

, 2025, pp. 38-54.

Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior.

Kap, Miriam.

Cita:

Kap, Miriam (2025). *Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior.* , , 38-54.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/106>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/Pw4>



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>.



Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior

Didactic vanguards: cartographies for undisciplined didactics in higher education

  Miriam Kap (M.K.); Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

RESUMEN

El presente trabajo pretende trazar una cartografía teórica que permita comprender los sentidos de las categorías vanguardias didácticas y didáctica indisciplinada. Estas conceptualizaciones se caracterizan por sus rupturas con las prácticas de enseñanza tradicionales y su capacidad para interpelar los paradigmas educativos canónicos, proponiendo nuevos agenciamientos para la didáctica contemporánea. Se parte de un estado del arte que integra aportes de la pedagogía crítica, estudios de tecnología educativa, la cultura digital y análisis del discurso. La didáctica indisciplinada, concebida como un marco analítico para comprender y transformar las prácticas de enseñanza en la educación superior, se plantea como alternativa crítica a los paradigmas tradicionales, priorizando la apertura hacia saberes no hegemónicos y prácticas que desafían las estructuras de poder establecidas. La noción de vanguardias didácticas, destaca el potencial disruptivo y la capacidad para reflexionar y tensionar las concepciones dominantes sobre la enseñanza, el diseño pedagógico y las relaciones entre teoría y práctica. En este contexto, las tecnologías digitales transmedia se presentan como articuladoras entre subjetividades y dinámicas emergentes en los entornos educativos. Finalmente se analizan las relaciones y convergencias entre las categorías desarrolladas abriendo nuevos horizontes epistemológicos que redefinen las relaciones entre conocimiento, subjetividad y poder en el aula.

ABSTRACT

This paper aims to draw a theoretical cartography that allows us to understand the meanings of the categories of avant-garde didactics and undisciplined didactics. These conceptualizations are characterized by their ruptures with traditional teaching practices and their capacity to question canonical educational paradigms, proposing new agencies for contemporary didactics. It starts from a state of the art that integrates contributions from critical pedagogy, educational technology studies, digital culture and discourse analysis. Undisciplined didactics, conceived as an analytical framework to understand and transform teaching practices in higher education, is presented as a critical alternative to traditional paradigms, prioritizing the opening towards non-hegemonic knowledge and practices that challenge established power structures. The notion of avant-garde didactics highlights the disruptive potential and the capacity to reflect and stress the dominant conceptions of teaching, pedagogical design and the relationships between theory and practice. In this context, transmedia digital technologies are presented as articulators between subjectivities and emerging dynamics in educational environments. Finally, the relationships and convergences between the developed categories are analyzed, opening new epistemological horizons that redefine the relationships between knowledge, subjectivity and power in the classroom.

PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Didáctica indisciplinada, enseñanza, innovación, tecnologías, vanguardias didácticas

Undisciplined didactics, teaching, innovation, technologies, didactic avantgardes



1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que experimenta la educación superior en el siglo XXI propiciaron la emergencia de nuevas perspectivas y marcos teóricos que intentan dar cuenta de prácticas de enseñanza que rompen con las tradiciones, innovan o asumen un posicionamiento disruptivo. En este contexto, a partir de los hallazgos de investigaciones precedentes, surge la categoría de *didáctica indisciplinada* (Kap, 2022, 2023, 2024) como una construcción teórica que busca comprender y explicar un conjunto de prácticas docentes que desafían los paradigmas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje y se configura, asimismo, como una apertura hacia saberes no hegemónicos.

En el presente artículo damos cuenta del estado del arte que permitió la construcción y conceptualización de las ideas de vanguardias didáctica y didáctica indisciplinada como categorías analíticas. Este recorrido abarca diversas tradiciones y corrientes de pensamiento que contribuyeron a su fundamentación, desde la pedagogía crítica hasta los estudios sobre tecnología educativa y cultura digital. El marco conceptual que sustenta estas categorías encuentra sus raíces en múltiples fuentes teóricas. Por un lado, se nutre de la crítica foucaultiana al disciplinamiento del saber (Foucault, 2006, 2007), que cuestiona los mecanismos de control y regulación del conocimiento en las instituciones educativas. Por otro lado, a partir de los aportes teóricos de Giroux (2004), Gramsci (1984); McLaren y Giroux (1998) y Williams (2000, 2012), incorpora dimensiones de análisis que provienen de la pedagogía crítica, especialmente en su cuestionamiento de las formas hegemónicas de construcción del conocimiento y la búsqueda de alternativas emancipadoras, donde las estructuras dominantes son resistidas por nuevas formas de conocimiento y praxis.

Las investigaciones sobre la integración de tecnologías digitales en la educación superior aportaron otros pilares fundamentales para la comprensión de las prácticas que caracterizan la didáctica indisciplinada. Los estudios de Van Dijck (2016) sobre la cultura de la conectividad y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje permitieron un acercamiento a las tramas analógico-digitales que implican las transformaciones culturales y sus vínculos con las prácticas docentes contemporáneas. La comprensión de cómo el conocimiento se transforma en diferentes contextos educativos fue fundamental para analizar las prácticas "indisciplinadas" que caracterizan a los docentes vanguardistas.

El texto se estructura en tres partes. En la primera parte analizamos el desarrollo de algunas de las investigaciones, teorías y conceptos más relevantes que han contribuido a la construcción de la idea de *didáctica indisciplinada* como una categoría teórica con potencial explicativo y transformador, que no solo describe un conjunto de prácticas rupturistas, sino que, sobre todo, proporciona aproximaciones analíticas para comprender las transformaciones en curso en el campo educativo.

En la segunda parte exploramos el concepto de vanguardia en el ámbito educativo, realizando un recorrido histórico y conceptual que abarca las dimensiones pedagógicas y didácticas. Se analizan las vanguardias destacando sus características de ruptura y cuestionamiento de los cánones establecidos. En este apartado se expone un abordaje consolidado sobre lo que denominamos *vanguardias didácticas*. Proponemos una reflexión crítica sobre cómo esta perspectiva puede generar interrupciones en los diseños pedagógicos, las concepciones de enseñanza y los modos de planificación educativa.

Finalmente, buscamos no solo documentar el estado del arte sino contribuir a la discusión sobre las transformaciones necesarias en la educación superior y presentar la categoría de *didáctica indisciplinada* que, entendemos, deberá adoptar nuevas formulaciones y sentidos a lo largo del tiempo y en distintos contextos. La didáctica indisciplinada emerge, así, como un dispositivo conceptual que permite comprender alternativas didácticas que rompen con las relaciones de saber-poder cristalizadas y valorar las expansiones, los saberes no académicos, los conocimientos populares, las mediaciones tecno-digitales y las transformaciones culturales, ampliando la comprensión de la enseñanza y del aprendizaje más allá de lo estrictamente institucional.

2. TENSIONES DIDÁCTICAS Y PREGUNTAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, de complementariedad metodológica, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de analizar los retos didácticos y tecnológicos que enfrentan docentes y estudiantes en la educación universitaria. La combinación de ambos enfoques permite una visión amplia y profunda que, a la vez proporcionan datos sobre la percepción y los desafíos tecnológicos y permiten recoger experiencias subjetivas, matices y perspectivas que enriquecen el análisis.

La relación entre didáctica y enseñanza estuvo, y sigue estando, signada por tensiones que la constituyen y sobre la que se asumen preguntas que varían a lo largo del tiempo. Esta relación no siempre fue evidente ni necesaria y, en muchos casos, estuvo influenciada por filiaciones, corrientes filosóficas y posicionamientos políticos, culturales y epocalmente situados.

En las representaciones y construcciones que dan cuenta de la didáctica cohabitan líneas de producción teórica heterogéneas y múltiples. Esta diversidad adopta, por ejemplo, la forma de distintas corrientes que nos permiten pensar que el modo en que se construyen las propuestas didácticas se corresponde, entre otros factores, con las características idiosincráticas de las comunidades, momentos y escenarios situados en los que se produce el conocimiento. Los abordajes que provienen de la tradición anglosajona, por ejemplo, “han sido producidos por psicólogos sobre la base de teorías acerca del aprendizaje y el desarrollo” (Cols, 2007, p. 72), mientras que en otras latitudes se definen los problemas de la enseñanza desde la pedagogía.

En América Latina, autoras y autores como Susana Barco, Laura Basabe, Alicia Camilloni, Estela Cols, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Silvina Feeney, Daniel Feldman, Edith Litwin, Marta Souto, Jorge Steiman, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Magda Becker Soares, entre otros, dan cuenta de las preocupaciones por precisar el campo de la didáctica, su identidad y sus profundos vínculos con distintos abordajes del curriculum, la enseñanza y las nuevas tecnologías.

Las ideas y conceptualizaciones de estas investigaciones constituyen un espacio de preocupaciones todavía vigentes, que vinculan los aportes teóricos con propuestas de intervención y abren nuevos interrogantes sobre la “didáctica clásica” (Díaz Barriga, 2009) o la “vieja y nueva agenda de la didáctica” (Litwin, 1996), pero que admiten desarrollos complementarios en el campo de las prácticas divergentes como la categoría de una “didáctica transmedia” (Kap, 2020).

En este recorrido, nos interesa en particular retomar de las investigaciones de Edith Litwin su conceptualización de la didáctica “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, p. 94). Así, la enseñanza, definida como el objeto de estudio de la didáctica, tomará formas a veces controvertidas, asumiendo diferentes perspectivas que pueden oscilar y pendular en matices, modelos, puntos de vista, estilos e incluso en distintos posicionamientos epistemológicos, éticos y ontológicos. Aunque se coincida en el fuerte vínculo entre la enseñanza y la didáctica, esa misma relación es siempre compleja y su conceptualización asume bordes que van desde una perspectiva instrumental, con énfasis en los métodos de enseñanza, hasta una perspectiva contrahegemónica que se va configurando de la mano de la pedagogía crítica.

La preocupación o la pregunta por las prácticas de enseñanza constituyen nuevas regiones en un campo epistémico dinámico, que necesitan ser pensadas en los tiempos contemporáneos, a la luz de entornos analógico-digitales que constituyen nuevas capas de sentido. Por este motivo, rastreamos producciones como las de Hugo Pardo Kuklinski y Cristobal Cobo (2020), Ángeles Soletic (2021) o Mariana Maggio (2022), en las que revisaron las prácticas de enseñanza, con fuertes mediaciones tecnológicas, durante la pandemia. En sus obras se desarrollan algunas ideas orientadas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Estas investigaciones abordan el desafío de los diseños didácticos en medio de un escenario tecnopedagógico complejo, que volvió a poner en la escena la necesidad de delinear estrategias genuinamente situadas para no seguir profundizando exclusiones y expulsiones. En esa línea, trabajos como los de Cristóbal Suarez-Guerrero *et. al* (2021) o el ensayo de Roberto Igarza (2021) son inspiradores para reflexionar sobre las discontinuidades e intermitencias que, producto de la pandemia, modificaron las trayectorias institucionales y dieron cuenta de la resignificación de términos otrora vinculados con la educación a distancia y hoy incorporados a las conversaciones de los diseños didácticos en educación superior.

Estos nuevos abordajes evidencian, como hemos señalado en investigaciones previas (Kap, 2014) que las tecnologías digitales son parte de las configuraciones didácticas y ocupan un lugar ineludible en el mundo contemporáneo. Estas tecnologías no solo transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también las subjetividades que se entrelazan, en constituciones mutuas, junto a los diseños didácticos, los discursos y las prácticas docentes mediadas por el atravesamiento de tecnologías digitales.

Sobre las construcciones teóricas que permiten articular preguntas acerca del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza, podemos señalar los estudios ya clásicos de Buckingham (2008), Cuban (2001), Cuban, Kirkpatrick y Peck (2001), De Pablos Pons (2006), Litwin (2002), Sancho Gil (2006) que se articulan con las producciones contemporáneas de autores como Adell-Segura (2024), Area Moreira (2021), Lion (2020), Lion *et al.* (2023) y Maggio (2018) entre otras. Estas investigaciones ofrecen distintas perspectivas de los vínculos entre la enseñanza mediada por tecnologías digitales y los aprendizajes, haciendo notoria la premura y la necesidad por precisar el alcance de la inclusión masiva de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y abren, nuevamente, la pregunta acerca del derecho a la conectividad.

Entendemos, asimismo, que los discursos, como construcción a la vez individual y colectiva, ponen en evidencia las condiciones de su producción y los contextos didácticos emergentes. Desde esta perspectiva, el análisis del discurso que entrelaza disciplinas como la lingüística, la antropología, la filosofía, la psicología y, por supuesto, las ciencias de la comunicación, brinda

la posibilidad de reconocer intersticios en los que se tejen, germinalmente, prácticas de enseñanza originales. De esta forma, pueden rastrearse aportes que se yuxtaponen y cuyas fronteras no son exactas sino, más bien, inestables, en la semiótica de en Barthes (1993), Eco (1976), Greimas (1987), Verón (1987), Saussure (1945), la pragmática en Austin (1990), Peirce (2008), Rorty (1990) y la sociolingüística de Bernstein (1989), entre otras disciplinas de las ciencias sociales que aportan al estudio del campo de la didáctica y, en particular, de sus relaciones con los novedosas formas de comunicación mediadas por las tecnologías digitales, los algoritmos y la inteligencia artificial generativa.

Para Rorty (1990), en su “giro lingüístico”, el lenguaje deja de ser un medio para comunicar algo que está entre el sujeto y la realidad para pasar a convertirse en mediador que, a la vez, crea tanto al sujeto como a esa realidad. Así, el discurso en sus diferentes formatos aborda las transformaciones, las transiciones y las mixturas del mundo analógico-digital. Esta pluralidad de formatos incluye la narrativa transmedia (Ferrarelli, 2021, 2023; Irigaray, 2017; Jenkins *et al.*, 2015; Molas Castells, 2018; Odetti, 2018; Scolari, 2013) que en sus dimensiones expresivas y exploratorias nos permite reconocer sentimientos y pensamientos más allá de los comportamientos exteriorizados. Es decir, surge lo transmedia no solo como vía comunicativa, sino como marco de comprensión del mundo y de uno mismo, configurando subjetividades, relaciones sociales y prácticas culturales. En este sentido, actúa como un andamiaje para interpretar la complejidad del mundo contemporáneo, caracterizado por la convergencia de medios.

De manera complementaria, los aportes de Agamben (2011), Deleuze (2005), Deleuze y Guattari (2002), Derrida (1997), Foucault (1994) y Kristeva (1978) conforman una constelación de discursos que enriquecen la mirada puramente lingüística y se extienden hacia desarrollos sobre la subjetividad, los territorios, los dispositivos, los regímenes de verdad y las relaciones de poder. Estas miradas dan cuenta de nuevos agenciamientos que, siguiendo a Deleuze y Guattari (2002), implican la posibilidad del sujeto para generar y construir, en y desde lo colectivo, espacios no hegemónicos, de apropiación crítica, que se configuran con la intención de oponerse a las lógicas de control dominantes. El agenciamiento es, por tanto, una forma compuesta de discursos, subjetividades y cuerpos entrelazados de tal modo que forman un ensamble en el que el lenguaje se articula con los cuerpos que forman colectivos de enunciación.

Las líneas presentadas abren un debate que marca la posibilidad de pensar en innovaciones en el campo epistémico de la didáctica y en las prácticas de enseñanza. Esto requiere la discusión de categorías y espacios novedosos de análisis para dar cuenta de prácticas alternativas y de intervenciones realmente disruptivas o divergentes en la planificación de las prácticas de enseñanza y en su relación con la presencia de tecnologías conectivas.

3. ACERCAMIENTOS A LA INNOVACIÓN Y A LAS VANGUARDIAS

La vanguardia o *avant-garde*¹, un término originalmente proveniente del campo de la estrategia militar aparece como concepto relevante, a través de desplazamientos y dislocaciones de sentido, en los ámbitos de la cultura, las artes plásticas y escénicas, la política, la literatura, la filosofía y, por supuesto, la educación. El concepto de vanguardia recoge

diferentes acepciones, aunque podemos rastrear el registro del término “vanguardia” con un sentido semejante al contemporáneo en Henri de Saint-Simon, en su obra de 1825 *L’Artiste, le savant et l’industriel*, donde afirma que:

Somos nosotros, los artistas, quienes serviremos como vanguardia [*avant-garde*]: el poder de las artes es ciertamente el más inmediato y el más rápido. Tenemos armas de todo tipo: cuando queremos difundir nuevas ideas entre los hombres, las inscribimos en mármol o en lienzo; los popularizamos a través de la poesía y el canto (...).¹
¹ (McWilliam, 2014, p.72)

El autor define, de este modo, una perspectiva acerca de la vanguardia que llegará hasta nuestros días.

Tal como afirma Matei Calinescu, los estudios sobre las vanguardias concuerdan, en líneas generales, en la idea de que su aparición puede situarse históricamente en el momento en que algunos artistas “socialmente alineados sienten la necesidad de desbaratar y demoler completamente todo el sistema de valores” (Calinescu, 1991, p. 122). La polisemia del término vanguardia requiere de una serie de consideraciones que permitan comprender su recorrido, los aportes convergentes de diferentes áreas del conocimiento y la característica de su propia historicidad.

Diversos autores trabajan sobre el concepto de vanguardia en su variedad de significados. Se consideran fundamentales los aportes teóricos provenientes de los múltiples campos de conocimiento que definen el concepto de vanguardia, desde sus concepciones artísticas hasta una mirada política, estética e histórica. En esta línea teórica reconocemos autores como Bordes (2007), Bürger (2010), De Micheli (2009), Hobsbawm (1999), Subirats (2011) y Tabarovsky (2018), quienes abordan provocativamente la cuestión del posicionamiento vanguardista, considerando aspectos sustanciales y, sin embargo, también críticos, e intentan captar las profundas motivaciones de los movimientos rupturistas en marcos históricos específicos.

En relación con el tratamiento que se le ha dado a las vanguardias en el ámbito de la educación y, más precisamente de la enseñanza, hemos encontrado libros, apuntes, artículos, documentos que refieren a “vanguardias pedagógicas”, “pedagogías de vanguardia”, “vanguardias educativas” e, incluso “vanguardias e innovaciones pedagógicas”, pero no existía un abordaje nutrido y consolidado sobre las *vanguardias didácticas* (Kap, 2024) que involucre un proceso de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, sus supuestos, sus concepciones y los modos de planificar o imaginar los diseños de las clases.

Asumiendo una distinción entre pedagogía y didáctica como campos que dialogan y se co-construyen, hablar de vanguardia en educación compromete tanto el campo de la pedagogía

¹ Nombre en francés con el que, en diversas publicaciones, se hace referencia al vanguardismo o a la vanguardia, que también puede ser traducido como lo que está “al frente”, en un primer plano o en las “primeras filas” en una confrontación.

¹ El fragmento original se encuentra en francés en: MCWILLIAM, N. (2014). La traducción es nuestra.

como el de la didáctica. En este sentido, existen algunos estudios en los cuales es posible rastrear algunas vanguardias que dieron cuenta de nuevas perspectivas respecto de la educación, sus fines y sus prácticas. Abbagnano y Visalberghi (2010) señalan en la época contemporánea algunos hitos relevantes que, desde el punto de vista pedagógico, rompieron con las tradiciones que los precedieron o con las que resultaban contemporáneas. Los autores estudian “las llamadas ‘escuelas nuevas’, es decir, instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por valerosos innovadores” (p. 655), para lo cual analizan las producciones de Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, Claparède, y Makarenko, entre otras. En nuestros registros, aunque no mencionado por Abbagnano y Visalberghi, podríamos incorporar – también– en la nómina de pedagogos antes citados a Rudolf Steiner, quien fundó en 1919 la escuela Waldorf, en la que el arte y la enseñanza se presentan entrelazados y el maestro se convierte en un artista.

Adriana Puiggrós dedica la segunda parte de su libro *El lugar del Saber* al tratamiento de las “vanguardias pedagógicas en una sociedad escasamente permeable” (Puiggrós, 2003, p. 163). Allí, la autora afirma que las vanguardias producen “gérmenes novísimos de una cultura, enunciados innovadores de algún aspecto social, nuevas reglas de formación discursiva” (Puiggrós, 2003, p. 165) y asegura que los vínculos entre instituciones y vanguardias son conflictivos.

En las obras de Arnaldo (2009) y Fernández *et. al* (2017) podemos encontrar temas y perspectivas que vinculan la pedagogía y la vanguardia en el plano del descubrimiento artístico y la inclusión de, por ejemplo, los museos en la educación o el vínculo que puede rastrearse entre vanguardias artísticas y pedagógicas. Complementariamente, Diestro Fernández *et al.* presentan los trabajos y las colaboraciones de investigadores, docentes y educadores atravesadas “por una perspectiva innovadora o de carácter vanguardista” (Diestro Fernández *et al.*, 2011, p. 10).

La relación entre tecnología e innovación en las propuestas didácticas despliega algunos puntos críticos, tal es el caso de la presencia de la Inteligencia Artificial Generativa como novedad en las prácticas de enseñanza pero que, sin embargo, no representa innovación o ruptura sino, más bien, continuidad de tradiciones disciplinares en el nivel superior. Esta relación tiene al menos dos dimensiones. Por un lado, los artefactos tecnológicos y sus posibilidades conectivas desde los que se idean nuevas formas de hacer, prácticas de enseñanza inéditas o proyectos que antes parecían imposibles y que expanden las posibilidades de lo que se puede concebir. Por otro lado, esa relación quedó atrapada en el discurso dominante de la innovación, que asocia tecnología e innovación en una relación intrínsecamente necesaria, de manera lineal, dejando de lado enfoques críticos. La innovación, señala Eduard Aibar (2022), “parece haberse convertido en un valor en sí mismo y, a menudo, en el valor supremo. Ha devenido, en cierto modo, en la vara con la que se miden el resto de los valores” (Aibar, 2022, p. 3). En este sentido, la tendencia a situar la innovación y las tecnologías digitales como ejes centrales de cualquier transformación educativa no garantiza, necesariamente, rupturas con las prácticas pedagógicas dominantes o hegemónicas. Por el contrario, en numerosos casos, dicha asociación reproduce prácticas tradicionales bajo nuevos formatos y se enmarca en una perspectiva que invisibiliza aspectos problemáticos relacionados con los vínculos sociales, culturales y políticos que dichas tecnologías implican. Sin embargo, y aunque sin una intencionalidad explícita, la irrupción de las tecnologías digitales ejerce un efecto disruptivo,

actuando como catalizador o amplificador de dinámicas preexistentes, lo que puede generar escenarios de mayor visibilidad o conflicto en el campo educativo, dando lugar a transformaciones profundas.

Emerge, de este modo, la cuestión de la innovación, su vínculo y articulaciones con las transformaciones tecno-digitales en las prácticas de enseñanza y sus múltiples –y, a veces, contradictorios– significados. En esa búsqueda surgen autores como Hernández y Sancho (2000), quienes afirman que una innovación “no es sólo algo nuevo, sino algo que mejora” (Hernández & Sancho, 2000, p. 5). Ferrés, Masanet y Mateus afirman que “términos como innovación o disrupción abundan en los planes docentes y son discursivamente asociados al uso de tecnologías, sin una explicación clara de cómo se relacionan o qué papel cumplen en estos procesos” (2019, p. 127). En esta línea, las investigaciones de Elisa Lucarelli conllevan la necesidad de considerar cuál es el nuevo concepto que permite cimentar y construir prácticas con sentido. La autora afirma que una innovación en el aula “supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente; una didáctica de la transmisión...” (Lucarelli, 2004, p. 512). Estas rupturas –según entendemos– modifican las relaciones entre las personas, la historia de las prácticas de enseñanza institucionalizadas y abren la posibilidad de explorar prácticas creativas.

La innovación, tal como venimos conceptualizando, implica un cambio que suscita una alteración de las prácticas. La vanguardia, sin embargo, da cuenta de una transformación más profunda, una ruptura con el *statu quo*, con las formas convencionalmente aceptadas que regulan las prácticas habituales. En este sentido, las prácticas vanguardistas quedan comprometidas en una dialéctica de transformación permanente que, por definición, no puede conformarse con un cambio meramente instrumental.

Podríamos decir que las *vanguardias didácticas* vuelven, recursivamente, a la reflexión didáctica, provocando nuevos agenciamientos de los recursos a disposición, tanto tecno-digitales como analógicos, haciendo visibles nuevas subjetividades

impugnando las tradicionales relaciones de poder y las jerarquías estáticas, dando cuenta de saberes alternativos, sin pretensión de hegemonía, (...) que fuerza procesos deconstructivos y críticos, y que forma parte de colectivos diversos y heterogéneos (...) sin intención de convertirse en canon, cuestionan lo instituido, al punto de transformar en pregunta las prácticas sostenidas como afirmaciones incuestionadas, refigurándolas en nuevas experiencias. (Kap, 2024, pp. 100-101)

Las vanguardias didácticas son, en este sentido, dispositivos simbólicos de activación de nuevos diseños, habilitan interpretaciones móviles, cambiantes y, muchas veces, contradictorias, que transforman la mirada sobre la enseñanza y sus condiciones de posibilidad. Las perspectivas sobre el diseño de las prácticas de enseñanza no salen indemnes del trabajo con ellas. El contacto con las vanguardias didácticas altera, definitivamente, la concepción de lo nuevo.

A lo largo de este apartado abordamos conexiones entre los conceptos de vanguardia e innovación educativa, explorando cómo estos se relacionan y diferencian y destacamos que no toda innovación representa una verdadera ruptura con lo establecido, especialmente en el contexto de la integración tecnológica en la educación. Reconocimos que la presencia de

entornos tecno-digitales en los diseños didácticos adquiere una dimensión de altavoz, amplificador de problemáticas de otros ámbitos sociales que reverberan en la educación. Su presencia, por tanto, puede ser transformadora pero no necesariamente vanguardista. Finalmente definimos el concepto de *vanguardia didáctica* como categoría diferente y como construcción original, resaltando la importancia de entender las vanguardias didácticas como procesos de reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza que cuestionan las relaciones de poder tradicionales y promueven saberes alternativos, que rompen con las prácticas de enseñanza habituales o canónicas, sin pretensiones hegemónicas.

4. DIDÁCTICA INDISCIPLINADA Y ESCENARIOS PERFORMATIVOS

En convergencia con las *vanguardias didácticas*, la *didáctica indisciplinada* emerge como una categoría teórica que revela y articula los aspectos rupturistas y transformadores de la práctica docente. Este marco conceptual incorpora elementos transmedia, promueve transformaciones contrahegemónicas y facilita el desarrollo de propuestas no convencionales que, si bien se gestan dentro del marco institucional educativo, trascienden significativamente sus fronteras tradicionales. La particularidad de este enfoque radica en su capacidad para integrar el trabajo colaborativo y el co-diseño, cuestionando las formas clásicas de enseñanza mientras recupera la complejidad inherente del conocimiento y sus diversas formas de construcción y apropiación. Esta perspectiva implica romper con las formas tradicionales que privilegian la transmisión unidireccional de conocimiento, para dar lugar a dinámicas más participativas y horizontales que valoran la diversidad, fomentando espacios donde estudiantes y docentes trabajen juntos como co-investigadores, explorando problemas relevantes, reconociendo la capacidad de agencia de quienes participan del escenario educativo a través de intervenciones híbridas, mediadas por recursos analógico digitales. En este sentido, la *didáctica indisciplinada* cuestiona continuamente las formas heredadas de enseñanza e identifica prácticas que puedan ser transformadas o dislocadas, visibilizando la tecno-diversidad y los heterogéneos anclajes epistemológicos a través del reconocimiento crítico de los recursos digitales (plataformas, simuladores o entornos virtuales) que facilitan un trabajo colaborativo, como forma de resistencia al individualismo y como oportunidad de creación de comunidad.

En el contexto actual de convergencia y desarrollos tecnológicos como la Inteligencia Artificial Generativa, prácticas compatibles con lo que llamamos *didáctica indisciplinada* encuentran en las tecnologías de la conectividad un elemento catalizador fundamental para crear puentes originales entre la enseñanza y el aprendizaje, generando experiencias que combinan de manera fluida entornos, modalidades e interacciones. Este proceso no se limita a una mera incorporación instrumental de la tecnología, sino que representa una transformación profunda en la concepción misma del acto educativo y cuestiona las jerarquías entre saberes académicos, prácticos, culturales y populares, integrándolos en el aula como formas legítimas y valiosas de conocimiento.

La lógica algorítmica tiende a clasificar, categorizar y cuantificar, lo que puede limitar la diversidad y la complejidad de las experiencias educativas, generando tensiones con una didáctica indisciplinada, que busca abrirse a lo incierto, lo múltiple y lo inesperado. Sin embargo, es posible concebir una didáctica indisciplinada, incluso en un contexto en el que la inteligencia artificial generativa asume formas estructurantes, al recuperar el carácter

complejo de la enseñanza y des-simplificar la naturaleza del algoritmo con pretensiones de verdad. Este posicionamiento permite desarrollar una mirada crítica hacia las tecnologías digitales recuperando, en la relación humano-máquina, el protagonismo de lo humano, lo relacional y lo impredecible en el acto educativo.

Lo indisciplinado implica hacer presente una incomodidad, una desobediencia y una búsqueda. La didáctica indisciplinada es, siempre, problematizadora y, en este marco, supone apropiarse creativamente de los recursos tecnológicos, desbordando los límites preestablecidos. Por ejemplo, profanar los recursos algorítmicos de formas no previstas por sus diseñadores, generando nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas; crear espacios de impugnación y reflexión crítica o diseñar experiencias educativas que combinen lo tecnológico-digital con lo analógico, lo estructurado con lo emergente, lo racional con lo emocional, produciendo fusiones e hibridaciones inesperadas e incómodas.

La fundamentación teórica de la didáctica indisciplinada se asienta en los cuestionamientos foucaultianos de la relación saber/poder y en perspectivas concurrentes de la pedagogía crítica. Desde este abordaje, el disciplinamiento tradicional es cuestionado como técnica de control del conocimiento y la conducta. La propuesta indisciplinada busca romper con estas regulaciones, promoviendo un pensamiento que trasciende lo conocido, generando nuevas posibilidades educativas (Kap, 2024). Este posicionamiento permite cuestionar los regímenes de verdad establecidos y promover la búsqueda de horizontes inexplorados en la construcción del conocimiento.

Las implicaciones prácticas de este enfoque se manifiestan en múltiples dimensiones de la práctica educativa. En el diseño de clases, se observa una incorporación crítica de elementos audiovisuales y digitales, junto a la ruptura del eje de la palabra lineal y el desarrollo de propuestas experimentales que privilegian las *expansiones didácticas* (Kap, 2020). La relación docente-estudiante se reconfigura sustancialmente, promoviendo una colaboración horizontal y el fomento del pensamiento crítico y creativo. Los espacios de aprendizaje se expanden más allá del aula tradicional, integrando entornos digitales y físicos en una propuesta pedagógica coherente y flexible.

Resultan especialmente interesantes las experiencias que promueven exploraciones híbridas a través de recursos de realidad aumentada, recorridos dialógicos en redes sociales o la incorporación crítica de elementos audiovisuales y digitales. Estas prácticas no sólo rompen con el orden tradicional de la explicación centrada en la palabra hablada o escrita sino que habilitan propuestas experimentales que privilegian la inclusión del arte y las prácticas performativas en espacios creativos analógico-digitales que reconfiguran la relación docente-estudiante y promueven expansiones didácticas en distintos escenarios.

Un aspecto fundamental de la didáctica indisciplinada es su dimensión social y política. Trasciende el aula para constituirse en una propuesta transformadora que busca generar espacios de resistencia educativa, promoviendo la inclusión y combatiendo la discriminación. Este posicionamiento político-pedagógico y didáctico se materializa en la creación de lazos de solidaridad en la comunidad educativa y el fomento del compromiso social y la participación activa.

La didáctica indisciplinada, tal como hemos relevado en nuestras investigaciones, se pone de manifiesto en las prácticas de muchos docentes vanguardistas, entrelazadas en las tramas culturales, las tecnologías y los procesos de digitalización del mundo (Baricco, 2019). Estas prácticas se presentan como una respuesta a los desafíos educativos contemporáneos, proporcionando un marco teórico-práctico que nos pone en relación con estrategias de enseñanza divergentes que contribuyen a pensar la didáctica “desde los márgenes de los lenguajes, generando propuestas alternativas, novedosas y performativas que recuperen el dinamismo en la producción y circulación del conocimiento y la potencia de la pregunta como modo de intervención” (Kap, 2024, p. 234).

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, p. 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 colectivo. En este sentido, la didáctica indisciplinada hace eco y da lugar al surgimiento de nuevas disposiciones tecnológicas –nuevas tecnologías que forman parte de un entramado cultural complejo y en constante crecimiento– y representa no solo una forma diferente de enseñar, sino una nueva manera de comprender y construir el conocimiento en la educación superior. Su dinamismo promete seguir expandiendo los límites de lo posible, produciendo *mutaciones didácticas* (Kap, 2020, 2022) que contribuyan significativamente a la formación de profesionales críticos, cuestionadores y comprometidos con la sociedad, con el conocimiento y con las transformaciones subjetivas emergentes en contextos de entramados tecnológicos cada vez más complejos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente artículo hemos abordado el estado del arte de las *vanguardias didácticas* y la emergente categoría de *didáctica indisciplinada*, resaltando sus vínculos con las tecnologías digitales y su importancia en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza en la educación superior contemporánea.

A lo largo del análisis, dimos cuenta de que la didáctica indisciplinada representa una respuesta crítica a los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo, promoviendo prácticas que no solo integran las tecnologías digitales, sino que también fomentan la creatividad, la experimentación y el compromiso social.

En este abordaje, es posible situar la reflexión sobre la enseñanza en la intersección de epistemologías críticas y enfoques emergentes que cuestionan los límites disciplinares tradicionales. Asimismo, se reconoce la integración y el atravesamiento de las tecnologías digitales en la enseñanza, destacando su rol como catalizadoras e impulsoras de posicionamientos críticos. Estas tecnologías, en su capacidad de agencia, desempeñan un papel activo en los procesos sociales, culturales y educativos, configurando una red de relaciones que, como señala Latour (2008), tienen el poder de afectar e intervenir en el mundo social. Desde esta perspectiva, las *vanguardias didácticas* se hacen visibles como prácticas que

tensionan y reconfiguran el campo de la didáctica, abriendo espacios para subjetividades y saberes que usualmente han sido excluidos o marginalizados.

La sistematización de experiencias innovadoras no solo brinda acceso a prácticas concretas, sino que también pone en evidencia la capacidad transformadora de los docentes y estudiantes cuando las estructuras normativas se cuestionan, se ponen en crisis o se flexibilizan. Los aportes relevados en estas investigaciones dieron cuenta de que la integración de tecnologías digitales no solo transforma la manera en que se accede al conocimiento, sino que también redefine las subjetividades, los modos de interacción y las relaciones de poder en el aula. En términos de análisis, destacamos cómo estas experiencias tensionan las categorías tradicionales de evaluación, planificación y desarrollo curricular.

La indisciplina didáctica no es sinónimo de caos, sino de una relectura de los marcos institucionales. La didáctica indisciplinada —caracterizada por la hibridez entre disciplinas, la integración de tecnologías y la centralidad de la voz estudiantil— desafía los paradigmas tradicionales de enseñanza, proponiendo un acercamiento que valora la diversidad de saberes y la inclusión de conocimientos no académicos.

Este trabajo da cuenta de las investigaciones que tornan pertinentes y relevantes las categorías de *vanguardias didácticas* y *didáctica indisciplinada* como construcciones teóricas y prácticas que transforman el campo de la educación superior. Ambas categorías se posicionan como alternativas que desestabilizan los modelos tradicionales de enseñanza, promoviendo espacios educativos más abiertos, críticos y diversos.

Las *vanguardias didácticas* proponen tanto la reflexión como la acción, retomando la tradición de ruptura y experimentación propia de las vanguardias históricas, pero reconfigurándola en clave de propuestas de enseñanza y de preocupación didáctica. Más allá de la mera innovación tecnológica o metodológica, estas vanguardias invitan a repensar críticamente las prácticas y supuestos que sostienen la enseñanza, construyendo diseños que cuestionan el canon, desafían las hegemonías y legitiman saberes alternativos.

Por su parte, la *didáctica indisciplinada* emerge como un dispositivo conceptual capaz de romper con las relaciones cristalizadas de saber-poder y de abrir un espacio para la producción de conocimientos originales, inesperados y significativos. Este marco no solo desafía las estructuras normativas que históricamente han delimitado la educación superior, sino que también impulsa prácticas que valorizan las expansiones fuera del aula, la creatividad, la subjetividad y la heterogeneidad cultural, conectándolas con las realidades y necesidades de estudiantes y comunidades. En este contexto, la *didáctica indisciplinada* se presenta como una oportunidad para imaginar y construir conocimientos que no solo transformen las dinámicas del aula, sino que también promuevan la configuración de una sociedad más justa, solidaria y creativa.

Así, una *didáctica indisciplinada*, como enfoque teórico y práctico, permite abordar de manera crítica los desafíos contemporáneos que irrumpen en tiempos de desbordamiento de contenidos, inteligencia artificial generativa (IAG) e hibridación de contextos educativos, al tiempo que abre camino a rupturas capaces de configurar acciones de vanguardia en la educación superior. Los focos de atención que surgen desde esta perspectiva pueden organizarse en diferentes dimensiones interrelacionadas. Todas ellas buscan desafiar las

racionalidades dominantes, cuestionar lo normativo y generar prácticas pedagógicas que respondan a la complejidad del presente. Por un lado, surge la pregunta acerca de la subjetividad y el acto de conocer, que permite interrogar cómo las subjetividades de estudiantes y docentes se configuran en un entorno donde el conocimiento ya no está centralizado, sino disperso y accesible de manera casi inmediata. En esta línea, es preciso recuperar las inteligencias artificiales generativas más allá de sus usos comerciales y su minería de datos, como un contexto "amplificador" que estimule exploraciones, hipótesis y conexiones que difícilmente emergerían a través de enfoques tradicionales. Por otro lado, la didáctica indisciplinada cuestiona las fronteras epistémicas del currículum desdibujando los límites entre lo informal, lo formal y lo no formal. Los contextos híbridos demandan propuestas integrales y multidimensionales capaces de dar cuenta de la ruptura de las jerarquías y de abrir nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, aunque sin agotar otras posibles líneas de análisis, la didáctica indisciplinada enfatiza la necesidad de redefinir el rol docente, reivindicando la creatividad y la improvisación como prácticas de enseñanza que resisten tanto la estandarización institucional como las lógicas impuestas por los sistemas algorítmicos.

La convergencia entre las *vanguardias didácticas* y la *didáctica indisciplinada* abre un horizonte para las transformaciones educativas. Estas categorías convocan a educadores y a instituciones a abandonar posiciones instrumentales respecto de las tecnologías, adoptando una mirada que privilegia la experimentación con diversos formatos y lenguajes, la pregunta como modo de intervención y la co-construcción de saberes con sentido colectivo. Así, el acto educativo se resignifica como un espacio político y ético, en el que se tejen nuevas posibilidades para habitar colectivamente el mundo en clave digital y analógica.

6. DECLARACIÓN ÉTICA

Este artículo no involucra aspectos éticos relacionados con humanos, datos personales o tecnologías sensibles.

7. FINANCIACIÓN

Este estudio no recibió financiación para su realización.

8. REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2010 [1957]). *Historia de la pedagogía*. FCE

Adell-Segura, J. (2024). La promesa de la transformación digital en la universidad: luces y sombras. En: Kap, M. (Comp.) (2024) *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos*. EUDEM

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

Aibar, E. (2022). Imaginación tecnológica e ideología de la innovación. En. *Artnodes*, no. 29. UOC. (Enero 2022) | ISSN 1695-5951. <https://doi.org/10.7238/d.v0i29.393017>

- Area-Moreira, M.; Bethencourt-Aguilar, A.; Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. En: *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Arnaldo, J. (2009) Pedagogía de la vanguardia. El descubrimiento artístico de la revolución educativa En: Arnaldo, J. (Ed.) (2009). *Los museos en la educación. La formación de los educadores* [Actas I Congreso Internacional]. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza/ Fundación Caja Madrid.
- Austin, J.L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Paidós
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal
- Bordes, J. (2007) *La infancia de las vanguardias, sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Cátedra
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la Tecnología*. Manantial
- Bürger, P. (2010). *Teoría de la vanguardia*. Las Cuarenta.
- Calinescu, M. (1991). *Cinco Caras de la Modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Alianza
- Cols, E. (2007) Estilos de enseñanza Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Vol.1 y 2. *Filodigital, Repositorio Institucional de la FFyL de la UBA*
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. y Peck, C. (2001): "High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox." *American Educational Research Journal*. Winter 2001, Vol. 38, No. 4, pp. 813—834. On line en: <https://www2.bc.edu/~peck/CubanKirkpatrickPec.pdf>
- De Micheli, M. (2009). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Alianza
- De Pablos Pons, J. (2006). "La visión disciplinar en el espacio de las tecnologías de la información y la comunicación". En: Sancho Gil, J. (2006) *Tecnología para transformar la educación*. Akal
- Deleuze, G. (2005). *Lógicas del sentido*. Paidós
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Manantial.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

- Diestro Fernández, A.; Juanas Oliva, Á. y Manso Ayuso, J. (coords.) (2011). *Temas y perspectivas sobre educación. Vanguardias e innovaciones pedagógicas, vol. II*. Hergar Ediciones Anthema y AJITHE, 379 pp.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Lumen
- Fernández, M., D'ascanio, G., y Welti, E. (2017). Vanguardias artísticas y vanguardias pedagógicas. Análisis de la revista Quid Novi? (Rosario, 1932-1934). *I Jornadas Internacionales de Estudios sobre Revistas Culturales Latinoamericanas. Ficciones metropolitanas: revistas y redes internacionales en la modernidad artística latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Espigas.
- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 522 julio-agosto 2021
- Ferrarelli, M. (comp.) (2023). *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Magro Editores
- Ferrés, J., Masanet, M-J y Mateus, J-C. (2019). Tres paradojas en la aproximación a la Tecnología Educativa en la universidad española. En: Castañeda, L. y Selwyn, N. (eds.) (2019) *Reiniciando la universidad*. UOC
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos* (Vol. III y IV). Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France: 1978~1979*. Fondo de Cultura Económica
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión
- Greimas, A.J. (1987). *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*. Frances Pinter.
- Guzmán Ramírez, A. (2015) "Sobre el concepto de vanguardia, auge y decadencia". En: *Reaxion. Ciencia y Tecnología Universitaria*. Año 3, Número 1. Septiembre - diciembre, 2015.
- Hernández, F y Sancho, J. (2000). La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. En: *Revista Kikiriki* Nro 35.
- Hobsbawm, E. (1999). *A la zaga. Decadencia y Fracaso de las Vanguardias del siglo XX*. Crítica.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo

- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. En: *Revista Argentina de Comunicación*. Vol. 8 Núm. 11 (2020): Comunicación y Educación.
- Kap, M. (2022). Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. En: *DIDAC*, (80 JUL-DIC), 5-12 <https://doi.org/10.48102/didac.2022>
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. En: *Praxis educativa*, Vol. 27, No 1 enero abril 2023
- Kap, M. (2024). *Vanguardias Didácticas. Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Fundamentos
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. La Marca editorial.
- Irigaray, F. (2017). *Transmediaciones: creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*. La Crujía
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial
- Lion, C. (comp.) (2020). *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones del futuro*. Noveduc
- Lion, C., Kap, M., & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 130-155
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. y cols. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (2002). "Las tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, Nº 19, marzo 2002, ISSN: 0327-7763. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Págs. 22 a 26.
- Lucarelli, E. (2004). "Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario" En: *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Brasil
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). "Escritos desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder". En: McLAREN, P. (1998) *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XX
- McWilliam, N. (2014). Henri de Saint-Simon, L'Artiste, le Savant et l'Industriel, 1824. En : McWilliam, N. et al. (2014). *L'Art social de la Révolution à la Grande Guerre : Anthologie de textes*. Publications de l'Institut national d'histoire de l'art,

- Molas Castells, N. (2018). *La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. UOC
- Odetti, V. (2018). *Narrativas Transmedia*. El abrojo
- Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School
- Peirce, CH. (2008). *El pragmatismo*. Encuentro.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna
- Rorty, R. (1990). *El Giro Lingüístico: Dificultades Metafilosóficas de la Filosofía Lingüística*. Paidós
- Sancho Gil, J. (comp.) (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnico*. Prometeo.
- Suárez-Guerrero, Sanz-Cervera, P. y Tijeras-Iborra, A. (Coord.) (2021). *Educación en Apurímac. Resistencia creadora en tiempos de pandemia*. McGraw-Hill
- Subirats, E. (2011). *Una última visión del paraíso : ensayos sobre media, vanguardia y la destrucción de culturas en América Latina*. McGraw-Hill
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Soletic, A. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. *Informe. CIPPEC*.
- Tabarovsky, D. (2018). *Fantasma de la vanguardia*. Mardulce
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Gedisa.
- Williams, R. (1997). *La política del modernismo. Contra los nuevos conformistas*. Manantial

Para citar este artículo:

Kap, M. (2025). Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior. *EduTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 38-54. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3843>