

# Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza.

KAP MIRIAM.

Cita:

KAP MIRIAM (2024). *Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza*. En *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos*. (Argentina): EUDEM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/157>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/661>



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>.

# Didáctica y tecnología

Encrucijadas, debates y desafíos

**Miriam Kap**

Compiladora



Didáctica y tecnología : encrucijada, debates y desafíos / Miriam Kap ... [et al.] ;  
Compilación de Miriam Kap. - 1a ed - Mar del Plata : EUDEM, 2024.  
Libro digital, PDF - (Intersecciones de Educación y TIC / Claudia Rosana Floris ; 3)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-8997-60-5

1. Educación. 2. Tecnología Educativa. I. Kap, Miriam, comp.  
CDD 371.33

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.  
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización  
previa de los autores.

ISBN: 978-987-8997-60-5

*Este libro fue evaluado por*

Primera edición: junio 2024

© 2024 MiriamKap

© 2024, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata  
Jujuy 1731 / Mar del Plata / Argentina

Arte y diagramación: Agustina Cosulich y Luciano Alem

Corrección de estilo: Mayra Ortíz Rodríguez.

Imagen página 4: Daniel Baino "LUNA", collage objeto, 2022

Registro fotográfico: Valeria Fernández



Libro  
Universitario  
Argentino

# Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza

*Miriam Kap*

Universidad Nacional de Mar del Plata

## Consideraciones iniciales

Este trabajo es parte de una investigación que aborda las concepciones sobre la enseñanza que subyacen en las propuestas pedagógicas divergentes de docentes del nivel superior<sup>1</sup>. A través del análisis del discurso y de la observación, construimos algunas categorías que permitieron comprender transformaciones en las prácticas de enseñanza y en el campo de la didáctica y promovieron la emergencia de una categoría transversal que reúne y articula a las anteriores: *la didáctica indisciplinada*.

En el presente capítulo, abordamos la construcción del concepto de *didáctica indisciplinada* como un proceso imaginativo, colectivo y de diseño, que implica un posicionamiento crítico y contrahegemónico respecto de la didáctica tradicional. Este enfoque busca incorporar aspectos de la cultura tecno-digital de manera crítica, desregulando la normatividad de los mandatos y generando prácticas alternativas y espacios de resistencia.

Se trata de una perspectiva de la didáctica que extiende sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales.

---

<sup>1</sup> Kap, M. (2023). *Tras las huellas de los Profesores Vanguardistas. Un estudio acerca de las Concepciones sobre la Enseñanza que subyacen en las Prácticas Docentes Divergentes en Profesores de Nivel Superior*. Universidad Nacional de Rosario (Tesis Doctoral)

Con el fin de desarrollar estas ideas, presentamos las categorías de didáctica transmedia, mutaciones didácticas, arquitecturas didácticas descentradas, tiempos híbridos, planificación como diseño y colectivos como condición de posibilidad, como articuladores de la didáctica indisciplina y como formas de comprender las prácticas de enseñanza divergentes en un mundo tecnológicamente diverso. Finalmente, abordamos la relevancia de romper con las dicotomías tradicionales (presencia-ausencia, virtual-real, digital-analógico) y ampliar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje más allá de los entornos educativos convencionales.

### **El dinámico campo de la didáctica**

Al inicio de la investigación, nos preguntamos: ¿Qué estaban pensando, sintiendo, haciendo y diciendo los docentes que rompían con las prácticas habituales? Advertimos que no sólo estaban *haciendo* algo nuevo o distinto, sino que estaban cambiando ellos mismos en el hacer, reflexionando y poniendo en evidencia sus propias concepciones, incomodidades, deseos, temores y transformaciones. Descubrimos que no sólo estaban creando prácticas novedosas sino, también, transformándose a sí mismos al reflexionar sobre sus concepciones y experiencias.

En este camino, visualizamos rasgos comunes que interrogaban al campo tradicional de la didáctica, dando cuenta de nuevas perspectivas que tomaron forma de hallazgos.

Estos hallazgos nos impulsaron a pensar en procesos de mutaciones que implican reconocimiento e identificación de nuevos contextos de creación y rupturas con los diseños tradicionales: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa; la multiplataforma y la multiplicidad de lenguajes como

manera de comunicar y producir conocimiento. El suspense<sup>2</sup>, la curiosidad; la ruptura de la concepción de tiempo lineal o espacio definido y la idea de diseño, ponen en escena la tensión entre lo que sucede, lo que vendrá y la reflexión sobre estas construcciones y desplazamientos.

Nuestra investigación permitió aproximarnos a una redefinición del campo de la didáctica, que involucra las expansiones de las prácticas de enseñanza en entornos y plataformas, a través de distintos dispositivos, mediaciones y recorridos, desde una perspectiva crítica. En este sentido, el contexto histórico migrante entre tiempos de pandemia y postpandemia, la incorporación de múltiples lenguajes que se extienden (y retroalimentan) en entornos tecnológicos cada vez más diversificados y conectivos, nos permitieron interrogar la agenda de la didáctica y concebir una didáctica emergente, transmedia e indisciplinada.

El diálogo entre las apreciaciones de estudiantes respecto de prácticas disruptivas y las concepciones sobre la enseñanza que manifestaron los docentes en sus narrativas y en las observaciones de sus clases, posibilitó la creación de marcos de análisis que articulan discursos y prácticas. A modo de avance, entendemos que:

- La recurrencia de apariciones de propuestas que se expanden en aplicaciones y dispositivos, debates con formatos audiovisuales, trabajos en colectivos, diseños transversales, espacios de encuentros presenciales analógicos que se extienden en las redes sociales permitiendo experimentar y colaborar, dieron lugar a la conceptualización de las ideas de *didáctica transmedia* y *mutaciones didácticas*.
- Las propuestas de prácticas de enseñanza con otros formatos y distribuciones espaciales, en escenarios originales y alternativos, en múltiples territorios comunicativos que promueven una continuidad discursiva descentrada e hicieron visibles expansiones y amplificaciones

---

<sup>2</sup> Preferimos la forma española “suspense” para dar cuenta de la connotación de intriga y conclusión pendiente.

críticas, nos permitieron configurar la categoría de *arquitecturas didácticas descentradas*.

- La digitalización de entornos analógicos y convergencia de medios, los nuevos vínculos con las ideas de presencia, corporeidad y afectos, el quiebre de categorías como tiempo, espacio y prácticas presentes, nos permitieron construir la categoría de *tiempos híbridos*.

- La aproximación a la enseñanza entendida como montaje y como proyecto, como experimentación, como proceso de puesta en escena y realización de construcciones formales creativas y vivas, dio lugar a la creación de la categoría de la *planificación como diseño*.

- Las articulaciones entre las ideas de desjerarquización del saber experto, co-participación, enseñanza como acto colectivo, impugnación de los mandatos y prácticas comprometidas, iluminaron la posibilidad de originar y concebir la categoría de *colectivos como condición de posibilidad*.

Las categorías dialogan entre sí y nos permiten comprender voces y prácticas contextualizadas, politizadas y en construcción, a la vez que visibilizan la *subjetividad inconformista* de los profesores vanguardistas<sup>3</sup>, en una perspectiva dinámica, cambiante, capaz de discutir con las teorías dominantes a través de posicionamientos desterritorializados y contrahegemónicos.

---

<sup>3</sup> En la investigación desarrollada hemos realizado un recorte, a modo de aproximación, de las características de los y las profesores vanguardistas como aquellos que dan cuenta de modelos alternativos de enseñanza, que interrumpen la cotidianidad institucional o de su disciplina. Logran captar un clima de época que –aparentemente– corre por fuera de las instituciones educativas, son permeables y receptivos, prestan atención a las tendencias y a las rupturas, incorporan recursos novedosos en sus prácticas de enseñanza, abren diálogos profundos entre un afuera y un adentro del aula. Rompen las paredes y se escapan de los campus y plataformas institucionales para realizar propuestas de intervención en otros espacios. En sus búsquedas de rupturas, los docentes vanguardistas tornan evidentes las relaciones de poder, los problemas de reificaciones del campo de conocimiento disciplinar y di-

En este entretejido, surge en los intersticios e intersecciones una nueva perspectiva vinculada al diseño de las prácticas enseñanza que denominamos *didáctica indisciplinada*, contrahegemónica y performativa.

### **Didáctica Transmedia, una didáctica emergente**

En el análisis realizado a partir del trabajo de campo emergen las primeras marcas de estudiantes y docentes que evidencian algunas rupturas con las tradiciones respecto de la didáctica. Estas marcas involucran multiplicidades de escenarios y conocimientos que se encuentran entrelazados junto a las redes, los dispositivos y las plataformas. Así, en nuestra investigación, va tomando forma la construcción de una categoría vinculada a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en contextos de fuertes mediaciones tecnológicas, en diálogo con nuevos mundos narrativos que van más allá de la palabra y permiten la expansión del conocimiento en otros formatos y escenarios.

La inclusión de mundos narrativos heterogéneos, integrados por diferentes tramas multilinguaje, abre espacios pensados para ser descubiertos y explorados por docentes y estudiantes, materializándose a través de plataformas y medios tanto analógicos como digitales. Estos entornos transmediales estimulan la imaginación y la comunicación a través de dinámicas de enseñanza que promueven conflictos cognitivos, descubrimientos y diálogos singulares.

---

dático, corren riesgos, hacen emerger nuevos lenguajes y aproximaciones a los campos epistémicos, crean otras perspectivas que cuestionan los saberes y las prácticas dadas y producen rupturas significantes que alteran las coordenadas existentes.

La narrativa audiovisual, expandida en redes, aplicaciones y dispositivos, brinda la posibilidad de generar y producir hipertextos, participar activamente en una realidad aumentada, de crear y recrear el presente y reconstruir el pasado de modo activo. La posibilidad de prácticas transmedia, visibiliza las tensiones con las prácticas de enseñanza convencionales que, en algunos casos, siguen sosteniendo la necesidad de recorrer el mundo del conocimiento en una sola dirección.

Las tecnologías –en su conectividad y convergencia– tienen el potencial de crear espacios intermedios, alternativos. Ecos desobedientes y vibraciones que resuenan en las instituciones educativas, produciendo fuertes cambios de perspectivas. Estos cambios en la enseñanza que involucran las mediaciones tecnológicas nos permiten construir esta nueva categoría llena de nervaduras y complejidades que nombramos como *didáctica transmedia*.

La didáctica transmedia amplía el campo de la pregunta acerca de la manera de provocar aprendizajes profundos y perdurables, en escenarios de múltiples entornos mediáticos no tradicionales y convergencia de dispositivos. No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios. Los habita, los explora y los enriquece. Además, invita a la reflexión sobre lo realizado, sobre las decisiones y sobre las oportunidades de aprendizaje desplegadas en el mundo digital y conectivo de las redes para poder rediseñar una nueva práctica a través de distintas mediaciones.

Las prácticas analizadas nos permiten interrogar las perspectivas didácticas hegemónicas y considerar la didáctica transmedia como posibilitadora de diseños porosos y dinámicos que rompen con las tradiciones de cada disciplina y provocan reflexiones novedosas orientadas a promover otros aprendizajes.

La didáctica transmedia se construye, entonces, mediada por plataformas que se superponen y crecen, por la inteligencia artificial, por las interfaces, por dispositivos pequeños y por la emergencia de un

nuevo régimen de verdad (Foucault, 2007; Sadin, 2020). Estas mediaciones también revelan aspectos controversiales como, por ejemplo, la algoritmización de las decisiones, las personalizaciones según datos y consumos o el individualismo (Bostrom, 2016; Han 2014, Sadin, 2022).

Los docentes vanguardistas conocen los riesgos. A pesar de ellos, toman decisiones críticas e intervienen las tecnologías de tal modo de intentar confundir los algoritmos, correrse del mero consumo y realizar propuestas colaborativas. La didáctica transmedia instala, así, la provocación de entender las transformaciones y *hackear*<sup>4</sup> las plataformas comerciales o lúdicas (Himanen, 2002, McKenzie, 2006) para dotarlas de renovados sentidos compartidos que permitan romper con las barreras culturales, educativas o socioeconómicas, entre otras muchas barreras a quebrar.

La didáctica transmedia configura una práctica que permite enriquecer las experiencias de aprendizaje a partir de la apertura a pensar las tecnologías como expansiones y amplificaciones que abren portales expresivos inesperados. De este modo, los profesores recuperan y resignifican nuevas disposiciones de producción y formatos narrativos, especialmente en la integración entre la teoría y la práctica, incorporando producciones transmedia. Estas transformaciones en las prácticas de enseñanza que permiten las mediaciones tecnológicas posibilitan concebir la didáctica transmedia como una *didáctica emergente*.

---

<sup>4</sup> Nos resulta interesante conservar aquí el término *hackear* con implicancias como las de: intervención, apropiación y reapropiación, utilización del ingenio para romper los límites que imponen las tecnologías. El término incluye en su campo semántico el intento de crear un nuevo acceso, de arrebatar para poner a disposición, democratizar el uso común o público de dispositivos cuyo uso era reservado para un sector.

En relación con lo emergente, autores como Adell y Castañeda (2012), Gros (2015) o Gurung (2015) trabajan sobre las ideas de pedagogías y tecnologías emergentes en una relación de mutuas implicaciones. Nosotros nos referimos aquí a una didáctica emergente y no a una pedagogía emergente, dado que entendemos el espacio epistémico de la didáctica como el campo propio de las reflexiones sobre las prácticas situadas de enseñanza, sus vínculos y sus posibilidades. Una didáctica transmedia, como didáctica emergente, configura zonas de intercambios, mezclas e interacciones que aún están por ocurrir. Estas interacciones visibilizan las decisiones que promueven mediaciones tecnológicas en los diseños y en las prácticas, creando nueva teoría.

La construcción de la categoría *didáctica transmedia* tiene el propósito de abrir nuevas preguntas que permitan revisar críticamente las prácticas de enseñanza mediadas por la convergencia de escenarios tecnológicos. Esta categoría nos ha permitido distinguir en las intervenciones docentes nuevos modos de provocar aprendizajes plurales, hipertextuales, que se entranan discursivamente y constituyen una diversidad de voces y producciones. La didáctica transmedia –como didáctica emergente– cuestiona la pretensión de un solo camino para el aprendizaje, problematizando los habituales espacios de construcción de conocimiento y las tradiciones de las instituciones educativas

### **Mutaciones Didácticas**

En el marco de las expansiones en redes, dispositivos y plataformas de las que hablábamos, comenzamos a visualizar la necesidad de consolidar con un nombre los cambios potentes que cuestionan los fundamentos de las prácticas y que implican transformaciones en los diseños didácticos y rupturas en las propuestas de enseñanza.

Entre estos cambios emergieron acciones y estrategias que involucraron mayor apelación a recursos digitales, materiales audiovisuales más variados y versátiles y mayores actividades interactivas a través de

apoyaturas virtuales. Las aulas observadas iban cambiando y convirtiéndose en un espacio de trabajo e intercambio de materiales con *links*, fuentes y consignas que involucraban, por ejemplo, diálogos en espacios analógicos y digitales, creaciones colaborativas y en línea y conversaciones con especialistas que no requerían de la presencialidad física. De este modo, a partir de los cambios persistentes que se visibilizaban, fuimos construyendo y delineando la categoría de *mutaciones didácticas*.

La idea de mutación viene desde distintos campos epistémicos y, en todos los casos, representa un cambio, una transformación, un salto. Michel Foucault, por ejemplo, utiliza este término para describir los relevos y reordenamientos en las tecnologías de poder y en las prácticas y un cambio que puede alcanzar, por ejemplo, a “toda la episteme occidental” (2002: 205). Baricco, por su parte, se pregunta en qué consisten las mutaciones que percibe a su alrededor y que “acabarían disolviendo el presente” (2008: 16). Otros autores como Bergson (2013 [1911]), Berardi (2017) o Sadin (2020) aportan perspectivas sobre la mutación que involucran el movimiento, las transformaciones, las representaciones colectivas, el cuerpo, la sensibilidad y, particularmente los últimos referentes, la esfera de la conectividad.

Las mutaciones en los diseños didácticos y en las prácticas de enseñanza -visibilizadas como interrupción o escansiones en la cotidianidad- son cambios que poseen repercusiones significativas en otros y dan cuenta de nuevos modos de compartir y construir conocimiento. Emergen en nuevos entornos flexibles, que permiten un desdibujamiento de fronteras, con propuestas divergentes, deslocalizadas, cooperativas, horizontales y en red. Las mutaciones didácticas son transformaciones profundas en las prácticas de enseñanza que persisten críticamente en las reflexiones de los docentes vanguardistas y en los colectivos que conforman. Son alteraciones y cambios en las pers-

pectivas didácticas en las que confluyen movimientos epocales, tecnologías, enfoques pedagógicos y posicionamientos político-ideológicos.

La potencia de las mutaciones didácticas radica en la singularidad de las propuestas y en la multi-perspectiva de las interacciones que propician. Su fuerza reside en generar nuevas mediaciones y en la posibilidad de producir otros conocimientos y hacerlos circular colectivamente.

Las mutaciones didácticas implican, además, una resignificación de las relaciones de saber-poder que dan cuenta de cambios en la subjetividad, en el entorno y en los colectivos docentes, abriendo posibilidades performativas y dejando como legado un nuevo residuo cognitivo<sup>5</sup>. La circulación de estos saberes y habilidades pueden dar lugar a actos de rebeldía contra la rentabilidad, contra la subordinación de procesos educativos a la lógica del mercado, contra los protocolos administrados por algoritmos, contra cierto pensamiento academicista tradicional.

La noción de mutaciones didácticas implica recorridos comunicativos divergentes y conlleva la necesidad de considerar complejos lenguajes enlazados en procesos de creación. Del mismo modo, supone reconocer que la experiencia se da también por fuera de las instituciones educativas, en capas permeables donde se pone a jugar toda la sensibilidad del sujeto, sus inclinaciones políticas, ideológicas, idiosincráticos y culturales con todos sus sentidos desplegados.

Las prácticas que irrumpen como mutaciones didácticas son – también- objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas

---

<sup>5</sup> La idea de residuo cognitivo puede rastrearse, por ejemplo, en Salomon, G. (1992) “Las Diversas Influencias de la Tecnología en el Desarrollo de la Mente” En: *Infancia y Aprendizaje.*, oct-dic 1992- N° 58 (pp.143-159) o en Salomon, G.; Perkins, D.; Globerson, T. (1992) “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes” En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 13.

y abordajes inéditos. Esos cambios que perduran en las prácticas de enseñanza, se construyen y retroalimentan en un doble sentido. Por un lado, instalan perspectivas no convencionales y, por otro, dan cuenta de fusiones de ideas, lazos invisibles que unen la distancia y configuran formas inéditas de la experiencia. Tal vez, para entender las mutaciones didácticas haya que comenzar a pensar en fusiones que se expanden, en *collages* que admitan las mayores combinaciones posibles, pero, también, en *décollages* que hagan posible despegar -en el sentido de suspender la adhesión a una superficie y en el sentido de abandonar la tierra- para dirigirse hacia otras alternativas y hacia nuevos horizontes.

### **Arquitecturas Didácticas Descentradas**

Las características más relevantes en los discursos y las estrategias de los profesores vanguardistas dan cuenta de una inclinación por prácticas heterodoxas en las que los espacios de enseñanza y de aprendizaje se organizan como universos de circulación que fluyen entre diferentes entornos y espacios conectivos. Estas propuestas, lejos de acotarse a la arquitectura tradicional de una clase, involucran instalaciones y disposiciones espaciales novedosas, la inclusión de objetos culturales contemporáneos en el aula, la articulación de plataformas y dispositivos, la incorporación de arte digital y analógico, la circulación de imágenes intervenidas, el diseño de redes y formas nuevas de construir conocimientos.

Estos hallazgos implicaron hacer visible la tensión entre las estructuras fijas de las aulas dentro de las instituciones educativas (con pupitres, escritorios fijos o pizarrones en el frente) y los nuevos puntos de referencia para construir clases expandidas por fuera de las arquitecturas clásicas, en lo que Parikka (2021) llamó *el entramado socio-técnico digital*.

Esta perspectiva, que nos permitió construir la categoría que denominamos *arquitecturas didácticas descentradas*, anima a salir del

aula, entendiendo que la enseñanza y los aprendizajes pueden desarrollarse en múltiples espacios pensados para construir nuevos conocimientos. Estas prácticas de enseñanza, más allá de los muros institucionales, involucran un movimiento que “ya no es el de una contracción indivisa, sino por el contrario, el de una división, de un desarrollo, de una expansión” (Deleuze, 2017: 62).

El diálogo y el reconocimiento de los diferentes entornos como oportunidad para transformar las clases permitió romper los espacios tradicionales y comprender el mundo de significaciones que se abrieron como propuestas divergentes que despliegan experiencias de profesores vanguardistas orientadas a evitar la naturalización de los escenarios pensados para la enseñanza.

En este sentido, encontramos un vínculo entre la categoría de *arquitecturas didácticas descentradas* y las ideas de *desjerarquización del saber experto*, que impugnan las relaciones clásicas de saber-poder y que los estudiantes atribuyen a las prácticas de los profesores disruptivos.

Hemos advertido que los docentes comenzaron a bosquejar diseños didácticos que incluyeron la perspectiva del diálogo en (y con) las redes, aplicaciones y dispositivos, que -sin perder la profundidad y la vigilancia epistemológica- abrieron el horizonte a invenciones y propuestas que se extendieron más allá del libro y, por supuesto, más allá de las aulas. Estas propuestas fueron creaciones que no resultaron una copia de los espacios de enseñanza o modos de interacciones de las clases tradicionales.

Estas nuevas arquitecturas didácticas que replantean la escena de la práctica incluyen el desafío de promover la construcción colaborativa de conocimiento y habilitar una experiencia deslocalizada, sin centro ni periferia, pero con una profundidad teórica que permite romper con las formas tradicionales de construir el saber. Las *arquitecturas didácticas descentradas* son una oportunidad de hacer rizoma

con los nuevos entornos, comprender los conocimientos con dinamismo y ocupar otros espacios para promover experiencias de enseñanza y de aprendizaje significativas y originales en otros entramados y otras configuraciones.

Las propuestas didácticas se desarrollaron en dos planos imbricados: por un lado, reconociendo la importancia y complejidad del mundo analógico y sus extensiones y, por otro, interviniendo plataformas y aplicaciones, construyendo puentes con los modos de producción de conocimiento de los jóvenes y profanando los usos comerciales de las tecnologías.

El entretrejo de lo que llamamos las arquitecturas didácticas descentradas otorga un giro a la idea de una arquitectura didáctica “entendida como la secuencia de actividades que desarrolla el docente, como rutinas más o menos estables (...). El andamiaje que permite al docente asumir -con cierto margen de estabilidad- los aspectos imprevisibles” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003: 38). Las arquitecturas didácticas descentradas, en cambio, presentan características menos vinculadas con secuencias y esquemas fijos y se transforman en espacios diseñados pero móviles que asumen la inestabilidad y el dinamismo del conocimiento.

En las arquitecturas didácticas descentradas nacen y se plasman dos esferas complementarias: las *expansiones didácticas* y las *amplificaciones críticas*.

Interpretamos las *expansiones didácticas* como inmersiones en mundos simbólicos digitales que interrogan la palabra como único repositorio del saber, que utilizan otros lenguajes para explicar un fenómeno y que permiten dar lugar a nuevas preguntas, reformulaciones y posicionamientos críticos respecto del conocimiento.

Las experiencias de expansiones que analizamos incluyen la posibilidad de realizar recorridos colaborativos flexibles en los espacios cotidianos de los estudiantes, recuperando sus modos de producción y otorgando entidad a las manifestaciones emergentes. Las expansiones

didácticas configuran una experiencia envolvente e involucran un diálogo profundo entre el contenido y quienes participan de esa actividad.

De la mano de las expansiones y la concepción de una arquitectura didáctica descentrada, surge la idea de *amplificación crítica* involucra un proceso reflexivo que toma distancia de las tendencias y las inclinaciones a las intervenciones en redes de manera acrítica. La noción de amplificación crítica interpela a una juventud que no se ve reflejada en una condensación binaria, en muchas ocasiones simplificadora, como la idea de *prosumidor*<sup>6</sup>.

Las arquitecturas didácticas descentradas son alternativas hipertextuales, interactivas y desafiantes que rompen con el canon. Son exploraciones sobre el mundo que transforman la experiencia individual y la convierten en una experiencia social y colectiva. En las arquitecturas didácticas descentradas enfatizamos el “diálogo transversal entre culturas diferentes como condición para crear lazos de solidaridad que incluyan y respeten los puntos de vista de la alteridad” (Hui, 2020, p. 14). Allí encontramos fuerza potencial con un ritmo propio y vital que habilita zonas de divergencia creativa, invita a abandonar el aislamiento y a encontrarse en un fluir participativo y solidario, en un mundo tecnodiverso, en un entramado analógico/digital.

Aquí vale la pena detenerse para considerar el desafío que entrañó salir del laberinto de las polarizaciones presencial-no presencial, digital-analógico, sincrónico-asincrónico, virtual-físico. La dicotomía educación presencial-no presencial olvida (o deja en las sombras) todas las producciones, modos de circulación del conocimiento y entramados afectivos que suceden en la virtualidad, a través de nuevas mediaciones y dispositivos. El hiato presencial-no presencial, pensado

---

<sup>6</sup> El término, que combina la idea de consumidor con la de productor, fue acuñado por Alvin Tofler en los años ochenta, pero fue utilizado más recientemente por autores dedicados a la comunicación, al *marketing* y, por supuesto, a la transmedia.

como dos dinámicas que se excluyen, anula algunas cuestiones nodales: que la presencialidad física no implica necesariamente estar *siempre y totalmente presentes*, y que, a la inversa, podemos estar lejos, distantes, mediados por pantallas y plataformas y, sin embargo, estar presentes de manera significativa, situada y oportuna.

Las arquitecturas didácticas descentradas inspiran la conformación de espacios contrahegemónicos, se extienden hacia las redes y hacia los diálogos entre los mundos analógico-digitales, implican habitar el conocimiento mediante formas de presencia alternativas, en espacios concebidos como experiencias diseñadas para alojar una nueva corporeidad.

### **Tiempos Híbridos**

Los hallazgos de la investigación nos llevaron a pensar en la enseñanza interpelada por las nuevas nociones de tiempo y espacio. Estas nociones se despliegan junto a las prácticas mediadas por las tecnologías, en las que “el presente, el futuro y el pasado devienen dimensiones” (Simondon, 2015: 324) que permiten examinar las prácticas de enseñanza, los aprendizajes y el trabajo colaborativo, otorgando significaciones comunes a procesos aparentemente dispares.

La investigación nos permitió observar diseños didácticos en los que los tiempos rompían con una cronología lineal y comprender las diferentes implicancias de la experimentación en la búsqueda de alternativas sobre la temporalidad. En los discursos analizados emerge un diálogo fluido y necesario entre las arquitecturas didácticas descentradas y los tiempos concebidos desde la perspectiva divergente de los profesores vanguardistas.

En el trabajo de campo se visibilizaron prácticas cada vez más híbridas (Area Moreira, 2023, García Aretio, 2020; Lion, 2023; Maggio, 2022, entre otros autores), cada vez más anfíbias, en las que el tiempo necesitó ser reestructurado, vuelto a imaginar con otras complejidades y acentos y se hizo evidente que las tecnologías permitieron

habitar un tiempo fluido, híbrido, un pliegue donde *estar* y *no estar* se transforman en categorías móviles y complejas.

Aproximarse a la idea del tiempo en la enseñanza en contextos de múltiples mediaciones tecnológicas y de pantallas cada vez más adaptadas como prótesis al cuerpo implica reconocer que el tiempo cronológico está roto, fisurado y puesto en discusión. Surge, en las prácticas de enseñanza un tiempo oscilante lleno de torsiones, deformaciones y pliegues que desgarran el tiempo presente. Estas consideraciones se convierten en razones para objetar las distribuciones clásicas de los tiempos fijos. Las aulas mostraron adaptaciones y reestructuraciones del tiempo, que ya no quedaba acotado ni a la presencialidad física, ni al tiempo-reloj y que se mostraba, en cambio, inmerso en el flujo de propuestas divergentes.

En las propuestas didácticas clásicas, el tiempo lineal, unidireccional y el espacio fijo o encorsetado establecían la vara del recorrido esperado. El *des-tiempo*, el *contra-tiempo*, el desplazamiento hacia otras fuentes era sancionado como una falta, como una desinteligencia, como una ausencia de evidencias de aprendizaje o como un error en la planificación de la clase (Kap, 2021, 2022).

En la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 1996), el tiempo quedaba acotado a estos intervalos regulares de presencias institucionalizadas de una manera que era -a primera vista- sencillo de percibir y controlar, mediante ciertas pausas o simultaneidades entre cuerpos que van y vienen.

Descubrimos, en los diálogos y en las prácticas observadas, la transformación de la experiencia del tiempo, un tiempo mediado, una dimensión nueva que encuentra inspiración fuera de las instituciones e invita a abrir portales, profanar plataformas (Kap, 2020) y atravesar umbrales que dan cuenta de las deslocalizaciones del conocimiento. Así se instala, como una disrupción semiótica, lo excepcional, lo expandido y el tiempo institucional, el tiempo del enseñar y el tiempo del aprender comenzaron a adquirir nuevas formas.

La idea de lo sincrónico, de lo que se hace al mismo tiempo con otros, comenzó a presentarse como una idea problemática. Esta nueva escena, en la que algo no tiene una posición o una velocidad determinadas sino muchas posibles, se aleja de los principios que rigen la planificación de la didáctica clásica.

La vuelta a la presencialidad instala –nuevamente- un momento de transición en el que los docentes necesitaron tomarse el tiempo y producir cosas que nadie esperaba. Un tiempo contracultural, atento a las tendencias pero que, sin embargo, las cuestiona, las profana, las impugna para asumir la posibilidad de un conocimiento original.

En el diálogo con los docentes entrevistados comprendemos espacios amalgamados que permiten nuevas prácticas expresivas y colaborativas que desgarran el paradigma aún dominante del tiempo objetivo. El tiempo deja de ser lineal y se transforma en rizomático, entrado en la cotidianidad y en las puertas que abren vínculos con otros objetos culturales. Un tiempo no totalmente reglamentado ni geolocalizado, expandido, que comprende la construcción de conocimiento como un proceso y no como un producto, el cuerpo como metáfora y como potencia que se vincula emocional y mentalmente con quienes imaginamos y sentimos presentes.

La temporalidad adquiere una nueva dimensión y se hace discontinua, para dar lugar a la transformación en los modos de concebir la enseñanza. Desaprisionados del tiempo lineal, de recorridos fijos y cronometrados, los docentes habitan estos *inter*, estos *entre-tiempos* que permiten ampliar los modos de explorar nuevos conocimientos, reconocer experiencias diferentes, contemplar y crear lo complejo.

Según nuestra interpretación, en las propuestas de los profesores vanguardistas hay una forma de cuestionar la dimensión del *tiempo-máquina* en los diseños didácticos, para desplazar los requerimientos de productividad y dar lugar a la posibilidad de habitar un *tiempo-creador* en distintos espacios y momentos -en diálogos analógicos y

digitales- que promueven procesos de descubrimientos, curiosidad y nuevas preguntas.

Entre estas tensiones del tiempo híbrido, transicional, analógico-digital, el desafío que se presenta es reconocer que es posible recorrer itinerarios móviles, a des-tiempo, sin una secuencia fija y que justamente en ese *ahí* inasible radica la potencia de los diseños, de los intercambios, de la movilización subjetiva que permite la creación de la novedad de estas prácticas divergentes.

### **La Planificación como diseño**

Si bien es cierto, tal como surge de la investigación, que la incorporación de los recursos y entornos tecnológicos es diferente según se trate de docentes más o menos permeables a su uso, también lo es que, en esta propagación y dispersión de medios conectivos utilizados, al momento de planificar las clases, se involucraron profundos procesos de análisis sobre las propias prácticas de enseñanza, sobre los sentidos que adquirirían cada uno de los medios y sobre las experiencias de aprendizaje que debían construirse.

En este clima de cambios necesarios y perentorios se pusieron de relieve nuevos desafíos en los diseños y en las prácticas. Las nuevas prácticas de enseñanza y las maneras de concebirlas reavivaron discusiones y cuestiones didácticas vinculadas con la planificación. En estas planificaciones alternativas la tríada se rompe y emerge el contexto y la red, se desdibuja la figura de un sujeto portador de un saber, dando lugar a procesos horizontales y colectivos.

Las prácticas de enseñanza divergentes plantean desorden de lo establecido y anuncian fuertes resistencias a los sistemas y modelos de enseñanza dominantes, tradicionales y hegemónicos. Esta manera de ver la clase no renuncia, sin embargo, a toda idea de previsión de itinerario o proyección de aprendizajes posibles.

La idea de la clase aparece no sólo como representación sino como motor central, como concepto que vertebra y articula una construcción que –en los casos analizados– es siempre colectiva. La clase emerge como una idea, como un problema a resolver y le otorga a las propuestas una dirección que las carga de sentido. La idea implica una serie de decisiones que se materializan en las clases y son mucho más que la sumatoria de actividades o propuestas.

En las planificaciones de los docentes vanguardistas va emergiendo “una determinada estructura estética, al mismo tiempo que una determinada forma de interacción social y también, por ende, determinados modelos de subjetividad” (Rebentisch, 2018: 28). La planificación se transforma en un proceso creativo, comprometido, que surge de una *idea vertebradora*, que va tomando volumen y entidad cuando comienza a habitarse de propuestas que pueden llevarse adelante en distintos entornos. Parece comenzar con un boceto integrado por diferentes elementos o partes que, en la interacción y en la conjunción, lo transforman. La planificación es un conglomerado de posibilidades que le van dando forma a la propuesta de enseñanza.

Este boceto inicial, coherente con la idea, se afina, se analiza exhaustivamente y se ajusta en diálogos sucesivos, con colegas, pero también, con estudiantes y se va haciendo cada vez más perceptible como posibilidad. La planificación es, para estos docentes, representación, guía e inspiración, lo que le da un carácter abierto. Es un ejercicio de composición que permite continuar con las reflexiones y las investigaciones. Por un lado, sus planificaciones involucran tanto cuestiones estéticas como contextuales. Refieren a entornos, escenarios, disposición de recursos, condiciones de posibilidad. Por otro lado, consideran también aspectos epistémicos, vinculados con la forma de pensar la clase para promover nuevas formas de construcción y circulación de conocimientos.

Los docentes vanguardistas planifican en esa zona fronteriza de la creación, que integra tanto la cultura como las tecnologías, y juegan

con las posibilidades que se abren entre esa integración y el conocimiento. La planificación, que es concebida siempre como perfectible en la medida en que es el resultado de un proceso reflexivo, se plasmará en una *obra-clase* que eventualmente va a diferir de lo proyectado, pero que no perderá el corazón de la idea generadora.

La planificación adopta la forma de construcción, pero -a la vez- de instalación, de acontecimiento. Este espacio para la formalización de las ideas, se convierte en un terreno dúctil, de innovación, de búsqueda y de diseño, que asume lo imprevisto como parte constitutiva y está abierta a todas las modificaciones que la práctica misma impone. Bonsiepe afirma que “un diseño sin el componente innovador es evidentemente una contradicción” (Bonsiepe, 1999: 22). De este modo, paulatinamente va emergiendo, como dimensión relevante, la construcción de la categoría que llamamos *planificación como diseño*.

La *planificación como diseño* implica en las prácticas analizadas bosquejar, representar y anticipar, pero -también- comprender la posibilidad de integración de formatos y lenguajes que perforan los tradicionales usos de la palabra e involucran otros sentidos. Esta perspectiva permite realizar construcciones originales, a través de procesos de revisiones reflexivas que dan cuenta de los espacios de indeterminación de la práctica (Schön, 1987), para que la clase diseñada pueda ser habitada en diferentes tiempos y escenarios.

Podemos inferir un desplazamiento de las prácticas de planificación tradicional -fuertemente vinculadas a la racionalidad técnica, a los objetivos y la búsqueda de resultados observables medibles y cuantificables- hacia una planificación que asume la creación, la creatividad y los espacios de incertidumbre como ejes centrales del proyecto de la clase. Estos modos de planificar cuestionan o contradicen abiertamente los modelos encorsetados que aún perduran en las instituciones.

La perspectiva de la categoría *planificación como diseño* -que rasga el aspecto puramente técnico y la invariabilidad de las planificaciones-

reconoce la heterogeneidad de lenguajes y entornos, las redes entramadas, las experimentaciones, las iteraciones y las posibilidades de poner a prueba, revisar y volver a rediseñar reflexivamente. Reúne, en la composición discursiva, la potencia de la diversidad de realidades y escenarios alternativos que, como sabemos, rara vez se amoldan linealmente a lo previsto. Esta manera de concebir la planificación refleja el territorio que habita la clase, sus posibilidades, sus extensiones y sus aperturas y permite dar lugar a una obra situada, pero no aislada ni completamente independiente de otras voces y otras propuestas que dan lugar a espacios de circulación de conocimiento y deseo.

### **Colectivos como condición de posibilidad**

En nuestra indagación se evidencia que, en la mayoría de las situaciones consideradas, es gracias a la conformación de un colectivo que las intervenciones de los profesores vanguardistas pueden llevarse adelante y circular como ideas que movilizan. Es en lo colectivo en donde los proyectos adquieren sentido, se multiplican y se ensanchan. La acción individual queda subsumida en propuestas colectivas que la diversifican e, incluso, le dan vida y la potencian para dar lugar a nuevas condiciones de posibilidad y de creación.

Lo colectivo funciona como una red de protección que ordena y permite tomar riesgos. A su vez aporta nuevos contextos, conocimientos y escenarios que promueven prácticas alternativas. El trabajo colectivo es una condición para llevar adelante prácticas disruptivas o indisciplinadas con reverberación institucional y social, que no tendrían el mismo impacto si fuera una intervención solitaria.

Lo colectivo hace visibles propuestas que producen incomodidades o sorpresa, en un reconocimiento integrado en el que es necesario mantener –y a la vez superar– los nombres propios. La conformación del colectivo no es lineal, es compleja y cargada de tensiones, condensa ideas de presente, pasado y futuro; anhelos, posicionamientos y creencias que logran adquirir espesura en el conjunto y no en la sumatoria

de las partes o los individuos. Lo colectivo no es amontonamiento ni conglomerado, es la construcción de una red de confianza y afecto que brinda seguridad y permite la creación.

En lo colectivo hay encuentro, diálogo, acuerdos y desacuerdos. Allí podemos observar una serie de acoplamientos y transformaciones personales que devienen en espacios de creación y reflexión constante. Las discusiones desarrolladas en el seno de los colectivos provocan recursividad sobre las prácticas y los diseños, promoviendo la reflexión didáctica, la documentación, la sistematización de experiencias y los avances hacia producciones teóricas que generan nuevas cartografías, representaciones y territorios.

La construcción colectiva implica participación horizontal y cuestiona las prácticas instituidas que representan los posicionamientos canónicos y hegemónicos. Lo colectivo implica un ámbito en el que se interrogan las prácticas, se piensa con otros y se establecen lazos de solidaridad, constituyendo horizontes de significación y producciones compartidos.

La noción de colectivo de enunciación, o más precisamente, los *agenciamientos colectivos de enunciación* (Deleuze y Guattari, 2002), se tornan centrales ya que develan el carácter social y comunitario de las prácticas. En este sentido, surge la necesidad de pensar lo colectivo como un agenciamiento que provoca acciones que socavan las lógicas dominantes y encuentran, en las prácticas divergentes que analizamos, vías alternativas para la creación. Los colectivos se transforman, así, en dispositivos, en redes discursivas y en acontecimientos que permiten analizar y actuar sobre el mundo.

Resultó interesantes advertir que los colectivos de docentes vanguardistas -más allá de distancias institucionales o geográficas- comparten ideas, *prácticas disidentes*, direccionalidades e intenciones que les permiten percibir que en la dimensión de lo colectivo se encuentra la condición de posibilidad para llevar a cabo esas rupturas significativas y valiosas.

Un hallazgo muy significativo que cristaliza en el recorrido de nuestra investigación es comprender que no hay un profesor vanguardista sino colectivos vanguardistas que producen *mutaciones didácticas*. Los docentes manifiestan que la complejidad necesita de lo colectivo, que intensifica y dilata el trabajo individual. Lo colectivo, afirman los profesores entrevistados, brinda matices, posibilidades de descubrimientos e intervenciones en las prácticas que no tendrían fuerza institucional o simbólica de tratarse de una propuesta individual. La alternativa de tomar riesgos sólo es posible con la convicción de ser parte de colectivos que hospedan y acompañan, que ofrecen -al docente que desea explorar otros caminos- la red para experimentar, inventar y generar propuestas novedosas.

El trabajo solitario de un docente disruptivo no adquiere la fuerza suficiente para interpelar lo instituido, para producir cambios profundos o conmover las estructuras. Sólo la construcción colectiva permite otorgar a las prácticas disruptivas sentidos contrahegemónicos y vanguardistas.

### **Didáctica Indisciplinada y Escenarios Performativos**

Las propuestas didácticas analizadas en la investigación son colectivas, tienen características experimentales, indisciplinadas e inconformistas. Muchas de ellas surgen frente a la insatisfacción respecto de las formas de trabajo habituales. Las intervenciones implican una actitud provocadora que se exterioriza a través de diseños didácticos heterodoxos flexibles y originales, que involucran transformaciones profundas en las maneras de concebir la enseñanza, de planificarla y de articular sus prácticas. En este contexto comenzamos a precisar la necesidad de dar sentido y nombre a lo que ocurría y surge -a partir de los diálogos, las observaciones y las categorías concomitantes- la supracategoría de *didáctica indisciplinada*, que es -a la vez- contrahegemónica y performativa.

La *didáctica indisciplinada* involucra la dimensión transmedia y todas sus mutaciones, permite transformaciones contrahegemónicas y amplía los horizontes a través de propuestas no convencionales que, aún enmarcadas en instituciones educativas, van mucho más allá de sus fronteras. A partir del co-diseño, cuestiona las formas clásicas de la enseñanza y recupera la complejidad del conocimiento en sus diferentes formas de habitarlo y recorrerlo.

La idea de didáctica indisciplinada aporta nuevas perspectivas, dando lugar a la comprensión de las prácticas de enseñanza disruptivas y divergentes como una búsqueda por cuestionar los convencionalismos naturalizados en las instituciones educativas del nivel superior. Este posicionamiento implica una manera de hacer y pensar las prácticas de enseñanza que perfora las estructuras clásicas del discurso didáctico.

Esta perspectiva de la didáctica participa de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes que crece en el borde -o simplemente por fuera- de las normativas institucionales y los marcos previstos, cuestionando las tradiciones que sostienen el *statu quo*. Se abre así, en el marco de una didáctica indisciplinada, la posibilidad de pensar la enseñanza desde la colaboración horizontal, desde una arquitectura móvil que permite sumergirse en un juego vertebrado por la lógica digital y extiende las fronteras del conocer.

Las formas culturales, entretejidas en los medios conectivos, brindaron la posibilidad de problematizar y repensar cómo cambian los vínculos e interacciones dentro o fuera del marco regulador de las instituciones. Entre dispositivos, plataformas e hipermediaciones, los docentes encontraron sentido a experiencias que permitían conjugar la presencialidad y la conectividad, formando parte del concierto cotidiano que exige, a la vez, diálogos sin pantallas y entre pantallas. En este proceso, “por el cual todos los actores se ven constantemente expuestos a nuevas alternativas y desafíos que a su vez los redefinen con-

forme los atraviesan” (Van Dijck, 2016: 252), los docentes entrevistados narraron lo percibido como acontecimientos y dieron cuenta de transformaciones subjetivas (propias y de los estudiantes) que se desplegaron por fuera de los cánones, las expectativas y las normas.

Enmarcadas en estas contingencias, interpretamos que sus prácticas de enseñanza cambiaron y corrieron, indisciplinadas, por fuera de los carriles habituales. En tales circunstancias, fue necesario profanar los dispositivos y las plataformas y “restituirlos al uso común de aquello que fue tomado y separado en ellos” (Agamben, 2011: 264) para dotarlos de significaciones propias. Fue necesario dar lugar a la imaginación transgresora, al movimiento contrahegemónico, a la inestabilidad creadora que permitía reconocer lo novedoso, lo significativo en un mundo siempre cambiante, heterogéneo y complejo.

Los emergentes modos de comunicación alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar los lenguajes oficiales para disponer de sentidos imprevistos. De este modo, continuidades y discontinuidades, réplicas o rupturas con lo instituido, son motivos de preocupaciones permanentes para estos docentes que, en un profundo acto de performatividad, recrean la realidad educativa al concebirla y nombrarla.

En los nuevos entornos tecnológicos, el diseño y la posibilidad de nombrar e imaginar alternativas abren una dimensión performativa que permite crear y dar forma a prácticas concretas, así como generar repercusiones en las identidades y las subjetividades de quienes los recorren. La presencia de entornos tecnológicos integrados en las prácticas de enseñanza rompe con las jerarquías y permite el acceso y la inclusión de diferentes soportes, plataformas o dispositivos, lo que permite la creación de propuestas que conmueven y movilizan los modelos tradicionales.

Los atravesamientos tecnológicos, provocan cambios en la trama de la experiencia humana. En este sentido, las transformaciones en los

modos de pensar la clase, las disciplinas y la enseñanza dan un viraje lento hacia lo audiovisual y su correlato en lo digital.

Desde estas perspectivas, es necesario dar lugar y concebir prácticas de enseñanza disruptivas, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar lo que sucede en el aula, más allá de lo normativo. Las experimentaciones, en diferentes soportes, ambientes, recursos y materiales, permiten crear algo casi como una provocación, una *performance*<sup>7</sup>.

Una didáctica no disciplinada pone en cuestión la didáctica clásica y sus diseños, abre las puertas a conocimientos heterogéneos, expandiendo y fusionando el campo epistémico con posicionamientos divergentes que promueven la experimentación como una nueva forma de creación crítica.

La característica de *indisciplinado* referida a un campo epistémico como la didáctica remite a la crítica foucaultiana del saber. El disciplinamiento se presenta, para Foucault (2007), como una técnica de dirección de la conducta o estrategia de regulación, no sólo de lo que podemos hacer, sino de lo que puede ser dicho y pensado como verdadero o considerado como desarrollo teórico pertinente en el campo epistémico de una disciplina. El conocimiento, desde esta perspectiva crítica, no está exento de regulaciones provenientes de las relaciones de poder y resulta, así, un “saber disciplinado”. Un saber indisciplinado y, por tanto, una *didáctica indisciplinada*, sería capaz de discutir y cuestionar los regímenes de veridicción de los espacios donde circula.

Una *didáctica indisciplinada* corre los límites y se extiende más allá de las domesticaciones institucionales, buscando lo desconocido y dando forma a lo impensado, en propuestas que no sólo reniegan de

---

<sup>7</sup> Tal como afirman Taylor y Fuentes: “El performance, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir” (2011: 8).

la situación confortable de lo sabido, sino que crean nuevas posibilidades y realidades educativas, fusionando mundos analógicos y digitales.

La *didáctica indisciplinada* convoca a imaginar dinámicas novedosas, que involucran emociones, sentimientos, lenguaje, corporeidad y experiencias intersubjetivas. Además, promueve prácticas de enseñanza comprometidas con la comunidad, preocupadas por aprendizajes duraderos y significativos que creen lazos de solidaridad y enfrenten cualquier tipo de sometimiento, discriminación y exclusión. Esta perspectiva desafía los modos tradicionales de enseñar y aprender. Es una forma de generar conocimiento que se mueve y se transforma con las situaciones y los contextos de un modo fluido y ubicuo. Involucra documentos compartidos, colaboración, expansión, transversalidad, cruzamiento de disciplinas y participación activa. Sobre todo, la didáctica indisciplinada es un espacio para lo provisional y lo experimental, que reconoce y valora los aspectos contraculturales que abren nuevas posibilidades de entender el conocimiento y nos invita a construir dinámicas alternativas que cuestionan y discuten con las teorías dominantes.

## **Referencias**

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?” En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- Agamben, G (2011) “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*, año 26, número 73, 249-264. mayo-agosto de 2011.
- Area-Moreira, M.; Bethencourt-Aguilar, A.; Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26 (1), 141-161. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023161>

- Baricco, A. (2008). *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Berardi, F. (2017) *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bonsiepe, G. (1999). *Del objeto a la interfase. mutaciones del diseño*: Buenos Aires: Infinito.
- Bostrom, N. (2016). *Superinteligencia: caminos, peligros, estrategias*. Madrid: Teell.
- Deleuze, G. (2017). *El Bersonismo*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002 [1980]). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002 [1968]) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France: 1978~1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Aretio, L. (2020). Formatos educativos digitales en tiempos de pandemia. Los aprendizajes integrados (híbridos). *Contextos universitarios mediados*. Disponible en: <https://aretio.hypotheses.org/5312>.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. En: *EKS- Education In The Knowledge Society* (EKS), 16 (1), 58-68. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento. En: *Enunciación*, 20 (2), 271-286.
- Han, B. C. (2014). *En el Enjambre*. Barcelona: Herder.
- Himanen, P. (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Kap, M. (2022). Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes. En: Koreck, A. y Vogler, R. (2022). *Psicoanálisis Educacion*. Buenos Aires: Fundación del campo freudiano en la Argentina. Cuadernos del ICdeBA.

- Kap, M. (2021). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. En *Trama Educativa*. Disponible en: <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *RAC - Revista Argentina de Comunicación*, Año 8 N°11, 82-109
- Lion, C. et al (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Buenos Aires: Unesco
- Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. y cols. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora
- McKenzie, W. (2006). *Un manifiesto hacker*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay
- Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.
- Taylor, D y Fuentes, M. (Edits.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México: FCE.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.