

Entrevista

Conversaciones sobre la Didáctica Generativa: entre insubordinaciones, ensamblajes y nuevas ecologías del conocimiento

Entrevista a Miriam Kap*

VÍCTOR PALACIOS**

Universidad Nacional de Mar del Plata

En las últimas décadas, la obra de Miriam Kap ha acompañado las mutaciones del campo de la didáctica frente a las transformaciones tecnológicas y culturales contemporáneas. Desde *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente* (2014), pasando por *Vanguardias didácticas. Prácticas de enseñanza indisciplinadas en educación superior* (2024), hasta su reciente conceptualización en trabajos sobre *Didáctica Generativa*, su producción teórica ha ofrecido categorías para pensar la enseñanza en tiempos de conmociones, experimentaciones y ensamblajes.

En esta entrevista, Miriam Kap traza un recorrido que muestra cómo la autora pasa de la subjetividad conmovida por la tecnología a las vanguardias didácticas indisciplinadas, que desbordan formatos, para llegar a la categoría de didáctica generativa: una propuesta que asume lo tecnológico como agente, que hospeda lo emergente y que plantea la enseñanza como práctica ética, relacional y performativa.

En esta conversación, Kap reflexiona sobre los hilos que enlazan estos tres momentos de su producción intelectual y abre preguntas que hoy interpelan a la educación, sobre los desplazamientos necesarios y el porvenir de la enseñanza. Lejos de ofrecer certezas, Kap abre preguntas que invitan a pensar la educación como campo de invención y de cohabitación crítica con las inteligencias artificiales.



VP: En tus últimos trabajos, conceptualizas una nueva categoría para dar lugar a las articulaciones entre didáctica y tecnologías: *didáctica generativa*. En *Conmovidos por las tecnologías* analizás la subjetividad docente y la manera en que las tecnologías conmueven la práctica. En *Vanguardias didácticas* el foco se desplazó a las prácticas indisciplinadas en la educación superior. ¿Qué continuidad encontrás entre las ideas centrales entre esas obras?

MK: Pienso que, ante la irrupción de la inteligencia artificial generativa como entorno y envoltura, estamos asistiendo a la emergencia de otras formas de subjetividad y prácticas docentes, y es justamente allí donde la categoría de *didáctica generativa* adquiere sentido. En *Conmovidos por las tecnologías* partí de la idea de la conmoción subjetiva: las tecnologías afectaban al docente, lo interpelaban, producían resistencias, reapropiaciones y redefiniciones de la identidad y de las prácticas de enseñanza. Ese fue un primer registro, centrado en la vivencia individual y en cómo la práctica se reacomodaba en un terreno movedizo. Con *Vanguardias didácticas* avancé hacia la descripción de experiencias que llamé indisciplinadas, porque mostraban que las subjetividades docentes no solo se conmueven, sino que también experimentan y construyen de manera colectiva. Allí la docencia se vuelve práctica de invención, de ensayo, de apertura hacia modos no previstos de enseñar. En *Hacia una Didáctica Generativa* este recorrido se amplifica. Hablo de envolturas somáticas, recuperando una conceptualización de Floridi, en un texto del 2024, porque las tecnologías no son ya un “afuera” que impacta sobre el docente, sino una condición de existencia que atraviesa cuerpos, tiempos, afectos y modos de conocer. El docente no solo usa tecnologías: habita en una tecnoesfera que lo constituye. Desde allí, las prácticas de enseñanza se redibujan en nuevos ensamblajes: humanos-más-que-humanos, cuerpos y algoritmos, saberes y materialidades. Estas prácticas, que también son formas de resistir y transformar los modos tradicionales de producción de subjetividad y conocimiento, no se definen por la adaptación a una tecnología, sino por la capacidad de co-agenciar, de abrirse a lo emergente, de habitar la duda o la contingencia. Por eso hablo de *didáctica generativa*: porque esto implica un cambio de escenario más amplio, en el que la enseñanza ya no puede entenderse sólo como transmisión o gestión del saber, sino como práctica performativa y relacional, que se constituye en red con otros agentes —tecnológicos, materiales, simbólicos. Por lo tanto, esta ampliación del escenario didáctico, no se produce sólo por la presencia de nuevas plataformas o recursos tecnológicos como la inteligencia artificial generativa, sino por un cambio de perspectiva que implica la posibilidad de generar nuevo conocimiento, riguroso y significativo junto a estudiantes y otras inteligencias en una ecología que implica ensamblajes humano-técnico y nuevos regímenes de veridicción. En este marco, las tecnologías producen prácticas y subjetividades anfibias, rizomáticas y situadas, que deben aprender a moverse en escenarios híbridos. Y creo que la potencia está allí: en comprender que la subjetividad docente no es un dato previo, sino algo que se genera, tal como conceptualiza Barad (2007), en la “intra-acción”, en el acontecimiento pedagógico mismo.

...hablo de didáctica generativa porque esto implica un cambio de escenario más amplio, en el que la enseñanza ya no puede entenderse sólo como transmisión o gestión del saber, sino como práctica performativa y relacional, que se constituye en red con otros agentes —tecnológicos, materiales, simbólicos.

VP: La noción de *mutaciones didácticas* atraviesa varios de tus textos. ¿Cómo se retroalimentan tus prácticas de enseñanza con respecto a las experiencias y proyectos de investigación que abordan distintas perspectivas en el campo epistémico de la didáctica?

MK: La noción de *mutaciones didácticas* expresa un hilo común en mi trabajo: la enseñan-

za como campo en transformación, nunca fijo, siempre en desplazamiento. En principio, esa mutación aparece ligada a la subjetividad docente, que se veía conmovida por las tecnologías que interpelaban sus formas de enseñar, obligando a revisar sentidos y prácticas. Luego, la idea de mutaciones didácticas se amplifica y se reconocen en prácticas indisciplinadas, que desbordaban los marcos tradicionales de la educación superior y abren espacios de experimentación crítica. Cuando pienso las mutaciones en el marco de lo que llamo *didáctica generativa*, me propongo abordar un fenómeno que trasciende las dimensiones subjetivas tradicionales o las especificidades experimentales en la educación. No se trata solamente de cambios en las creencias o las posiciones personales de los sujetos educativos, sino de transformaciones epistémicas y ontológicas que reconfiguran radicalmente la idea misma de enseñar y de aprender en contextos contemporáneos. La didáctica generativa, como paradigma, interpela la concepción lineal y antropocéntrica del proceso educativo para abrirlo a un mundo mucho más complejo y relacional. Las mutaciones no son simples variaciones, sino intensas reconfiguraciones que permeabilizan y entrelazan subjetividades, colectivos, materialidades y saberes heterogéneos; lo que implica que el aprendizaje y la enseñanza ya no pueden entenderse únicamente como relaciones humanas directas o intercambios de información. Más bien, se trata de experiencias educativas que se despliegan en ecosistemas híbridos —humanos-más-que-humanos—, donde las agencias materiales, tecnológicas, ambientales y simbólicas interactúan y co-constituyen la realidad educativa.

Este enfoque recupera y expande aportes teóricos de autores y tradiciones como el nuevo materialismo, autoras como Katherine Hayles, Jane Bennett o la filosofía de Donna Haraway en torno a los “compañerismos de especies”, así como la idea de invención en Gilbert Simondon, la pedagogía crítica y la epistemología feminista, que subrayan la importancia de las interdependencias y la pluralidad ontológica en los procesos de conocimiento. Las mutaciones didácticas, comprendidas de este modo, nos invitan a repensar la enseñanza y el aprendizaje como prácticas situadas y humanas-más-que-humanas, que exceden la órbita del sujeto aislado y ponen en juego una “ecología de saberes” diversa y potente. Desde esta perspectiva, estas mutaciones son procesos que redefinen los marcos de enunciación y acción posibles, obligándonos a inventar nuevas categorías conceptuales para nombrar y acompañar estas experiencias educativas. Por ejemplo, la noción de “sujeto” podría desplazarse hacia un entramado de agencias distribuidas; el concepto de “conocimiento” se resignifica como un fenómeno material y en constante devenir; y la idea misma de “enseñanza” se desplaza hacia prácticas que facilitan transducciones de conocimientos y formas de ser, atravesando límites tradicionales. Pensar las mutaciones en la didáctica generativa implica reconocer que la educación contemporánea se asienta sobre una matriz de relaciones complejas, políticas a la vez que material-semiológicas y afectivo-colectivas, que demandan un replanteo de nuestras categorías habituales para dar cuenta de una experiencia educativa.

En ese proceso, mis prácticas de enseñanza y mis proyectos de investigación se retroalimentan de manera permanente. Enseñar en la universidad —en carreras de formación docente, en seminarios de posgrado, en proyectos de extensión— me permitió crear situaciones que funcionan como espacios donde las mutaciones pueden ser observadas, vividas y teorizadas. Al mismo tiempo, la investigación, centrada en las transformaciones culturales, con perspectiva crítica y cualitativa, me devuelve claves para interpretar esas experiencias y para interrumpir la tentación de adaptarlas a marcos normativos estables.

Desde esta interacción, la *didáctica generativa* se configura como categoría que no se

impone desde la teoría, sino que emerge del entrecruzamiento entre la práctica y el pensamiento, entre lo que acontece en talleres, aulas y dispositivos y las perspectivas teóricas que dialogan con esos acontecimientos. En ese sentido, enseñar y teorizar no son instancias separadas: son procesos co-generativos que se alimentan mutuamente. Por eso entiendo la didáctica como un campo epistémico vivo, donde la teoría no sólo explica, sino que se construye en contacto con experiencias transformadoras y donde la práctica no “aplica”, sino que produce pensamiento. Allí, la categoría de *mutaciones didácticas* opera como prisma para reconocer la inestabilidad y, al mismo tiempo, como impulso hacia una didáctica que no se limite a adaptarse, sino que se atreva a generar mundos posibles.

VP: La categoría de didáctica generativa que proponés implica un desplazamiento de la lógica de la reproducción a la de la invención. Vos decís que esta nueva perspectiva “rebas los bordes de la planificación y habilita la conversación con algo humano-más-que-humano como modo legítimo de construcción de sentido.” ¿Qué nuevas prácticas se iluminan en la enseñanza a la luz de esta nueva categoría?

MK: La categoría de didáctica generativa implica un desplazamiento profundo de la lógica tradicional de la reproducción —la transmisión de saberes establecidos y planificados—, hacia una lógica de invención que pone en el centro la emergencia de lo nuevo, lo imprevisible y lo posible. Esta transformación no es un detalle de estilo pedagógico, sino un cambio ontológico que afecta tanto al qué como al cómo de la enseñanza e implica reconocer que el conocimiento no es algo dado, que se transmite intacto, sino un proceso transductivo que emerge en el *entre* de agencias heterogéneas. Por eso, sostengo que lo generativo “rebas los bordes de la planificación”: la planificación deja de ser un guion cerrado para convertirse en un mapa poroso que habilita lo imprevisto. Me refiero a que la experiencia educativa deja de ser una escena en la que solo se transmiten contenidos entre sujetos humanos y pasa a ser un espacio de encuentros con agentes diversos —tecnologías, objetos, ambientes, saberes múltiples— que co-participan en la creación de significados y modos de aprender.

A la luz de esta categoría se iluminan prácticas que hasta hace poco eran marginales o consideradas accesorias. Pienso, por ejemplo, en dispositivos performativos de enseñanza, donde el aula se vuelve un acontecimiento encarnado más que una secuencia lineal. También en lo que llamé *expansiones didácticas transmedia*, que multiplican lenguajes y plataformas para generar entramados de sentido que no pueden reducirse a un único soporte. O en prácticas de experimentación crítica con inteligencias artificiales generativas, no para delegar tareas en el algoritmo sino para interrogarlo, cortocircuitar sus sesgos, dar lugar a subjetividades indisciplinadas. Lo generativo permite, además, pensar experiencias educativas como ecologías tecnodidácticas relacionales, en las que lo humano convive con lo más-que-humano —máquinas, datos, objetos, materialidades— en procesos de co-agencia. Aquí se inscriben los saberes que se producen en simbiosis con tecnologías, cuerpos y territorios, sin jerarquías rígidas.

Desde esta perspectiva, las prácticas que se revelan como novedosas en la enseñanza son, como vengo diciendo, aquellas que quebrantan la idea de la enseñanza como transmisión o transferencia y se orientan hacia procesos de co-generación de sentidos,

... enseñar y teorizar no son instancias separadas: son procesos co-generativos que se alimentan mutuamente. Por eso entiendo la didáctica como un campo epistémico vivo, donde la teoría no sólo explica, sino que se construye en contacto con experiencias transformadoras, y donde la práctica no “aplica”, sino que produce pensamiento.

relaciones y conocimientos. Estas prácticas anidan y ocupan la inestabilidad en lugar de intentar neutralizarla. En este sentido, la planificación se entiende como un mapa tentativo que habilita derivas, encuentros y acontecimientos imprevistos que dialogan con lo humano-más-que-humano, dan cuenta de la performatividad en la enseñanza, generan expansiones simbióticas del conocimiento en saberes que no se organizan jerárquicamente, sino que se entrelazan en tramas inter y transdisciplinares, lenguajes y formas de vida, cuestionan las lógicas naturalizadas de la tecnoesfera y no aceptan pasivamente la lógica algorítmica de eficiencia, sino que interrumpen, remezclan y reinventan sus usos con fines pedagógicos críticos.

Estas prácticas, vistas desde la didáctica generativa, buscan composición, iteración y resonancia. La enseñanza se vuelve un espacio donde se promueve la escucha no solo hacia el otro humano, sino también hacia otros tipos de agencias —desde la resonancia de los objetos y tecnologías hasta la naturaleza— que intervienen en la configuración de las experiencias educativas, en las que el conocimiento se despliega en redes, entramados y conexiones heterogéneas que atraviesan niveles, temporalidades y escalas diferentes.

La *didáctica generativa* propone involucrar colectividades que integran humanos, artefactos, ambientes y saberes diversos en procesos abiertos y experimentales que no solo generan contenidos, sino que transforman las relaciones entre saberes, cuerpos y entornos. Pone en juego la sensibilidad hacia los afectos, las emociones, las corporalidades y las materialidades que atraviesan el aprendizaje, dando cuenta de cómo estas dimensiones participan activamente en los procesos de construcción de sentido y en las mutaciones epistémicas. Aquí, la planificación tradicional (con tiempos y contenidos fijos) queda suspendida en favor de la escucha de lo emergente, ya que el conocimiento se produce en la interacción y no se anticipa; lo que exige una apertura a la sorpresa y la imprevisibilidad.

La didáctica generativa despliega experiencias que van más allá de la clase magistral o la secuencia planificada, prácticas que no son lineales ni previsibles, sino experimentales y co-creadas. Esta perspectiva amplía y multiplica las posibilidades de los diseños didácticos, al pensarlos desde una ecología compleja de actores y sensibilidades, habilitando procesos educativos más horizontales, dinámicos y abiertos.

VP: Vos afirmás que las inteligencias artificiales generativas no son meras herramientas, sino agentes que reconfiguran las condiciones ontológicas y epistémicas de la enseñanza. ¿Cómo dialoga esta idea con la de didáctica transmedia? ¿Seguís pensando que resulta esencial la dimensión transmedia de la didáctica? ¿De qué manera interactúan en la práctica estas dos dimensiones o perspectivas teóricas que aparecen en tus investigaciones?

MK: Cuando planteo que las inteligencias artificiales generativas no son simples herramientas sino agentes que reconfiguran las condiciones ontológicas y epistémicas de la enseñanza, estoy señalando que estos dispositivos participan activamente en la construcción del conocimiento y en la experiencia educativa, operando en un entramado de relaciones donde lo humano y lo más-que-humano se entrelazan. No se trata ya de un simple recurso instrumental sino de un actor que modifica radicalmente el modo en que se aprende y se enseña. Esta idea dialoga profundamente con la perspectiva de la didáctica transmedia, que también concibe el aprendizaje como un fenómeno distribuido a través de múltiples plataformas, formatos y lenguajes, desplazando al libro y al orden explicador de la palabra como tecnologías privilegiadas de la enseñanza. En este enfoque, las dimensiones simbólicas, culturales y tecnológicas se entretejen para construir senti-

dos en procesos complejos y no lineales que involucran lo textual, visual, sonoro, digital y corporal. La transmedialidad no se reduce a un mero despliegue tecnológico, sino que se constituye como una estructura experiencial que posibilita conexiones plurimodales fundamentales para comprender la enseñanza en su configuración contemporánea.

En este sentido, sigo pensando que la dimensión *transmedia* de la didáctica es esencial, pero hoy la leo en un marco más amplio y complejo que denomino didáctica generativa. Cuando escribí sobre *didáctica transmedia* me interesaba mostrar cómo las prácticas de enseñanza se expanden al circular por múltiples lenguajes, soportes y plataformas, generando conocimientos distribuidos que enriquecen la experiencia educativa. Lo transmedia ponía en primer plano la capacidad de la enseñanza para desplegarse más allá de un formato único y lineal, para volverse rizomática, abierta, con múltiples puntos de entrada.

La irrupción de las inteligencias artificiales generativas me llevó a profundizar este marco. Las IAG no son instrumentos (o herramientas) que amplían la narrativa, sino agentes relacionales que participan de la propia producción de sentido. Hace unos años, cuando escribí *Conmovidos*, miraba sobre todo el impacto de las tecnologías en los docentes: cómo conmueven, movilizan, generan resistencias o reapropiaciones. Hoy prefiero hablar de *agencia relacional*: las IAG participan en la constitución de la experiencia educativa, no desde afuera sino desde adentro. Esta perspectiva se nutre de las producciones teóricas de Haraway, quien con la figura del *cyborg* nos mostró que somos ensamblajes de lo humano y lo tecnológico, y de Bennett, que propone reconocer la agencia de la materia. Las IAG no sólo interpelan la subjetividad docente: reconfiguran la ecología completa de la enseñanza.

En este punto, la didáctica transmedia y la didáctica generativa se encuentran: ambas cuestionan la centralidad de un canal único, de una voz única, de una verdad única. Pero mientras lo transmedia enfatiza la multiplicidad de lenguajes y soportes, lo generativo introduce una dimensión ontológica más radical: los saberes y subjetividades ya no solo se expanden en distintos medios, sino que se co-producen con agentes humanos y más-que-humanos, en escenarios de mutación epistémica.

En la práctica, estas dos perspectivas no se excluyen, sino que se potencian. Una clase que trabaja desde lo transmedia puede volverse generativa cuando los conocimientos distribuidos no solo atraviesan y multiplican formatos, sino que se abren a la co-agencia con inteligencias artificiales, algoritmos, datos y materialidades. Del mismo modo, una práctica generativa se enriquece cuando reconoce que el conocimiento no se produce en un único entorno, sino que necesita de la expansión didáctica, narrativa y estética que ofrece lo transmedia.

Podría decir que hoy concibo la *didáctica generativa* como una ampliación de la transmedia: si lo transmedia permitió visibilizar la enseñanza como entramado de múltiples voces y soportes, lo generativo habilita pensar esa multiplicidad como ontología en devenir, donde humanos, tecnologías y materialidades intra-actúan y generan subjetividades indisciplinadas, performativas y creativas. Sigo considerando lo transmedia como indispensable, pero hoy lo ubico como una dimensión dentro de un horizonte mayor, el

Esta perspectiva se nutre de las producciones teóricas de Haraway, quien con la figura del cyborg nos mostró que somos ensamblajes de lo humano y lo tecnológico, y de Bennett, que propone reconocer la agencia de la materia. Las IAG no sólo interpelan la subjetividad docente: reconfiguran la ecología completa de la enseñanza.

de lo generativo, que me permite nombrar con más fuerza la potencia de invención que atraviesa la enseñanza en este tiempo.

VP: ¿Qué tensiones encontrás entre los formatos escolares tradicionales y las experiencias transmedia, la planificación concebida como diseño o las formas de interactuar con la IAG que investigás?

MK: Las tensiones entre los formatos escolares tradicionales y las experiencias transmedia, así como entre la planificación concebida como diseño o las formas de interacción que proponen las inteligencias artificiales generativas (IAG), son profundas y constitutivas de la crisis y la transformación en curso en los procesos educativos contemporáneos. Estas tensiones no se limitan a diferencias metodológicas o técnicas, sino que remiten a un cambio más radical, que tiene que ver con las concepciones mismas de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que subyacen en las prácticas institucionales.

Las instituciones educativas modernas estuvieron históricamente ancladas en tradiciones epistemológicas y pedagógicas que asumen el conocimiento como un objeto estable, acumulativo y transmisible, la enseñanza como un acto principalmente explicativo y unidireccional y el aprendizaje como la recepción pasiva de contenidos por parte de un sujeto individual y separado del contexto. Estas concepciones modernas —que aún predominan en muchas estructuras académicas— configuran las prácticas, los roles y los formatos que en la actualidad entran en crisis. Los formatos escolares tradicionales sostienen una planificación que implica anticipar y organizar el recorrido de la enseñanza de manera lineal, homogénea y previsible: un tiempo cronológico regulado por horarios, un espacio delimitado por el aula, un currículo que establece qué debe enseñarse, cómo y en qué secuencia. Las instituciones educativas clásicas están estructuradas desde una lógica de fragmentación disciplinar que suele privilegiar la planificación exhaustiva, con objetivos claros y resultados previstos, y un control estricto del contenido y de las relaciones pedagógicas, entendidas desde la univocidad.

Frente a esto, la inteligencia artificial generativa, así como las experiencias transmedia, irrumpen como prácticas que desbordan esa linealidad, expandiendo la enseñanza en múltiples dispositivos (en el sentido más foucaultiano) y despliega una lógica distributiva, heterogénea y rizomática, en la que el aprendizaje se construye en múltiples plataformas, lenguajes y formatos y no siempre en secuencias lineales ni previsibles. Desde la perspectiva de la didáctica generativa, la planificación no desaparece, sino que se reconfigura en un espacio capaz de alojar ramificaciones, de incorporar lo emergente. Planificar ya no es garantizar resultados, sino crear condiciones de posibilidad para la invención.

Lo transmedia introduce la lógica de la dispersión y la rizomaticidad, que desafía el principio de control centralizado propio de la escuela moderna. Las experiencias transmedia revelan que el aprendizaje ocurre en multiplicidad de contextos simultáneos y distribuidos, dinamizando una idea de conocimiento como proceso relacional, complejo y en constante transformación. Se pone en crisis la idea del sujeto único y cerrado para abrir paso a subjetividades múltiples, co-construidas y atravesadas por colectividades heterogéneas, humanas y no humanas.

Esta tensión se vuelve aún más compleja cuando damos cuenta de las inteligencias artificiales generativas (IAG) como agentes activos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las inteligencias artificiales no se limitan a un uso instrumental: reconfiguran las relaciones epistémicas y ontológicas, involucran decisiones, interpretaciones y co-crea-

ciones imprevisibles y dinámicas que escapan a toda planificación rígida. La interacción con estos agentes nos confronta con lo abierto, la indeterminación y la invitación constante a repensar el rol del docente, el estudiante y la propia estructura curricular. Por eso, con la interacción con inteligencias artificiales generativas estas tensiones se agudizan. La escuela tradicional se organiza en torno a regímenes de veridicción que determinan qué saber es válido y quién puede enunciarlo. Pero una IAG puede producir textos, imágenes o argumentos en segundos, desestabilizando esas jerarquías. Esto interpela tanto la planificación como el formato escolar y es necesario seguir sosteniendo algunas preguntas: ¿Cómo evaluar cuando el texto ya no es, como se pretendía, garantía de autoría? ¿Cómo legitimar saberes cuando la autoridad docente convive con un agente algorítmico? ¿Qué saberes son legítimos a ser enseñados? ¿Qué lugar ocupan la imaginación, el deseo y la creatividad en un contexto donde las máquinas producen en serie? ¿Cómo redefinir la noción de originalidad en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué significa aprender? ¿Cómo sostener la formación crítica si las plataformas tienden a estandarizar sentidos? ¿Qué nuevas formas de subjetividad docente y estudiantil emergen en este entramado humano-más-que-humano? ¿Cómo disputar, en definitiva, los regímenes de veridicción que organizan la vida escolar frente a la presencia activa de inteligencias artificiales generativas?

Las tensiones, entonces, no deben leerse sólo como obstáculos, sino como potencias críticas. Allí donde el formato escolar busca clausura, lo transmedia y lo generativo abren. Allí donde la planificación busca control, lo generativo habilita lo incierto. Allí donde la escuela regula la verdad, las IAG producen cortocircuitos que obligan a revisar qué entendemos por saber y por enseñar. En ese cruce, la *didáctica generativa* se propone no eliminar la tensión, sino habitarla: hacer de ella un motor de invención pedagógica, una oportunidad para imaginar ecologías tecnodidácticas más abiertas, relacionales y humanas-más-que-humanas.

VP: Entonces, si hoy los saberes circulan en un ecosistema saturado de plataformas, redes y dispositivos y una inteligencia artificial puede producir en segundos respuestas “correctas”, ¿cómo se transforma la autoridad pedagógica y epistémica en estos escenarios?, ¿cómo se enseña cuando la verdad ya no se legitima desde un centro, cuando no hay garantías estables y la enseñanza se vuelve, más que nunca, un acontecimiento generativo?

MK: La autoridad pedagógica y epistémica en este escenario no desaparece, pero sí se transforma. Tradicionalmente, la autoridad docente se sostenía en el monopolio del saber y en la capacidad institucional de legitimar qué discursos podían considerarse verdaderos. En el modelo escolar moderno —como decía— esa autoridad estaba anclada en una lógica de reproducción: el docente como garante de la transmisión de contenidos y de la validación del conocimiento autorizado. Sin embargo, en un ecosistema saturado de plataformas, redes y dispositivos —lo que Floridi denomina *infosfera*— y con inteligencias artificiales generativas capaces de producir en segundos respuestas correctas y textos plausibles, ese modelo se desestabiliza profundamente.

Las tensiones, entonces, no deben leerse sólo como obstáculos, sino como potencias críticas. Allí donde el formato escolar busca clausura, lo transmedia y lo generativo abren. Allí donde la planificación busca control, lo generativo habilita lo incierto. Allí donde la escuela regula la verdad, las IAG producen cortocircuitos que obligan a revisar qué entendemos por saber y por enseñar. En ese cruce, la didáctica generativa se propone no eliminar la tensión, sino habitarla: hacer de ella un motor de invención pedagógica, una oportunidad para imaginar ecologías tecnodidácticas más abiertas, relacionales y humanas-más-que-humanas.

En *Conmovidos por las tecnologías* ya advertía cómo las tecnologías conmueven la subjetividad docente, obligándola a reconfigurarse. Hoy ese fenómeno se expande: las IAG no sólo interpelan la práctica, sino que transforman la propia ontología de la enseñanza. Las inteligencias artificiales generativas son entidades en interacción que co-constituyen la experiencia educativa. Esto nos exige pasar de una autoridad pedagógica centrada en el disciplinamiento (en el doble sentido que puede adquirir la palabra disciplinamiento), en el control y en la certeza a una autoridad relacional, performativa y generativa.

...la autoridad no se legitima ya en la posesión del saber, sino en la capacidad de iterar, preguntar, problematizar la realidad y albergar lo incierto. El docente se vuelve un diseñador de escenarios donde las respuestas rápidas de las IAG pueden ser interrogadas, remezcladas y puestas en tensión. En términos de Foucault, los regímenes de veridicción que estructuraban el campo escolar están en crisis: la verdad ya no circula desde un centro legitimado, sino desde múltiples agentes que coexisten —humanos, plataformas, algoritmos, comunidades—. La tarea de la didáctica, entonces, no es restaurar esa centralidad perdida, sino cuestionar los criterios de verdad y legitimidad desde una perspectiva crítica en un marco de producción colectiva y en red del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la autoridad no se legitima ya en la posesión del saber, sino en la capacidad de iterar, preguntar, problematizar la realidad y albergar lo incierto. El docente se vuelve un diseñador de escenarios donde las respuestas rápidas de las IAG pueden ser interrogadas, remezcladas y puestas en tensión. En términos de Foucault, los regímenes de veridicción que estructuraban el campo escolar están en crisis: la verdad ya no circula desde un centro legitimado, sino desde múltiples agentes que coexisten —humanos, plataformas, algoritmos, comunidades—. La tarea de la didáctica, entonces, no es restaurar esa centralidad perdida, sino cuestionar los criterios de verdad y legitimidad desde una perspectiva crítica en un marco de producción colectiva y en red del conocimiento.

En el libro *Vanguardias didácticas* ya había planteado que las prácticas indisciplinadas constituyen una vía para desbordar los marcos normativos de la enseñanza, abriendo escenas pedagógicas que no se subordinan a la lógica del control ni de la legitimación unívoca. La *didáctica indisciplinada* mostraba que la potencia de la enseñanza está en su capacidad de interrumpir lo dado, de ensayar formas alternativas de relación con los saberes y de poner en tensión la normalización de la experiencia escolar. Hoy, en diálogo con esa perspectiva, la *didáctica generativa* radicaliza ese gesto: no se limita a desobedecer formatos, sino que se propone disputar críticamente los criterios de validez en un escenario en el que el conocimiento se produce en red y en co-agencia con inteligencias artificiales generativas. Así, lo indisciplinado se vuelve condición de lo generativo: una apuesta por alojar saberes emergentes, experimentar en la incertidumbre (y sin certezas) y legitimar modos de construcción de sentido que no responden a una autoridad central, sino a ecologías múltiples y relacionales.

Aquí la *didáctica generativa* ofrece un horizonte. Enseñar se convierte en un acontecimiento de invención que rebasa los bordes de la planificación clásica. Recuperando la noción de *intra-acción*, entiendo que el conocimiento no preexiste a las relaciones, sino que se genera en el entramado de cuerpos, lenguajes, objetos técnicos y materialidades. En ese sentido, la autoridad pedagógica se redefine como capacidad de componer ecologías tecnodidácticas, en las que lo humano y lo más-que-humano co-agencian el sentido.

La enseñanza, entonces, se vuelve performativa: un acto que no sigue un modelo preestablecido, sino que genera un mundo nuevo en el

instante mismo de su acontecimiento. La autoridad del docente ya no radica en ofrecer certezas, sino en sostener la apertura, en habilitar preguntas que incomoden y en cultivar la imaginación crítica de los estudiantes. Como señalaba en *Vanguardias Didácticas*, la enseñanza se legitima en su capacidad de ser indisciplinada, de interrumpir rutinas, de generar prácticas contraculturales frente a la homogeneización algorítmica.

Creo que enseñar sin garantías significa asumir que las certezas no existen de antemano y que la autoridad pedagógica y epistémica se funda en un gesto ético, político, estético y crítico: acompañar procesos de invención colectiva, hospedar lo incierto y lo inacabado y generar ecologías de saberes donde lo emergente tenga lugar, no como simple novedad, sino como oportunidad de creación crítica y de iteraciones que cuestionen permanentemente el valor de verdad de esas mismas producciones, abriendo caminos a nuevas formas de conocimiento y sentido.

VP: En esta apertura a lo incierto que implica la didáctica generativa, ¿no se corre el riesgo de perder de vista la vigilancia epistemológica y la rigurosidad en la construcción de conocimientos? Este posicionamiento que abre la puerta a la performance y a la deriva como formas de enseñanza, ¿no requiere, asimismo, un rediseño de los dispositivos de evaluación y de las formas de ponderar las evidencias de aprendizaje?

MK: Es una pregunta crucial, porque a menudo se confunde la apertura de la *didáctica generativa* con una renuncia a la rigurosidad. Para mí, la apertura a lo incierto no significa abandono del cuidado epistémico, sino un modo distinto de entender la vigilancia epistemológica. La didáctica clásica se sostuvo en una idea de control, de delimitación de variables y de fijación de criterios de verdad, siempre incuestionables, y habitualmente se utilizó como referencia ineluctable la cita de autoridad: lo dijo tal, lo dice el conocimiento científico, lo dice tal libro. La didáctica generativa, en cambio, parte de asumir que el conocimiento es inestable, relacional y situado; que, por supuesto tiene un sustrato riguroso, pero que ese rigor puede provenir de los materiales, de la ciencia, de la naturaleza o de la propia tecnología. Eso no implica menos rigurosidad, sino una rigurosidad otra, que se ejerce no en la clausura, sino en la capacidad de sostener el análisis crítico de los sentidos que emergen, de los regímenes de veridicción que se disputan y de las condiciones que hacen posible que algo sea considerado saber.

Cuando hablo de performance o de deriva como formas de enseñanza no me refiero a improvisación sin horizonte, sino a escenas pedagógicas que habilitan la experimentación como pregunta, como cuestionamiento, como modo de investigar, explorar y profundizar. Y, por supuesto, la experimentación requiere vigilancia, requiere marcos de interpretación y categorías críticas para leer lo que sucede. Estas categorías críticas también deben ser objeto de problematización. La performance en la enseñanza no niega la producción de conocimiento: la expone a lo imprevisto, la saca de la rutina y, justamente por eso, nos obliga a pensar con más cuidado qué evidencias recogemos, cómo las interpretamos, desde qué supuestos y con qué fines.

Esto nos conduce, efectivamente, a un rediseño de la evaluación. No podemos seguir considerando los aprendizajes bajo la lógica de la repetición ni de la verificación, cuando el aula se vuelve un espacio humano-más-que-humano en el que circulan inteligencias artificiales, lenguajes múltiples y saberes no lineales. La evaluación, en este marco, debe orientarse a valorar procesos de invención, de colaboración y de crítica, buscando en el corazón mismo de la pregunta de la disciplina —y no en la memoria— la potencia de los aprendizajes que se ponen en juego. Eso implica diversificar dispositivos: pasar de

pruebas estandarizadas a producciones colectivas, de criterios de exactitud a criterios de reflexividad, de la validación de respuestas a la valoración de preguntas, desvíos y conexiones.

La *didáctica generativa* no debilita la vigilancia epistemológica, sino que la reconfigura: exige mantener una atención rigurosa, pero sobre otras dimensiones —la emergencia de lo común, la redistribución de la voz, la apertura a lo imprevisto, la potencia crítica de los cortocircuitos de sentido y el corazón mismo del diálogo interdisciplinario. En este sentido, reclama diseñar evaluaciones capaces de comprender y habilitar esa complejidad, sin reducirla a métricas simplificadoras. Lo generativo no es sinónimo de desorden; es la configuración de una rigurosidad situada, necesaria, en un tiempo en que enseñar y aprender se configuran en escenarios inestables, relacionales, ensamblados y mutantes.

VP: En esta línea, ¿Qué tipo de saberes pueden emerger cuando se enseña *con*, *contra* y *junto* a las máquinas? ¿Cómo pensás la relación entre estas inteligencias humanas-más-que-humanas con lo colectivo como condición de posibilidad?

MK: Esta pregunta toca el corazón de lo que considero una de las transformaciones más profundas de nuestro tiempo educativo. Cuando me pregunto qué tipo de saberes pueden emerger al enseñar *con*, *contra* y *junto* a las máquinas, lo primero que pienso es que estamos reconociendo que la relación pedagógica ya no es binaria. No se trata simplemente de usar la tecnología o de resistirse a ella, sino de habitar un espacio más complejo donde emergen saberes que no existían antes. Esos saberes no pueden ser entendidos bajo la lógica clásica de la acumulación, de la reproducción ni de la transmisión. Son saberes que emergen en la tensión misma de la relación, en un espacio que no está predeterminado. Se trata de saberes en los que lo técnico, lo humano y lo social no están dados de antemano, sino que se constituyen en la relación.

Por ejemplo, cuando trabajamos *con* las máquinas, aparecen saberes sobre la co-creación, sobre cómo nuestros procesos cognitivos se extienden y reconfiguran. Los

estudiantes no solo entienden qué hace una IAG, sino cómo pensar junto a ella, cómo hacer las preguntas que potencian el pensamiento colectivo. Enseñar *contra* las máquinas —que no significa oponerse— genera saberes críticos únicos: la capacidad de identificar sesgos, de reconocer cuándo la lógica computacional aplanla la complejidad humana, de preservar espacios para la incertidumbre y el no-entender como formas legítimas de conocimiento. Y enseñar *junto* a las máquinas produce tal vez los saberes más interesantes: formas híbridas de cognición en las cuales la frontera entre lo humano y lo artificial se vuelve productivamente borrosa. En ese sentido, enseñar con inteligencias artificiales generativas no es incorporar un recurso externo, sino enredarse en un proceso de co-constitución donde los sentidos se generan en la fricción entre cuerpos, algoritmos, lenguajes y materialidades.

Por eso, enseñar con y contra las máquinas significa entender ese dinamismo, abrir el aula, permitir que los errores, los sesgos, las iteraciones algorítmicas sean insumo para la crítica y la invención.

Lo que emerge allí son saberes que desbordan las taxonomías disciplinares y ponen en juego múltiples gramáticas. Son saberes que no se limitan a la corrección de una respuesta, sino que abren la posibilidad de interrogar el régimen mismo de lo verdadero. La producción algorítmica —por su rapidez, su aparente neutralidad y su potencia generativa— puede naturalizarse como verdad automática; sin embargo, es precisamente ahí donde la enseñanza debe intervenir para desplegar procesos críticos de interrogación y

resignificación. De este modo, la didáctica se convierte en un espacio de interrupción, de cortocircuito y de repolitización de los saberes.

Desde la perspectiva de la *didáctica generativa*, estos saberes se configuran en ecologías abiertas, en las cuales lo emergente se vuelve central. Hablo de ecologías tecnodidácticas relacionales para referirme a entramados en los que la agencia está distribuida: el conocimiento no surge de una fuente única, sino entre sujetos, inteligencias artificiales, objetos, datos y contextos. Por eso, enseñar con y contra las máquinas significa entender ese dinamismo, abrir el aula, permitir que los errores, los sesgos, las iteraciones algorítmicas sean insumo para la crítica y la invención.

En relación con lo colectivo, lo entiendo como condición de posibilidad de la enseñanza en este tiempo, una oportunidad extraordinaria para repensar la educación más allá de la retracción individualista. Estas inteligencias expandidas nos obligan a reconocer que el conocimiento siempre fue colectivo, ahora simplemente se hace visible la red. Lo colectivo se vuelve condición de posibilidad cuando entendemos que no hay un “yo” que aprende aisladamente, sino ensamblajes complejos: estudiantes-docentes-algoritmos-comunidades-saberes que se co-constituyen. Esto desafía profundamente nuestras prácticas de enseñanza centradas, por ejemplo, en la evaluación individual y nos invita a experimentar con formas más distribuidas y colaborativas de construcción de conocimiento. El riesgo de un uso solipsista de la inteligencia artificial —en el que cada estudiante dialoga en soledad con una máquina que responde en segundos— es el de reducir el aprendizaje a consumo de respuestas rápidas o que estas tecnologías reproduzcan y amplifiquen desigualdades.

Frente a esto, lo colectivo se vuelve un espacio de reelaboración crítica, de disputa de sentidos. Lo colectivo, en este marco, no es solo la suma de presencias en un aula, sino la condición de posibilidad para que la enseñanza se vuelva experiencia transformadora. Es en el encuentro donde emergen las derivaciones, las divergencias, las interrupciones y las invenciones que desestabilizan lo instituido. Lo colectivo habilita, entonces, una enseñanza que no se encierra en la autoridad de un sujeto ni en el control de un formato, sino que se despliega en la multiplicidad. De allí que pensar una didáctica indisciplinada y generativa implique asumir que el conocimiento no se produce en soledad, sino en interacciones que desplieguen terrenos fértiles para lo emergente. Enseñar y aprender desde la noción de lo colectivo como condición de posibilidad significa hacer visible cómo los saberes se producen en común, en la conversación entre perspectivas diversas, en la co-presencia de cuerpos y tecnologías, en el disenso que amplía horizontes y que permite navegar estos ensamblajes de manera ética y políticamente consciente.

Las inteligencias humanas-más-que-humanas, en este marco, no reemplazan lo colectivo: lo reconfiguran. Lo colectivo ya no es solo la reunión de sujetos humanos en un aula física, sino la capacidad de componer ecologías de pensamiento donde conviven algoritmos, imaginarios, afectos y saberes situados. Lo generativo aquí no es la novedad por sí misma, sino la posibilidad de que esas producciones se vuelvan oportunidades de creación crítica y de iteración permanente, cuestionando los criterios de verdad, de autoría y de legitimidad que parecían dados.

Los saberes que pueden emerger en estos escenarios son saberes inacabados, colectivos y críticos, que se sostienen en la capacidad de problematizar tanto lo que las máquinas

El riesgo de un uso solipsista de la inteligencia artificial —en el que cada estudiante dialoga en soledad con una máquina que responde en segundos— es el de reducir el aprendizaje a consumo de respuestas rápidas o que estas tecnologías reproduzcan y amplifiquen desigualdades.

producen como lo que nosotros mismos entendemos por conocimiento. No se trata de aceptar o rechazar tecnologías, sino de enseñar habitando sus tensiones, politizando sus efectos y generando mundos posibles donde la invención y lo colectivo sean el corazón de la experiencia educativa. Esto abre la posibilidad de una pedagogía que avanza más allá de la mera adaptación tecnológica, hacia una construcción crítica, interdependiente y en constante transformación.

VP: En un escenario en el que la economía de plataformas organiza los modos de visibilidad, atención y producción de datos, las escenas educativas corren el riesgo de quedar capturadas por lógicas extractivas que reducen la enseñanza a consumo de información y a métricas de rendimiento. Frente a este panorama, ¿cómo imaginar y diseñar escenas pedagógicas que no se subordinen a esa lógica de captura, sino que promuevan vínculos capaces de abrir espacios de creación crítica?

MK: Imaginar escenas pedagógicas que no se subordinen a la lógica extractiva de las plataformas exige, en primer lugar, un gesto de desplazamiento epistemológico y retomar una idea que vengo planteando hace varios años: profanar (como propone Agamben) plataformas y dispositivos de sus usos comerciales para restituirlos a su mirada pedagógica y didáctica. Si aceptamos que las plataformas tienden a organizar la experiencia educativa en términos de eficiencia, control, segmentación de datos y optimización del rendimiento, diseñar en clave generativa implica negarse a reducir la enseñanza a un flujo de transacciones observables, medibles y cuantificables. La escena deja de ser un espacio de entrega y recepción de insumos para convertirse en un territorio relacional donde lo que importa es la interacción, el acontecimiento, la construcción de sentidos en común y el proceso de construcción colectiva de conocimiento. Esto supone reconocer que el saber no se aloja en un sujeto individual —sea docente, estudiante o máquina— sino que se configura en el entramado de relaciones, en la circulación de ideas, en los desvíos y resonancias que se producen cuando diferentes voces y materialidades se encuentran. La colaboración adquiere aquí un papel central: no es un recurso didáctico secundario, sino la condición de posibilidad de lo generativo. Es en la cooperación, en la confrontación, en el ensamblaje de perspectivas diversas donde se generan nuevas comprensiones y se abre la posibilidad de cuestionar las narrativas hegemónicas de verdad. Lo relacional no es solo el medio, sino también el motor de la escena pedagógica: una práctica donde aprender significa co-elaborar, co-producir y co-pensar, en diálogo crítico con los otros humanos-y-más-que-humanos que participen de la experiencia educativa.

Esto requiere pensar el aula —presencial, virtual o híbrida— como un espacio que no se agota en la interfaz que ofrece la plataforma. Allí donde la lógica algorítmica propone rutas prefijadas (botones, métricas, *dashboards*), la enseñanza puede intervenir creativamente para generar *bypass* y rodeos: abrir foros que no respondan a consignas cerradas, promover producciones colectivas que se desplacen de la linealidad de una tarea y se vuelvan artefactos culturales (performances, collages, narrativas transmedia); en medio de transformaciones culturales, habilitar el juego y la improvisación como formas legítimas de producción de saber. La diferencia está en cómo se conciben las interacciones. En una lógica extractiva, las interacciones son datos que alimentan un sistema de control. En una lógica generativa, esas interacciones son gestos de composición: conversaciones que no se cierran, iteraciones que se transforman en otras, preguntas que no se resuelven en una única respuesta, sino que abren nuevas conexiones. Se trata de pasar del intercambio utilitario al acontecimiento compartido, de la productividad a la performatividad.

Cuando los estudiantes usan una inteligencia artificial para generar un texto o una imagen, la escena no debería limitarse a la recepción de ese producto. Lo generativo aparece si esa producción se convierte en objeto de discusión, de remezcla, de interrogación crítica: ¿qué presupuestos reproduce el algoritmo?, ¿qué sesgos revela?, ¿qué sentidos alternativos podemos construir a partir de esa misma salida? La plataforma en sí misma no garantiza nada; es la puesta en relación lo que habilita que lo producido se convierta en experiencia de pensamiento.

El diseño de escenas pedagógicas generativas, entonces, no se valora por la cantidad de insumos que circulan, sino por la capacidad de construir vínculos: vínculos entre conocimientos, conceptos, cuerpos, voces, sonidos, imágenes, algoritmos, materiales. Vínculos que no sean extractivos —es decir, que no reduzcan la participación a huellas cuantificables—, sino que permitan que algo nuevo emerja y se sostenga en lo común.

Esto supone también una relectura del tiempo y del ritmo educativo. Frente a la aceleración y la instantaneidad que promueven las plataformas, la didáctica generativa puede introducir pausas, silencios, tiempos de contemplación y de escucha. Diseñar escenas es también gestionar los ritmos de lo colectivo: ralentizar cuando todo empuja a la velocidad, intensificar cuando algo merece ser habitado con mayor densidad.

Creo que la clave está en concebir cada escena como una intervención política y estética: un espacio donde se experimentan otros modos de estar con otros, humanos y más-que-humanos, fuera de la lógica de la captura. En este sentido, lo generativo no es un mero resultado, sino una forma de relación: una manera de resistir a la homogeneización de la experiencia, de dar lugar a lo inesperado y sostener lo común como una instancia de creación crítica, reflexión colectiva y transformación generadora de sentidos.

VP: En varios de tus trabajos señalás que las IAG desafían los regímenes de veridicción tradicionales, generan cortocircuitos de sentido y producen una reontologización de las prácticas de enseñanza. Frente a este panorama, ¿qué implicarían esos cortocircuitos de sentido en relación con el campo de la Didáctica y la apertura hacia nuevas configuraciones teóricas y prácticas?

MK: Los cortocircuitos de sentido que provocan las inteligencias artificiales generativas implican, en primer lugar, aceptar que las categorías con las que la didáctica clásica organizó el campo —contenido, método, transmisión, secuencia, control— ya no resultan suficientes para explicar lo que acontece en los escenarios educativos actuales.

Los cortocircuitos aparecen cuando ese orden se fractura, cuando las IAG y todas las interacciones, por ejemplo, desestabilizan lo que se suponía verdadero y ya no puede afirmarse sin discusión, y se pone en jaque no solo la idea de verdad escolar, sino también la noción de autoría, de evaluación y de conocimiento como corpus cerrado. Son momentos de desajuste epistémico que obligan a repensar las condiciones mismas de lo que entendemos por enseñar y por aprender. Allí se produce una reontologización: lo que llamamos “enseñanza” deja de estar garantizado por un orden estable, por un

La diferencia está en cómo se conciben las interacciones. En una lógica extractiva, las interacciones son datos que alimentan un sistema de control. En una lógica generativa, esas interacciones son gestos de composición: conversaciones que no se cierran, iteraciones que se transforman en otras, preguntas que no se resuelven en una única respuesta, sino que abren nuevas conexiones. Se trata de pasar del intercambio utilitario al acontecimiento compartido, de la productividad a la performatividad.

elenco de objetos teóricos conocidos, y se vuelve acontecimiento en devenir, atravesado por agencias múltiples, humanas y más-que-humanas. La reontologización de las prácticas de enseñanza señala un fenómeno aún más profundo: no se trata solo de nuevas metodologías o de la inclusión de tecnologías en el aula, sino de un cambio en la textura ontológica de la experiencia educativa. Como plantea Floridi, con la infosfera, el mundo ya no se divide entre lo digital y lo analógico, sino que se constituye en esa interfase híbrida y permanente. La enseñanza, entonces, no ocurre “en” un aula delimitada, sino en una ecología ampliada en la que conviven cuerpos, algoritmos, plataformas, objetos técnicos y lenguajes múltiples. Enseñar hoy significa habitar esa red de intra-acciones donde se co-produce la escena pedagógica.

Esto obliga a una reformulación del campo de la didáctica. Ya no se trata de ajustar la planificación o incorporar nuevos recursos, sino de abrirse a configuraciones teóricas que asuman la inestabilidad como condición. En esta línea, los cortocircuitos de sentido operan como oportunidades: interrumpen la naturalización de los formatos escolares, desarmen la ilusión de neutralidad y fuerzan a pensar cómo se producen, legitiman y circulan los saberes. Lo que emerge no es un vacío, sino la necesidad de una didáctica generativa: una didáctica que conciba la enseñanza como práctica relacional, performativa, co-agenciada y crítica, que permea en lo inacabado, que se anima a componer con lo inesperado y que crea en colectivos.

En la práctica, esto se traduce en la apertura hacia nuevas ecologías tecnodidácticas, donde lo pedagógico no es aplicación sino creación. Supone también desplazar la mirada de la eficacia y la reproducción hacia la invención colectiva, la colaboración y la posibilidad de producir sentidos que no queden capturados por la lógica extractiva de las plataformas.

Esos cortocircuitos de sentido no significan el colapso de la didáctica, sino su posibilidad de pensar la enseñanza como un campo indisciplinado, generativo, donde lo que está en juego no es custodiar un legado cerrado, sino inventar configuraciones críticas que sostengan la potencia de lo común en escenarios humanos-más-que-humanos.

VP: Si pensamos tus tres conceptualizaciones en conjunto, vemos un movimiento: de la conmoción subjetiva, pasando por la vanguardia indisciplinada, hasta la generatividad co-agenciada. ¿Cómo describirías este pasaje como trayectoria de investigación y propuesta para el campo de la didáctica entre conmoción, insubordinación y generación?

MK: Si vuelvo a esas conceptualizaciones, efectivamente lo que aparece es un movimiento que va de la conmoción subjetiva, a la vanguardia didáctica (siempre indisciplinada), hasta llegar a la generatividad co-agenciada. En cada uno de esos momentos intenté nombrar algo distinto de la experiencia pedagógica en tiempos de mutaciones tecnológicas y transformaciones culturales. La conmoción fue mi primer registro: un modo de señalar cómo las tecnologías afectan, alteran y desestabilizan la subjetividad docente, produciendo incomodidad, resistencia, pero también aperturas. Esa conmoción tenía que ver con comprender que la docencia no es impermeable a las mediaciones técnicas y simbólicas, sino que se constituye en ellas. Las vanguardias didácticas y la construcción de la categoría *didáctica indisciplinada* aparecieron después como una manera de mostrar que la docencia no sólo se conmueve, sino que también experimenta y desobedece. Allí me interesaba visibilizar prácticas que no se acomodaban a los moldes tradicionales, sino que se atrevían a probar, a romper la linealidad curricular, a ensayar otras gramáticas. La indisciplina era, en ese sentido, un gesto de insubordinación frente

a la normatividad de la enseñanza. La generatividad co-agenciada, en cambio, o lo que llamo didáctica generativa, abre otro plano de análisis. Ya no se trata solo de conmovirse o de insubordinarse, sino de inventar colectivamente en escenarios donde lo humano convive con lo más-que-humano. La enseñanza deja de ser la repetición de un formato o la simple ampliación de recursos y se convierte en un acontecimiento relacional, donde cuerpos, tecnologías, lenguajes y materialidades componen juntos. Aquí el énfasis está en la producción de mundos posibles, en la invención como condición de la enseñanza. Podría decir que mi trayectoria de investigación se mueve entre estos tres gestos: conmovirse, insubordinarse y generar. En el campo de la didáctica, eso significa pasar de pensar la docencia como práctica afectada por lo tecnológico a reconocerla como práctica capaz de resistir y experimentar, y finalmente a comprenderla como práctica generativa. Una práctica epistémica, ética, política y estética, que se abre a lo incierto, interrumpe costumbres y tradiciones y co-produce en ecologías humanas-más-que-humanas. Una didáctica generativa se posiciona como práctica contracultural: resiste la lógica extractiva, la obsesión por la eficiencia, la delegación ciega en algoritmos. Su ética también es recibimiento de lo emergente; su política, la de disputar sentidos dentro de la tecnoesfera. No se trata de rechazar las tecnologías, sino de profanar sus automatismos y de abrir espacios de imaginación colectiva.

VP: Finalmente, ¿qué preguntas quedan abiertas?, ¿hacia dónde imaginás que se orienta la investigación didáctica en escenarios iluminados por categorías como las de didáctica generativa, nuevas envolturas somáticas y ensamblajes humanos-más-que-humanos?

MK: Creo que quedan abiertas, ante todo, preguntas sobre qué significa conocer y enseñar en un mundo donde la producción de sentido está atravesada por inteligencias humanas-más-que-humanas. Si la didáctica generativa nos invita a pensar la enseñanza como acontecimiento relacional y performativo, lo que queda por explorar es cómo esas escenas se sostienen en instituciones todavía organizadas por la lógica de la transmisión y de la homogeneidad. Me interrogo, por ejemplo, acerca de: ¿qué formas de subjetividad docente y estudiantil emergen en estas nuevas envolturas somáticas, donde la información, la corporalidad y la mediación técnica son inseparables? ¿Cómo reinventar la enseñanza, los diseños didácticos y, por supuesto, la evaluación sin caer en la reproducción de criterios que ya no responden a estos escenarios?

La investigación didáctica, en este sentido, no puede limitarse a adaptar viejos marcos, sino que debe orientarse a crear nuevas categorías, nuevas formas de enseñar y de construir conocimientos capaces de reconocer la inestabilidad constitutiva de lo pedagógico y de asumir la constante reconfiguración de los saberes en estos nuevos entornos, devenidos escenarios didácticos alternativos.

Pienso en una didáctica que investigue prácticas de enseñanza y ensamblajes en los que se entrelazan dimensiones materiales, simbólicas, tecnológicas y sensibles en procesos dinámicos que configuran y reconfiguran continuamente la experiencia educativa. Una didáctica que reconozca la inseparabilidad entre estos planos y que emerja como un espacio de creación colectiva y transformación, en el que los saberes no solo se transmiten, sino que se co-construyen en constante movimiento, diálogo y mutación.

Esta perspectiva de la didáctica o de una didáctica generativa reconoce la complementariedad y la interacción constante, promoviendo una inmersión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es simultáneamente corporal, relacional y tecnológica, abierta a la creación de sentidos. Estos entramados no son estáticos, sino procesos diná-

micos de configuración y reconfiguración que producen modos singulares de experiencia educativa, nuevas formas de subjetividad y horizontes inéditos para la construcción colectiva de conocimiento.

El horizonte no es estabilizar, sino aprender a reconocer y habitar las mutaciones: hacer de ellas no una amenaza, sino una oportunidad para reconfigurar y transformar colectivamente lo que entendemos por enseñar y aprender.

Hacia adelante, imagino una agenda de investigación que asuma esta dimensión colectiva y crítica de la enseñanza, que interrogue las potencias de la inteligencia artificial generativa y que se atreva a pensar la didáctica como práctica de invención crítica. En definitiva, lo que queda abierto es la posibilidad de seguir preguntándonos, una y otra vez, qué mundos se generan cuando enseñamos y cómo podemos sostenerlos desde una ética de la solidaridad, del cuidado, de lo común y de lo generativo.



*Miriam Kap es Doctora en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; Magister y Especialista en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes; Licenciada en Ciencias de la Educación con orientación en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires. Es docente regular a cargo de la asignatura Didáctica General, Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirige el Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET) y el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), ambos en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: miriamkap@gmail.com

*Víctor Palacios es Doctor en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario; Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad de Buenos Aires; Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Se desempeña como Director del Nivel Secundario en el "Instituto Juvenilia". Participa en grupos de extensión e investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata y es Profesor en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: palaciosvic@hotmail.com