



---

## **Aportes del pensamiento rizomático a la didáctica de la educación superior: Hacia una enseñanza transformadora**

*Contributions of Rhizomatic Thinking to Higher Education Didactics:  
Towards Transformative Teaching*

*Beatriz Pedranzani*

[betypedran@gmail.com](mailto:betypedran@gmail.com)

*Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Docente Titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL). Docente en carreras de Posgrado, entre ellas Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (FCH, UNSL). Especialista en Didáctica en la UBA. Investigadora incorporada al Programa de Incentivos, siendo Directora de varios Proyectos de investigación, actualmente integrante del PROICO: 04-1920 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía"*

91

*María Guadalupe García*

[guadigarmg@gmail.com](mailto:guadigarmg@gmail.com)

*Universidad Nacional de San Luis. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL). Docente de Práctica Docente y Residencia de diferentes profesorado en varias instituciones de Formación Docente Continua. Especialista en Educación Superior y Doctoranda del doctorado en Educación, con Formación Específica en Narrativa biográfica y autobiográfica, de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente integrante del PROICO: 04-1920*

*"Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía".*

## Resumen

Este artículo explora la potencialidad del pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari proponiendo su agenciamiento para repensar la didáctica de la Educación Superior, desafiando los modelos tradicionales de enseñanza. El pensamiento rizomático, con su énfasis en la multiplicidad, la conexión y la heterogeneidad, ofrece una alternativa al modelo arbóreo jerárquico del conocimiento. Se argumenta que este enfoque puede enriquecer las prácticas de enseñanza al fomentar la libertad de pensamiento, la diversidad metodológica y la consideración del estudiante como un "otro" con subjetividad propia. Se destaca la importancia de la formación pedagógica-didáctica como una experiencia subjetiva y transformadora, ejemplificada a través de prácticas educativas realizadas en la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad de Costa Rica.

Se exploran las implicaciones de trabajar desde el modelo rizomático en la didáctica, incluyendo la promoción de prácticas subjetivantes, la ruptura con los modelos de enseñanza rígidos y la apertura a líneas de fuga que fomenten la creatividad y la imaginación. El artículo concluye con una reflexión sobre el potencial del pensamiento rizomático para generar un cambio significativo en la Educación Superior.

**Palabras claves:** Pensamiento Rizomático; Didáctica; Formación; Educación Superior

## Abstract

This article explores the potential of Deleuze and Guattari's rhizomatic thinking through the proposal of agence to rethink the didactics of Higher Education, challenging traditional teaching models. Rhizomatic thought, with

its emphasis on multiplicity, connection, and heterogeneity offers an alternative to the hierarchical arborescent model of knowledge. It is argued that this approach can enrich teaching practices by fostering freedom of thought, methodological diversity, and the consideration of the student as an "other" with their own subjectivity. The importance of pedagogical-didactic education as a subjective and transformative experience is highlighted through educational practices carried out at the National University of San Luis and the University of Costa Rica.

The article explores the implications of working within the rhizomatic model in didactics, including the promotion of subjectivizing practices, the disruption of rigid teaching models, and the opening to vanishing lines that foster creativity and imagination. The article concludes with a reflection on the potential of rhizomatic thinking to generate a significant change in Higher Education.

**Keywords:** Rhizomatic Thinking; Didactics; Education; Higher Education

## ***Introducción***

Nos animamos a realizar un agenciamiento teórico desde la filosofía para enriquecer el campo de la didáctica en la Educación Superior, sabiendo que no vamos a interferir en su desarrollo, porque si bien su carácter científico fue cuestionado en algún momento, se la reconoce hoy como una disciplina científica consolidada con un claro objeto de estudio: las prácticas de enseñanza históricamente situadas.

Resulta interesante recuperar aquí el planteo que Susana Barco ya hacía en 1973, aludiendo a lo que dio en llamar la antididáctica ligada fuertemente a la prescripción tecnicista, que la situó como una ciencia pedagógica aislada que no logró mejorar las prácticas de enseñanza a pesar de sus promesas. Este posicionamiento fue desvirtuando su sentido, siendo que es una disciplina que se caracteriza por ser una "práctica de intervención pedagógica y social". El debate instalado y las numerosas producciones que le sucedieron permitieron

reflexionar y avanzar en la construcción permanente de una nueva didáctica. En este sentido Camilloni (2016) considera que el saber didáctico refiere a una "didáctica erudita" entendida como una teoría de la acción pedagógica, es decir un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos, una ciencia social que tiene como objeto de estudio a la enseñanza concebida como una acción de intervención social que cuenta con el propósito de generar aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, establece claras distinciones entre la didáctica erudita y la didáctica ordinaria o del sentido común. Esta última se refiere a "...un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela" (p.45). Ideas que se sustentan en creencias que naturalizan la realidad educativa y no son revisadas ni sometidas a crítica. No se constituyen en la creación de cada docente sino en la expresión de concepciones culturales que han dejado su huella. La enseñanza en las instituciones de Educación Superior, se ha caracterizado durante mucho tiempo por asumir una didáctica ordinaria, dada la diversidad de carreras y los distintos perfiles profesionales que asumen la docencia en el nivel, donde cada modo de pensar, hacer y sentir se ha instalado en la práctica sin contar con la necesaria formación pedagógica.

Si bien el desarrollo de la didáctica en la Educación Superior es relativamente reciente, se ha ido consolidando como un prometedor campo de conocimientos teóricos. Maggio (2021) expresa que "La reinención de las prácticas de la enseñanza en la Universidad no es un proyecto sencillo que pueda ser encarado por docentes individuales. Requiere políticas y definiciones institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva en consonancia con aquellas formas de construcción de conocimiento que se quieren alentar" (p.216). No obstante, lo expresado y reconociendo el estatus científico que la didáctica general y la didáctica del nivel superior han logrado consolidar, nos atrevemos a realizar agenciamientos teóricos de otros campos de conocimiento, como el de la

filosofía, para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el nivel.

El trabajo lo desarrollaremos en tres momentos. Primero un marco referencial sobre la formación pedagógica en la educación superior como experiencia subjetiva. En segundo lugar, un desarrollo conceptual breve sobre el pensamiento rizomático, el que aportará claves para afrontar la enseñanza en la educación superior incorporando también en su desarrollo, el valor de las prácticas de enseñanza rizomáticas que rompen la idea de transmisión en el sentido pedagógico tradicional. Se plantean algunas puntas para pensar la enseñanza rizomática y repensar las propuestas didácticas. En tercer lugar, se ofrece una breve reflexión a modo de cierre.

1-La formación pedagógica en la educación superior como experiencia subjetiva.

Nos interesa relatar aquí la experiencia de transformación, de quienes han cursado la maestría y especialización en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. En su mayoría las distintas cohortes de la carrera han contado entre sus asistentes con profesionales en su mayoría con distinta formación, nutricionistas, kinesiólogos, enfermeros, médicos, biólogos, químicos, músicos, abogados, entre otros), también en su mayoría son docentes universitarios que se desempeñan en las distintas Facultades de la UNSL. Vivencian la formación como un viaje hacia lo desconocido. Algo que se inicia con mucho temor y desconcierto ya que carecen de formación pedagógica, y la especificidad de los contenidos que se abordan les resulta un campo desconocido, que con mucho esfuerzo van transitando en el intento de apropiarse de nuevas categorías teóricas totalmente diferentes al campo de conocimientos que poseen. La experiencia de una nueva formación es vivida como un pasaje, un viaje que se expresa en una búsqueda, en un ir en busca de lo desconocido. En la que la formación, se entiende como una manera de devenir, recorrido con precaución, como una manera particular de "ser" y de habitarlo, sabiendo

sus debilidades, pero con la fuerte convicción de que es el camino correcto para fortalecer tanto sus noveles, como experimentadas prácticas de enseñanza. Sus voces dan cuenta de que a nivel subjetivo se produce un acontecimiento que marca un antes y después en el sentido de asistir a una nueva experiencia. Fundamentalmente esa nueva experiencia se basa en el reconocimiento de un “otro”, un “sujeto” que recién se visibiliza como tal, un sujeto al que le pasan cosas, para dejar de pensarlo sólo como un alumno o mero estudiante.

Según Barcena (2000), esto es, «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. “Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. Como sufrida o padecida, la experiencia es causante de experiencia de formación en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado —del tiempo— un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron.” (p.6). Desde esta experiencia vivida los participantes de esta formación pedagógica hablan de un antes y después como docente universitario, un desandar el pensamiento binario para empezar a considerar las multiplicidades en el hacer y en el pensar.

-Otra experiencia que nos interesa relatar por su significativo y original aporte a la formación es la de la Universidad Costa Rica (UCR), que como nos comentan Cascante y Marín (2022) posee una trayectoria en la gestación de escenarios, como lo es, el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUM), que promueve trabajar en la reflexión y transformación de las prácticas de enseñanzas en las que se pone en juego a la didáctica en la Educación

Superior, en términos de vivencias subjetivas y transformadoras para los docentes que son orientados por él.

Este departamento integrado por un equipo interdisciplinario de académicos, desarrollan espacios de acompañamiento actualización y reflexión, con una lógica constructiva, que busca cimentar saberes para el quehacer docente, con el desafío de atender actualmente una oferta académica de alrededor de más de 350 programas de formación de las diferentes áreas entre el grado y el posgrado.

Según las profesoras Cascante y Marín (2022) que han participado y gestionado como docentes y directivas, las actividades pedagógicas de este departamento, nos comentan cómo las mismas, se gestan a partir de diagnósticos y emergentes según las particularidades disciplinarias, realidades históricas contextuales, así como los requerimientos sociopolíticos educativos. Convirtiéndose este espacio en un dispositivo, para reflexionar sobre las necesidades y las vacancias, en el desarrollo de las didácticas específicas y de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

97

---

Cabe decir a su vez, que estos emergentes tienen una fuerte vinculación con los procesos de acreditación de las carreras y los requerimientos emanados de los procesos de autoevaluación y evaluación. Evidenciando temas sensibles para el desarrollo y fortalecimiento de las carreras, aportando nuevas temáticas para el abordaje pedagógico-didáctico en la formación del profesorado, en cursos, seminarios o talleres que puedan ser vinculados con mejora de la calidad docente.

No obstante, se reconoce en este Departamento que su accionar es limitado respecto a los recursos y en el intento o desafío de superar una formación instrumental, restringida generalmente, a un repertorio de técnicas didácticas o acciones informativas, que se contraponen con los abordajes pedagógicos más profundos que buscan procesos de comprensión y transformación, en las prácticas de enseñanza de la universidad.

Más allá de estas limitaciones, la construcción de éste y otros, escenarios formativos, contribuyen a la perspectiva de que no existe “una formación única o generalizable” que garantice la mejora de la calidad de la Educación Superior, siendo esta una actividad compleja como plantea Cascante (2015, p. 12), en la que se entretajan saberes, conocimientos profesionales, procesos de comunicación e interacciones humanas circunscriptos dentro de una cultura de formación y producción de conocimientos que no puede reducirse a enfoques simples y limitados que solamente brindan información.

En este sentido, Cascante (2015, p.12) profundiza en la ideas de que la formación necesariamente supone, “un proceso complejo de interacciones e intercambios, acuerdos, desacuerdos y transformaciones de sujetos que trascienden su proceso formativo, además implica la interacción de múltiples aspectos como el ámbito personal, histórico, cultural, reflexivo y comunicativo que le permiten al docente universitario acceder a las problemáticas que se presenten en este trayecto formativo, desarrolla acciones para dar respuesta y fortalece su quehacer docente” (2008 p. 55). A su vez, Ferry (2008) plantea que la formación no se limita a un polo activo que forma y a otro pasivo que es formado, pues este es un proceso personal en el que transitar por una experiencia formativa los sujetos se forman a sí mismos gracias a las mediaciones que implican las interacciones con otros. Destaca también, que solo hay formación cuando se trabaja para sí mismo, situación que implica encontrar los medios y los espacios para volver la mirada a las acciones que los sujetos realizan y hacer un recuento reflexivo de modo que al retomar de nuevo lo hecho, le permita una mejor comprensión.

El relato de estas dos experiencias de formación, nos permiten advertir el importante avance institucional al reconocer el valor de la formación pedagógica-didáctica para el cuerpo docente. Así mismo el sostener en el tiempo estos espacios de formación da cuenta de cómo la didáctica de la educación superior, se fue consolidando y constituyéndose como una



formación valiosa y necesaria para los docentes de los distintos campos disciplinares. Formación que se ve interpelada frente a nuevos desafíos contextuales que reclaman nuevas formas de enseñar.

Siguiendo la línea de las experiencias analizadas, el pensamiento rizomático puede constituirse en un aporte importante que anima a repensar la enseñanza, en cuanto habilita multiplicidades, el surgimiento de diversos y apasionados conocimientos y saberes; dibuja un mapa que abre en el camino conexiones heterogéneas, y a otros modos de ser y estar con el "otro", a nuevas interacciones y relaciones, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación, búsqueda de intersticios, entre muchos otros aspectos. Es decir que considerar el pensamiento rizomático, para repensar nuevas formas de enseñanza podría ser un aporte transformador para la didáctica de la educación superior.

## ***2-Pensamiento rizomático y enseñanza***

El pensamiento rizomático desarrollado por Deleuze y Guattari (2004), planteado desde una perspectiva filosófica, ancla en el término rizoma tomando en consideración un rizoma botánico que se caracteriza por brotes que pueden ramificarse hacia varios puntos y engrosarse para adquirir la forma de bulbo o tubérculo. Es decir que a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; más bien sus direcciones son cambiantes. No tienen ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda.

En el libro "Mil mesetas", Deleuze y Guattari (2004) señalan que el rizoma constituye multiplicidades lineales, "está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza"

(p.26). Los autores expresan que “El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p.26). Al mismo tiempo señalan que un rizoma está hecho de mesetas la que no está ni al principio ni al final, sino siempre está en el medio. Llamam meseta a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma.

Esta analogía sirvió para ejemplificar “un sistema cognoscitivo en el que no hay puntos centrales”, Deleuze y Guattari (1972, p.35). Este concepto se refiere según Deleuze (1972) a una imagen de pensamiento, que aprehende las multiplicidades, en oposición al modelo arbóreo, que se usaba como metáfora del modelo tradicional jerárquico de organización del conocimiento en (taxonomías y clasificaciones de las ciencias) y que da cuenta de elementos de mayor nivel, como verdaderos, en relación a los subordinados.

La categoría teórica de Rizoma planteada desde la teoría filosófica es un modelo descriptivo, epistemológico en el que la organización de los elementos, no sigue líneas de subordinación jerárquica, tal como sería el modelo del árbol, que posee una raíz y múltiples ramas, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro, Deleuze y Guattari (1972, p.13). El rizoma, considerado como tallo subterráneo, se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas, “uno de los caracteres esenciales del sueño de multiplicidad es que cada elemento no cesa de variar y de modificar su distancia respecto a los demás” Deleuze y Guattari (2004, p.54), y su vez carece de centro, lo cual sirve para ejemplificar un sistema cognitivo en el que no hay puntos centrales, unos más fundamentales que otros. Las multiplicidades son rizomáticas, “en un rizoma no hay puntos o posiciones,

como ocurre en una estructura, un árbol o una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” Deleuze y Guattari, (2004, p.14)

Nos adentramos al pensamiento rizomático, entendiendo que nos puede aportar claves para afrontar la complejidad de la enseñanza en la educación superior. El modelo rizomático supone entonces un esquema de pensamiento incluyente, conectivo, que nos permite correr nos de la idea de transmisión de conocimientos en el que ancla el sentido pedagógico tradicional, aún presente en las prácticas de enseñanza en la educación superior, para pensar otras formas posibles de enseñanza. Podríamos decir que, en toda práctica de enseñanza, y especialmente en la educación superior son posibles principios de conexión y de heterogeneidad, líneas de articulación o segmentaridad, estratos, territorialidades, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación, aún inexploradas que pueden generar rupturas en prácticas docentes cimentadas que parecen inmovibles.

Algunas puntas para pensar la enseñanza rizomática:

-La consideración del sujeto que aprende como un “otro” es a nuestro entender el primer paso para pensar la enseñanza como una acción constitutivamente ética de la tarea pedagógica, que imprime una radical novedad en quienes se forman. La relación con el otro es “un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” Barcena (2000, p.202).

En este marco las prácticas subjetivantes ocupan un papel preponderante, dado que se construyen en el seno de lo vincular, subjetividad en la que según Puget (1993) cada irrupción del otro, cada avasallamiento y dominación, enfrenta una puesta a prueba que reclama una nueva apropiación para poder ser y pertenecer, donde el ser humano es el centro de todo proceso formativo. El sentido ético de la enseñanza rizomática habilita la libertad y multiplicidad de pensamiento en los estudiantes, en oposición a lo dogmático ya que cambia a medida que cambian sus conexiones y esto ocurre porque en un

rizoma no hay puntos o posiciones fijas, sino que más bien se abren distintas líneas, que rompen con el pensamiento único.

-Los distintos campos disciplinares con sus lógicas y metodologías propias, han impuesto formatos/modelos de enseñanza, que perduran a modo de calco, de calcomanía que reproducen copias, modos esquemáticos de ser y hacer en las prácticas Deleuze y Guattari, (1977), en cambio el pensamiento rizomático no impone modelos a seguir, más bien, recurre a la analogía de la cartografía, del mapa guía para establecer conexiones, recorrer un territorio a partir de múltiples entradas, en múltiples sentidos, múltiples y disímiles interpretaciones. Esta perspectiva habilita un pensamiento que deviene en cambiante donde es posible plantear la enseñanza desde múltiples metodologías, bucear por los intersticios en busca de nuevas formas, para llegar a estudiantes con distintas realidades y posibilitar mejores aprendizajes. El pensamiento rizomático rescata el "hacer docente" del calco que bloquea, inhibe, reproduce, para situarlo en un devenir que no cesa de crear, que da lugar a lo nuevo, a sentidos diversos, que abre la imaginación y el deseo por enseñar desde un lugar de protagonismo, estando siempre atento, alerta, abierto a la otredad y a los nuevos saberes.

-Los modos de aprender que se propician desde esta perspectiva, rompen con el pensamiento binario. Aún persiste en distintas carreras universitarias la idea de que el problema del aprendizaje es del estudiante, su baja disposición al estudio; su bajo nivel de formación; dificultades para realizar abstracciones y comprender textos académicos; escasa capacidad para retener, acumular, y repetir lo aprendido. Estas recurrentes percepciones sobre el sujeto que aprende, dejan de considerar que el aprendizaje es el resultado del acontecer de una experiencia subjetiva en donde la enseñanza ocupa un lugar central. Teniendo en cuenta que, como dice Bárcena (2000) "la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otros. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— estalla delante

de nosotros". (p.14) Cuando el aprendizaje se revela como un acontecimiento que marca un antes y un después en el sujeto, abre múltiples perspectivas y lo transforma en "otro". El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. El acontecimiento como novedad, como imprevisto, recusa las miradas deterministas y se enlaza con la idea de azar. Produce una reorganización subjetiva en los sujetos implicados, movimiento, cambio, nuevas inscripciones y re significación, procesos de pensamiento rizomático, que resultan potentes a la hora de pensar los procesos de subjetivación que se producen en nuevos contextos de significación.

-Las metodologías de enseñanza en muchos casos han clausurado el pensamiento, haciendo prevalecer lo que el profesor piensa, cree y valora en relación al conocimiento que enseña, su palabra cobra relevancia extrema y los estudiantes han de acatar para garantizar la acreditación de los aprendizajes. Esto se contrapone con la posibilidad de habilitar líneas de fuga, líneas de variación infinita, que tiendan a fomentar movimientos de pensamientos que evolucionen creativamente y den lugar también a la imaginación.

Líneas de fuga, de escape que abran la posibilidad de cambiar de posicionamiento, de un paradigma hacia otro diferente. Implican virajes, momentos esquivos impulsados por el deseo de cambio. Muchos docentes se encuentran atrapados en un pensamiento binario, sin posibilidades de escape para avanzar en verdaderas transformaciones en las prácticas que den lugar a la multiplicidad de sentidos. En estas líneas de fuga hay vida, experimentación, que abre paso hacia un destino desconocido, imprevisible, no preexistente, que deja fluir lo nuevo, muchas veces en medio de incertidumbres y temores.

Esperamos que esta manera de abordar la enseñanza desde el pensamiento rizomático, sin desconocer que muchas otras que puedan surgir y potenciarse

desde este posicionamiento, irrumpa también como un acontecimiento que marque un antes y un después en los docentes universitarios.

### ***3-Reflexiones finales***

Este artículo ha explorado el agenciamiento de un enfoque alternativo a la didáctica tradicional en la Educación Superior, destacando la importancia de la formación pedagógica-didáctica como una experiencia subjetiva y transformadora. Al alejarnos de los modelos jerárquicos y rígidos, y al adoptar una perspectiva que valora la multiplicidad, la conexión y la heterogeneidad, podemos enriquecer significativamente las prácticas de enseñanza.

La consideración del estudiante como un "otro" con subjetividad propia, la promoción de la libertad de pensamiento y la diversidad metodológica, y la apertura a la creatividad y la imaginación son elementos clave de este enfoque. Las experiencias analizadas en universidades de San Luis y Costa Rica demuestran el potencial de la formación pedagógica-didáctica, que enriquecida con la perspectiva del pensamiento rizomático pueden potenciarse para generar un cambio profundo en la forma en que concebimos y llevamos a cabo la enseñanza universitaria.

104

---

En última instancia, este trabajo invita a reflexionar sobre la necesidad de repensar la didáctica en la Educación Superior, buscando nuevas formas de promover un aprendizaje significativo y transformador. Al abrazar la complejidad y la diversidad, podemos crear espacios educativos más inclusivos, creativos y relevantes para las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

## **Referencias Bibliográficas**

- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Barco, S. (1973). Antididáctica o nueva didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (10).
- Camilloni, A. (2016). El saber didáctico. Paidós.
- Cascante Flores, A., & Marín Sánchez, S. (2022). Escenarios de formación pedagógica para los docentes universitarios: trayectos y modalidades en las universidades públicas costarricenses. En C. Finkelstein & E. Lucarelli (Eds.), *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras* (pp.238-270). Miño y Dávila.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977) *Rizoma*. Editorial Pre-Textos
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Finkelstein, C., & Lucarelli, E. (Eds.). (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203–217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/artic/e/view/34097>
- Puget, J. (1993). En la búsqueda inefable de un reconocedor privilegiado. *Actualidad Psicológica*, XVIII (196), 2.



Recibido: 13/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Pedranzani, B y Garcia, M.G. (2025). Aportes del pensamiento rizomático a la didáctica de la educación superior: Hacia una enseñanza transformadora. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 12, San Luis, p. 91-106

