

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 11 • N° 20 DICIEMBRE 2025



EDICIÓN ANIVERSARIO

10 AÑOS DE LA REVISTA **EFI**

TRAZOS DE UNA DÉCADA

La educación entre el hacer y el pensar

Una publicación científica de la Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR · ISSN 2422-5975, en línea

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Secretaría de
**FORTALECIMIENTO
INSTITUCIONAL Y
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ministerio de
EDUCACIÓN

 **CÓRDOBA**
Seguimos haciendo



EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index>

Autoridades

Ministro de Educación

Dr. **Horacio A. Ferreyra**

Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

Dra. **Claudia Amelia Maine**

Director General de Educación Superior

Lic. **Ariel A. Zecchini**

Equipo Editorial

Director

Lic. **Ariel A. Zecchini**

Director de la DGES

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**

Directora del Instituto Superior de Estudios
Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación,
Córdoba

Dra. **Mariana Alejandra Tosolini**

Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Dra. **Rocío Arrieta**

Área de Investigación, DGES
UNC

Dra. **Carolina Yelich**

Área de Investigación, DGES
UNC

Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**

Área de Investigación, DGES
UNC

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**

Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
(INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
(CINVESTAV), México
Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,
México

Dra. **Ana Angélica Albano**

Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**

DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. **Marisa Muchiut**

UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**

Universidad Nacional de Chilecito (UNDeC)
CONICET

Miembros Históricos

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)

Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa

El vértigo de la mirada (2024)
de **Pablo Falcón**

Pintura sobre bastidor entelado con técnica mixta.
Óleo, óleo en barra, óleo pastel y hoja de plata.

Diseño y maquetación

Luis F. Gómez
Romina Sampó

Equipo de Diseño, DGES



Algunos derechos reservados
bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDICIÓN ANIVERSARIO

10 AÑOS DE LA REVISTA **EFI**

EDITORIAL

■ **Docentes que producen significados**

Por Claudia Maine

Págs. 7 a 10

■ **Trazos de una década**

La educación entre el hacer y el pensar

Por Equipo editorial

Págs. 11 a 15

ANIVERSARIO

■ **EFI**

Diez años de diálogo entre ciencia, pedagogía y sociedad

Por Ariel Zecchini

Págs. 16 a 17

■ **Diez años de pensamientos y saberes pedagógicos sobre formación docente**

Por Liliana Abrate

Págs. 18 a 20

■ **Una comunidad de lectores y escritores**

Por Santiago Lucero

Págs. 21 a 23

ARTÍCULOS

■ **¿Cómo enseñar la historia local?**

De la efeméride al conocimiento histórico

Por María Laura Acuña Bouza y Liliana Beatriz Rodríguez

Págs. 25 a 40

■ **Educación Ambiental Integral**

De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente

Por Cristian Rossi, Janet Martins, Darío Ponzano, Lucrecia Huais, Melina Santa Cruz y Judith Casalánguida

Págs. 41 a 54



ENSAYOS

El currículo en la sociedad contemporánea

Un objeto de conocimiento complejo en una sociedad compleja

Por Paula Alejandra Camusso

Págs. 55 a 68

Repensar la práctica del formador desde la complejidad de la educación hoy

Por Virginia Gonfiantini

Págs. 69 a 81

Dossier MODALIDADES EDUCATIVAS

El sentido pedagógico más allá del aula

Por Gladys Blazich

Págs. 83 a 94

La relación escuela-familia en un nuevo escenario social y cultural

La migración neorrural contemporánea en Traslasierra, Córdoba

Por Lydia Bibiana Flores y Miriam Edith López

Págs. 95 a 110

Pedagogía en contextos carcelarios como campo social transdisciplinar

Por Marcela Gaete Vergara

Págs. 111 a 130

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

El trabajo con la emocionalidad en el nivel superior

Experiencias y valoraciones desde una práctica concreta

Por Verónica Sargiotti Pieretto y Beatriz Burzio

Págs. 131 a 141

Proyecto extracurricular de formación docente

Producciones audiovisuales para pensar los artefactos tecnológicos

Por Dolores Santamarina, Gabriel Ulloque y Cecilia Contreras

Págs. 143 a 152

RESEÑA

Articulación entre la formación docente y la investigación

LIBRO DIGITAL

Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación.

Proyectos integrados entre universidad e institutos de formación docente

Por Nicolás Lanzardo

Págs. 153 a 160





EDITORIAL

Docentes que producen significados

por **Claudia Maine**

*Los docentes son intelectuales
que producen significados,
no solo los transmiten.*

Giroux, 1988

Giroux resume uno de los principios más profundos que orientan este proyecto editorial: los y las docentes no son meros ejecutores de políticas o portadores de saberes ajenos, sino profesionales capaces de interpretar, problematizar, transformar y producir conocimiento, desde su experiencia situada.

Retomando la perspectiva del autor, entendemos que la tarea docente implica producir sentidos en diálogo con otros, intervenir en la cultura y disputar significaciones pedagógicas. La revista *EFI* asume ese principio, acogiendo la palabra docente como saber legítimo y necesario para pensar la educación contemporánea.

Celebrar los diez años de la revista *EFI* implica reconocer un camino construido colectivamente, en el que la palabra docente ha encontrado un espacio de circulación, legitimación y diálogo.

Desde su origen, *EFI* se propuso favorecer la revisión del quehacer pedagógico, personal e institucional, habilitando un medio en el que la práctica docente pueda volverse objeto de interrogación, análisis y reconstrucción. Concebimos la revista como un ámbito en el que pensamos juntos lo que hacemos, con la convicción de que el saber pedagógico se construye en movimiento, en la conversación y en la reflexión compartida.

A lo largo de estos diez años, la revista ha logrado consolidarse como una herramienta que nutre y acompaña la tarea de docentes y estudiantes de Educación Superior en la provincia de Córdoba, respondiendo a una necesidad fundamental: que los procesos formativos dialoguen con las prácticas reales, con las tensiones propias del aula, con los sentidos que circulan en las instituciones y con las políticas que orientan y condicionan nuestro trabajo.

La EFI como espacio de producción y circulación del saber pedagógico

Promover la divulgación científica sobre diversas problemáticas educativas vinculadas con la formación docente implica reconocer que el saber producido en las instituciones de Educación Superior posee valor público y merece ser compartido, discutido y puesto en diálogo. *EFI* se afirma como un medio que legitima la palabra docente, que reconoce la validez del conocimiento situado y que desafía la idea de que la teoría está en otra parte y la práctica “solo se aplica”.

En este sentido, la revista invita a “conversar la escuela”, a poner en palabras lo que allí hacemos, lo que allí nos pasa, las decisiones que orientan la enseñanza y las tensiones que atraviesan la práctica educativa. Paulo Freire (1987) nos recuerda que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”, y que el acto educativo es, ante todo, un acto de reflexión y de diálogo. Conversar en torno a la escuela es, entonces, reconocerla como espacio vivo de producción de sentidos y no como estructura fija y cerrada sobre sí misma.

Igualmente, esta perspectiva se enlaza con la noción de docente como profesional reflexivo, propuesta por Donald Schön (1983), para quien el educador no solo aplica saberes, sino que “piensa en la acción, durante la acción y sobre la acción”. Publicar, escribir y leer, en un espacio colectivo como *EFI*, es precisamente habilitar esa reflexión: una práctica que vuelve consciente el propio hacer y permite su reconstrucción.

Cada artículo, experiencia, sistematización de prácticas o reflexión que se presenta en esta edición constituye un modo singular de observar y comprender los desafíos contemporáneos de la educación: las transformaciones culturales, los cambios en los modos de aprender, las tensiones curriculares, las identidades profesionales en construcción, las políticas que orientan la enseñanza y las condiciones concretas en las que se desarrolla la tarea docente.

Estos recorridos, lejos de ser lineales, expresan lo que Philippe Perrenoud (2004) define como el “desarrollo permanente de la identidad docente”, proceso en el cual “formarse no es acumular técnicas, sino aprender a habitar la profesión de manera pensante”.

Así, *EFI* no solo recupera saberes, sino que ayuda a producirlos. Y esa producción no es individual, es necesariamente colectiva: se sostiene en la conversación entre instituciones formadoras, equipos docentes, estudiantes, investigadores y comunidades educativas diversas.



Reflexión, debate y formación como práctica democrática

En un contexto donde las políticas educativas, las agendas públicas y los discursos sociales sobre la escuela se encuentran en constante disputa, propiciar espacios de debate –informado y argumentado– es una responsabilidad ética y política de la formación docente. Esta revista se inscribe justamente en esa perspectiva: habilitar pensamiento crítico y no solo replicar definiciones consolidadas.

Reflexionar sobre la enseñanza es también reflexionar sobre la sociedad que construimos. Cada decisión pedagógica expresa un posicionamiento frente a lo común, a la igualdad, a las posibilidades de enseñar y aprender en condiciones dignas. Por eso, favorecer el análisis de las prácticas es contribuir a fortalecer la dimensión democrática de la educación y la autonomía profesional docente.

Docentes y estudiantes como comunidad de aprendizaje y producción

Esta publicación está dirigida a docentes y estudiantes de Educación Superior de la provincia de Córdoba, protagonistas de la formación docente en todas sus dimensiones. *EFI* busca acompañar las trayectorias formativas, sostener preguntas, proponer nuevas miradas y habilitar la construcción colectiva de conocimiento.

Sabemos que enseñar es una tarea profundamente humana, situada, atravesada por vínculos, contextos e historias. Sabemos también que la formación docente es un proceso permanente, donde la reflexión, la lectura y la escritura se vuelven herramientas centrales para comprender la complejidad de la tarea. Por eso, *EFI* invita a detenerse, a pensar, a conversar, a compartir y a escribir.

Edith Litwin (2008) señalaba que “enseñar es dejar marcas de sentido en otros, y dejarse marcar por ellos”. Esta revista es, precisamente, un espacio donde esas marcas se hacen visibles y se comparten.

De este modo, celebrar la décima edición es también reafirmar un compromiso: fortalecer una formación docente crítica, reflexiva y situada, que reconozca a los educadores como productores de saber, de cultura y de futuro.

En este décimo aniversario, agradecemos a quienes han sido parte de este recorrido: autoras y autores, equipos de gestión, comisiones editoriales, docentes, estudiantes, directivos y todas las instituciones que han sostenido y creído en este proyecto. Cada número publicado es testimonio del trabajo colectivo y de la convicción de que el saber pedagógico se construye entre todos. Celebramos este camino y reafirmamos el compromiso que lo sostiene: fortalecer una formación docente crítica, reflexiva y situada, que reconozca a los educadores como productores de saber y de cultura, protagonistas de la transformación educativa en nuestra provincia.

Dra. Claudia Maine

*Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*

Referencias

- Giroux, H. A.** (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin y Garvey.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Perrenoud, P.** (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Schön, D.** (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.



EDITORIAL



Trazos de una década

La educación entre el hacer y el pensar

por **Equipo Editorial**

El nuevo número de la revista *EFI* es una celebración. Celebramos un nuevo espacio de intercambio, un nuevo espacio de construcción de conocimientos. Celebramos también la reflexión sobre el nivel superior y sobre la formación docente a lo largo de una década. Diez años que involucran veinte números publicados; 148 artículos; 38 narrativas de experiencias pedagógicas; 14 entrevistas y 16 reseñas de libros. Contribuciones que en conjunto dieron lugar a problematizaciones, análisis, propuestas y reflexiones que expresan una diversidad de perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas.

Esta edición aniversario de la revista se organiza en diferentes secciones: artículos, ensayos, narrativas pedagógicas y un *dossier* temático. Además, este número especial integra reflexiones sobre los sentidos y el lugar de las producciones académicas –como esta revista– en la formación docente inicial, a cargo de autoridades actuales y quienes han sido parte de la gestión de la Dirección General de Educación Superior y de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior:

- *EFI: diez años de diálogo entre ciencia, pedagogía y sociedad*, por Ariel Zecchini
- *Diez años de pensamientos y saberes pedagógicos sobre formación docente*, por Liliana Abrate
- *Una comunidad de lectores y escritores*, por Santiago Lucero

A continuación, presentamos artículos derivados de investigaciones educativas de profesores de institutos superiores de formación docente de nuestra provincia.

En el primer artículo, *¿Cómo enseñar la historia local? De la efeméride al conocimiento histórico*, las autoras M. Laura Acuña Bouza y Liliana Beatriz Rodríguez se preguntan: "¿Cómo conocer y contar la historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI?", una pregunta que parte de la necesidad de superar la enseñanza de la historia local limitada a las efemérides. Para dar respuesta a esta pregunta, recuperan parte del patrimonio oral de la ciudad e indagan a partir de entrevistas a docentes sobre las formas en que se enseña la historia local. A su vez, incorporan enfoques que amplían las posibilidades pedagógicas a partir de la valoración del patrimonio cultural.

Desde esta perspectiva, la historia local se entiende como un campo de disputa y de esperanza, en el que memoria, identidad y futuro se entrelazan. Retomar la pregunta de Zelmanovich (2010, p. 12) “¿qué se perdió en el camino y por qué?” abre una mirada crítica sobre las narrativas dominantes y sus silencios, reafirmando que el ser laboulayense del siglo XXI se construye como un proceso colectivo, abierto y transformador.

Por su parte, los autores Cristian Rossi, María Janet Martins, Darío Fabián Ponzano, María Lucrecia Huais, Melina Santa Cruz y Judith Vanesa Casalánguida, en el artículo *Educación Ambiental Integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente*, muestran parte de los resultados de una investigación cuyo objetivo principal fue analizar los desafíos pedagógicos y curriculares que presenta la Educación Ambiental Integral (EAI) en las propuestas didácticas planificadas para el nivel secundario en el espacio curricular Práctica Docente IV y Residencia de los profesorados de Educación Secundaria. Los datos se recolectaron a partir de dos estrategias principales: encuestas dirigidas a estudiantes que realizaron su pasantía y residencia durante el año escolar 2024 y entrevistas a docentes del espacio curricular Práctica Docente IV y docentes orientadores. La muestra incluyó estudiantes y docentes de ocho carreras del Instituto Superior de Formación Docente “Mariano Moreno” de la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba. Esto posibilitó obtener una visión amplia y representativa de las diferentes áreas disciplinarias y avanzar en el análisis sobre el marco de la EAI, desde los lineamientos curriculares hasta la implementación en las prácticas docentes.

En la siguiente sección, se presentan los ensayos de Paula Camusso y Virginia Gonfiantini, producciones que nos invitan a repensar el currículum y las prácticas del formador en la sociedad actual.

El primero, *El currículum en la sociedad contemporánea: un objeto de conocimiento complejo en una sociedad compleja*, propone revisar y reconsiderar, en el marco de las transformaciones y complejidades de la sociedad contemporánea, los conceptos y enfoques tradicionales en la teoría del currículum. El texto se estructura a partir de tres aspectos: definición del concepto de currículum, enfoques teóricos del campo de la teoría del currículum, y la complejidad del currículum: diseño y desarrollo. A partir del análisis, se sostiene que en la elaboración del currículum debería evitarse la dicotomía entre la teoría y la práctica, y basarse en una sólida formación filosófica, en diálogo con los actores sociales y en la práctica docente.



El segundo de los ensayos, *Repensar la práctica del formador desde la complejidad de la educación hoy*, analiza los desafíos que enfrenta la formación docente en el marco de las complejidades actuales y las vertiginosas transformaciones sociales, políticas y tecnológicas de este siglo. A partir de la identificación de núcleos temáticos, la autora propone un marco conceptual para repensar la formación docente en contextos contemporáneos caracterizados por la aceleración tecnológica y la pluricrisis social. Este ensayo –producto de un conversatorio y experiencias recientes– busca aportar un análisis integral sobre los sentidos, las prácticas y los horizontes de la formación docente en la actualidad a partir de la premisa de que la escuela debe desplazarse de una lógica puramente disciplinar y transmisiva hacia prácticas situadas, transdisciplinares e interactivas que integren la vigilancia epistemológica como competencia clave.

Con este número, presentamos un *dossier* especial centrado en contribuciones sobre problemáticas de las modalidades educativas de la escolaridad obligatoria, con el propósito de revisar y repensar las diferentes trayectorias que se dan lugar en las diversas modalidades, a casi dos décadas de la sanción de la Ley de Educación Nacional. Esta ley establece ocho modalidades destinadas a reconocer especificidades pedagógicas derivadas de las características singulares de los sujetos y los contextos.

El artículo de Gladys Blazich titulado *El sentido pedagógico más allá del aula* abre el *dossier* invitándonos a reflexionar sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). A partir de los hallazgos de una investigación cualitativa, la autora nos permite adentrarnos en la práctica docente de una maestra de nivel primario de EPJA en la provincia de Chaco. Este estudio de caso muestra cómo el aula en la educación de jóvenes y adultos se redimensiona en el interjuego entre tareas prescriptas, condiciones locales, relaciones sociales, características institucionales y organizacionales, y demandas estudiantiles. La autora nos acerca a la concepción de la práctica docente en EPJA como una tarea que excede las fronteras del aula en un compromiso ético y político con el espacio social que se habita.

El artículo *La relación escuela-familia en un nuevo escenario social y cultural. La migración neorrural contemporánea en Traslasierra, Córdoba* de las autoras Lydía Bibiana Flores y Miriam Edith López nos propone recorrer los resultados de la investigación “*Neorruralidad contemporánea, el desafío de la educación en Traslasierra*”. Las investigadoras nos acercan a las diversas formas de vida y concepciones educativas de familias migrantes del Valle de Traslasierra en la Provincia de Córdoba. Mediante un relato detallado, el texto ofrece un

análisis sobre las expectativas, los vínculos y las prácticas cotidianas que despliegan las familias en un nuevo entorno social y en una nueva comunidad educativa.

Para finalizar el *dossier*, Marcela Gaete Vergara –investigadora chilena– nos presenta el texto *Pedagogía en contextos carcelarios como campo social transdisciplinar*. Desde un análisis de la modalidad de la educación en contextos de privación de libertad, la autora cuestiona la distancia entre la pedagogía tradicional y la realidad de la educación en contextos carcelarios. Se plantea cómo esta modalidad sufre de una orfandad teórico-práctica, que desconoce el entrecruzamiento con otras modalidades, como la educación de jóvenes y adultos. La autora aboga entonces por una pedagogía transdisciplinar alimentada por aportes de la pedagogía social, la pedagogía escolar y la pedagogía universitaria en el sistema penitenciario, así como por los desarrollos de la criminología, el derecho y otras disciplinas. Una pedagogía que reconozca la complejidad y los múltiples desafíos de educar en diversos espacios pedagógicos al interior de las cárceles.

Por último, en este número encontramos la sección de *narrativas pedagógicas*, artículos derivados de la sistematización y el análisis de experiencias pedagógicas llevadas adelante en institutos de formación docente. Allí, el texto de Verónica Sargiotti Pieretto y Beatriz Burzio denominado *El trabajo con la emocionalidad en el nivel superior. Experiencias y valoraciones desde una práctica concreta* presenta una experiencia desarrollada con estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. Dicha experiencia surgió de la necesidad de dar respuesta a una serie de dificultades identificadas durante las prácticas docentes vinculadas a altos niveles de estrés, restricciones en la resolución de problemáticas e inconvenientes en el establecimiento del vínculo pedagógico. Ante esto, las autoras diseñaron un proyecto transversal a estudiantes de diferentes años y llevaron a cabo una serie de talleres que abordaron aspectos centrales de la emocionalidad involucrados en el acto de enseñar. A partir de esta experiencia las autoras muestran la necesidad de ensayar respuestas que posibiliten nuevos modos de acompañamiento a los estudiantes y den lugar al fortalecimiento de las prácticas.

Luego, el texto *Proyecto extracurricular de formación docente: producir audiovisuales para pensar los artefactos tecnológicos* de Dolores Santamarina, Gabriel Ulloque y Cecilia Contreras presenta una experiencia desarrollada por un grupo de docentes, egresados y estudiantes del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) en colaboración con profesores, egre-



sados y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco del proyecto de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) *“Experiencias con cine y audiovisuales en la formación docente. Producción de materiales didácticos”* (2022-2024). En esta experiencia se produjeron documentales para ser utilizados en la enseñanza de la Educación Tecnológica en el nivel secundario y superior. Los audiovisuales resultantes ponen en diálogo a coleccionistas de artefactos tecnológicos –aficionados por los objetos técnicos– con académicos del campo de las humanidades y de las ciencias sociales, con el objetivo de lograr una Educación Tecnológica Universal orientada a la contemplación de los objetos y a su problematización interdisciplinaria con los aportes de la filosofía, la sociología y la historia.

Para finalizar el número, Nicolas Lanzardo nos presenta la reseña del libro *Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación. Proyectos integrados entre Universidad e Institutos de formación docente*. Este libro reúne artículos de los equipos de investigación que formaron parte de la IV Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE). En el marco de una iniciativa de articulación y cooperación entre la Dirección General de Educación Superior y la Universidad Nacional de Río Cuarto, PROMIIE constituyó una instancia de encuentro entre investigadores del sistema formador de la provincia de Córdoba e investigadores de la universidad, con el propósito de generar conocimiento sobre las prácticas educativas en los institutos de formación docente. Esta publicación constituye el cuarto libro de una serie de publicaciones que reúnen experiencias y resultados de investigaciones. Materializa la apuesta política por fortalecer la investigación en el sistema de formación docente y la potencia de la colaboración interinstitucional para generar conocimiento contextualizado y relevante que repiense y transforme la formación y la práctica docente en el sistema educativo.

La producción de este número de la revista invita a recorrer diferentes tipos de textos. La selección de cada contribución ha estado orientada a convidar lecturas que ofrecen, desde diferentes perspectivas, conocimientos que esperamos sean un aporte para pensar nuestras prácticas. Creemos que son valiosas herramientas para revisar, reinventar, resignificar, deconstruir y construir alternativas pedagógicas en el marco de los desafíos contemporáneos.



ANIVERSARIO

EFI

Diez años de diálogo entre ciencia, pedagogía y sociedad

por **Ariel Zecchini**

La Dirección General de Educación Superior presenta un nuevo número de la revista *EFI*. En esta ocasión, celebramos con profundo orgullo y satisfacción diez años ininterrumpidos de circulación, una década marcada por el compromiso sostenido de docentes, investigadores y especialistas que han compartido sus hallazgos, reflexiones y experiencias formativas con el propósito de enriquecer la formación de futuros educadores y fortalecer el campo pedagógico y científico.

Desde su nacimiento, la revista *EFI* se ha consolidado como un espacio plural de encuentro y divulgación, donde convergen saberes pedagógicos, científicos, epistemológicos. Su carácter abierto y su rigurosidad académica la han convertido en un referente para la comunidad educativa y profesional, ofreciendo un lugar donde las ideas dialogan, se contrastan y se proyectan hacia nuevas prácticas.

A lo largo de estos diez años, *EFI* ha sido una plataforma vital para la socialización del conocimiento: investigaciones originales, artículos de revisión, experiencias innovadoras y propuestas pedagógicas han nutrido el debate académico y aportado insumos valiosos para la mejora de las prácticas docentes. Nuestro enfoque principal ha sido, y sigue siendo, la formación docente y el desarrollo profesional, proporcionando insumos teóricos y prácticos que desafían y aspiran al enriquecimiento de las prácticas en el aula y en las instituciones educativas que forman a los futuros docentes. Es por ello que cada edición refleja el esfuerzo colectivo de quienes, con dedicación y rigor, han plasmado en sus páginas el fruto de años de trabajo y reflexión.

Entendemos que cada volumen publicado no solo documenta avances científicos, sino que también habilita la construcción de nuevos espacios de diálogo y colaboración, garantizando la transparencia, la validez y la posibilidad de réplica de los estudios. De este modo, la revista se constituye en un pilar significativo para el progreso del conocimiento y la innovación educativa, permitiendo la socialización de investigaciones que, al ser compartidas,



revisadas y debatidas por la comunidad académica, ponen en valor la materialización de resultados y abren la posibilidad de que otros investigadores construyan sobre lo ya conocido, generando aportes renovadores para la educación y la ciencia en su conjunto.

En el ámbito específico de la formación docente, esta socialización adquiere una relevancia singular por matices cruciales. La Educación Superior es un campo dinámico y complejo, atravesado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Con este nuevo número, aspiramos a que formadores y futuros docentes encuentren metodologías actualizadas, enfoques pedagógicos más efectivos y perspectivas renovadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo así su desarrollo profesional.

Cada volumen de *EFI* es testimonio del dinamismo del campo educativo y de la constante evolución de sus desafíos. Los aportes de los diversos autores que han confiado en nuestro medio han contribuido significativamente al progreso de la pedagogía, la investigación en educación y su vínculo con la sociedad. La revista no solo preserva y difunde conocimiento, sino que también estimula el pensamiento crítico y el diálogo interdisciplinario, reconociendo la creatividad y la complejidad inherentes al proceso educativo.


Al conmemorar esta primera década, rendimos homenaje a quienes iniciaron este desafío y a quienes, con sus investigaciones y reflexiones, han enriquecido la comunidad científica y pedagógica. Reafirmamos nuestro compromiso de seguir impulsando la investigación y la innovación desde la revista *EFI*, para que continúe siendo un faro que ilumine el camino de la formación docente, con perspectivas pertinentes, renovadas, relevantes y transformadoras.

Agradecemos profundamente a toda la comunidad académica y profesional por hacer posible este sueño colectivo, y los invitamos a seguir construyendo juntos el futuro de la educación en general y de la formación docente en particular.

Lic. Ariel A. Zecchini

Director General de Educación Superior

ANIVERSARIO



Diez años de pensamientos y saberes pedagógicos sobre formación docente

por **Liliana Abrate**

En el campo de la formación docente inicial y continua, podemos encontrar una rica y variada producción académica, con múltiples aportes de los especialistas de la región. Pero pocas como esta revista científica que ha reunido y sigue convocando las voces de tantos actores con sus reflexiones surgidas del propio territorio. La revista *EFL* se distingue por la continuidad de sus publicaciones, la diversidad de temáticas y los aportes de sus participantes, todo lo cual no es mágico, sino resultado del esfuerzo y el compromiso de muchos y muchas colegas.

Desde el año 2008, cuando se conforma la Dirección General de Educación Superior (DGES) en la provincia de Córdoba, en especial en la etapa inaugural, se inició un camino inédito para esos tiempos: se fortalecieron los debates curriculares, las actualizaciones científicas, la participación estudiantil y el intercambio interinstitucional. Especialmente destacable es el Área de Investigación y Difusión Académica, que impulsó el desarrollo de proyectos de investigación en los institutos superiores, de la mano de la política nacional y el INFoD. Diríamos que esos primeros años fueron de gran crecimiento para el nivel superior, sostenidos en la clara convicción de que el colectivo conformado por los institutos de formación docente de toda la provincia sería el mejor sendero para avanzar de manera conjunta en procura de su jerarquización.

En ese contexto, se iniciaron las tareas para lograr una publicación científica, indexada y en formato digital, cuyos objetivos principales se expresan así:

- Promover la divulgación científica sobre diversas problemáticas educativas vinculadas con los procesos formativos del nivel superior.
- Posibilitar la reflexión, la discusión y el debate en torno a políticas y a las prácticas educativas que orientan a la formación docente en distintas disciplinas.

En la presentación de su primer número, el Director de la DGES por ese entonces, Mgtr. Santiago Lucero, sostenía que “El sentido de publicar una Revista propia del Nivel Superior no está escindido del quehacer específico



de sus Institutos, en los que se impulsa la construcción de experiencias y conocimientos vinculados a la singularidad de la formación de docentes para todo el sistema educativo. Esta publicación alienta una producción que, en un círculo virtuoso, refleje un trabajo colectivo y en equipo, que es siempre una experiencia institucional, donde la expectativa final trasciende la mera expresión individual" (2015, p. 7).

El nombre de la revista, *EFI. Educación, Formación, Investigación*, expresa el alcance de su proyección, que en la cita previa se describe como un círculo virtuoso, y las características particulares que fue imprimiendo a sus contenidos, con el reconocimiento de una producción científica indexada.

Un breve recorrido por los 19 números publicados evidencia la multiplicidad de temáticas, autores y textos que se conjugan para intentar comprender fenómenos tan complejos como los que nos convocan.

Como en todo aniversario, en este tan joven, se nos imponen al menos dos consideraciones: sobre la memoria y sobre los saberes.

En primer lugar, destacar la importancia de disponer de este entramado de textos que hacen visible el camino recorrido y resultan tan necesarios para el proceso de transmisión. Estos años de publicaciones continuadas de la revista *EFI* van construyendo una memoria colectiva imprescindible sobre la formación docente en Córdoba; más aún en estos tiempos tan complejos en los que algunas formas de transmisión basadas en la tecnología y provenientes de otras geografías pretenden imponer certezas, valoraciones y perspectivas educativas deshumanizadas y deshumanizantes. Las producciones de la revista *EFI* reúnen una multiplicidad de voces surgidas de las investigaciones realizadas en los institutos, de las reflexiones sobre las propias prácticas y de los relatos de experiencias. De modo que podremos aspirar a lograr una transmisión tal como nos propone Jacques Hassoun, cuando dice: "una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad, una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo" (1996, p. 17).

En segundo lugar, los numerosos artículos que integran la revista *EFI* en estos 10 años ponen en escena pensamientos pedagógicos y saberes que dialogan hoy con quienes hacen escuela, con los formadores de docentes, y seguirán abriéndose paso entre los próximos debates. Se trata de saberes que alteran, al decir de Frigerio: "todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, de decodificar y hacer. Por eso mismo, los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados y renegados, incorporados y expulsados, recordados y olvidados, activos y pasivos" (2010, p. 19). A la manera de saberes que irrumpen, que salen a la superficie como

ríos subterráneos, como voces sociales que traen al registro académico otros modos de expresión, se constituyen en testimonios de un tiempo y un espacio. En especial, en los años de pandemia, en que los debates pedagógicos se tiñeron de los colores del aislamiento, fue posible sostener el empeño por reunir esos otros conocimientos que se gestaban en medio de la desesperanza. Contrariamente a lo que podía ocurrir –paralizarnos–, las publicaciones se focalizaron en las preocupaciones de esos momentos y reunieron nuevas expresiones, dando testimonio de los aconteceres.

Indudablemente, se van alcanzado muchos logros en el camino recorrido. Los escritos reunidos son eslabones de un proceso colectivo de desarrollo del pensamiento pedagógico de esta región, junto a relatos y reflexiones que nos desafían a seguir adelante con los propósitos originales.

Otras páginas, otras publicaciones en el tiempo por venir nos permitirán retomar los intercambios, mantener vivas las voces de quienes, con la curiosidad que moviliza el pensamiento, seguirán compartiendo y desafiando las certezas pedagógicas que necesitamos para formar nuevas generaciones de maestros y profesores.

Mgtr. **Liliana Abrate**

Referencias

Frigerio, G.; Diker, G. (Comps.) (2010). *Educación: saberes alterados*. Fundación La Hendija.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

Lucero, S. A. (2015). Nota Editorial. *Revista EFI*, 1(1), 6-7.



ANIVERSARIO



Una comunidad de lectores y escritores

por **Santiago Lucero**

Agradezco al equipo editorial de la revista *EFI. Educación Formación e Investigación* de la Dirección General de Educación Superior (DGES), y en especial, al Lic. Alberto Valán, por haberme invitado a participar en el aniversario de la revista, que este año cumple 10 años de su lanzamiento.

Ese origen, del que fui parte, estuvo signado por reflexiones, análisis y discusiones, en un contexto donde el fortalecimiento de la formación docente, que se daba a nivel nacional y provincial, debía también expresarse a través de canales de comunicación específicos con la comunidad educativa, provincial, nacional e internacional.

Decíamos, en ese momento, que uno de los propósitos era “establecer vínculos y relaciones que contribuyan a la construcción de una comunidad de lectores y escritores con pluralidad de voces, capaces de compartir diversas miradas sobre la multifacética realidad educativa” (Lucero, 2015, p. 7). Queríamos ofrecer a los docentes de los institutos de formación docente (ISFD) un canal de divulgación de sus prácticas de enseñanza y de investigación que “necesitan de la escritura para tomar cuerpo en su comunicación y socialización, y para poder ser revisitadas, discutidas y abonadas con nuevos saberes y conocimientos, producto de las interacciones que su circulación provoca” (*Ibidem*).

Uno de los propósitos fue que este espacio de escritura y de comunicación que brindábamos a la comunidad de los IFD fuera una alternativa a aquellas publicaciones específicas de ámbitos científicos y universitarios, que estuviera al alcance de nuestros docentes sin perder la rigurosidad de las producciones. Por ello, convocamos a un comité académico de nueve miembros de gran prestigio, tanto a nivel nacional como internacional, con actuación en centros de investigación de distintos países. También conformamos un comité editorial conocedor de las particularidades de la formación docente.

En ese mismo sentido, antes del lanzamiento, iniciamos el reconocimiento como revista indexada por Latindex y DOAJ, y procuramos que integrara el Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas de CAICYT-CONICET

con código abierto, acceso libre y gratuito, y con evaluación ciega de los artículos por pares académicos. Posteriormente, la revista se alojó en el portal de revistas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Por otro lado, constituimos un equipo de correctores de estilo de prestigio en el medio académico y otro equipo de apoyo técnico e informático, imprescindible para una revista digital.

En este punto, es interesante señalar que, diez años atrás, el proponerse editar una publicación digital –para así hacer más factible su realización, dados los costos que hubiese implicado su impresión en papel, su distribución, etc.– era una idea mucho más desafiante de lo que es hoy.

Otro de los propósitos que la revista tuvo fue el “imperativo epistemológico y ético de reflexionar acerca de lo que efectivamente está sucediendo en los niveles obligatorios para los que forma, convirtiéndose así en un espacio de resonancia de estas cuestiones nucleares” (*Ibidem*). Como se señaló al inicio, al momento del lanzamiento de la revista, la formación docente tomaba un gran impulso a nivel nacional y provincial con la creación de la DGES, el fortalecimiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la conformación de las mesas federales –donde la DGES participaba activamente–, encargadas del diseño de las políticas nacionales para los institutos de formación docente.¹ En ese contexto, nuestra revista fue un vehículo importante de intercambio entre los docentes de los distintos institutos del país.

Teníamos claro que la revista debía ser instalada en el ámbito académico y de formación docente, tarea que desarrolló principalmente el equipo editorial, en conjunto con el equipo de apoyo técnico e informático y el área de medios de la DGES, a lo que se sumó el apoyo de la Dirección de Educación Superior.

Para concluir, y si puede ser útil la experiencia recorrida, sugeriría que esta tarea de posicionamiento de la revista no debería abandonarse nunca. En caso contrario, se correría el riesgo, tan habitual, de convertirse en un medio, como tantos en el ámbito académico, que solo sirve para “engrosar” el currículum de quien publica, desdibujándose el objetivo central de ser una legítima herramienta de divulgación e intercambio fructífero entre los docentes de los institutos, sus estudiantes, entre los niveles y en el ámbito educativo más amplio.

Como decíamos en aquel momento: que la revista sirva, entre otras cosas ya manifestadas, para alentar “una producción que, en un círculo vir-

¹ Es importante destacar que las decisiones de las Mesas Federales eran remitidas a través del Ministerio de Educación Nacional al Consejo Federal de Educación, para convertirse luego en resoluciones, decretos y leyes de alcance nacional.



tuoso, refleje un trabajo colectivo y en equipo, que es siempre una experiencia institucional, donde la expectativa final trasciende la mera expresión individual" (*Ibidem*).

Finalmente, la decisión de la actual Dirección General de realizar esta publicación especial para el aniversario de la revista da cuenta de que aquel esfuerzo no fue en vano y, como sostuvimos en aquel inicio, "...que estos textos escritos presentados en esta Revista (artículos, ensayos, informes de investigación, etc.) sean recuperados a través de su lectura para la acción de transformar la realidad; de lo contrario, permanecerán como textos, si se permite la expresión, sin vida. Ricoeur nos dice que el '...texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer' (Ricoeur, 2001)".

Prof. Mgtr. **Santiago Lucero**

Referencias

Lucero, S. A. (2015). Nota Editorial. *Revista EFI*, 1(1), 6-7.

Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. *Ensayos de Hermenéutica II*. FCE.

¿Cómo enseñar la historia local?

De la efeméride al conocimiento histórico



Imagen proporcionada por las autoras, generada con inteligencia artificial.

María Laura Acuña Bouza
Liliana Beatriz Rodríguez



María Laura Acuña Bouza

Licenciada en Ciencia Política (Universidad Nacional de Río Cuarto). Docente de nivel secundario y nivel superior del Instituto de Formación Docente San José (Laboulaye, provincia de Córdoba), a cargo de los espacios Historia, Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales e Historia y Política de la Educación Argentina. Líneas de investigación: historia local, historia de la educación.

Contacto: mlab.docente@gmail.com



Liliana Beatriz Rodríguez

Maestra de grado. Licenciada en Trabajo Social (Universidad Nacional de Córdoba). Diplomada en Gestión y Conducción Educativa (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos). Docente de nivel superior del Instituto de Formación Docente San José (Laboulaye, provincia de Córdoba). Vicedirectora del C. E. Manuel Belgrano (Laboulaye, provincia de Córdoba). Línea de investigación: Ciencias Sociales en el nivel primario.

Contacto: lilianarodriguez395@gmail.com



¿Cómo enseñar la historia local?

De la efeméride al conocimiento histórico

How can local history be taught?

From ephemeris to historic knowledge

María Laura Acuña Bouza
Liliana Beatriz Rodríguez

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 18 de agosto de 2025

RESUMEN

Este trabajo se organiza en torno a una pregunta central: ¿cómo conocer y contar la historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI? La propuesta parte de la necesidad de superar la enseñanza de la historia local limitada a las efemérides, y se sustenta en la recuperación del patrimonio oral mediante entrevistas y relatos de habitantes, así como en la consulta a docentes de la ciudad sobre las formas en que se enseña la historia local. Estos aportes permiten reconstruir sentidos y resignificar el territorio. A su vez, se incorporan los enfoques de la educación STEAM y de la EDS, que amplían las posibilidades pedagógicas a partir de la valoración del patrimonio cultural, junto con el uso de TIC e IA en clave colaborativa y democrática, concebidas como herramientas que enriquecen la experiencia. Desde esta perspectiva, la historia local se entiende como un campo de disputa y de esperanza, en el que memoria, identidad y futuro se entrelazan. Retomar la pregunta de Zelmanovich (2010, p. 12) “¿qué se perdió en el camino y por qué?” abre una mirada crítica sobre las narrativas dominantes y sus silencios, reafirmando que el ser laboulayense del siglo XXI se construye como un proceso colectivo, abierto y transformador.

palabras clave

identidad • pertenencia • memoria colectiva
historia local • enseñanza

ABSTRACT

This study revolves around a central question: how can we explore and convey local history to uncover the Laboulayense identity in the 21st century? The proposal emerges from the need to move beyond teaching local history solely through commemorative events and is grounded in the recovery of oral heritage via interviews and narratives from community members, complemented by consultations with teachers on how local history is taught. These contributions allow for the reconstruction of meaning and the re-signification of the territory. Additionally, STEAM and ESD approaches are integrated, broadening pedagogical possibilities through the appreciation of cultural heritage, alongside the use of ICT and AI in a collaborative and democratic framework, conceived as tools that enrich the learning experience. From this perspective, local history is understood as a field of contestation and hope, where memory, identity, and the future intertwine. Revisiting Zelmanovich's question, what was lost along the way, and why?, opens a critical reflection on dominant narratives and their silences, reaffirming that the Laboulayense identity in the 21st century is constructed as a collective, open, and transformative process.

keywords

**identity • belonging • collective memory
local history • teaching**

Introducción

La investigación educativa es un componente central en la formación docente, en tanto permite problematizar la realidad y reconocer en ella escenarios susceptibles de ser transformados. Más que un procedimiento técnico, constituye una práctica reflexiva y comprometida que abre la posibilidad de generar nuevos conocimientos, crear estrategias distintas y habilitar caminos inéditos para enseñar y aprender. En este recorrido, la curiosidad aparece como una condición clave: es la que impulsa a interrogar lo dado, a cuestionar certezas y a explorar alternativas que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje. Así, formar docentes investigadores comprometidos con su tiempo, su territorio y su comunidad implica promover una actitud crítica y creativa que los sitúe como actores sociales

capaces de generar transformaciones profundas en los modos de pensar, enseñar y habitar la escuela y el mundo.

En este sentido, desde el rol de docentes del Profesorado en Educación Primaria, se buscó trabajar en experiencias que se constituyeran en instancias de aprendizaje significativo, situado y transformador, en consonancia con el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027, apuntando a que la formación se vincule de manera efectiva con el hacer cotidiano en las aulas de las escuelas cordobesas, sus contextos próximos y las demandas del mundo en el que cada estudiante está o estará inserto (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024a).

A partir de reflexionar críticamente sobre los sentidos formativos de la enseñanza de



El planteamiento del problema de investigación: su construcción y complejidad

las Ciencias Sociales en la Educación Primaria, se buscó ponderar a los estudiantes como sujetos activos y capaces de interrogar su realidad. Desde allí, el trabajo con las dimensiones de análisis social y con los conceptos explicativos de la disciplina permitió abrir un camino para plantear algunas hipótesis e intercambios en torno a la conmemoración de la fundación de la ciudad de Laboulaye. En ese tránsito, emergió un nudo central: cómo enseñar la historia local sin reducirla a una efeméride, comprenderla como parte de un proceso de construcción de memoria colectiva, de fortalecimiento del sentido de pertenencia y de reconocimiento del patrimonio común. Fue justamente esa tensión, entre la transmisión de una fecha y la problematización de su significado social y cultural, la que orientó el planteamiento del problema con una doble intencionalidad: conocer y contar la historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI.

Las reflexiones que se presentan en este artículo responden al desarrollo de una investigación educativa cuyas proyecciones se extendieron más allá de lo inicialmente pensado, haciendo de ella una experiencia enriquecedora y colaborativa.

En un primer apartado, abordaremos el planteamiento del problema y su pertinencia, luego nos abocaremos a los aportes teóricos y metodológicos que dan fundamento a la investigación, para pasar después a los resultados obtenidos y las conclusiones que ensayamos. Finalmente, nos ocuparemos de las proyecciones, principalmente en relación con el uso de herramientas digitales y la IA como recursos dinámicos e innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Como se mencionó anteriormente, la investigación educativa es fundamental dentro de la formación docente porque aporta herramientas, procedimientos y pasos que le sirven al docente para conocer las características socioculturales del entorno donde ocurre el fenómeno educativo y reflexionar sobre su quehacer. Alliaud enfatiza la importancia de “formar docentes capaces de innovar y reflexionar críticamente sobre su práctica, adaptándose a los desafíos de la sociedad contemporánea” (2013, p. 85).

A partir de plantear la situación problemática, se desarrolló un proceso con el objetivo de focalizar y construir el problema de investigación: ¿Cómo conocer y contar la historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI? Tal como señala Achilli (2008, p. 25), “la formulación del problema no es una operación que se realiza al comienzo de la investigación y luego se abandona, sino que se reformula constantemente en función de los datos que se van obteniendo y de las nuevas preguntas que surgen”. Por lo tanto, se desarrollaron actividades relacionadas con la búsqueda de antecedentes y de bibliografía específica.

Debido a la amplitud y complejidad del problema planteado, se construyeron cuatro bloques de preguntas que se consideraron directrices, entendiendo que “las preguntas son el núcleo central y el motor de todo proceso de producción de conocimiento. Delimitan y orientan el campo conceptual de la investigación y sus objetivos, y permiten estimar las actividades que habrá que realizar para responderlas” (Borsotti, 2009, p. 55). Así, el desarrollo de la investigación se enmarcó teniendo en cuenta:

Conocimiento y narración de la historia local:

¿Cuáles son los eventos históricos más significativos en la fundación y el desarrollo de Laboulaye? ¿Cómo ha influido la inmigración en la configuración social y cultural? ¿Qué cambios ha experimentado la ciudad y cómo han repercutido en su historia?

Identidad y sentido de pertenencia: ¿Cómo puede el conocimiento de la historia local contribuir a la construcción de una identidad laboulayense sólida y consciente? ¿Cuáles son los rasgos característicos de la identidad laboulayense del siglo XXI? ¿De qué manera los eventos históricos han moldeado la identidad contemporánea de los habitantes de Laboulaye? ¿Cómo se manifiestan los valores y tradiciones históricas en la vida cotidiana de los habitantes actuales de Laboulaye?

Metodologías innovadoras: ¿Cómo integrar enfoques STEAM ampliados y principios de Educación para el Desarrollo Sostenible en la enseñanza de la historia local?

Impacto en el aprendizaje: ¿De qué manera estas estrategias mejorarán los aprendizajes de los estudiantes e influirán en su sentido de pertenencia y su identidad? ¿Qué recursos didácticos pueden desarrollarse para enseñar la historia local de manera efectiva y atractiva?

Parafraseando a Borsotti (2009), estas preguntas intentan recoger, sistematizar, visibilizar, poner en valor los sentidos que dan a sus prácticas los propios actores sociales, y aprehenderlas en función de ese contexto de origen para comprender y, a partir de allí, buscar alternativas de acción didáctico-pedagógicas. Además, permiten delimitar la investigación y plantear objetivos que guíen incluso la construcción del marco teórico y permitan tomar decisiones metodológicas anticipando los riesgos de distancia/ruptura/divorcio entre teoría y metodología, un “divorcio esquizo-frénico”, en palabras de Wainerman y Sautu (2001, p. 15).

¿Por qué la historia local?

Según Carretero (2013), la enseñanza de la Historia en las escuelas no es solo la transmisión de datos y fechas, sino un proceso que contribuye significativamente a la construcción de la identidad nacional y la memoria colectiva. A través de la Historia, los estudiantes aprenden sobre el pasado de su comunidad, desarrollan un sentido de pertenencia y entienden su lugar en el mundo.

Conocer quiénes somos, de dónde venimos y por qué somos como somos contribuye de modo decisivo a ampliar los horizontes presentes y futuros, la capacidad de intervención y transformación del espacio y el tiempo en el que transitamos, habitamos y nos desarrollamos.

La construcción del ser laboulayense del siglo XXI a través del estudio de la historia local también se apoya en las ideas de Bruner, quien argumenta que “la educación debe proporcionar no solo conocimientos, sino también modos de pensar y formas de entender el mundo” (1996, p. 13). En coherencia con el Compromiso Alfabetizador Córdoba, el proyecto se presenta como una respuesta local y situada que busca mejorar y fortalecer los procesos de las múltiples alfabetizaciones, contar la historia local desde múltiples perspectivas, reconociendo procesos, cambios, continuidades y permanencias, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y reflexivas, y fomentando una comprensión profunda y matizada de su identidad y su entorno.

A partir de una metodología innovadora, se busca transformar el estudio de la historia local en una experiencia educativa integral y enriquecedora, que contribuya a su conocimiento y comprensión desde un abordaje sociocrítico, poniendo foco en el desarrollo de capacidades relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura, enmarcadas también en el Plan de Mejora Institucional. A través



“A partir de una metodología innovadora, se busca transformar el estudio de la historia local en una experiencia educativa integral y enriquecedora, que contribuya a su conocimiento y comprensión desde un abordaje sociocrítico, poniendo foco en el desarrollo de capacidades relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura...”

de la integración de la educación STEAM ampliada y los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), principalmente en relación con la protección y la valoración del patrimonio cultural, aspiramos a mejorar los aprendizajes de los estudiantes del profesorado y de sus futuros estudiantes, y a fortalecer los lazos entre la comunidad y su historia.

Aportes teóricos y metodológicos

Fundamentos teóricos de la investigación

En Ciencias Sociales, los verbos “conocer” y “contar” poseen significados profundos que trascienden su uso cotidiano. “Conocer” implica un proceso de construcción del saber que, según Berger y Luckmann (2010), se basa en la socialización y la internalización de

la realidad a través de estructuras cognitivas compartidas. Es un acto colectivo, donde el conocimiento se desarrolla en un contexto histórico y social; es, por tanto, el resultado de un diálogo constante entre el individuo y su entorno.

Por otro lado, “contar” se refiere a la narración y transmisión del conocimiento, lo cual Bruner (1990) considera esencial en la configuración de la identidad cultural y la comprensión del mundo. Contar es, en sí mismo, un acto interpretativo donde la selección y la organización de hechos reflejan la perspectiva del narrador.

Así, en Ciencias Sociales, “conocer” y “contar” son procesos interdependientes que permiten no solo el acceso al saber, sino también su comunicación y su inserción en la memoria colectiva, consolidando la identidad y la cultura en una sociedad.

Como individuos, construimos manifestaciones a las que les otorgamos una significación particular, que se expresan en una forma intangible e inmaterial. Son los bienes que dan cuenta de una identidad enraizada en el pasado, con memoria en el presente, reinterpretada por las sucesivas generaciones, en función de saberes cotidianos, prácticas familiares, entramados sociales y convivencias diarias.

En este sentido, la historia, la memoria colectiva y el sentido de pertenencia aparecen estrechamente entrelazados. La historia ofrece el marco cronológico y factual de los acontecimientos, mientras que la memoria colectiva los selecciona, resignifica y los convierte en referencias cargadas de sentido para una comunidad. Desde esta perspectiva, tal como menciona Carretero (2007), puede entenderse que la memoria es un proceso dinámico que posibilita la construcción de identidades sociales a partir del pasado, al mismo tiempo que, al ser compartida y narrada, refuerza los lazos de pertenencia y cohesión en el presente.

Así, la identidad de un pueblo se nutre, también, de su territorio y de las vivencias comunes, creando un sentimiento de cohesión entre sus habitantes. Según Sarlo (2012), la construcción de la identidad está vinculada a la forma en que los lugares son representados y narrados, ya que es a través de estas narraciones que se teje el sentido de pertenencia y se configura la identidad cultural.

Historia, memoria colectiva, terruño y pertenencia se entretajan en una trama compleja donde se disputa la identidad de una comunidad. Su expresión y transmisión no son neutras: están atravesadas por relaciones de poder que configuran el acervo cultural como campo de lucha simbólica. Ese patrimonio que nos une e identifica también puede ser resignificado desde los márgenes, abriendo paso a nuevas formas de pertenencia y contrahegemonía.

Desde esta perspectiva, y siguiendo los aportes de Balsa (2006), la enseñanza de la historia local se presenta como un campo de disputa: no es neutral, sino atravesada por decisiones pedagógicas, institucionales y políticas que privilegian ciertos relatos sobre otros, consolidando y desafiando hegemonías culturales en el presente; así, reconocer que “la historia la escriben los que ganan”, o los que se imponen en su tiempo, implica abrir espacio para pensar y enseñar la otra historia, la que surge desde los márgenes y que permite problematizar los sentidos del pasado, sus fines y los intereses que los sostienen.

La escuela juega un rol central en esa construcción que involucra también la ciudadanía e identidad colectiva, especialmente cuando se aborda la historia local a través de diversas narrativas. Según Carretero, el proceso de “conocer” la historia implica más que una simple acumulación de datos; es un acto interpretativo en el que los estudiantes construyen significados sobre su pasado y su iden-

tidad (2011). Este conocimiento se amplifica al “contar” la historia, ya que narrar no solo es un acto de transmisión de hechos, sino una forma de crear y reforzar la identidad colectiva. Zelmanovich complementa esta visión al destacar la importancia de las narrativas orales, escritas y visuales en la educación, enfatizando que estas formas de narración permiten a los estudiantes conectarse emocionalmente con su entorno y su historia, favoreciendo una comprensión más profunda de su identidad cultural (2010).

En este contexto, el uso de narrativas en la enseñanza de la historia local no solo preserva el patrimonio cultural, sino que también fomenta la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida. La narración de la historia local a través de relatos orales, escritos y visuales permite a los estudiantes experimentar la historia de manera vivencial, conectando los acontecimientos pasados con su vida cotidiana. Esta conexión es clave para la formación de una identidad colectiva sólida, ya que permite a los estudiantes verse a sí mismos como parte de un proceso histórico continuo.

Por lo tanto, al combinar los aportes teóricos de Carretero y Zelmanovich con las nuevas estrategias pedagógicas impulsadas por la educación STEAM ampliada y la EDS, la escuela se consolida como un espacio esencial para la construcción de ciudadanía e identidad colectiva. La historia local, conocida y contada a través de narrativas diversas y enfoques multidisciplinares, se convierte en una herramienta poderosa para que los estudiantes comprendan su lugar en el mundo, desarrollen un sentido de pertenencia y se comprometan activamente con el futuro de su comunidad.



“La historia local, conocida y contada a través de narrativas diversas y enfoques multidisciplinarios, se convierte en una herramienta poderosa para que los estudiantes comprendan su lugar en el mundo, desarrollen un sentido de pertenencia y se comprometan activamente con el futuro de su comunidad.”

Algunas precisiones sobre la cuestión metodológica y la recopilación de datos

Esta investigación educativa presenta características relacionadas con el paradigma crítico porque no solo se centra la observación en un recorte temporal y espacial de la realidad social, sino que el conocimiento surge del análisis y estudio que se hace desde una investigación participativa, que implica repensar la historia local y desnaturalizar supuestos desde una perspectiva situada, histórica y atravesada por relaciones de poder.

Entendiendo que hacer investigación científica implica contribuir a la construcción de teoría, formulando objetivos sustentados en marcos conceptuales y analizando los resultados de manera que profundicen la comprensión de los problemas estudiados (Sautu, 2005), fue de fundamental importancia la formulación de los objetivos específicos que nutren el objetivo general: conocer y contar la

historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI. Para que esto fuera posible, se investigó la historia de Laboulaye a partir de la recopilación de relatos orales de sus habitantes, identificando eventos, personajes, procesos y lugares que han moldeado la identidad de la comunidad a lo largo del tiempo. Se incorporaron además metodologías de enseñanza basadas en la educación STEAM ampliada y la EDS, desde la valoración del patrimonio cultural local. Estos objetivos responden directamente a cuestiones cognitivas y están orientados a generar nuevos conocimientos, mientras que otros se relacionan con la intervención, en tanto “guían la resolución práctica de un problema educativo” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 103): publicar y compartir los resultados con la comunidad educativa de Laboulaye y con todos los interesados en conocer su historia; proponer recursos didácticos que faciliten la enseñanza efectiva y atractiva de la historia local; y fomentar el sentido de identidad y pertenencia, promoviendo la reflexión crítica y creando oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en su entorno histórico y social.

Estos objetivos, tanto cognitivos como prácticos, no solo orientan la investigación y la intervención educativa, sino que adquieren plena relevancia cuando se vinculan con un marco teórico sólido. La reflexión teórica permite interpretar los hallazgos, problematizar los significados de los resultados y abrir nuevas posibilidades de comprensión, asegurando que la investigación no se limite a recopilar datos, sino que contribuya al desarrollo del conocimiento científico en Ciencias Sociales. En este sentido, se promueven instancias en las que las estudiantes participan activamente en acciones fundamentadas en la teoría, reconociendo que la reflexión teórica es clave para dar sentido a la investigación y profundizar la comprensión de los problemas estudiados. Sautu asigna

a la reflexión teórica un rol central, ya que postula que el progreso del conocimiento está apoyado por la profundización de una discusión teórica que cuestione el significado de los resultados de la investigación empírica y sus interconexiones. Una buena obra de reflexión teórica nos abre el mundo de la imaginación en Ciencias Sociales porque contribuye a que pensemos con mayor profundidad los problemas, nos da ideas (Sautu, 2005). Morin (1995) sostiene que la teoría no es conocimiento en sí mismo, sino que permite conocer. No es una llegada, sino una partida; no es una solución, sino la posibilidad de abordar un problema. Solo adquiere vida y cumple su papel cognitivo cuando se activa mediante la reflexión y la actividad mental del sujeto.

En coherencia con lo anterior, se adopta un enfoque socioantropológico con una lógica compleja/ dialéctica (Achilli, 2009) que articule teoría y método, y que asuma la complejidad del conocimiento (Morin, 2001), reconociendo que el saber no es lineal ni fragmentado, sino interconectado, incierto y multidimensional. Este enfoque supone la intención de formar ciudadanos capaces de pensar críticamente, de vincular saberes diversos y comprender los fenómenos en un contexto global y local. Implica articular la razón con la emoción, la ciencia con la ética, y el individuo con la colectividad, promoviendo una visión integradora del mundo y de la condición humana.

En esta investigación educativa, se pone en valor la diversidad de voces de los sujetos. Cabe destacar que el estudio del “ser laboulayense” no pretende descubrir un ser único e invisibilizar las diferencias, sino reconocer la heterogeneidad que construye esa identidad. En este sentido, consultamos a informantes claves de la ciudad, reconocidos por su participación activa en la vida pública local, y a los equipos directivos y docentes de las escuelas asociadas al instituto de formación docente. A fin de constituirlos en unidades de análisis, se

los dividió en dos grupos. Se aplicó la técnica de entrevista y el instrumento cuestionario para la recolección de información: entrevistas en profundidad para el primer grupo, y formularios de *Google* enviados a través de *WhatsApp* para el segundo grupo. En este último caso, se plantearon algunas preguntas cerradas y otras abiertas, por lo que el trabajo es prioritariamente cualitativo con aporte de datos cuantitativos sistematizados en gráficos.

Respecto de las preguntas abiertas, se tomaron los recaudos señalados por Sautu (2005): incorporamos ítems de información flexibles que, sin influir en el informante, permitieran obtener información.

Se realizó un tratamiento integrado de los datos en tres fases claramente diferenciadas. La primera consistió en la descripción, centrada en identificar los principales indicios e indicadores emergentes. La segunda fase fue la de análisis, durante la cual se establecieron relaciones entre los datos y se organizaron de acuerdo con los bloques de preguntas planteados. La tercera fase consistió en la vinculación significativa, que relacionó los hallazgos cualitativos y cuantitativos con los marcos conceptuales y la teoría. A lo largo de todo el proceso, se adoptó la modalidad reconstitutiva, en la que se reproducen las palabras de los informantes prácticamente sin mediación interpretativa, valorizando el patrimonio oral y respetando la voz de quienes participaron en la investigación.

Qué se dice, qué se piensa, qué se espera sobre la historia local

La pregunta que nos ocupa es ¿cómo conocer y contar la historia local para descubrir el ser laboulayense del siglo XXI? Los cuestionarios realizados entre los docentes y directivos y las entrevistas en profundidad a referentes locales han permitido recolectar información respecto a la transmisión y la percepción de



la historia local, así como sobre los aspectos identitarios que han forjado el ser laboulayense del siglo XXI, identificando eventos históricos significativos y sus narrativas asociadas, conociendo cómo estos se integran (o no) con las prácticas educativas actuales.

El momento fundacional es señalado como el articulador central para comprender el desarrollo posterior de la historia local; lo que, en palabras de Carretero (2013), podríamos llamar un dispositivo o artefacto bajo la forma de efemérides que favorece más a una mirada afectiva sobre la historia que a su comprensión crítica. En palabras de Pozo (1989), la escuela ha focalizado su esfuerzo en la mera transmisión de un cuerpo de información organizado para que los alumnos lo reproduzcan.

Inferimos que este tipo de abordaje de la historia local no es exclusivo de la ciudad de Laboulaye. Enriquez (2003) sostiene que en el sistema educativo formal se le otorga un espacio poco relevante a la enseñanza sistemática de la historia local, sin ser abordada en profundidad durante el proceso formativo.

El 73,3% de los docentes y directivos de las escuelas primarias asociadas respondió que se enseña la historia local en la escuela donde se desempeñan. Al requerir datos respecto de los hechos históricos que se enseñan, cómo se aborda la historia local y si su enseñanza se restringe exclusivamente al tratamiento de la efeméride, han ratificado lo señalado por Enriquez en su investigación. Las entrevistas en profundidad a otros actores sociales han dado cuenta de lo que Carretero (2020) denomina “narrativa maestra”, es decir, una estructura narrativa dominante que organiza y da sentido a la comprensión de la historia dentro de una sociedad, jugando un papel crucial en la formación de la identidad cultural, ya que proporciona a los individuos un marco para entender su lugar en la historia y su relación con el pasado colectivo.

Se observa que solo se recurre a este “momento fundacional” en el marco del aniversario de la fundación de la ciudad, como efeméride que se recuerda año tras año pero sin articularse con otros aprendizajes y contenidos propios del diseño curricular en otros momentos del año escolar. Si bien estas celebraciones, al ser recordadas y enseñadas, refuerzan la memoria colectiva y el sentido de pertenencia, es importante que se vean atravesadas por un proceso que implica un conocimiento histórico de sus categorías e implicancias. Es preciso avanzar hacia una comprensión más situada y reflexiva del pasado; por lo tanto, es crucial que estos “mitos”, en palabras de Zelmanovich (2010), sean revisados críticamente para evitar que la historia escolar se convierta en una repetición acrítica de relatos fundacionales. La transformación de los mitos en conocimiento histórico implica un proceso de revisión crítica en el que se contrastan las narrativas tradicionales con fuentes históricas confiables y se cuestionan las creencias establecidas.

“La transformación de los mitos en conocimiento histórico implica un proceso de revisión crítica en el que se contrastan las narrativas tradicionales con fuentes históricas confiables y se cuestionan las creencias establecidas.”

Desde este posicionamiento, retomamos una de las preguntas que plantea Zelmanovich: ¿qué se perdió en el camino y por qué?

De acuerdo a la información recolectada, creemos que pueden incorporarse al estudio del momento fundacional los siguientes ejes: la inmigración y su influencia en la configuración social y cultural del ser laboulayense; el espacio geográfico, el gran determinante; identidad laboulayense del siglo XXI: tradiciones, costumbres e historias. Al interior de cada uno de esos ejes, encontramos una variedad de contenidos que podrían abordarse: modelo agroexportador, inmigración, ferrocarril, tecnología, actividades económicas, desarrollo económico, composición demográfica y social, diversidad cultural, tradiciones, herencias, identidad, agrupaciones, colectividades, territorio, espacio geográfico, inundaciones, cultura, lengua, patrimonio cultural, memoria colectiva.

Quienes manifiestan no enseñar la historia local explicitan cuestiones relacionadas con lo curricular, las prioridades pedagógicas y los tiempos dedicados a la enseñanza. Sin embargo, el 100% de docentes y directivos consultados consideran que la enseñanza de la historia local contribuye a la identidad del ser laboulayense, en consonancia con los aportes teóricos ya mencionados, a partir de los cuales afirmamos que la historia y la memoria se entrelazan, forjando una identidad común y un sentido profundo de pertenencia.

En coincidencia con Valdemarca (2013), planteamos recuperar la palabra de los protagonistas, personas comunes que vivieron algún momento de nuestro pasado reciente que consideramos histórico; tales vivencias se convierten en la excusa que necesitamos para recuperar el testimonio (la historia) e incluirlo en lo que enseñamos: “ese carácter anecdótico puede generar cierta empatía que mejore el aprendizaje. El testimonio oral se inserta luego en un relato más complejo que permita interpretarlo e ir más allá de lo anecdótico, hacia la comprensión de un proceso histórico, la Historia, que fue el contexto de producción de esa vivencia particular” (Valdemarca, 2013, p. 4).

Nuestra investigación nos permitió la indagación sobre la historia de Laboulaye a partir de la recopilación de relatos orales de sus habitantes, entendiéndolos como un patrimonio oral invaluable, identificando eventos, personajes, procesos y lugares que han moldeado la identidad de la comunidad a lo largo del tiempo, y conocer a partir de ello no solo nuestro pasado, sino también las proyecciones y los sentidos que construimos hacia el futuro.

Consideramos que el mayor aporte de la investigación se encuentra en la propuesta de una metodología de enseñanza que ubique a la investigación histórica como eje central, y que a partir de antecedentes y con la recuperación de diversos autores, se enmarca en el Diseño Curricular Jurisdiccional del nivel primario, documentos ministeriales sobre Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva, la Educación STEAM ampliada y la EDS. También, el planteamiento de recursos y estrategias didácticas innovadoras que permitan enseñar la historia local de manera atractiva, fomentando el sentido de identidad y pertenencia a la comunidad, promoviendo la reflexión crítica y creando oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en la comunidad y establezcan conexiones significativas con su entorno histórico y social, a partir de un diálogo entre el pasado y el presente.

Las TIC y la IA como aliadas para la enseñanza de la historia local

A partir de las prescripciones del Ministerio de Educación en relación con las propuestas de la Educación STEAM ampliada y la EDS, y al buscar una estrategia innovadora para la enseñanza de la historia local en el nivel primario, recurrimos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y a la Inteligencia Artificial (IA) como nuestras mejores aliadas.

Las TIC y la IA están interconectadas en un ciclo de retroalimentación continua, donde



las TIC proporcionan el entorno y los datos, y la IA optimiza y transforma esos recursos en soluciones más inteligentes y eficientes.

En este sentido, al indagar respecto de los recursos utilizados para la enseñanza de la historia local, se obtuvo como respuesta: el libro *Laboulaye, un pueblo cordobés*, de Moreira e Inchauspe (1965), fotos, videos, visitas o paseos a lugares, sitios, monumentos, visita al museo de Laboulaye; situación que nos llevó a pensar en alguna propuesta (o herramienta) que pudiera hacer a la historia local más accesible y entretenida para los niños de nivel primario.

Así, a partir del uso de herramientas de IA (el Generador de Imágenes de Microsoft Designer, específicamente), creamos a *Labou*, una niña estilo Pixar a quien transformamos en la guía histórica que nos posibilita acce-

“...a partir del uso de herramientas de IA, creamos a Labou, una niña estilo Pixar a quien transformamos en guía histórica...”

der virtualmente, desde la Plaza General Paz, mediante juegos, animaciones y experiencias interactivas, a portales interactivos relacionados con los ejes planteados anteriormente: momento fundacional, la inmigración y su influencia en la configuración social y cultural del ser laboulayense, el espacio geográfico, gran determinante, y la identidad laboulayense del siglo XXI (tradiciones, costumbres e historias). Luego de explorar esos portales, donde encuentran preguntas y desafíos, se los invita junto a sus docentes a realizar investigaciones que podrán ser socializadas en el mismo sitio de manera virtual, agregando sus propias experiencias escolares, historias familiares, o

ideas sobre cómo seguir construyendo el futuro de Laboulaye en un “Libro de Recuerdos” especialmente diseñado para hacer de esta una experiencia común, colaborativa y democrática. Dado que alfabetizar es fundamental para la cohesión cultural y el futuro de las generaciones, es una tarea que involucra no solo a las instituciones educativas, sino que requiere de la colaboración de otras instituciones locales (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2024b).



“Labou”

En este punto, es preciso señalar que la colaboración interinstitucional ha sido clave para alcanzar los objetivos inicialmente propuestos. La Municipalidad de Laboulaye, a través de Punto Digital, contribuyó significativamente en la maquetización de la experiencia virtual de *Labou*, y declaró la investigación de interés municipal, reforzando su impacto en la comunidad. Además, desde el Instituto de Formación Docente San José, en conjunto con la Coordinación Local de Educación, diseñamos y dictamos una capacitación destinada a docentes de nivel primario, con el propósito de socializar esta innovadora metodología de

enseñanza que combina la investigación histórica con el uso de TIC e IA, fortaleciendo así la educación local y la identidad comunitaria.



Esta imagen de *Labou* no solo facilitará el acceso a la historia local de manera visualmente atractiva, sino que también permitirá a los estudiantes conectar el pasado con el presente de manera más personal y relevante. Nuestro objetivo es inspirar el interés y el orgullo por nuestra comunidad, utilizando recursos modernos para enriquecer la experiencia educativa y promover un aprendizaje profundo y significativo. Con *Labou*, esperamos abrir nuevas puertas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, fomentando una comprensión más profunda y una apreciación más amplia de nuestra historia local entre los jóvenes laboulayenses, y, por qué no, sumar futuros amigos de *Labou* en próximas investigaciones que permitan ir acercando a los niños, niñas y jóvenes a la comprensión de nuevos procesos, espacios, recursos e ideas.

Para finalizar

La investigación es un proceso sistemático y reflexivo orientado a la construcción de conocimiento, que permite comprender, interpretar y transformar la realidad social. En el ámbito educativo, este camino no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que abre espacios de diálogo, participación y transformación comunitaria, reconociendo la complejidad de los contextos y la diversidad de voces que los habitan. La escuela emerge así como un escenario privilegiado para que estas dimensiones se entrelacen y se renueven constantemente.


En este marco, recuperar y enseñar la historia local no significa únicamente transmitir hechos del pasado, sino reconstruir sentidos, resignificar el territorio y habilitar la participación activa de los sujetos en la construcción de su identidad colectiva. Esta perspectiva crítica posibilita que las nuevas generaciones se reconozcan como protagonistas de una historia viva, abierta a reinterpretaciones y en permanente disputa. La historia local, al ser enseñada y vivida, se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social, al mismo tiempo que preserva y resignifica la memoria colectiva.

La incorporación de las TIC y de la inteligencia artificial, en clave colaborativa y democrática, amplía las posibilidades de acceso a un conocimiento más profundo y contextualizado, haciendo de la enseñanza de la historia un proceso dinámico, inclusivo y atractivo para los niños y niñas de la escuela primaria. Pero su mayor valor no reside en la novedad tecnológica, sino en cómo estas herramientas permiten articular los testimonios orales, el patrimonio cultural y las disputas de sentido, componiendo un entramado que enriquece la experiencia de aprender historia en la escuela.



Comprender quiénes somos hoy exige mirar desde dónde partimos y reconocer las tensiones que han atravesado los relatos históricos. La recopilación de testimonios orales funciona aquí como un rompecabezas colectivo: pieza a pieza, las voces de los habitantes de Laboulaye nos ayudan a reconstruir sentidos, a interrogar el pasado y a resignificar el presente. En este ejercicio, conocer y contar la historia local deja de ser una tarea meramente académica para convertirse en una práctica compartida, una investigación educativa que interpela a la comunidad y que hace de la identidad una construcción viva y en movimiento.

Así, la historia local no solo recupera el pasado, sino que habilita la posibilidad de pensar futuros. En el encuentro entre memoria, patrimonio y tecnología, la escuela se consolida como un espacio clave para formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su herencia cultural. En este sentido, la construcción del ser laboulayense del siglo XXI aparece como un proceso colectivo, abierto y transformador, donde el aprendizaje escolar se enlaza con la vida comunitaria y la historia se resignifica como campo de disputa y de esperanza.

Y porque, como nos recuerda Furman (2024, p. 10), “para educar, tenemos que seguir aprendiendo siempre”. 

Referencias

- Achilli, E.** (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Achilli, E.** (2009). *Investigación socioantropológica en educación. Aportes para pensar la noción de contexto*. Homo Sapiens Ediciones.
- Alliaud, A.** (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En A. Alliaud (Ed.), *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Foro Latinoamericano de Educación.
- Balsa, J.** (2006). Las tres lógicas de la construcción de la hegemonía. *Revista Theomai* (14), 16-36.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7386/pr.7386.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T.** (2010). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Borsotti, C. A.** (2009). *Introducción al diseño de proyectos de investigación*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de la Nación.
- Bruner, J.** (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J.** (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Carretero, M.** (2007). *Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M.** (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.
- Carretero, M. (Comp.)** (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.



- Carretero, M.** (2020). Narrativas maestras, memoria colectiva e historia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (509), 76-81.
- Enriquez, P.** (2003). La historia local: Una estrategia de investigación y de enseñanza. *Docencia e Investigación*. Revista De La Escuela Universitaria De Magisterio De Toledo.
- Furman, M.** (2024). Para educar, tenemos que seguir aprendiendo siempre. En M. Carretero (Dir.), *Educación que aprende*. Ministerio de Educación de la Nación / Siglo XXI.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I.** (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2024a). *Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027-1.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2024b). *Compromiso Alfabetizador Córdoba*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/compromiso-alfabetizador.php>
- Moreira, M., Inchauspe, P.** (1965). *Laboulaye, un pueblo cordobés. Apuntes para su historia*. Imprenta Trujillo.
- Morin, E.** (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pozo, J. I.** (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Sarlo, B.** (2012). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI.
- Sautu, R. y otros** (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Valdemarca, M.** (2013). *La historia oral como recurso didáctico*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Wainerman, C., Sautu, R.** (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.
- Zelmanovich, P.** (2010). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós.

Educación Ambiental Integral

De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente



Imagen diseñada por Darío Ponzano, generada con inteligencia artificial.

Cristian Rossi • María Janet Martins
Darío Fabián Ponzano • María Lucrecia Huais
Melina Santa Cruz • Judith Vanesa Casalánguida

Revista Científica **EFI • DGES**

Volumen 11 • N° 20

Diciembre 2025



Cristian Rossi

Licenciado en Gestión de las Instituciones Educativas. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Profesor de Química. Diplomado en Desarrollo Sostenible. Docente de la sede Bell Ville "Mariano Moreno" de la Universidad Provincial de Córdoba, a cargo de diversos espacios curriculares vinculados al área de las Ciencias Naturales. Director del equipo de investigación "Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente".

Contacto: cristianrossi10@gmail.com



María Janet Martins

Licenciada en Letras (UNVM). Profesora de EGB3 y Polimodal en Lengua y Literatura (ISP "Mariano Moreno"). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Vicedirectora de nivel superior y docente de diversos espacios curriculares en el Profesorado de Lengua y Literatura de la sede Bell Ville "Mariano Moreno" de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación "Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente".

Contacto: mariajmartins@isfdmmoreno.edu.ar



Darío Fabián Ponzano

Licenciado en Química Farmacéutica (UNC). Docente en el nivel secundario en el área de Ciencias Naturales. Docente y Coordinador del área de Ciencias Naturales de la sede Bell Ville "Mariano Moreno" de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación "Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente".

Contacto: ponzanodario@gmail.com



María Lucrecia Huais

Profesora de EGB3 y Polimodal de Biología (ISP “Mariano Moreno”). Diplomada en Desarrollo Sostenible (UBP). Técnica Superior de Laboratorio. Docente de nivel secundario en el área de Ciencias Naturales. Docente de la sede Bell Ville “Mariano Moreno” de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación “Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente”.

Contacto: lucreciahuais82@gmail.com



Melina Santa Cruz

Licenciada en Producción de Bioimágenes (UNC). Profesora de Química en nivel secundario. Docente de nivel secundario en el área de Química. Estudiante en carácter avanzado en el equipo de investigación “Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente”. Estudiante del Profesorado Universitario de Química con título intermedio Tecnicatura Universitaria en Laboratorio en la sede Bell Ville “Mariano Moreno” de la Universidad Provincial de Córdoba.

Contacto: melinasantacruz8@gmail.com



Judith Vanesa Casalánguida

Profesora de Física en nivel secundario. Perito clasificador de granos y oleaginosas. Estudiante en carácter avanzado en el equipo de investigación “Educación ambiental integral. De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente”. Estudiante del Profesorado Universitario de Física en la sede Bell Ville “Mariano Moreno” de la Universidad Provincial de Córdoba.

Contacto: judithcasalanguida2020@gmail.com



Educación Ambiental Integral

De la complejidad del currículum a las propuestas didácticas de práctica docente

Integral environmental education. From the complexity of the curriculum to didactic proposals for teacher practice

**Cristian Rossi • María Janet Martins
Darío Fabián Ponzano • María Lucrecia Huais
Melina Santa Cruz • Judith Vanesa Casalánguida**

*Fecha de recepción: 14 de marzo de 2025
Fecha de aceptación: 2 de setiembre de 2025*

RESUMEN

Este artículo describe los aspectos centrales de un trabajo de investigación que tiene como objetivo analizar las propuestas didácticas planificadas para el nivel secundario, focalizando en los desafíos pedagógicos y curriculares que presenta la Educación Ambiental Integral (EAI), en el marco del espacio curricular de Práctica Docente IV y Residencia de los profesorados de Educación Secundaria del Instituto Superior de Formación Docente “Mariano Moreno” de la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba. La investigación se basó en la recolección de datos mediante dos instrumentos principales: encuestas dirigidas a estudiantes que realizaron su pasantía y residencia durante el año escolar 2024 y entrevistas realizadas a docentes de práctica y docentes orientadores.

La muestra incluyó estudiantes y docentes de ocho carreras, lo que permitió obtener una visión amplia y representativa de las diferentes áreas disciplinarias. Estos instrumentos permitieron obtener información sobre el marco de la EAI, desde los lineamientos curriculares hasta la implementación en las prácticas docentes.

palabras clave

**educación ambiental integral • práctica docente
currículum complejo • Córdoba**



ABSTRACT

This article describes the central aspects of a research project that analyzes the teaching proposals planned for the secondary level, focusing on the pedagogical and curricular challenges posed by Comprehensive Environmental Education (EAI) within the framework of the Teaching Internship IV and Residency program for secondary education teachers at the Mariano Moreno Higher Institute of Teacher Training in Bell Ville, Córdoba province. The research was based on data collection using two main instruments: surveys conducted among students who completed their internship and residency during the 2024 school year, and interviews with preservice teachers and guidance counselors. The sample included students and teachers from eight majors, which provided a broad and representative view of the different disciplinary areas. These instruments provided information on the EAI framework, from curricular guidelines to implementation in teaching practices.

keywords

**comprehensive environmental education
teaching practice • complex curriculum • Córdoba**

Introducción

El presente artículo se desprende de una investigación que examina las relaciones entre las propuestas didácticas diseñadas para el nivel secundario –en el contexto de las residencias de la práctica docente–, los lineamientos curriculares oficiales y las perspectivas de los actores involucrados en el campo de la práctica educativa. El estudio se centra en el análisis de estos componentes desde el enfoque transversal de la Educación Ambiental Integral (EAI), con el objetivo de identificar convergencias, tensiones y oportunidades para fortalecer su implementación en el aula.

Se parte de considerar a la EAI como un desafío pedagógico y curricular que cada vez cobra mayor relevancia y urgencia. En esta línea de pensamiento, en el documento marco se propone:

la educación ambiental integral cobra sentido como propuesta transversal por las mismas temáticas, problemáticas y tensiones

que la atraviesan, tales como los problemas y conflictos ambientales, la formación ciudadana, los derechos humanos, la salud y la alimentación, la perspectiva de género, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el acceso y apropiación de la naturaleza, la defensa de los bienes comunes y los territorios, la emergencia climática, la interculturalidad, el avance de la tecnología, entre otros. (Argentina, Ministerio de Educación, 2022, p. 12)

Durante el desarrollo del trabajo de investigación, se hizo foco en el particular entramado que se presenta entre el currículum prescripto, las propuestas de enseñanza y las prácticas docentes, entendiendo que, con la sanción de la Ley 27.621, se modifica el enfoque de la cuestión ambiental, que contemplaba una mirada más orientada a la especificidad disciplinar en ciencias naturales, en contraposición a la mirada integral actual. Para ello, se tuvieron en cuenta los aportes de todos los

“... con la sanción de la Ley 27.621, se modifica el enfoque de la cuestión ambiental, que contemplaba una mirada más orientada a la especificidad disciplinar en ciencias naturales, en contraposición a la mirada integral actual.”

actores que conforman el campo de la práctica: docentes orientadores, cuyo rol combina funciones de orientación, evaluación y acompañamiento –tanto pedagógico como institucional–; docentes de práctica, quienes entre otras funciones organizan las actividades que los residentes/practicantes deben desarrollar en las escuelas asociadas en relación con las demandas académicas de los institutos formadores; y los estudiantes residentes, quienes llevan adelante las prácticas áulicas y ponen en circulación los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares adquiridos en su trayectoria académica.

Se examinaron las propuestas didácticas planificadas para el nivel secundario, con foco en los retos que presenta la EAI en los procesos de enseñanza. Para ello, se indagó entre los actores involucrados en la Práctica Docente IV y Residencia, sobre la Educación Ambiental Integral como política educativa.

Diseño metodológico

El universo de estudio se centró en el Instituto de Formación Docente “Mariano Moreno” de Bell Ville, Córdoba, específicamente en los ocho profesorado de Educación Secun-

daria: Biología, Matemática, Física, Química, Lengua y Literatura, Economía, Historia y Geografía. Se trabajó con todas las carreras para visualizar la importancia del enfoque integral que la educación ambiental demanda; de cada carrera, se seleccionó una muestra que incluye un docente de práctica, un docente orientador y dos estudiantes practicantes.

Se realizaron entrevistas con los docentes y encuestas con los estudiantes. Ambos métodos de recolección de datos se focalizaron en las propuestas didácticas de enseñanza y su vinculación con la EAI, y la transversalidad demandada desde la complejidad curricular.

La EAI se enfrenta a desafíos político-pedagógicos al promover la historización y problematización de nuestros modos de comprender el mundo... cuestionan el orden instituido: ¿cómo tensionan, las propuestas de educación ambiental integral, la lógica curricular? ¿Cómo interpela la organización de los tiempos, los espacios, los agrupamientos, la organización disciplinar...? (Argentina, Ministerio de Educación, 2022, p. 13)

El análisis de la información se realizó de manera cualitativa y cuantitativa. En el caso de los datos cualitativos, se realizó una codificación, sistematización y elaboración de conclusiones a partir de las entrevistas semiestructuradas a docentes. En cuanto a los datos cuantitativos, se realizó un tratamiento estadístico, representación gráfica y conclusiones a partir de las encuestas a estudiantes practicantes.

Estado de la cuestión

Construir la integralidad de la educación ambiental implica posicionarnos en un enfoque pedagógico y curricular, orientado a transversalizar la cuestión ambiental, desde una perspectiva de derechos y construcción de ciudadanía democráticas. Supone hacer un esfuerzo por repensar el vínculo entre el currículum y las demandas legítimas de nuestra



sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación, en una región periférica pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales (de Alba en Argentina, Ministerio de Educación, 2022, p. 12). En este sentido, es relevante integrar una propuesta transversal de manera articulada y significativa a través de diferentes disciplinas, áreas curriculares o dimensiones educativas, superando la fragmentación del conocimiento y promoviendo aprendizajes contextualizados y relevantes para la vida.

El currículum refleja y, a la vez, produce la realidad en términos epistemológicos y políticos; allí se expresan los saberes socialmente válidos en un momento histórico determinado. Esto implica asumir que perspectivas

“El currículum refleja y, a la vez, produce la realidad en términos epistemológicos y políticos; allí se expresan los saberes socialmente válidos en un momento histórico determinado.”

emergentes, como la ambiental, tensionan al currículum a partir de demandas de amplios sectores de la sociedad que forman parte de la agenda actual.

Si bien existen leyes nacionales y provinciales, tratados y acuerdos internacionales que conforman un marco normativo amplio vinculado al ambiente y la educación ambiental, destacamos a continuación aquellos que, siendo generales, dialogan con las normativas existentes, plantean un encuadre específico y establecen orientaciones para implementar

la EAI en las escuelas argentinas desde una perspectiva de derechos: el artículo 41 de la Constitución Nacional, el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27.621.

Dentro de las investigaciones recopiladas, se han desarrollado interesantes debates pedagógicos en torno a cómo incorporar la EAI para garantizar un abordaje complejo y transversal. En el marco de la implementación de la Ley de EAI, Canciani y Telias (2022) presentan el artículo “Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo”, en el cual proponen una aproximación a perspectivas y desarrollos teóricos que nos permiten reflexionar sobre las implicancias de la inclusión de la educación ambiental en el currículum, en tanto perspectiva emergente que pugna por ingresar en los diseños curriculares como parte de la agenda de discusión política, disputando los sentidos de la educación ambiental.

El artículo presenta la noción de currículum complejo recuperando la categoría de horizonte ontológico semiótico propuesta por de Alba (en Canciani y Telias, 2022) y reflexiona sobre los desafíos pedagógicos y curriculares que supone la actual crisis civilizatoria. Además, las autoras comparten algunas reflexiones en torno a la nueva ley y cómo su implementación podría generar políticas de educación ambiental integral con enfoque crítico y situado que apuesten a modos de vida más solidarios y pongan en el centro el cuidado y la sustentabilidad de la vida.

En el marco de investigaciones específicas orientadas en la formación, Estrella y Zenobi (2022), en su artículo “La Ley de Educación Ambiental Integral y la formación docente en Geografía”, proponen poner en valor la experiencia de la asignatura Educación Ambiental del Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de Luján, especialmente

a partir de la inclusión de nuevos aportes de la perspectiva teórica y de las prácticas de formación avaladas por la Ley EAI. Plantean:

Para pensar la formación docente en EA también se retoma el dilema en torno a la forma de inserción: si se debe tratar de una asignatura específica o en cambio, se debe considerar un espacio transversal a los distintos espacios curriculares. (2022, p. 152)

Desde una perspectiva sociocrítica, sobre la formación docente y el rol docente, añaden:

parece central considerar que una práctica educativa ambiental crítica no se resuelve solamente con la inclusión de contenidos ambientales en los Diseños Curriculares de la asignatura, sino que requiere de una formación que focalice en la reflexión teórica de los contenidos, pero a la vez, promueva la discusión y la reflexión sobre los aspectos éticos, políticos, pedagógicos y didácticos de las prácticas de una EA sociocrítica. (2022, p. 157)

A partir de estas reflexiones, podemos reconocer la complejidad que adquiere lo ambiental:

que los primeros intentos de incluir la problemática ambiental en el currículum resultan muchas veces en la incorporación de contenidos específicos en el área de estudios que se considere más afín (...) y mucho menos garantiza que se haga de forma articulada entre los docentes de diferentes áreas o disciplinas, ni desde un proyecto institucional. (Argentina, Ministerio de Educación, 2022, p. 14)

Dentro de la política curricular, el artículo "La educación ambiental en el marco de las transformaciones curriculares" (2022), elaborado por la Dirección de Gestión Educativo-Ambiental (DGEA) de la Subsecretaría de Educación, provincia de Buenos Aires, detalla:

toda propuesta de transformación curricular implica de alguna manera una negociación, pues supone, en parte, una desestructuración de lógicas más tradicionales de

pensar el currículum y resignificar, redefinir o simplemente poner en discusión algunos términos, como por ejemplo el de transversalidad e interdisciplinariedad, o integrar nuevas conceptualizaciones como la de ambiente. (DGEA, 2022, p. 163)

Desde la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación Argentina, a cargo del Lic. Guillermo Priotto, elaboraron propuestas para las y los docentes a la hora de abordar la educación ambiental en los niveles obligatorios y superior. Este material, titulado "Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes", busca colaborar con el trabajo docente en el desarrollo y la implementación de prácticas educativas con sustrato teórico y metodológico para facilitar prácticas de Educación Ambiental en las escuelas.

Diariamente circulan discursos sobre lo ambiental –tanto en la esfera pública y los medios de comunicación como en las escuelas– que van construyendo un sentido común que no siempre promueve la mirada compleja necesaria. Sin embargo, las investigaciones, los materiales, los documentos ministeriales y provinciales son una invitación a "repensar el camino recorrido y los nuevos desafíos por venir" (Argentina, Ministerio de Educación, 2023, p. 7).

Algunos resultados arrojados en el trabajo

Cultura ambiental¹ en las instituciones educativas

El análisis de las entrevistas a los docentes revela que sus percepciones sobre la promoción de la cultura ambiental en sus escuelas se distribuyen de manera equilibrada: un 31% considera que sí se promueve, un 38% que se

¹ "Es una trama dinámica de representaciones, valores y prácticas que permiten a las comunidades interpretar y transformar su relación con el entorno, integrando justicia socioambiental y participación ciudadana" (Sauvé, 2005, p. 32).



hace parcialmente, y un 31% que no se promueve. Esta distribución refleja una realidad heterogénea en cuanto a la implementación de políticas y prácticas ambientales en las instituciones educativas.

Del universo entrevistado, de ocho profesores de práctica, tres consideran que la escuela promueve una cultura del cuidado ambiental, tres que lo hace parcialmente y dos que no lo hace. En el caso de los profesores orientadores, cuatro responden afirmativamente, dos parcialmente y dos negativamente.

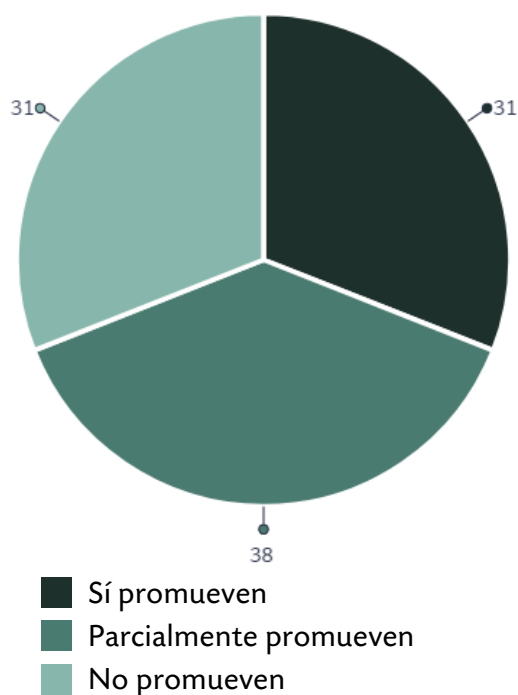


Figura 1 Percepción sobre si las escuelas promueven la cultura del ambiente.

Incorporación de la EAI en las aulas

La investigación revela datos significativos sobre la incorporación de la Educación Ambiental Integral en las propuestas de enseñanza áulicas. Entre los profesores de práctica, se distinguen tres grupos: quienes afirman incorporar la EAI completamente, quienes lo hacen parcialmente y quienes no la incorporan, con una distribución relativamente equilibrada. En cuanto a los profesores orientado-

res, se observa una tendencia mayor hacia la incorporación, seguida por implementaciones parciales y, en menor medida, casos de no incorporación.

Entre quienes incorporan la EAI, las modalidades predominantes son "en relación con los contenidos propios del espacio curricular" y "a través de un proyecto u otro dispositivo". Las respuestas negativas se justifican principalmente por "cuestiones de tiempos", "no hay relación con los contenidos propios" o "lo ven (abordan) en otros espacios curriculares".

Ver **Figura 2** en *pág. siguiente*.

La EAI, tal como lo prevé la Ley N.º 26.721, no se encuentra integrada de forma explícita en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la provincia de Córdoba. En este sentido, su inclusión e implementación queda sujeta a cada docente en su espacio curricular.

Los gráficos muestran una importante disparidad en la incorporación de la EAI en las propuestas de enseñanza áulicas entre las diferentes carreras. En los profesorados de Biología y Química, se mantiene una integración total entre la formación en el área de conocimiento y las prácticas áulicas efectivas. Otros profesorados, como Economía y Matemática, presentan una discontinuidad entre la formación teórica (100%) y la aplicación práctica en la residencia pedagógica (0%).

Orientación docente hacia la Educación Ambiental

Los datos que se presentan a continuación revelan una disparidad significativa en la orientación que reciben los estudiantes practicantes respecto a la incorporación de la EAI en sus propuestas pedagógicas, así como en el acceso a los documentos curriculares pertinentes.

Ver **Figura 3** en *pág. siguiente*.

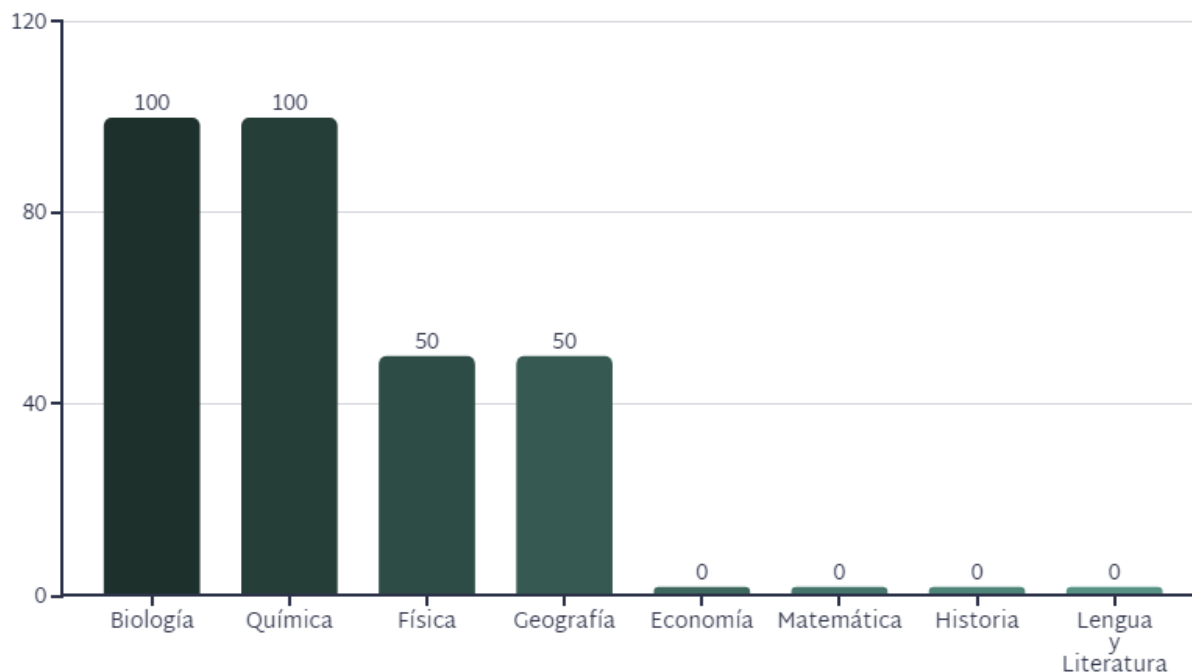


Figura 2 Implementación de la Educación Ambiental Integral en las Prácticas Docentes de cada área.



Respuestas a: "El Profesor de Práctica IV y Residencia, ¿te acercó los documentos curriculares que enmarcan la EAI?"



Respuestas a: "En el recorrido teórico de Práctica Docente IV y Residencia, ¿se abordaron las temáticas de la EAI?"

Figura 3 Orientación docente hacia la Educación Ambiental Integral.

Por un lado, solo un estudiante de dieciséis (6,25%) recibió los documentos curriculares necesarios para implementar la EAI. Por otro lado, únicamente cinco estudiantes de quince (33,3%) indicaron que las temáticas ambientales fueron abordadas en el recorrido teórico de su práctica. Esta doble carencia –tanto en materiales de referencia como en formación teórica– representa un obstáculo significativo para que los futuros docentes puedan incorporar efectivamente la dimen-

sión ambiental en sus propuestas pedagógicas. Aunque un tercio recibió formación teórica, casi ninguno tuvo acceso a los documentos curriculares, lo que dificulta la traducción del conocimiento teórico en prácticas concretas de aula.

Profundizando algunos datos, el estudio reveló que solo los profesados relacionados con las ciencias naturales abordaron las temáticas ambientales dentro del cursado de la práctica docente, lo que evidencia la falta de



reconocimiento del carácter integral de los contenidos ambientales.

“Profundizando algunos datos, el estudio reveló que solo los profesorados relacionados con las ciencias naturales abordaron las temáticas ambientales dentro del cursado de la práctica docente, lo que evidencia la falta de reconocimiento del carácter integral de los contenidos ambientales.”

Estos datos, sumados a las respuestas de los docentes sobre la incorporación de la EAI en las aulas (Fig. 2), evidencian un área de oportunidad para fortalecer la articulación en-

tre los contenidos ambientales del currículum y su implementación efectiva en la formación práctica de los futuros docentes.

Conocimiento de la legislación por parte de los estudiantes

Ver **Figura 4** en pie de página.

Los datos obtenidos sobre el conocimiento de la Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27.621² por parte de los estudiantes practicantes de diferentes carreras de formación docente revelan un conocimiento limitado de la legislación vigente. En una escala del 0 al 5, donde 0 representa un desconocimiento total y 5 un conocimiento profundo, los resultados muestran que el promedio de conocimiento de la ley varía significativamente entre las distintas áreas de estudio. Los promedios por profesorado se distribuyen de la siguiente manera: Química (3,5), Geografía (3), Biología (2,5), Física y Matemática (2), Lengua y Literatura (1), Historia (0,5) y Economía (0).

² <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

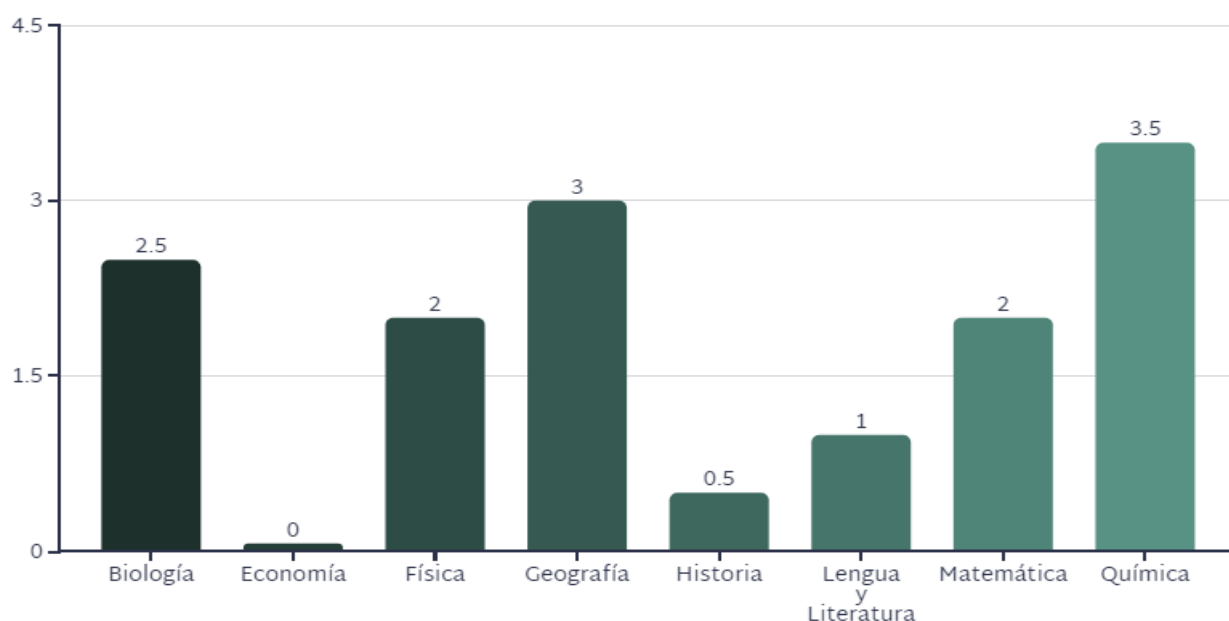


Figura 4 Conocimiento por parte de los estudiantes de cada carrera de la Ley de Educación Ambiental N° 27.621

Las carreras de formación docente más vinculadas a las ciencias naturales, como Química y Biología, reflejan un mayor conocimiento sobre temas ambientales; sin embargo, no se alcanza una comprensión profunda o completa de la ley. Los datos sugieren que el conocimiento en estas áreas podría ser más exhaustivo y detallado, en especial si se considera que la ley no solo aborda aspectos científicos, sino también éticos, sociales y pedagógicos que deberían ser tratados de manera transversal en todos los niveles educativos.

Por otro lado, disciplinas como Historia y Matemática muestran un conocimiento limitado, lo que refleja que, aunque estos campos pueden no tener una conexión inmediata y directa con los temas ambientales, la ley requiere ser abordada desde todas las áreas del conocimiento, ya que los problemas ambientales afectan a la sociedad de manera transversal y global. Los resultados obtenidos en áreas como Lengua y Literatura o Economía muestran que el conocimiento de la ley es casi inexistente.

Conocimiento de la legislación por parte de los profesores de práctica

El conocimiento de la Ley de Educación Ambiental Integral es fundamental para su implementación efectiva en la formación docente. A continuación, se presenta un análisis de la situación entre los profesores de práctica.

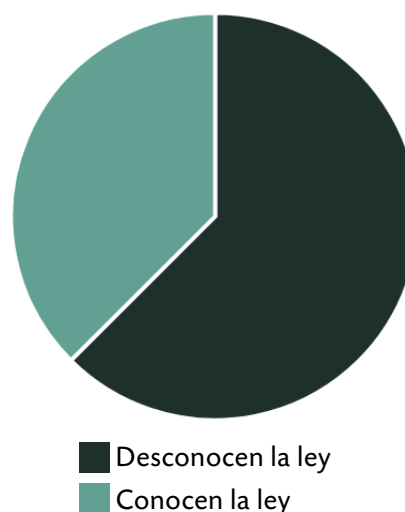


Figura 5 Conocimiento de la legislación por parte de los profesores de Práctica Docente.

El gráfico muestra la realidad actual respecto al conocimiento de la legislación sobre Educación Ambiental Integral entre los profesores de práctica. De un total de ocho profesores, cinco desconocen totalmente la ley (62,5%), mientras que solo tres afirman conocerla (37,5%).

El hecho de que la mayoría desconozca la ley indica una importante deficiencia en la actualización normativa necesaria para guiar adecuadamente a los estudiantes.

Este alto porcentaje de desconocimiento podría constituir una barrera significativa para la implementación efectiva de la Educación Ambiental Integral en la formación docente y, consecuentemente, en las futuras prácticas pedagógicas de los estudiantes.



Reflexiones finales

Los resultados confirman la hipótesis inicial de nuestra investigación, la cual plantea que debido al corto período transcurrido desde la sanción de la ley 27.621, el proceso de institucionalización no resulta eficaz, y por ende, las propuestas pedagógicas no se diseñan con el enfoque solicitado en la EAI. Se evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en EAI, promoviendo su carácter transversal e interdisciplinario. Es fundamental que los profesorados de todas las áreas incorporen estos contenidos de manera sistemática y que las instituciones educativas desarrollen políticas coherentes para la promoción de una cultura del cuidado ambiental.

Asimismo, resulta imprescindible mejorar el conocimiento de la legislación vigente entre los futuros docentes y proporcionar orientaciones concretas para su implementación en las prácticas pedagógicas; la colaboración entre profesores de práctica y docentes orientadores es esencial para garantizar una formación integral en este ámbito.

En cuanto a la transversalidad como desafío curricular, uno de los problemas advertidos por Siede (2020) es que, en muchos casos, los contenidos transversales han sido un modo elegante para que demandas sociales relevantes estén reconocidas en documentos curriculares, mientras que no logran ingresar al currículum real. (...) Lo ambiental emerge como desafío curricular en términos de complejidad y transversalidad y requiere de la formación, la creatividad y el compromiso de toda la comunidad educativa. Nos invita a revisar las prácticas de enseñanza y sus propósitos, los contenidos escolares, los saberes socialmente válidos. Nos lleva a encontrar las formas, los tiempos, los espacios y las relaciones para recrear estrategias pedagógicas que nos permitan poner en juego la complejidad, la transversalidad, la interdisciplina y el diálogo de saberes en las escuelas. (Argentina, Ministerio de Educación, 2023, pp. 45-47)



Referencias

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Documento Marco del Programa de Educación Ambiental Integral*. <https://www.educ.ar/recursos/158587/documento-marco-del-programa-de-educacion-ambiental-integral>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *EAI. Desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela primaria. Orientaciones para la enseñanza en clave ambiental*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el008445.pdf>

Canciani, M. L., y Telias, A. (2022). *Educación Ambiental Integral: reflexiones teóricas para la construcción de un currículum complejo*. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/173>

Dirección de Gestión Educativo-Ambiental (DGEA) de la Subsecretaría de Educación (2022). La educación ambiental en el marco de las transformaciones curriculares. *Anales De La Educación Común*, 3(8), 162-165. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/179>

Estrella, M. y Zenobi, V. (2022). La Ley de Educación Ambiental Integral y la formación docente en Geografía. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 9(1), 147-160.

Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (Eds.), *Educação ambiental: Pesquisa e desafios* (pp. 17-44). Artmed.

El currículo en la sociedad contemporánea

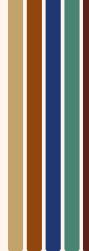
Un objeto de conocimiento complejo en una sociedad compleja



Imagen proporcionada por la autora. Fuente: Freepik

ENSAYO

Paula Alejandra Camusso



Paula Alejandra Camusso

Profesora en Lengua Inglesa (Universidad Nacional de Villa María, UNVM), magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada (Universidad Nacional de Córdoba, UNC) y doctora en Pedagogía (UNVM). Se desempeña como docente en la UNVM en el Profesorado de Lengua Inglesa, la Licenciatura en Composición Musical y la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual. Ha participado en congresos y ha dictado cursos y talleres como miembro de proyectos de investigación en el campo de la escritura académica y la alfabetización.

ENSAYO



El currículo en la sociedad contemporánea

Un objeto de conocimiento complejo en una sociedad compleja

The curriculum in contemporary society.

A complex object of knowledge in a complex society

Paula Alejandra Camusso

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2025

RESUMEN

El presente trabajo invita a revisar y reconsiderar los conceptos y enfoques tradicionales en la teoría del currículo, dada la complejidad y los cambios de la sociedad contemporánea. El análisis se estructura a partir de tres aspectos: definición del concepto de currículo, enfoques teóricos del campo de la teoría del currículo, y la complejidad del currículo: diseño y desarrollo. El cambio de las circunstancias en las que nos toca vivir hace que resulte inminente la reflexión sobre el diseño curricular y su desarrollo en cada institución educativa. A partir del análisis, se arriba a la conclusión de que en el contexto sociohistórico actual, es necesario repensar la agenda educativa para responder a las necesidades de los estudiantes, condicionadas por las exigencias de la sociedad. La elaboración del currículo debe basarse en una sólida formación filosófica, en diálogo con los actores sociales, y en la práctica docente, evitando la dicotomía entre teoría y práctica.

palabras clave

**educación • currículo • sociedad actual
teoría del currículo • diseño curricular**

ABSTRACT

The present work invites a review and reconsideration of traditional concepts and approaches in curriculum theory, given the complexity and changes of contemporary society. The analysis is structured based on three aspects: definition of the concept of curriculum; theoretical approaches to the field of curriculum theory; and the complexity of the curriculum: design and development. The changing circumstances in which we live make it imminent to reflect on curricular design and its development in each educational institution. Based on the analysis, it is concluded that in the current socio-historical context, it is necessary to rethink the educational agenda to address students' needs, conditioned by societal demands. The development of the curriculum should be grounded in solid philosophical foundations, in dialogue with social actors, and in teaching practice, avoiding the dichotomy between theory and practice.

keywords

**education • curriculum • current society
curriculum theory • curriculum design**

Introducción

La lectura de los referentes conceptuales y metodológicos que fundamentan el desarrollo de procesos de diseño e innovación curricular permite llevar a cabo un análisis para reflexionar acerca de la complejidad y particularidad del currículo. Resulta imprescindible que como docentes entendamos al currículo no como un documento en el que solamente se plasman los contenidos y su organización por asignatura, sino como un objeto de conocimiento de la Didáctica que debe ser interpretado a la luz de las teorías y la concepción de alumno que subyacen en su construcción. De hecho, nuestro abordaje del currículo da cuenta de nuestras percepciones acerca de su desarrollo y diseño, los objetivos, y el rol de estudiantes, profesores y especialistas en su planificación (Ornstein y Hunkins, 2018). Posner (2004) comenta que cada currículo “representa una elección de cómo abordar la educación de los estudiantes” (p. 45), que se

corresponde con la manera en que se formuló el problema al que se está respondiendo. Asimismo, es necesario que reflexionemos acerca de los desafíos que la sociedad cambiante en la que vivimos nos plantea, los cuales atraviesan cuestiones curriculares. Como expresa Grundy (1991), tal vez el acceso de los docentes a la teoría y práctica del currículo puede no solo contribuir a la comprensión de algunas de las situaciones problemáticas –e incluso frustrantes– a las que nos enfrentamos, sino también a que seamos agentes de cambios con bases teóricas sólidamente fundadas que allanen el camino a mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Indudablemente, el currículo constituye un campo dinámico y complejo (Ornstein y Hunkins, 2018) que demanda de los docentes la capacidad crítica de analizar las particularidades de nuestro contexto para así dar una respuesta apropiada a las necesidades existentes. Por una cuestión de espacio, se ha



reducido el análisis a tres aspectos, los cuales estructuran el desarrollo del presente trabajo: a) definición del concepto de currículo, b) enfoques teóricos del campo de la teoría del currículo, y c) la complejidad del currículo: diseño y desarrollo.

Definición del concepto de currículo

Los orígenes del término *currículo* se remontan a Grecia, donde significaba un curso (Smith, 1996, 2000). Según Hamilton (1993), el concepto *currículo* en el ámbito educativo surgió a partir de la convergencia de distintas situaciones sociales y movimientos ideológicos: “la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo” (párr. 52), lo cual se produjo en el contexto de la regulación del nuevo orden social (Bolívar, 2008). De ello se desprende que “el aprendizaje es planeado y guiado” (Smith, 1996, 2000, párr. 1), en el sentido de que se establece con antelación qué se pretende alcanzar y cómo. Es precisamente esta necesidad de organizar el contenido la que señala Bolívar (2008) como la causa del origen del campo del currículo en el siglo XVI. En ese entonces, se empieza a vislumbrar la diferenciación de dos campos de saber: por un lado, el *currículo*, que incluye la disciplina, el contenido y, por otro, la didáctica, que se relaciona con el cómo enseñar, el método (Bolívar, 2008).

Terigi (1999) afirma que la proliferación de producción teórica curricular ha resultado en la pérdida de “capacidad discriminativa” (p. 23) del término *currículo*, dado que abarca todo o casi todo. En su acepción más amplia, se lo iguala a educación (Bolívar, 2008; Terigi, 1999). “El curriculum se emplea –en sus primeros usos documentados– en las Universidades de Leiden (1582) y Glasgow (1633), como carrera de contenidos formalizados en la Universidad”

(Bolívar, 2008, p. 41). Una de las definiciones es la de documento escrito que prescribe los contenidos que se deben transmitir y lo que se debe hacer en la escuela (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Por otro lado, se lo define como aquello que no se encuentra “en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación” (Grundy, 1991, p. 21, como se citó en Terigi, 1991, p. 25), porque los docentes no siempre seguimos lo prescripto. Estas definiciones evidencian que el término *currículo* es polisémico (Bolívar, 2008; Gvirtz y Palamidessi, 1998; Salinas, 1995; Terigi, 1999). Gvirtz y Palamidessi (1998) sostienen que, más allá de las diferencias entre las distintas definiciones de currículo, lo que resulta común a todas es que es “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (p. 50). Salinas (1995) añade que lo que atraviesa las diversas definiciones de currículo es la presencia de objetivos y resultados de aprendizaje, como así también la propuesta de “caminos o medios más idóneos para alcanzar los objetivos educacionales proyectados” (p. 2). Probablemente, lo que se debe recordar es la particularidad de cada contexto que hace que resulte imposible replicar exactamente de la misma forma lo planteado en el currículo en distintos escenarios. En el siguiente apartado, se analizarán distintas tradiciones y se hará referencia a la definición de currículo en cada caso.

Enfoques teóricos del campo de la teoría del currículo

La historia de la teoría del currículo sitúa sus inicios en la segunda mitad del siglo XIX durante dos procesos simultáneos: la organización de los sistemas nacionales de educación y la creación de las naciones modernas

(Camilloni, 2006). Por su parte, Ornstein y Hunkins (2018) consideran el período comprendido entre 1918-1949 como el del nacimiento del campo del currículo. Smith (1996, 2000) y Camilloni (2006) argumentan que la teoría y la práctica del currículo pueden ser analizadas de cuatro maneras, las cuales, a su vez, se relacionan con las cuatro principales fuerzas en la construcción del currículo norteamericano: (a) currículo como un cuerpo de conocimiento o programa a ser transmitido, (b) como producto, (c) como proceso, y (d) como praxis. Cada una de estas tradiciones tiene bases filosóficas, históricas, psicológicas y sociales (Ornstein y Hunkins, 2018; Posner, 2004).

En el caso del currículo como un cuerpo de conocimiento o programa a ser transmitido a los estudiantes, el énfasis está en el contenido, ya que se basa en la enseñanza de las disciplinas. El postulado clave establece que el currículo debe incluir la sabiduría de la raza humana para que esté a disposición de los estudiantes (Posner, 2004). Uno de los principales pensadores es Charles W. Taylor. Esta corriente se corresponde con la postura tradicionalista que considera que la “escuela debe enseñar las disciplinas, que en ellas se encuentra la fuente de los contenidos curriculares porque constituyen cuerpos de conocimiento organizados y representan el conocimiento de mejor nivel de que dispone la humanidad” (Camilloni, 2006, p. 2). Dentro de este enfoque, lo aprendido en una situación puede transferirse a otra, lo cual se conoce como teoría de la transferencia de la disciplina mental o formal. En esta tradición, el currículo se define como “programa o plan de estudios de carácter oficial, o como conjunto de materias o disciplinas, a veces como objetivos generales, que conformarían ese plan de estudios, o también, el conjunto de temas que componen una determinada materia o disciplina” (Salinas, 1995, p. 23). La pregunta que intenta responder es “¿cuáles son los aspectos más importantes de nuestra herencia cultural

que deben ser preservados?” (Posner, 2004, p. 47).

El currículo como producto implica fijar objetivos de conducta, establecer un plan, ejecutarlo y medir los resultados (Smith, 1996, 2000). En palabras de Camilloni (2006), el currículo es “enunciación de conjuntos de objetivos a ser alcanzados por los alumnos y de experiencias necesarias para lograrlos” (p. 25), por lo cual, se espera que el resultado se corresponda con los objetivos establecidos con anterioridad. Ornstein y Hunkins (2018) definen al currículo dentro de este enfoque como “un plan para alcanzar objetivos” (p. 26), estructurado en una secuencia de pasos y secuencia de respuestas que se aproximan a la conducta o el aprendizaje deseado. La pregunta clave es “a la finalización del curriculum, ¿qué deben ser capaces de hacer los estudiantes?” (Posner, 2004, p. 47). En esta línea, la elaboración del currículo es científica, y la enseñanza y el aprendizaje se reducen a comportamientos y resultados medibles. Esta perspectiva fue influenciada por la noción de eficiencia social, como así también por las teorías científicas de la administración y las teorías científicas de la psicología (Camilloni, 2006; Smith, 1996, 2000). En esta tradición, se considera que la educación debe preparar a niños y jóvenes para llevar a cabo las actividades que se esperan de ellos, es decir, para la vida adulta, para lo cual deben impartirse habilidades, actitudes, hábitos y conocimientos que respondan a las necesidades de las personas y que sean evaluables y medibles (Ornstein y Hunkins, 2018). En otras palabras, el propósito de la educación es, a partir del entrenamiento eficiente, producir cambios significativos en el patrón de conducta de los estudiantes y en el ambiente para así obtener la respuesta esperada por parte del alumno (Gvirtz y Palamidessi, 1998), lo cual evidencia la influencia de la psicología conductista. Por ejemplo, uno de los postulados establece que es imprescindible controlar no



“...el propósito de la educación es, a partir del entrenamiento eficiente, producir cambios significativos en el patrón de conducta de los estudiantes y en el ambiente para así obtener la respuesta esperada por parte del alumno.”

Gvirtz y Palamidessi, 1998

solo el ambiente de aprendizaje, sino también al aprendiz, con el objetivo de que el educando se comporte de acuerdo con los objetivos, y es sobre el profesor que recae la tarea de dirigir la conducta y el aprendizaje del aprendiz (Grundy, 1991). Así mismo, se toma la teoría de la transferencia de Edward Thorndike, padre fundador de la psicología conductista, según la cual es más probable que un sujeto aplique en una situación lo que aprendió en otra, si son similares. Thorndike definió el aprendizaje en términos de formación de hábitos y enseñanza como la organización del aula, con el objetivo de aumentar las conexiones y asociaciones deseadas (Ornstein y Hunkins, 2018). Si se prepara a los niños para la vida adulta a través del entrenamiento de la eficiencia ocupacional, la ciudadanía, la eficiencia física, cuando lleguen a la adultez, no tendrán dificultades para desempeñar las actividades correspondientes.

Franklin Bobbitt, W. W. Charters y Ralph W. Tyler son referentes de este enfoque. Como advierte Camilloni (2006), Bobbitt propuso un currículo escolar “al servicio de la formación que una nación moderna necesitaba en un período de fuerte industrialización” (p. 4). Ello da cuenta de la influencia de la teoría taylorista

como uno de los fundamentos de la teoría de Bobbitt. En este sentido, Ornstein y Hunkins (2018) explican que el concepto de eficiencia en esta tradición fue “influenciado por los negocios y la industria, y las teorías de la administración científica de Frederick Taylor” (p. 20). Algunos de los cambios que respondieron al taylorismo incluyen la eliminación de clases pequeñas, la reducción del salario docente y costos operacionales.

Por su parte, Tyler fue influenciado por Bobbitt y Charters en lo que respecta a sus ideas conductistas: los objetivos están determinados por las necesidades de los alumnos y la sociedad; las experiencias de aprendizaje se corresponden con los objetivos, y los resultados educativos deben ser evaluados. Sin embargo, como señala Camilloni (2006), a diferencia de otros pensadores, Tyler integró tres corrientes en su propuesta a fin de responder la pregunta ¿qué propósitos educativos debe procurar alcanzar la escuela?: “Las fuentes para la formulación de los objetivos son: las necesidades e intereses de los alumnos (educación progresiva), los intereses de la sociedad (movimiento de la eficiencia social) y los especialistas en las disciplinas (tradicionalismo)” (p. 10). En su libro *Principios básicos del currículo*, Tyler detalla cómo cualquier escuela puede formular objetivos y organizar sus medios y recursos a fin de elaborar un currículo que responda a ello (Ornstein y Hunkins, 2018).

Grundy vincula esta corriente de pensamiento con el interés técnico que se nutre de una acción instrumental “regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico” (Habermas citado en Grundy, 1991, p. 29). Esta idea aplicada al ámbito educativo se traduce en la búsqueda de leyes, a través de la observación y experimentación, que evidencien cómo aprenden los niños y, en función de los resultados, se establecen las reglas a seguir para lograr el aprendizaje. De hecho, los educadores deben considerar cómo es que los alumnos adquieren

las conductas especificadas y tomarlo como punto de partida para planificar la enseñanza (Posner, 2004). Asimismo, Grundy (1991) retoma los clásicos a fin de develar la importancia que tiene la teoría del interés cognitivo en la teoría del currículo. Aristóteles vincula la tarea del artesano con la *tekné* o habilidad; su accionar o hacer, *poietiké*, siempre resulta de la idea que concibe previamente, por lo que su libertad está restringida por el *eidos* que se propone crear (Grundy, 1991, pp. 41-42). Si lo trasladamos a educación, se entiende el currículum en términos de producto, y se espera que los resultados –la creación del artesano– se correspondan con los objetivos –el *eidos*–; “el plan u objetivos de aprendizaje del currículum se implementan, mediante la habilidad del profesor, para producir el aprendizaje buscado en el alumno” (p. 45). Los objetivos vendrían a ser los *eidos* a seguir por parte del profesor para la consecución del currículo; es decir, la acción del profesor se encuentra supeditada a dichos objetivos y es la que guía el diseño de la experiencia de aprendizaje. Asimismo, se busca que las personas sean capaces de elegir qué habilidad constituye la mejor opción para una determinada situación; en términos de Habermas (citado en Grundy, 1991), es la acción estratégica. Grundy (1991) advierte que el interés técnico también se manifiesta en el diseño curricular, empezando por el término “diseñar”, el cual expresa una metáfora técnica.

Por lo expresado, la formulación del currículo como producto se basa en principios técnicos y científicos, como así también en estrategias que se dividen en pasos (Ornstein y Hunkins, 2018). Evidentemente, el foco no se encuentra en el contenido, sino en la conducta a ser aprendida por los estudiantes como consecuencia de la enseñanza (Posner, 2004). El criterio de evaluación se fundamenta en “la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado” (Grundy, 1991, p. 50).

En otras palabras, se espera que los resultados de aprendizaje estén estrechamente en correlación con los objetivos especificados, para lo cual se cuenta con actividades secuenciadas en función de los objetivos (Ornstein y Hunkins, 2018). Una de las críticas que se le puede hacer a esta línea de pensamiento es que mantiene la idea de que “las piezas atómicas del aprendizaje pueden identificarse y medirse [lo cual] constituye un presupuesto que trivializa la acción de enseñanza-aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 62).

Por otro lado, el currículo como proceso refiere a la interacción de profesores, estudiantes y conocimiento; el currículo se define por lo que efectivamente sucede en el aula, entendida como un laboratorio. Una definición de currículo que se corresponde con esta tradición prioriza las experiencias de los estudiantes (Ornstein y Hunkins 2018), ya que se basa en el supuesto de que todo lo que les ocurre a los alumnos tiene un impacto en sus vidas (Posner, 2004). El modelo de práctica debe tener como centro al niño, cuyo mundo debe experimentar un “progresivo proceso de ampliación” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 61). Tanto docentes como alumnos cumplen un rol activo en lo que respecta a la manera en que se desenvuelve la clase, y el proceso de aprendizaje constituye la preocupación principal. De hecho, la prioridad del profesor se halla en el aprendizaje, el cual implica la construcción de significado y no la mera repetición de fórmulas o respuestas esperadas (Grundy, 1991). El currículo se define como “una forma particular de especificación acerca de la práctica de enseñanza” (Smith, 1996, 2000, párr. 31) que “pertenece al ámbito de la interacción humana” (Grundy, 1991, p. 100) en la que profesor y alumno son partícipes al interpretar, ejercitar y elaborar juicios. En esta tradición, la pregunta orientadora es “¿qué experiencias provocarán el crecimiento saludable del individuo?” (Posner, 2004, p. 47). Resulta interesante señalar



que el currículo permite plasmar cualquier idea educativa en una hipótesis a ser corroborada o rechazada en la práctica. Al respecto, Stenhouse (citado en Grundy, 1991) explica: “la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta –incluso a nivel escolar– precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase” (pp. 142-143). Ello se debe a que la particularidad de cada contexto educativo restringe la posibilidad de generalizar recomendaciones; cada institución educativa debe analizar su propia situación y problemas para actuar en base a ello.

En este enfoque, se busca un currículo que se encuentre en armonía con los intereses y las necesidades reales de los niños, y que se defina por “consideraciones sobre el ‘bien’” (Grundy, 1991, p. 109). Según Posner (2004), los orígenes de la educación por experiencia se remontan al Iluminismo, siglos XVII y XVIII. En ese entonces, filósofos como Hobbes y Descartes señalaron la importancia del razonamiento y el empirismo en la educación moderna. Locke, por su parte, afirmó que el aprendizaje surge directamente de la experiencia, mientras que Rousseau concibió una pedagogía que protegiera las experiencias y el desarrollo del niño. Uno de los primeros filósofos del siglo XX en afirmar la necesidad de una educación centrada en el interés del niño fue John Dewey. Su propuesta también tenía como eje la formación de personas que protejan una sociedad democrática a partir de la experiencia. Según Dewey, el currículo debe reflejar los estadios del desarrollo humano y servir para explicar y prescribir lo que se debe enseñar en la escuela. Lo novedoso de su propuesta consiste en que combina razonamiento y empirismo de forma tal que apunte al desarrollo o crecimiento saludable de experiencia individual (Posner, 2004). Termina con la escisión entre lo académico e intelectual, por un lado, y lo vocacional y social, por el otro; el currículo debe promover el desarrollo tanto de la inteligencia como de

habilidades socialmente útiles. William Heard Kilpatrick se ubica en la misma línea de Dewey, y su propuesta se resume en el “método de proyectos en el curriculum escolar [que] ofrece un contexto con significado social en el que los niños formulan propósitos, planifican, ejecutan y juzgan el valor de lo que hacen” (Camilloni, 2006, p. 6).

Grundy (1991) asocia esta tradición con el interés práctico, guiado por la búsqueda de la comprensión del ambiente por medio de la interacción. En este caso, “el diseño del *curriculum* se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo” (p. 33) y, más allá del resultado, la importancia reside en la acción o práctica. Aquí también resulta interesante señalar que la acción práctica en esta corriente es definida en términos de “verdadera disposición para la acción basada en la interacción de un *eidos* personal, aunque compartido, del ‘bien’ y una situación dada” (Grundy, 1991, p. 93). En otras palabras, la persona posee un *eidos* general del “bien” y un juicio práctico propio que, conjugados, buscan la mejora en un sujeto o situación, pero esta práctica se lleva a cabo entre sujetos.

En la tradición que concibe el currículo como praxis, el compromiso reside en la emancipación a través de la acción (Smith, 1996, 2000). Por un lado, los docentes poseen una idea compartida de bien y un compromiso con la emancipación humana, mientras que se espera que los estudiantes confronten los problemas de su existencia. A través del diálogo y la negociación, docentes y alumnos comparten sus experiencias y enfrentan los problemas de su existencia y relación (Camilloni, 2006; Smith, 1996, 2000). De allí la necesidad de tomar como punto de partida la situación particular de cada caso. Estas características evidencian la compatibilidad del interés emancipador propio de esta tradición con el interés práctico (Grundy, 1991). El currículo “no consistirá sin más en un

conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (Grundy, 1991, p. 160).

“El currículo no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.”
Grundy, 1991

En su libro *Producto o praxis del curriculum*, Grundy (1991) afirma: “el *curriculum* no es un concepto, sino una construcción cultural (...); una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (pp. 19-20). En otras palabras, el currículo es parte de la cultura, por lo que no está circunscripto únicamente al contexto educativo y se materializa en las acciones de los actores sociales. Grundy relaciona esta tradición con el interés emancipador, el cual se propone la formación de personas que vivan autónoma y responsablemente. Un currículo emancipador busca la libertad, que implica “una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (p. 39) –elementos constitutivos de la *praxis*– como así también el compromiso de estudiantes y profesores en la creación del saber, que se define en términos de construcción social. Ambos participantes enseñan y aprenden, lo cual deviene en la construcción de

aprendizaje significativo. Para que sea posible, es necesario que la interacción se produzca en condiciones de justicia e igualdad que allanen el camino de los participantes a encontrar su propia voz y, por ende, su emancipación. En este sentido, como explica Grundy (1991), el currículo se origina a partir de “las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico” (p. 144); su contenido no es impuesto, sino que surge de la negociación entre alumnos y profesor. Es justamente aquí donde es posible vislumbrar la relación entre teoría y práctica: “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (Freire citado en Grundy, 1991, p. 146).

La complejidad del currículo: diseño y desarrollo

Ornstein y Hunkins (2018) sugieren que el diseño del currículo trae aparejadas complicaciones relacionadas con seleccionar y organizar componentes curriculares para abordar el órgano más complejo del cuerpo humano: el cerebro, de manera tal que el aprendizaje se produzca. Como expresa Hamilton (1993), sería erróneo tener la “impresión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente a salvo de las turbulencias del cambio histórico” (párr. 2). Es por ello que resulta indispensable tener presente no solo lo que la sociedad demanda en la actualidad, sino también adelantarse a lo que podrían ser las necesidades a futuro. En este sentido, Schwarz (en Ornstein y Hunkins, 2018) comenta que la escuela debería formar personas con pensamiento científico y creatividad que produzcan en lugar de consumir; sin embargo, no es lo que está ocurriendo en las instituciones educativas. A pesar de esta situación, parece haber consenso en la convicción de que el objetivo de la educación ha sido y



sigue siendo “preparar a los jóvenes para la vida” (Bauman, 2011, p. 1). El cambio de las circunstancias en las que nos toca vivir hace que resulte inminente la reflexión del diseño curricular y su desarrollo en cada institución educativa. No sería la primera vez que nos encontramos ante la necesidad de repensar y cuestionar lo que ocurre al interior de los establecimientos educativos en materia pedagógica (Porcheddu, 2005) en términos de lo que se enseña y aprende, cómo se lleva a cabo este proceso, las características de los actores que participan y las demandas de la sociedad.

Afortunadamente, existe consenso respecto a los componentes que constituyen el diseño curricular, a saber, objetivos, contenido, experiencias de aprendizaje y evaluación (Ornstein y Hunkins, 2018). Lo que no hay que perder de vista es que dichos elementos deben estar en armonía con las creencias acerca de qué y cómo aprendemos, y cómo usar el conocimiento adquirido. En otras palabras, las teorías de aprendizaje y filosóficas guían las decisiones curriculares. Es así que encontramos a quienes consideran que la fuente del currículo debe ser la ciencia, otros toman a la sociedad, al conocimiento o al estudiante.

Existen otras dimensiones que deben contemplarse al momento de diseñar el currículo. Una de las decisiones se vincula con el alcance y la profundidad del contenido que abarca tanto el aprendizaje cognitivo, es decir, el campo del conocimiento, como el afectivo, que comprende valores y actitudes. Asimismo, es necesario establecer la secuencia de los contenidos y experiencias; ¿cuál es el criterio de organización? En la mayoría de los casos se opta por una secuencia basada en el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje humano. Otros principios que pueden seguirse incluyen: (a) aprendizaje de lo simple a lo complejo; (b) prerrequisitos de aprendizaje; (c) aprendizaje del todo a las partes; (d) aprendizaje cronológico (Ornstein y Hunkins, 2018). Varios educa-

dores consideran que algunos conocimientos deben aparecer a lo largo del currículo a fin de asegurar que sean revisitados y reconstruidos de un modo más formal, conectados con otros conocimientos, de manera que el dominio alcance un escalón más alto; de esta forma, se le agrega riqueza a la comprensión de conceptos. En estas ideas se basa el currículo recursivo o espiral de Bruner (Camilloni, 2006; Ornstein y Hunkins, 2018). La integración de los contenidos del currículo tiende a favorecer el establecimiento de relaciones entre distintos temas de diversos campos de conocimiento, lo que permite que el estudiante entienda el conocimiento como un todo unificado, en lugar de partes separadas.

Ornstein y Hunkins (2018) afirman que los diseños curriculares pueden ser de tres tipos. Por un lado, se encuentran aquellos centrados en la materia, cuya base descansa en la idea académica de Platón. También existen los diseños curriculares centrados en el educando, lo cual implica que el aprendiz es quien diseña y define lo que experimenta (este tipo de diseño deja entrever las ideas de desarrollo de Rousseau). Por último, están aquellos diseños curriculares centrados en la resolución de problemas de los individuos y la sociedad.

Una vez que el currículo ha sido diseñado, se lo lleva a la práctica, que se corresponde con su desarrollo. Uno de los aspectos a tener en cuenta es que “lo planificado depende de la posible puesta en práctica y viceversa” (Bolívar, 2008, p. 71) y, a su vez, las prácticas no siempre están alineadas con lo planteado en el currículo oficial –también llamado currículo escrito explícito (Gvirtz y Palamidessi, 1998)– y las decisiones que se toman implican una selección de contenido. Como advierte Terigi (1999), existen “otros factores, que más allá del documento escrito, contribuyen en parte a determinar aquel contenido” (p. 28). Es aquí donde interviene la dimensión humana, que en última instancia va a definir, al menos en parte, lo que

“...existen cosas que acontecen en la escuela y que, pese a no haber sido planificadas, ejercen una influencia sistemática y decisiva sobre la experiencia formativa.”

Gvirtz y Palamidessi, 1998

sucede en el aula, lo cual puede superar o arruinar lo propuesto en “los papeles”. En palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998), existen “cosas que acontecen en la escuela y que, pese a no haber sido planificadas, ejercen una influencia sistemática y decisiva sobre la experiencia formativa” (p. 63). Consecuentemente, es posible distinguir, en primer lugar, entre currículo establecido o explícito –el que se ha instituido para ese nivel de enseñanza– y currículo realmente enseñado o en acción –depende del currículo establecido, las decisiones tomadas por el docente y los alumnos en la práctica, y cuestiones imprevisibles–. Esta situación hace que resulte imposible definir al currículo solamente como lo prescripto; es necesario reconocer otros factores en juego que han hecho que distintos autores definan otros tipos de currículos. El currículo oculto, por ejemplo, “es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 64). Se define como aquel que surge de las interacciones entre estudiantes y entre alumnos y profesores y cuyo contenido y comprensión están implícitos (Ornstein y Hunkins, 2018). Otro ejemplo lo constituye el currículo nulo (Eisner en Camilloni, 2006), que hace referencia a lo que los diseñadores y los profesores no seleccionan como parte del cu-

rrículo. Gvirtz y Palamidessi (1998) lo definen como “los conocimientos, valores y experiencias que el alumno no encontrará en la escuela y que determinan su formación” (p. 65). Por lo expuesto, evidentemente el contenido escolar no se limita al contenido prescripto en el currículo (Terigi, 1999).

Como Ornstein y Hunkins (2018) sugieren, la educación del siglo XX ya no es adecuada para el siglo XXI. El aprendizaje de memoria no resulta apropiado ni útil; por el contrario, se hace evidente la necesidad de que el aprendizaje implique el compromiso activo de los estudiantes para así desarrollar el conocimiento. Es por ello que proponen que el desarrollo curricular comience con el reconocimiento de los principales desafíos. Luego, se debe proceder a determinar cuál es el contenido que se necesita impartir. En este sentido, ya en 1861, Spencer formuló una pregunta que hizo historia: “¿Cuál es el conocimiento más valioso?” (Camilloni, 2006, p. 1). En ese entonces, la respuesta fue: la ciencia, que iba a definir los fines de la educación. En la actualidad, probablemente resulte razonable reformular la pregunta de Spencer: “¿Cuál es el conocimiento más valioso en el mundo global y digital?” (Zhao en Ornstein y Hunkins, 2018, p. 232). Como criterios para seleccionar contenidos, se pueden mencionar: autosuficiencia a ser alcanzada por el estudiante; significado que contribuya al alcance de los objetivos propuestos en el currículo; validez, definida como la autenticidad del contenido seleccionado; interés, en términos de que el contenido sea significativo para el aprendiz; utilidad, lo cual varía de una persona a otra, pero debe abarcar lo que se necesita en el presente y a futuro. Asimismo, hay que determinar cómo el contenido ha de estar organizado. Se puede optar por una orientación lógica, una organización psicológica, política o practicidad. Otro aspecto a tener en cuenta es cómo se lo va a presentar y enseñar. Entre los agentes sociales que deberían tener voz y voto




en la toma de decisiones del desarrollo del currículo, Ornstein y Hunkins (2018) enumeran: profesores, estudiantes, directores, especialistas, supervisores, juntas de educación, el gobierno federal, ciudadanos, agencias estatales, organizaciones regionales.

Conclusión

Las características de la sociedad contemporánea hacen que sea menester “revisar la validez de conceptos, perspectivas y modos de análisis que sirvieron para una época”, tal como advierte Luhmann (Izuzquiza, 1990, p. 10) y resulta evidente en el campo de la teoría del currículo. En palabras de Bolívar (2008), “nos encontramos en una situación en que algunos de los fundamentos modernos que legitimaban las opciones curriculares de la escolaridad se han escindido, cuando no fragmentado” (p. 223). Resulta imprescindible repensar la agenda educativa de forma tal que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, y así puedan realizarse plenamente a partir del acto de pensar (Lasa, 2009). En el contexto sociohistórico actual, es necesario analizar las características de nuestra era para trabajar en pos de una educación que responda a las necesidades de nuestros estudiantes, condicionadas por las exigencias de la sociedad.

Como advierte Bolívar (2008), la historia del currículo devela la demanda de reformas de contenidos y disciplinas que ejerce el contexto histórico y social. De hecho, el diseño y desarrollo del currículo deben brindar una respuesta a los desafíos que la sociedad nos presenta y a los cambios de distinta índole. Consecuentemente, se espera que toda propuesta curricular incluya una programación didáctica, previa selección y organización de los contenidos, con una sólida base filosófica que se encuentre en armonía con el proyecto de la institución educativa. Asimismo, se debe contemplar la relación entre la teoría curricular y

la práctica de la enseñanza. De allí la relevancia de abordar los enfoques teóricos del campo de la teoría del currículo, como así también, incluir en la toma de decisiones a los distintos agentes sociales, y de esta forma, acortar la brecha entre lo prescripto y lo que realmente sucede en la práctica (Terigi, 1999). Como advierte Posner (2004), resultaría erróneo pensar que el desarrollo del currículo debe quedar solo en manos de expertos o especialistas.

Los docentes debemos ser conscientes del hecho de que no se puede hablar de alternativas correctas, sino de la mejor opción, cuando discutimos acerca de currículos escolares. En este sentido, si estamos comprometidos a realizar avances significativos o llevar adelante procesos de innovación curricular, es necesario discutir y pensar un currículo tanto teóricamente como en la práctica. Ello implica deliberación, análisis de alternativas, negociación y elección. De lo contrario, “existe el peligro de que –al final– el constructo teórico pueda ‘resbalar’ en la práctica, al haber permanecido alejado de ella” (Bolívar, 2008, p. 204). Cada profesor debe reflexionar sobre su propia práctica y comprender que el currículo no es solo una agenda de contenidos. De esta forma, podemos llegar a comprender la complejidad del currículo sin intentar buscar recetas estandarizadas que solucionen nuestros problemas. El currículo debe ser analizado en el contexto en el que fue creado y teniendo en cuenta la organización y relación de los contenidos (Smith, 1996, 2000). La realidad de cada una de las instituciones educativas es demasiado diversa como para generalizar. Es por ello que es imprescindible reflexionar sobre este campo de conocimiento. Indudablemente, nos encontramos ante un objeto de conocimiento complejo en una sociedad compleja. 

Referencias

- Bauman, Z.** (2011). *Liquid modern challenges to education. Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference.* Padova University Press. <https://www.padovauniversitypress.it/system/files/download-count/attachments/2023-09/liquidmodernchallengesbauman.pdf>
- Bolívar, A.** (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad.* Ediciones Aljibe.
- Camilloni, A. W. de** (2006). *Notas para una historia de la Teoría del Currículo.* OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Grundy, S.** (1991). *Producto o praxis del curriculum.* Morata.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M.** (1998). La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el curriculum. *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza* (pp. 49-81). Aique.
- Hamilton, D.** (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Izuzquiza, I.** (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.* Anthropos.
- Lasa, C. D.** (29 de diciembre de 2009). El maestro y la tarea del pensar [Blog]. <https://metafisicos.wordpress.com/2009/12/29/el-maestro-y-la-tarea-del-pensar/>
- Ornstein, A. C., y Hunkins, F. P.** (2018) *Curriculum: Foundations, principles and issues.* Pearson.
- Porcheddu, A.** (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta educativa*, 28, 7-18.
- Posner, G.** (2004). Theoretical perspectives on curriculum. *Analyzing the Curriculum* (pp. 45-69). McGraw Hill. <https://pdfs.semanticscholar.org/1b-0d/2f9e660642731d8353f4115be24e0e-a410f3.pdf>
- Salinas, D.** (1995). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Kapelusz.
- Smith, M. K.** (1996, 2000). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education.* www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- Terigi, F.** (1999). Conceptos y concepciones acerca del curriculum. *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp. 19-49). Santillana.

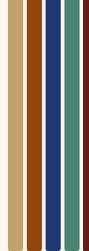
Repensar la práctica del formador desde la complejidad de la educación hoy



Voces. Pintura al óleo sobre bastidor entelado (fragmento). Pablo Falcón, 2017.

ENSAYO

Virginia Gonfiantini



Virginia Gonfiantini

Educadora con una amplia trayectoria académica, de gestión y profesional a nivel nacional e internacional. Doctora en Pensamiento Complejo y Diplomada en Transformación Educativa (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México). Posdoctora en Educación, Investigación y Complejidad (EMI, Cochabamba, Bolivia). Magíster en Educación con mención en Gestión, Evaluación y Acreditación (Universidad El Salvador, Argentina). Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, Argentina). Editora de la sección Educación de la revista *593 Digital Publisher* (Ecuador). Miembro del Consejo Científico del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Caldas (Colombia) y Delegada Internacional de la Sociedad Académica por el Pensamiento Complejo (México). Directora de tesis de maestría y doctorado en varios países de América Latina.



Repensar la práctica del formador desde la complejidad de la educación hoy

Rethinking teacher education from the complexity of education today

Virginia Gonfiantini

Fecha de recepción: 5 de setiembre de 2024

Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2025

RESUMEN

La formación docente enfrenta, en la actualidad, desafíos inéditos derivados de la complejidad social, política y tecnológica del siglo XXI. Las transformaciones vertiginosas que atraviesan a las sociedades demandan nuevas miradas capaces de dialogar con la incertidumbre, la diversidad y la constante mutación de los escenarios formativos y educativos. A partir de la identificación de núcleos temáticos –sujetos pedagógicos; trinomio enseñar, aprender y evaluar; construcciones metodológicas; resiliencia de saberes y relación con la inteligencia artificial–, proponemos un marco conceptual para repensar la formación docente en contextos contemporáneos caracterizados por la aceleración tecnológica y la pluricrisis social (Morin, 1990; Freire, 1970). Este artículo, surgido de un conversatorio y experiencias recientes, busca aportar un análisis integral sobre los sentidos, las prácticas y los horizontes de la formación docente en la actualidad. Nuestra premisa sostiene que la escuela debe desplazarse de una lógica puramente disciplinar y transmisiva hacia prácticas situadas, transdisciplinarias e interactivas que integren la vigilancia epistemológica como competencia clave.

palabras clave

**formación docente • epistemología compleja • reflexividad
resiliencia de saberes • inteligencia artificial • prospectiva educativa**

ABSTRACT

Teacher education is now facing new challenges that come from the social, political, and technological complexity of the twenty-first century. The rapid changes shaping our societies call for new ways of thinking that can work with uncertainty, diversity, and the constant shifts in learning and teaching contexts. Based on five key themes; pedagogical subjects; the trio of teaching, learning, and assessment; methodological approaches; the resilience of knowledge; and the link with artificial intelligence, we present a framework to rethink teacher education in today's world, marked by fast technological growth and ongoing social crises (Morin, 1990; Freire, 1970). This article, built from a dialogue forum and recent experiences, aims to offer a full analysis of the meanings, practices, and future directions of teacher education. We argue that schools must move away from a purely disciplinary and transmissive model toward situated, transdisciplinary, and interactive practices that include epistemological vigilance as a central skill.

keywords

**teacher education · complex epistemology · reflexivity
resilience of knowledge · artificial intelligence · educational futures**

Introducción

Repensar la formación del formador constituye hoy una tarea urgente para quienes nos ocupamos de la educación en contextos marcados por cambios acelerados en lo social, lo tecnológico y lo epistemológico. En el conversatorio que motivó este artículo, convocado por el Ministerio de Educación de Córdoba, partimos de una pregunta clásica –¿quién formará a los formadores?– para reconducirla hacia marcos contemporáneos: la epistemología de la complejidad y la prospectiva. Con esas reflexiones y el aporte de las inquietudes surgidas, sistematizamos los argumentos principales, contextualizamos las ideas en debates teóricos y avizoramos líneas de acción para la formación docente. Así, organizamos este documento en tres apartados: teoría, análisis de temas emergentes e implicancias para la práctica docente.

Educar desde el diálogo: fundamentos y sentidos

*...el diálogo es por lo tanto
una necesidad existencial.*

Freire, 1970

Para abordar la formación docente desde un horizonte de transformación, es indispensable que asumamos la educación como un proceso dialógico, donde el saber se construye en la interacción y el encuentro con la alteridad. Como expusimos en el conversatorio (Dra. Virginia Gonfiantini, 2025), educar implica abrirse al diálogo genuino, reconociendo a docentes y estudiantes como sujetos pedagógicos atravesados por trayectorias, lenguajes y culturas diversas. Esta visión se aleja tanto del verticalismo acrítico como de la simple transmisión de contenidos, y sienta las bases para una pedagogía de construcción colectiva: la educación como práctica dialógica y horizontal,



con raíces en Sócrates, Freire, el humanismo y la tradición latinoamericana, teniendo en claro los desafíos de ese diálogo en contextos de hegemonía, dogmatismo y pluricrisis global. Por ello, una vez más, recuperamos una pregunta central que, desde Marx y hasta la actualidad, sigue interpelando a la formación docente: ¿quién formará a quienes forman? Lejos de respuestas cerradas, nuestra invitación es a pensar una formación donde la autorreflexión, la resignificación y la apertura constituyan el núcleo de la práctica. En tiempos de cambio de época, la revisión de las categorías de análisis se vuelve impostergable. Nos enfrentamos a cambios en el modo de conocer, a exploraciones de nuevas epistemologías y la inclusión de la autocrítica; hemos de contemplar que la formación docente es un proceso de deconstrucción y resignificación subjetiva y colectiva.

Es decir, en un contexto de pluricrisis, hemos de repensar la práctica del formador, porque no entendemos el hecho educativo desencarnado. Ello nos lleva a posicionarnos en un espacio particular y –desde un enfoque multidimensional– partir de dos epistemologías: compleja y prospectiva, que nos abran vías de abordaje para pensar en proyectos de intervención y respuestas no conclusivas. En ese reposicionamiento, emergen tres categorías: resiliencia de saberes, repensar al sujeto pedagógico y asumir el trinomio enseñanza y aprendizaje, evaluación y construcción metodológica, en un tiempo y un espacio que necesita recuperar la reflexión del ocio aristotélico, que es urgido a buscar desde las fronteras y los bordes, desde las periferias y los centros, los modos de formar desde las capacidades complejas, para alcanzar un saber situado y abierto a los desafíos del contexto.

Byung Chul Han.
Fotografía:
<https://www.fundacionpapelito.org/2019/02/12/byung-chul-han/>



Yuval N. Harari.
Fotografía:
<https://www.youtube.com/user/YuvalNHarari>



Repensar la práctica del formador en un contexto posmoderno, global y neoliberal cuyo signo es una PLURICRISIS: social, política, económica, cultural, ecológica; marcado por subjetividades que entran un escenario de complejidad inédita.

**NO PODEMOS
PENSAR EL HECHO
EDUCATIVO DESENCARNADO
SINO EN UN TIEMPO Y UN
ESPACIO QUE DEBE
RECUPERAR LA REFLEXIÓN
DEL OCIO ARISTOTÉLICO
PARA PENSAR
DESDE LAS FRONTERAS
Y LOS BORDES,
DESDE LAS PERIFERIAS
Y LOS CENTROS**

**¿POR QUÉ
NECESITAMOS
REVISITAR
CONTINUAMENTE
NUESTRAS
RELACIONES
CON LA
EDUCACIÓN?**

Debemos partir de dos epistemologías: COMPLEJA Y PROSPECTIVA para encontrar vías que habiliten proyectos de intervención y respuestas no conclusivas. Debemos situar tres categorías: resiliencia de saberes,

- repensar al sujeto pedagógico
- asumir el trinomio enseñanza
- aprendizaje, evaluación y construcción metodológica.

Porque hablamos de sujetos pedagógicos sumergidos y emergiendo de escenarios cada día más complejos, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje cuestionan y son cuestionados en su relación con el conocimiento.

Y esas re-visitas nos compete como formadores. Está en juego nuestra propia relación con el conocimiento y nuestras búsquedas desde una epistemología compleja y prospectiva que nos facilite revisar nuestras categorías de análisis; que nos permita pensar en trayectorias renovadas, atentas a los signos de los tiempos.



Figura 1

Fuente:
Elaboración
propia.

Carlos Cullen (2014) nos decía que “el conocimiento forma cuando se siente deformado por el suelo que habitamos”. Y es evidente que hoy, el suelo que habitamos nos pide otras definiciones, otras categorías de análisis. Sabemos que ya Piaget y Leopoldo Zea en su momento alertaron sobre esta situación: cuando cambia la época, cuando cambia el tiempo, tenemos que cambiar nuestras categorías de análisis.

Nosotros estamos en un cambio de época. Después la historia nos va a criticar o no; a juzgar si hicimos bien o no. Recordemos que –por lo general– los cambios de época se dan a partir de tres dimensiones de análisis: cambios en el modo de conocer, descubrimientos geográficos y desarrollos tecnológicos. (...) El desarrollo tecnológico se ha exacerbado y nos exhorta a desmontar nuestras esclerosadas categorías de análisis. Por lo tanto, ¿por qué tenemos que volver a pensar la práctica? Porque nuestra tradición en la formación estuvo pensada desde una lógica simetrista, desde una lógica unilateral, desde una lógica cartesiana propia del discurso de la modernidad clásica, objetiva, universal, homogénea, de neutralidad valorativa. En ese contexto surge una formación que planteaba la repetición de más de lo mismo, que no interpelaba, no enseñaba a pensar; donde hablamos del binomio enseñar a aprender, en una relación desigual de autoridad entre el docente que sabe y el alumno que no sabe, con un conocimiento cerrado, homogéneo, objetivo y objetivado. Pero no estamos en el siglo XVII, XVIII, XIX ni XX, estamos en el siglo XXI y necesitamos re-pensar justamente esas categorías de análisis. (Dra. Virginia Gonfiantini, 2025)

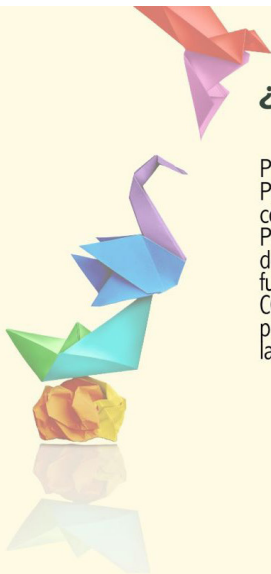
Precisamente, la **epistemología de la complejidad** propone abandonar la visión lineal, mecanicista y homogeneizadora del conocimiento, para asumir relaciones sistémicas, no lineales y multirreferenciales entre sujetos y objetos de conocimiento. La educación, desde esta perspectiva, deja de ser una fábrica de cuerpos dóciles y se constituye como un es-

pacio para la construcción situada de saberes, donde la heterogeneidad, la incertidumbre y la indeterminación son componentes constitutivos. En ese escenario de nuevas vinculaciones, nos encontramos con un reto: **pensar prospectivamente la educación** (Barbosa y Gonfiantini, 2024), porque nuestras acciones de hoy inciden en los escenarios futuros; porque con nuestro hacer impactamos en el mañana de muchas personas y comunidades; porque no hablamos de flechas de tiempo lineales, sino construidas con un abanico de posibilidades, de caminos, de movimientos recursivos para recuperar fundamentos y dotarlos de significación en nuevas acciones. Decimos **compleja**, porque desde sus principios encontramos las vías necesarias que nos permiten avanzar en busca de comprender las pluricrisis que nos afectan y afectan a la educación; más allá de la planificación o de meros enunciados. No buscamos una planificación a corto plazo de la formación docente o de herramientas con las cuales debemos dotar a los futuros educadores. Hablamos de **proyección**, de formar a docentes que puedan desarrollarse profesionalmente en escenarios múltiples, diversos, inclusivos, disruptivos, capaces de abordar situaciones no pensadas, con enfoques creativos. La prospectiva educativa no es predicción, sino diseño intuitivo, interdisciplinario y sistemático de posibles futuros para reconfigurar hoy las prioridades curriculares, metodológicas y evaluativas (Harari, 2016). Y este punto nos introduce a otra línea de nuestro desarrollo: la **reflexividad** se nos presenta como una capacidad epistémica y práctica que posibilita revisar la acción docente antes, durante y después de su ocurrencia. No es un adorno teórico: es condición para que la práctica docente se adecue a contextos cambiantes y para que el formador desarrolle una **vigilancia epistemológica** (Gonfiantini, 2025) frente a tecnologías como la inteligencia artificial. Hablamos entonces de **resiliencia de saberes** (Gonfiantini, 2024), que refiere a



la capacidad de los contenidos y las prácticas educativas para recomponerse ante el cambio de tiempo y espacio, manteniendo pertinencia y utilidad social. No se trata de conservar contenidos estáticos, sino de asegurar que las prácticas educativas permitan adaptar, renovar y reconstruir saberes. La formación docente desde la complejidad nos interpela, porque solo si nos dejamos cuestionar en nuestra cotidianeidad y nos decidimos a “extrañar” nuestro hacer, nuestros estilos, nuestras seguridades, podremos superar los límites disciplinarios tradicionales para construir saberes que emerjan del diálogo entre diferentes campos del conocimiento, reconociendo la otredad,

la singularidad, la historia personal y social, y la dignidad de cada ser humano. El desafío epistemológico central reside en desarrollar capacidades que permitan formar desde las capacidades complejas, para alcanzar un saber situado y abierto a los desafíos del contexto. Esto implica formar en la práctica desde una metodología interdisciplinaria y una epistemología transdisciplinaria que reconozca la naturaleza compleja y multidimensional de los procesos educativos contemporáneos. **Enseñar a interrogar y contextualizar los resultados provistos por sistemas automatizados es una tarea pedagógica central** (Han, 2015).



¿POR QUÉ PROSPECTIVA, POR QUÉ COMPLEJA?

PROSPECTIVA porque nuestras acciones de hoy inciden en los escenarios futuros. Porque con nuestro hacer impactamos en el mañana de muchas personas y comunidades.
 Porque no hablamos de flechas de tiempo lineales, sino construidas con un abanico de posibilidades, de caminos, de movimientos recursivos para recuperar fundamentos y dotarlos de significación en nuevas acciones.

COMPLEJA, porque desde sus principios encontramos las vías necesarias que nos permiten avanzar en busca de comprender las pluricrisis que nos afectan y afectan a la educación.

HABLAMOS DE POTENCIAR CAPACIDADES

COMPLEJAS QUE LES PERMITA PENSAR CRÍTICAMENTE, RESOLVER CONFLICTOS Y PROBLEMÁTICAS Y CREAR ALTERNATIVAS DE CIUDADANÍA ACTIVA.

La formación docente desde la complejidad nos interpela para que nos atrevamos a asumir completamente un modo de relacionarse con el conocimiento que nos lleva hacia enfoques metodológicos capaces de habilitar tiempos y espacios de reflexividad para potenciar capacidades. Para construir saberes que emerjan del diálogo entre diferentes campos del conocimiento, reconociendo la otredad, la singularidad, la historia personal y social, y la dignidad de cada ser humano.

El desafío epistemológico central reside en desarrollar capacidades que permitan formar desde las capacidades complejas, para alcanzar un saber situado y abierto a los desafíos del contexto.

Esto implica formar en la práctica desde una metodología interdisciplinaria y una epistemología transdisciplinaria que reconozca la naturaleza compleja y multidimensional de los procesos educativos contemporáneos.



Figura 2

Fuente:
Elaboración propia.

Análisis de temas emergentes del conversatorio

Sujetos pedagógicos: de la dicotomía docente-alumno a la co-construcción

La categoría de “sujeto pedagógico” se construye desde el reconocimiento ético, cultural y epistémico de docentes y estudiantes. En el siglo XXI, ambos son portadores de saberes, lenguajes y experiencias, y la práctica educativa debe propiciar el encuentro y el cruce de mundos diversos. La relación clásica de autoridad (docente que sabe / alumno que no sabe) se sustituye por una relación dialógica y horizontal donde la alteridad y la palabra constituyen el núcleo de la enseñanza. Sosteníamos hace algunos años:

los sujetos, desde la crítica, la creatividad, la autonomía, la reflexividad y el diálogo, construyen colectivamente el conocimiento. Desde sus trayectorias formales e informales, escolares y extraescolares, los sujetos re-construyen saberes, pensamientos, conocimientos y creencias, que son complejos y que muestran la apropiación de un conocimiento socialmente construido en su medio cultural, y que a su vez explican el modo de entender, de problematizar, de relacionarse, de *estar en* y *estar siendo en* ese mundo.

(Gonfiantini, 2018, pp. 166-167)

Esta construcción identitaria se desarrolla durante toda la trayectoria profesional en relación con los colegas, la comunidad educativa y la sociedad en general. La formación inicial, según la Resolución CFE 476/24, sienta las bases, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo. Ya en la Resolución 337/18, se fijaban seis capacidades específicas para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales. Estamos hablando de profesionalización de la docencia; de formación continua como proceso perma-

nente de actualización de saberes y prácticas que permitan enfrentar los desafíos educativos con la flexibilidad y creatividad necesarias.

Este cambio nos obliga a repensar roles, responsabilidades y condiciones institucionales para que la otredad se exprese y se escuche: a) del docente transmisor al formador dialogante y reflexivo; b) estudiantes como co-construtores del conocimiento y agentes de resignificación, y c) el diálogo como mediación clave para la horizontalidad y la diversidad.

Enseñar, aprender y evaluar: el trinomio dinámico

El modelo tradicional separaba rígidamente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Desde la complejidad, estas dimensiones se entrelazan en procesos recursivos, donde la evaluación deja de ser un acto terminal o punitivo para convertirse en herramienta formativa y resignificante. Como parte constitutiva del proceso, recoloca la práctica docente, retroalimenta y resignifica el aprendizaje. En consonancia con la complejidad, concebimos a la evaluación como práctica situada, multidimensional y orientada a la resiliencia de saberes.

Las metodologías educativas no pueden ser universales ni descontextualizadas. Deben responder a la singularidad de cada trayecto formativo, a las características de los sujetos y a los desafíos del entorno social. Así reconocemos el paso de los métodos clásicos a la construcción metodológica situada (de Comenio, Descartes y Newton a los enfoques contemporáneos); hablamos de métodos como invención y adaptación permanente y no olvidamos la relación entre metodología, ética y política en la educación. En todo momento, hemos dejado siempre en claro que el conocimiento disciplinar es necesario pero insuficiente. Frente a la aceleración de la obsolescencia de ciertos contenidos, la interdisciplina y la



transdisciplina surgen como criterios para el diseño metodológico. Las construcciones metodológicas deben ser situadas, es decir, diseñadas en función de sujetos, disciplina y contexto (Gonfiantini, 2019). Entonces, la práctica formativa en contextos complejos parte de un desarrollo que podemos denominar “resiliencia de saberes”, entendida como la capacidad de los conocimientos y las prácticas pedagógicas para adaptarse, transformarse y regenerarse ante las demandas cambiantes del contexto educativo; integrar el trinomio enseñanza/aprendizaje/evaluación constituye uno de los desafíos centrales de la formación docente en contextos complejos. Esta triada no puede ser concebida como una secuencia lineal de procesos separados, sino como un sistema complejo de interacciones donde cada elemento se encuentra en relación dialéctica con los otros. A nivel del aula, los formadores debemos desarrollar prácticas pedagógicas que modelen el enfoque complejo que se espera de los futuros

docentes en sus propias prácticas. Es decir, hemos de utilizar estrategias didácticas diversas, promover el trabajo colaborativo, integrar las tecnologías digitales de manera crítica y contextualizada, y desarrollar procesos de evaluación que reconozcan la multidimensionalidad del aprendizaje. Desde la complejidad, hemos de abordar de manera transversal la alfabetización académica y las competencias digitales como capacidades fundamentales para el desempeño profesional en el siglo XXI: superación del dominio de técnicas de lectura y escritura, para abarcar el desarrollo de capacidades para la producción, circulación y apropiación crítica del conocimiento en diferentes contextos y formatos (alfabetización académica) no como habilidades técnicas aisladas, sino integradas en el uso de las tecnologías digitales de manera crítica, creativa y ética en los procesos de enseñanza y aprendizaje (competencias digitales).

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA FORMATIVA COMPLEJA

Resiliencia de Saberes y Construcción Metodológica

Entonces, la práctica formativa en contextos complejos parte de un desarrollo que podemos denominar “resiliencia de saberes”, entendida como la capacidad de los conocimientos y prácticas pedagógicas para adaptarse, transformarse y regenerarse ante las demandas cambiantes del contexto educativo

El Trinomio Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación como Sistema Complejo.

La integración del trinomio enseñanza/aprendizaje/evaluación constituye uno de los desafíos centrales de la formación docente en contextos complejos.

Esta triada no puede ser concebida como una secuencia lineal de procesos separados, sino como un sistema complejo de interacciones donde cada elemento se encuentra en relación dialéctica con los otros.



Figura 3

Fuente:
Elaboración propia.

Tiempo, ocio y reflexividad

El tiempo transcurre a plena luz del día con tanto sigilo como el ladrón en la noche. Clavar la mirada en el tiempo, gritar hasta que el miedo lo petrifique: ¿redención o catástrofe?

Han, 2015

El pensamiento reflexivo y la creatividad pedagógica requieren un tiempo de ociosidad, entendido como **espacio para el ágora, la pregunta y la construcción colectiva**. En contraposición a la lógica de la inmediatez y la productividad extrema, necesitamos reivindicar que el ocio es condición para el pensamiento profundo y el aprendizaje significativo para introducir la reflexividad como proceso metacognitivo central en la formación docente. La importancia del “tiempo lento” y el ágora en la tradición occidental y en la experiencia contemporánea (Sócrates, Platón, Han) es condición para la reflexión crítica, es una vía pedagógica para habilitar el pensamiento complejo. En palabras de Nietzsche:

Por falta de sosiego, nuestra civilización desemboca en una nueva barbarie. En ninguna época se han cotizado más los activos, es decir, los desasosegados. Cuéntanse por tanto entre las correcciones necesarias que deben hacerle al carácter de la humanidad el fortalecimiento en amplia medida del elemento contemplativo. (Nietzsche en Han, 2018, p. 163)

Transhumanismo y la pregunta por la condición humana

La discusión sobre transhumanismo no se presenta como una defensa acrítica, sino como una invitación a repensar la humana condición y el lugar de la tecnología. En esta postmodernidad, caracterizada por el individualismo, el culto al cuerpo, el desgarrador desarrollo tecnológico, la educación humanista resurge como reflexión urgente frente a la complejidad de la educación hoy. Esa educación humanista

debería fundarse en la libertad, la autonomía, la crítica, la ética y la construcción de escrutinios críticos y reflexivos de las humanidades devinientes. La tecnología, incluida la IA, no debe naturalizarse como autoridad epistemológica; por el contrario, la formación debe provocar vigilancia crítica frente a sus respuestas (Gonfiantini, 2024; Harari, 2016; Han, 2015).

Implicancias para la formación del formador

La formación docente requiere políticas, prácticas y marcos institucionales que favorezcan la innovación, la reflexividad y la construcción colectiva de saberes contextualizados: propuestas para la articulación de la epistemología compleja y prospectiva en la formación docente inicial y continua y el diseño de trayectos formativos flexibles, interdisciplinarios y dialogados. A partir del análisis anterior, se derivan varias implicancias operativas para la formación docente, que sintéticamente y como vías para reflexionar presentamos:

1. **Currículos orientados a capacidades y procesos:** desplazar el énfasis exclusivo en contenidos hacia capacidades metacognitivas (preguntar, argumentar, analizar, comparar, inferir, negociar) (Morin, 1990).
2. **Formación en vigilancia epistemológica:** incluir módulos que enseñen a detectar sesgos, evaluar fuentes automatizadas y a construir criterios de escrutinio crítico frente a herramientas digitales e IA (Han, 2015).
3. **Metodologías situadas y transdisciplinares:** capacitar en diseño de unidades didácticas que articulen disciplinas y contextos, priorizando la pertinencia local y la apertura epistemológica (García, 2000).
4. **Practicar la reflexividad institucional:** incorporar espacios curriculares y organizacionales que garanticen tiempo de reflexión para docentes y estudiantes



(bitácoras reflexivas, seminarios de pensamiento, laboratorios de crítica) (Freire, 1970).

5. **Evaluación formativa como eje de la enseñanza:** formar en instrumentos y prácticas evaluativas que retroalimenten y rehagan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Piaget, 1999).

Como hemos reiterado en numerosos artículos e intervenciones, el enfoque propuesto no niega la importancia del conocimiento disciplinar; más bien lo reubica dentro de un

ecosistema educativo que demanda resiliencia y apertura. La formación del formador debe incluir un componente teórico (epistemologías de la complejidad, prospectiva, teoría del conocimiento) y un componente práctico (diseño de actividades, evaluación formativa, uso crítico de tecnologías). Un obstáculo frecuente es la inercia institucional y la sobrecarga de tareas que impide reservar espacios de reflexión. Por ello, debemos orientar nuestras propuestas también a la gestión del tiempo y la organización institucional, reconociendo el manejo del azar y la contingencia (Morin, 1990; García, 2000).

EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA COMPLEJIDAD ES LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN MÁS JUSTA, EQUITATIVA E INCLUSIVA QUE GARANTICE EL DERECHO A APRENDER DE TODAS LAS PERSONAS ASUMIENDO LOS DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS CON LA EXPECTATIVA DE ENCONTRAR EN CADA UNO, UNA RIQUEZA A VALORAR.

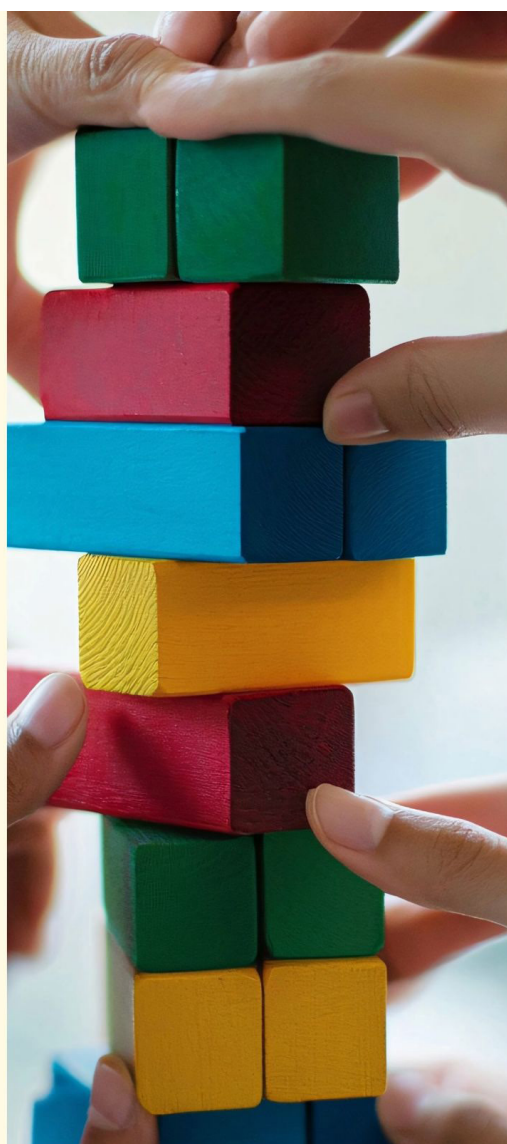


Figura 4 Fuente: Elaboración propia.

Hoy pensar en la formación de formadores nos desafía a formular contenidos sobre sesgos algorítmicos, análisis crítico de información, ética de datos y prácticas de interrogación de outputs de IA (vigilancia epistémica); diseñar proyectos situados que integren dos o más disciplinas con un problema real de la comunidad (diseño transdisciplinar); revisión periódica para enriquecer la evaluación formativa; atrevernos a desarrollar actividades para construir escenarios a 5-10 años; diseñar decisiones formativas y curriculares (prospectiva escolar) y, singularmente, generar espacios semanales destinados a debates, lectura colectiva y pensamiento crítico sin la presión de evaluación inmediata.

Reabrir el camino, reconocer el suelo que habitamos

*La esperanza la depositamos en la acción
que deviene del conocimiento que,
como forma de cogitación y de vida, espera
activamente contra toda desesperanza,
humanizándonos recursivamente, pese a
los tiempos de crisis que estamos viviendo.
El camino es re-narrar un horizonte que nos
devuelva el sentido de humanidad.*

Gonfiantini, 2025

A partir del diálogo sostenido en el conversatorio que da origen a este escrito reflexivo, intentamos articular una propuesta integradora: la formación del formador debe orientarse hacia la construcción de sujetos pedagógicos reflexivos, con capacidad para diseñar metodologías situadas, ejercer vigilancia epistemológica y promover la resiliencia de saberes. La educación prospectiva y la epistemología compleja ofrecen marcos teóricos sólidos para repensar currículos, evaluaciones y prácticas pedagógicas en la era digital. Consideramos que desde el diálogo compartido podemos fijar como aportes principales:

1. La reflexividad debe ocupar un lugar central en la formación docente como competencia metacognitiva y política.
2. La enseñanza disciplinar es necesaria pero insuficiente; se requiere promover capacidades transdisciplinares e interdisciplinares.
3. La inteligencia artificial exige la incorporación sistemática de vigilancia epistemológica en los planes de formación.

Y cerramos (no clausuramos) con la palabra de Carlos Cullen (2014):

La formación es capacidad de dar respuesta a la interpelación ética del otro en cuanto otro; es decir, comienza siempre por ser hospitalidad, acogida del rostro del otro que interpela éticamente diciendo: "heme aquí, no me violentes". En este sentido, anterior a toda anterioridad, la iniciativa, en la formación, la tiene el otro en cuanto otro, y es esa alteridad, exterior a toda totalidad (real o simbólica), que en la relación "se absuelve de la relación", el verdadero maestro que forma y posibilita que se dé praxis, comunicativa y liberadora, experiencia y cuidado de sí, porque es esta interpelación la que libera a la libertad misma, al sacarla de su ilusoria espontaneidad sin límites y la convierte en hospitalidad. (p. 593)

La formación docente desde la epistemología compleja y la prospectiva se constituye como un **proceso de apertura, búsqueda y construcción situada**. *Educar es crear condiciones para que las personas puedan pensar, dialogar, resignificar y transformar realidades*. Solo desde la pluralidad, la resiliencia y la reflexión profunda será posible formar sujetos comprometidos con la construcción de futuros más justos, inclusivos y humanos; será posible abrirnos a la hospitalidad que quiebre tantas violencias que aparecen en la cotidianeidad, para enseñarnos a soñar otro camino posible trazado desde nuestro compromiso como educadores.





Referencias

- Barbosa, Y.; Gonfiantini, V. (2024).** Un debate necesario entre la educación, complejidad e inteligencia artificial. *Prospectiva, educación y complejidad universitaria en América Latina y el Caribe*. Aurora.
- Cullen, C. (2014).** El conocimiento "forma" cuando se siente "deformado" por el suelo que habitamos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 585-602. <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213004.pdf>
- Dra. Virginia Gonfiantini (2025).** Conversatorio Ministerio de Educación de Córdoba- Argentina, 2025 [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=OMOFZooOyM&rt=6s&ab_channel=Dra.VirginiaGonfiantini
- Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, R. (2000).** *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.
- Gonfiantini, V. (2025).** Educación y complejidad. Una revisión epistemológica sobre la ética en la IA. Humanarse o la Poética Civilidad. *Visiones conceptuales y académicas en problemas contemporáneos*. Universidad de Caldas. Colombia.
- Gonfiantini, V. (2024).** Resiliencia de saberes como construcción epistémica compleja: la naturaleza del tiempo en la educación. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 67, 1-13. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2024/04/Ed.671-13-Gonfiantini.pdf>
- Gonfiantini, V. (2019).** *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar construcciones metodológicas*. Laborde.
- Gonfiantini, V. (2018).** Diálogos cosmovisivos y epistémicos. Del sujeto moderno al sujeto metacomplejo. *Investigar desde el pensamiento complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Han, B.-C. (2015).** *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Harari, Y. (2016).** *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Morin, E. (1990).** *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Piaget, J. (1999).** *De la pedagogía*. Paidós.



El sentido pedagógico más allá del aula



Plan FinEs, provincia de Corrientes. Imagen obtenida por la autora.

Dossier

MODALIDADES EDUCATIVAS

Gladys Blazich



Gladys Blazich

Licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas, UCAECE). Especialista en Formador de Formadores (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL), Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján). Docente de grado y posgrado. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Contacto: gblazich@comunidad.unne.edu.ar



El sentido pedagógico más allá del aula

Pedagogical meaning beyond the classroom

Gladys Blazich

Fecha de recepción: 12 de setiembre de 2025

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2025

RESUMEN

En este artículo, se examina la práctica docente de una maestra de nivel primario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia del Chaco, Argentina. El objeto de estudio fue abordado con metodología cualitativa, el estudio de caso. La obtención de los datos contempló análisis documental, observaciones de clase, estancias en la institución, entrevistas semiestructuradas a informantes claves y entrevistas en profundidad a la maestra. Estos dan cuenta de que la docente realizó innumerables acciones fuera de la escuela con intenciones pedagógicas, que desdibujaron las fronteras del aula. El eje articulador de la práctica docente estuvo centrado en los sujetos jóvenes y adultos y en estrecha vinculación con el entramado socioterritorial. Este posicionamiento implicó un reconocimiento de las condiciones locales, de las relaciones sociales y de las instituciones y organizaciones que configuran dicho contexto, así como de las múltiples demandas estudiantiles que la interpelaron. Desde esta perspectiva, todas las actividades realizadas por la maestra –entendidas como práctica docente– fueron realizadas con sentido pedagógico e incluyeron las tareas prescriptas y otras que surgieron del compromiso ético y político con la realidad educativa.

palabras clave

educación de jóvenes y adultos • educación primaria
práctica docente

ABSTRACT

The teaching practice of a primary-level teacher in the Permanent Education for Youth and Adults (EPJA) in the province of Chaco, Argentina, is examined. The object of study was approached using a qualitative methodology, specifically a case study. Data collection included document analysis, classroom observations, time spent within the institution, semi-structured interviews with key informants, and in-depth interviews with the teacher. The findings reveal that the teacher carried out numerous pedagogically oriented actions outside the school, which blurred the boundaries of the classroom. These actions demonstrate that the core of her teaching practice was centered on young and adult learners and was closely connected to the socio-territorial fabric. This stance involved a recognition of local conditions, social relationships, and the institutions and organizations that shape this context, as well as the multiple student demands that challenged her. From this perspective, all the activities carried out by the teacher—understood as part of her teaching practice—were pedagogically driven, including both those that were prescribed and others that emerged from her ethical and political commitment to the educational reality.

keywords

youth and adult education • primary education • teaching practice

Introducción

El presente artículo deriva de las indagaciones realizadas en el marco de la tesis doctoral denominada “La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso” (Blazich, 2021).¹

En dicha tesis, se estudiaron los procesos de construcción de la práctica docente de una maestra de la provincia del Chaco que trabajaba simultáneamente en dos espacios con características institucionales y organizacionales diferentes: una escuela de nivel primario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y un plan de terminalidad educativa, el Plan FinEs –también de nivel pri-

mario– que funcionaba en una parroquia en la misma localidad. En este sentido, se pensó que mientras la escuela impone estructuras tradicionales y rígidas, otros espacios sociales podrían permitir prácticas pedagógicas más flexibles y diversas.

La metodología con la cual se abordó el objeto de estudio fue de tipo cualitativo, específicamente el estudio de casos (Stake, 1998). Esto implicó pensar la práctica de la maestra como práctica social, compleja, situada, histórica y configurada a partir de los grupos de estudiantes y del contexto de desarrollo (Achilli, 1986 y 2006; Freire, 1992 y 2008; Rockwell y Mercado, 1988).

Las decisiones metodológicas involucraron el análisis de la normativa que reguló la

¹ Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y codirigida por el Dr. Álvaro Javier Di Matteo (Universidad Nacional de Luján).



modalidad EPJA en el período 2003-2015, por entenderlo como un tiempo clave en el desarrollo de la modalidad, fundamentalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) (26206/06), que la definió, por primera vez en la historia de la Argentina, como modalidad del sistema educativo. En la LEN, las modalidades son definidas como “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación”; plantean atender demandas particulares “de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales” (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006, Art. 17). De esta manera, la EPJA busca “garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar” a todas aquellas personas que no la hubieran podido completar en las edades estipuladas reglamentariamente, y “brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (*Ibidem*, Art. 46).²

*“...la EPJA busca
“garantizar la
alfabetización y el
cumplimiento de la
obligatoriedad escolar”
a todas aquellas personas
que no la hubieran
podido completar en
las edades estipuladas
reglamentariamente...”*

² Al respecto, cabe destacar que la Ley Federal de Educación (24195/93), derogada por la LEN, la había marginado dentro de los Regímenes Especiales (Capítulo 7), junto con la Educación Especial, la Artística y otras, desconociendo su verdadera especificidad.

Como estrategia metodológica, también se realizaron estancias en la escuela y en la parroquia para compartir el cotidiano, la observación de clases en los dos espacios educativos y la realización de entrevistas en profundidad para conocer el recorrido educativo y laboral de la maestra y sus decisiones en torno a la organización de la enseñanza en cada caso. Asimismo, se entrevistaron otros sujetos considerados informantes clave, tales como la directora y la secretaria, y se mantuvieron charlas informales con un maestro y el portero de la escuela de nivel primario.

En la línea del estudio de la práctica docente, en esta oportunidad, se presenta el análisis de algunas actividades realizadas por Sara, la maestra, solo en el marco de la Escuela para Adultos (en adelante, EPA). Interesa mostrar los sentidos pedagógicos con los que desarrolló cada actividad y discutir los alcances de los conceptos de práctica pedagógica y práctica docente.

El contexto institucional: la escuela para jóvenes y adultos de la modalidad EPJA

La escuela está emplazada en una localidad del sudoeste de la provincia del Chaco, originada a partir de la producción de tanino a comienzos del siglo XX. Allí se instalaron varias fábricas que dieron empuje a la economía local y atrajeron a la primera población obrera. Sin embargo, a mediados del siglo XX, se produjo un proceso de desindustrialización que convirtió a la zona en una ciudad dormitorio. Su gran crecimiento demográfico y la expansión urbana desordenada produjeron problemáticas vinculadas con el acceso a servicios básicos, la planificación territorial y su integración a la ciudad de Resistencia. El área se transformó en una zona con alta precariedad

habitacional y asentamientos informales, con déficit de transporte público, salud, agua, energía y fuentes laborales.

La institución escolar es una EPA que –como la mayoría– no tiene instalaciones propias, sino que funciona en las instalaciones de una escuela primaria común, en horario vespertino. Está ubicada frente a una plaza, y consta de un edificio nuevo (exclusivo de la escuela primaria común) y un sector de seis aulas más precarias. Este sector, junto a la secretaría, a partir de las 18 horas están destinados a la Escuela de Jóvenes y Adultos. También cuenta con otras unidades educativas, los anexos, dependientes administrativa y pedagógicamente de la sede central, que funcionan en espacios cedidos por la comunidad: capillas, iglesias u hogares para menores, sindicatos, salones comunitarios, comedores u ONG, donde los horarios de desarrollo dependen del grupo de estudiantes asistentes y de la disponibilidad del espacio.

Esta escuela era también sede del Plan FinEs para la localidad, es decir que todas las subsedes dependían de esa institución, que emitía los títulos de finalización de estudios primarios del plan.

Muchas de sus maestras y maestros trabajaban en ambos espacios: la escuela y el Plan FinEs.

Los sujetos: Sara y sus estudiantes

La definición de la adultez conlleva necesariamente una mirada multidimensional. Según Menin (2003), no es una etapa únicamente biológica, sino que es una construcción sociocultural. En este marco, subraya que el crecimiento físico asociado a la edad cronológica, al grado de autonomía alcanzado y a la experiencia individual y colectiva configuran una estructura dinámica que permite diferenciar al sujeto adulto del niño o niña. El autor

también señala que “no importa cuánto sabe (mucho, poco o nada) de lo que exige el sistema escolar, ni cuántos años tiene, sino cuánto puede (física, psíquica y socialmente) dentro de una sociedad y en relación con la clase social a la que pertenece” (p. 42). El tiempo histórico también influye en la construcción social de esta categoría, marcando diferencias en distintos períodos.

Según Rodríguez (1996), la adultez en el ámbito de la EPJA opera como un eufemismo que encubre la condición de marginalidad pedagógica; el sujeto destinatario de estas propuestas educativas pertenece generalmente a sectores sociales subordinados, condición que trasciende su edad cronológica. Esta perspectiva es compartida por Brusilovsky y Cabrera (2006), quienes sostienen que el sujeto de la EPJA no se define ni por su edad ni por el nivel de desarrollo de sus capacidades, sino por su condición de exclusión del sistema escolar formal. Desde el discurso pedagógico hegemónico, este sujeto es construido como alguien “carenciado”, cuestión que invisibiliza su identidad como trabajador o trabajadora, madre o padre, militante o ciudadano. Se lo configura en contraposición a la infancia, despojándolo de sus trayectorias y saberes.

Los y las estudiantes que participan en la EPJA conforman un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad en sus trayectorias educativas, saberes previos, experiencias, intereses y motivaciones. A pesar de estas diferencias, Rivero (2014) establece algunos aspectos en común:

- Son alfabetizados o se encuentran en proceso de alfabetización.
- Han tenido experiencias previas en el sistema educativo formal o no y manifiestan una motivación vinculada a la mejora de sus proyectos de vida, particularmente en un contexto laboral que impone nuevas exigencias.



“Los y las estudiantes que participan en la EPJA conforman un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad en sus trayectorias educativas, saberes previos, experiencias, intereses y motivaciones.”

- Poseen saberes diversos, tanto adquiridos en su experiencia cotidiana como en el ámbito laboral; sin embargo, muchos no cuentan con certificaciones oficiales, lo que representa una deuda personal y social.
- En muchos casos, son madres y padres que buscan fortalecer sus capacidades para acompañar mejor los procesos escolares y de desarrollo de sus hijos e hijas.

El grupo de estudiantes de la EPA de esta investigación compartía gran parte de estas características. Además, pertenecían a grupos con bajos ingresos, habitaban viviendas precarias sin servicios básicos (agua, cloacas) y poseían acceso limitado a equipamiento tecnológico y conectividad. En cuanto a las edades, el grupo era bastante heterogéneo (entre los catorce y los sesenta años), aunque predominaban los más jóvenes; la distribución por géneros marcó una mayor presencia femenina. Durante el trabajo de campo, se observó que la asistencia en número de estudiantes siempre se mantuvo alta (en promedio veintiuno), aunque la composición del grupo variaba en cada clase.

En cuanto a la maestra, su formación inicial está vinculada con la docencia en el nivel

primario para niños y niñas. Tiene una larga trayectoria en la educación de personas jóvenes y adultas, en principio como alfabetizadora, luego por un breve período como maestra en la educación de niños y niñas, y posteriormente, en el nivel primario en anexos y sedes centrales de escuelas de la EPJA, del Plan FinEs, y también como directora de la institución a la que pertenece (también de EPJA) desde hace muchos años. Desde estos espacios, construyó una relación comprometida, solidaria y cercana con la comunidad educativa y local y con equipos de gestión del municipio que la consideran una referente educativa, por lo que es convocada a participar de distintos espacios de discusión y toma de decisiones en ese ámbito.

A lo largo de su trayectoria profesional, realizó un proceso formativo amplio en respuesta a las demandas que le imponía la práctica, aunque no vinculado con la especificidad de la EPJA, ya que no existían ofertas específicas. No obstante, en 2015, luego de la apertura de una Diplomatura Universitaria en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, pudo acceder a esta formación, que valoró muy significativamente. Según comentó en una de las entrevistas, “eso cambió la visión nuestra (...) porque todos esos autores que conocimos en la diplo [diplomatura] nunca supimos que existían como tal...” (Fragmento Entrevista 3).

Práctica docente y práctica pedagógica

La práctica docente es una práctica social que muestra gran complejidad, dado que está atravesada por múltiples dimensiones que diversos autores (Achilli, 1986 y 2006; Rockwell y Mercado, 1988; Freire, 1992) vinculan, equiparan o explican con relación a otros conceptos como práctica de enseñanza, enseñanza, práctica pedagógica y práctica educativa.

Achilli (2006) sostiene que la práctica docente es “una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 23). Según esta autora, “implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p. 23). Estas actividades tienen su origen y rebasan lo que la autora denomina “práctica pedagógica”, que es la que se desarrolla en el “contexto de aula y está caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento” (p. 23).

Davini (2015) sostiene que existe una visión simplificadora de las prácticas que se restringe solo a lo que las personas hacen. Esta mirada

(...) oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones e imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores sociales y personales. (p. 24)

Si bien la práctica pedagógica define el trabajo del docente, se debe reconocer que está inmersa en una compleja red de actividades y relaciones. Es decir que la práctica docente incluye múltiples tareas que están vinculadas con la enseñanza, pero también con la elaboración de proyectos institucionales, con la construcción de vínculos y articulaciones de trabajo con distintos sectores sociales y con referentes políticos o religiosos. Se agregan aquellas que tienen que ver con decisiones personales (compromiso personal) para colaborar con el bienestar de los y las estudiantes en problemáticas de la vida cotidiana: la asistencia médica, legal, nutricional u otras.

Desde la perspectiva del trabajo docente, Aguilar (1995) plantea –en una indagación realizada en México, pero que aplica a la Argentina– que a los docentes únicamente se les reconoce la tarea de enseñar. Sin embargo, asevera que “el trabajo de los maestros en las escuelas se compone de tareas de enseñanza, así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (p. 121). A estas actividades las denominó “trabajo extraenseñanza”: no solo constituyen una carga de trabajo, sino que son consideradas parte indisoluble de la tarea docente y desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela (Aguilar, 1995). La inscripción de estudiantes, el completamiento de planillas diversas, la organización de actividades para juntar fondos para la institución, la preparación de actos escolares y el acompañamiento de estudiantes, entre otras, son ejemplo de ello.

Existe una relación entre formación docente y práctica docente en un doble sentido (Achilli, 2006): “Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (p. 23). Esta idea se plasma claramente en el caso de Sara.

En este marco, la trayectoria de formación de Sara como maestra en la EPJA da cuenta de que, a partir de sus inicios en la docencia, comenzó un proceso de formación que fue compartido con compañeros y compañeras de trabajo, supervisoras y con distintas personas de la comunidad con quienes se vinculó a través de actividades y contextos. Dicho proceso se fue construyendo en la práctica persistentemente con otros y otras. Si bien no siempre estuvo directamente vinculado con la especificidad de la EPJA, Sara le fue otorgando a cada tramo diferentes sentidos según las necesidades que interpelaban su desempeño.



Para ahondar en estos aspectos, se presentan a continuación algunas actividades que Sara realizó con sus estudiantes.

Los aprendizajes más allá del aula

En las entrevistas, Sara relató algunas de las múltiples actividades que desarrollaba con sus estudiantes, en el marco de su puesto laboral como maestra, fuera de la escuela. Algunas acciones se originaban en solicitudes de autoridades de las instituciones de la localidad, y otras respondían a su interés personal por ampliar los aprendizajes de los y las estudiantes. Para ella, todas asumían un carácter formativo. Mencionó que para la directora de la EPA eran prácticas inútiles destinadas “a perder tiempo”, por ello sentía que para todas las actividades que no se identificaran con una enseñanza tradicional, es decir, en el interior del aula, debía realizar distintas gestiones que representaban una carga más de trabajo, como por ejemplo, elaborar un proyecto y pedir autorización.

Una de las acciones fue la visita a la Biblioteca Pública Popular de la localidad, para que sus estudiantes asistieran a la proyección del film *El pombero*.³ En esa oportunidad, el grupo de estudiantes pudo además conocer el espacio y consultar distintos materiales de lectura. Para la maestra, el objetivo de la salida fue introducir el tema “mitos y leyendas” mediante una actividad recreativa a partir de la historia de un personaje que ya conocían. Expresó que a los y las estudiantes “les gusta más” salir de la institución escolar, y que, como se dio en el marco de la “Semana de la Lectura”, aprovecharían para seguir trabajando el área de Lengua en el aula.

La maestra consideraba de importancia que los y las estudiantes amplíen sus posibi-

lidades de aprendizaje, fundamentalmente desde una mirada crítica. En este sentido, en una oportunidad, en coordinación con una agrupación política, los llevó a una conferencia para abordar el tema de la colonización. El contenido abrió consideraciones diferentes a las expresadas en los manuales que normalmente utilizaban, y suscitó algunas charlas posteriores. Al respecto, expresó: “muy linda la charla que dio... fuerte nomás... las cosas que ellos dicen sobre Sarmiento, Rivadavia... yo le miraba las caras a mis alumnos...” (Fragmento Entrevista 2).

A Sara también le importaba la participación de los y las estudiantes en eventos culturales, así que a lo largo del ciclo lectivo asistieron a ferias, actos patrios y “la estudian-tina”,⁴ eventos organizados por el municipio y articulados con la escuela y con la maestra.

Y ahora hace dos semanas atrás tuvimos una jornada interinstitucional de lectura ahí en la Casa de la Cultura y llevé a mis chicas a participar. Ellos representaron en una obrita de teatro el cuento del pomberito que escribió una de las chicas. (Fragmento Entrevista 2)

Otra de las salidas que relató fue coordinada con el director del hospital, para que el grupo de estudiantes conociera el nosocomio y aprendiera sobre el calendario de vacunación. En una ocasión, también realizaron una recorrida por el barrio y por la plaza, para reconocer los cambios que se produjeron a lo largo del tiempo en el lugar donde vivían: “por ejemplo, fuimos a identificar dónde estaban los cines que tenía...” (Fragmento Registro 5. Sede Central). Ella entiende que estas actividades son las que hacen “que les guste venir a la escuela, están a gusto... caminamos... y ahí aprovechamos... conversamos, charlamos” (Fragmento Entrevista 2).

En sus relatos, se observa que Sara utilizaba estas salidas para trabajar, entre otros

³ Cortometraje de Producciones la Buena Gente para el Ministerio de Educación de la Nación (1999). Relata la vida de un personaje mítico local.

⁴ Evento que festeja el Día de la Primavera y el Día del Estudiante.

aspectos, la pertenencia al barrio, el conocimiento de las instituciones públicas, y de este modo, consolidar su vínculo con los y las estudiantes. Trabajaba ciertos contenidos, pero fundamentalmente establecía lazos con ellos que fortalecían la confianza en sí mismos; y a la vez, se apropiaban de otros conocimientos, construyendo también su proceso formativo.

Es mostrarles otra cosa... ver que ellos pueden ser capaces de hacer lo que quieran porque están muy muy creídos de que ellos no pueden, que ellos no van a poder... Incluso a veces, muchas veces, me pasó de que íbamos en el colectivo por ejemplo a ver una película al cine, y que te digan "yo no me subí nunca a un colectivo", o que digan "guauuu..." cuando ven la estructura del tanque del hiper [hipermercado]... O ver gente grande que nunca fue al cine... y yo cuántas veces me fui al cine... (Fragmento Entrevista 3)

“Sara utilizaba estas salidas para trabajar, entre otros aspectos, la pertenencia al barrio, el conocimiento de las instituciones públicas, y de este modo, consolidar su vínculo con los y las estudiantes.”

La docente abordó su tarea desde una mirada formativa que trascendía los límites del aula, incorporando actividades externas con una intención pedagógica amplia. Aunque su enfoque podría interpretarse parcialmente influido por una lógica asistencialista, lo que predominaba era una mirada orientada a la valorización de las capacidades y los saberes de sus estudiantes.

Esta perspectiva no es común en la modalidad, ya que frecuentemente los y las estudiantes son descriptos a través de sus carencias, generalmente socioeconómicas. En un trabajo anterior (Blazich y Ojeda, 2013), se relevaron las voces de docentes de una EPA que refirieron algunas de las características de sus estudiantes. Al respecto, los y las docentes describieron a sus alumnos “con muchas necesidades afectivas, mal alimentados y sin contención familiar; manifiestan que muchos están desocupados, son drogadictos, alcohólicos o prostitutas” (p. 51). Afirmaron que las problemáticas pedagógicas dan cuenta de problemas sociales mucho más hondos. Al describir sus grupos, los dividieron en “los jóvenes” y “los adultos”, comparando y diferenciando sus posibilidades e intereses. Se advirtió que esta segmentación podría orientar a los y las docentes en sus prácticas y sus relaciones pedagógicas, en las que estas valoraciones no siempre son potenciadoras de los procesos pedagógicos de los sujetos (Blazich y Ojeda, 2013).

Sin embargo, Sara, en su práctica, buscaba desmontar los estigmas asociados a las supuestas carencias del grupo, promoviendo experiencias que les permitieran acceder a conocimientos sociales a los que históricamente no habían tenido acceso, debido a su posición dentro de la estructura social. Sara identificaba que muchos de ellos no conocían ciertas actividades cotidianas –como viajar en colectivo, ir al cine o recorrer un hipermercado– no por falta de interés, sino porque no tenían las condiciones materiales para hacerlo. Estas actividades, lejos de ser triviales, operaban como mediadoras en la ampliación del universo simbólico y cultural del estudiantado. En este sentido, la propuesta pedagógica de la maestra no se limitaba a la transmisión de contenidos escolares, sino que aspiraba a generar oportunidades de apropiación de saberes vinculados con un mundo social más amplio.



Conclusiones

Las acciones desarrolladas por Sara evidencian que el eje articulador de su práctica docente estuvo centrado en los sujetos jóvenes y adultos y en estrecha vinculación con el entramado socioterritorial en el cual desplegaba su labor. Este posicionamiento implicó un reconocimiento de las condiciones locales, de las relaciones sociales y de las instituciones y organizaciones que configuran dicho contexto, así como de las múltiples demandas que interpelan a los y las docentes en el ámbito de la EPJA.

En esta línea, resulta pertinente retomar la conceptualización de práctica docente elaborada por Achilli (1986), quien sostiene que esta no se limita exclusivamente a la dimensión pedagógica, sino que la excede, aludiendo a un conjunto complejo de acciones, interacciones y relaciones situadas histórica e institucionalmente. Desde esta perspectiva, la labor de Sara puede ser comprendida como práctica docente, ya que incorpora tanto tareas prescriptas como otras que surgen del compromiso ético y político con la realidad educativa, aunque todas tienen sentido pedagógico.

Achilli (1986) distingue entre acciones de carácter burocrático –tales como la elaboración de planificaciones y la gestión documental del alumnado–, otras encomendadas por las instituciones escolares –como la organización de rifas, el cobro de cuotas de cooperadora, la participación en reuniones institucionales o el acompañamiento en los recreos–, y finalmente, aquellas requeridas por el Estado, como la realización de censos. En el caso de Sara, se identifican prácticas que se corresponden con estas cuestiones, pero también otras que no se encuentran formalizadas en ninguna normativa, y que, sin embargo, han sido asumidas de manera recurrente por el colectivo docente, convirtiéndose en prácticas instituidas que inciden en los procesos de construcción institucional y en la configuración de identidades

profesionales. Sara se apropió de estas prácticas, resignificándolas y dotándolas de sentidos propios.

Asimismo, su práctica pedagógica trasciende los límites del aula, ampliando el mandato fundacional de la enseñanza mediante la incorporación de actividades formativas vinculadas al territorio. La noción de práctica docente en sentido amplio, retomada por Achilli (2006), permite comprender que estas acciones también forman parte constitutiva del hacer docente. La autora señala, entre otras, intervenciones relacionadas con la asistencia alimentaria, el acceso a la salud, el acompañamiento en trámites legales (como la regularización documental de estudiantes), así como los diversos relevamientos y diagnósticos requeridos por políticas educativas que condicionan el acceso a recursos institucionales para la presentación de “proyectos innovadores” (p. 24).

Sara, a su vez, incorporó nuevas acciones derivadas de las problemáticas propias de su comunidad, de las demandas institucionales y de las condiciones de vida de sus estudiantes. En cada una de ellas fue construyendo significaciones en torno a los sujetos con los que trabajaba. Se destacan, por ejemplo, las salidas educativas como espacios privilegiados para el fortalecimiento de vínculos, el diálogo interpersonal y el conocimiento mutuo, elementos fundamentales para una pedagogía situada.

Por último, es preciso señalar que las trayectorias educativas y formativas de Sara moldearon progresivamente su cosmovisión, y desde allí definió criterios para orientar su intervención docente: cuándo, cómo y en qué espacios involucrarse, y de qué modo establecer vínculos pedagógicos con jóvenes y adultos. Esta toma de decisiones refleja una praxis situada en la que se articulan saberes profesionales, experiencia acumulada y compromiso con el derecho a la educación.



Referencias

- Achilli, E. L.** (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, UNR.
- Achilli, E. L.** (2006). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.
- Aguilar, C.** (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. FCE.
- Blazich, G.** (2021). *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la Educación Permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso*. Tesis de Doctorado. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/955>
- Blazich, G. S. y Ojeda, M. C.** (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 35(1), 42-53.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E.** (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc.
- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Freire, P.** (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P.** (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina** (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina** (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.
- Menin, O.** (2003). *Psicología de la Educación del Adulto*. Homo Sapiens.
- Rivero, J. L.** (2014). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. Itinerario, avances, límites y desafíos a inicios del siglo XXI. *Encuentro Latinoamericano: La educación de jóvenes y adultos en América Latina*. OEI.
- Rodríguez, L.** (1996). Educación de adultos y actualidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8, 80-85.
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>
- Stake, R. E.** (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

La relación escuela-familia en un nuevo escenario social y cultural

La migración neorrural contemporánea en Traslasierra, Córdoba



Juntada en Luyaba. Encuentro zonal de escuelas rurales del valle San Javier. Imagen obtenida por la autora. Año 2024.

Dossier

MODALIDADES EDUCATIVAS

Lydia Bibiana Flores
Miriam Edith López



Lydia Bibiana Flores

Licenciada en Conducción y Gestión Educativa en la Educación Primaria CCC (Ciclo de complementación curricular). Ejerce como Inspectora Técnica Zonal de Escuelas Primarias en el Departamento San Javier de la provincia de Córdoba, dependiente de la D.G.E.P. del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Contacto: bibianaflor14@gmail.com



Miriam Edith López

Licenciada en Conducción y Gestión Educativa en la Educación Primaria CCC (Ciclo de complementación curricular). Directora del C.E. José de San Martín, Los Hornillos, Córdoba.

Contacto: miedilo1969@gmail.com



La relación escuela-familia en un nuevo escenario social y cultural

La migración neorrural contemporánea en Traslasierra, Córdoba

The school-family relationship in a new social and cultural scenery. Contemporary neo-rural migration in Traslasierra, Córdoba

Lydia Bibiana Flores
Miriam Edith López

Fecha de recepción: 5 de setiembre de 2025
Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2025

RESUMEN

El presente artículo retoma la temática abordada en la investigación “Neorruralidad contemporánea, el desafío de la educación en Traslasierra”, con el objeto de comprender las concepciones educativas y las diversas formas de estilos de vida de las familias migrantes que arriban al valle de Traslasierra en la provincia de Córdoba. Nos proponemos traducir las expectativas, los intereses y las relaciones interpersonales que se producen en las escuelas primarias rurales, generando un entramado de vínculos entre la escuela y la familia que influye en la cotidianeidad escolar, comunitaria y social. Se describen las características que presentan las migraciones, la inserción de los nuevos habitantes en las instituciones sociales de cada pueblo y en sus escuelas, con distintos niveles de participación y adhesión a la escuela nueva, caracterizada por centrarse en el estudiante, promoviendo su autonomía, actividad, libertad y un aprendizaje más significativo a través de la experiencia y la actividad práctica.

En este marco, la escuela primaria, estatal, rural, se moviliza potenciando sus espacios para dar respuesta y tramitar mejor los vínculos que en ella se producen.

palabras clave

neorruralidad contemporánea • escuela rural
familias nativas y venidas



ABSTRACT

This article revisits the theme addressed in the research "Contemporary Neo-Rurality, the Challenge of Education in Traslasierra", with the aim of understanding the educational conceptions and diverse lifestyles of migrant families arriving in the valley. This aims to translate the expectations, interests, and interpersonal relationships that develop in rural schools, generating a network of links between school and family that influences daily school, community, and social life.

The characteristics of these migrations are described, with the integration of new inhabitants into the social institutions of each town and their schools, with varying levels of participation, at times embracing the pedagogical proposals they offer and at times questioning a traditional format still in place, in the face of the emergence of the new school. The latter is characterized by focusing on the student, promoting their autonomy, activity, freedom and a more meaningful learning through experience and practical activity, in accordance with the new school movement.

Within this framework, rural public primary schools are mobilizing, strengthening their beneficial spaces to respond to and better manage the connections that develop within them.

keywords

**contemporary neo-ruralism • rural schools
native and immigrant families**

Introducción

Creo que educar tiene que ver con tender la mesa (...) para que el otro pueda elegir (...) saber que ese platillo, que ese alimento cultural está disponible también para él. (...) La mesa es con todo lo que tengo, con los huecos de lo que no tengo y puedo advertir que carezco, con los espacios para que otros pongan cosas, y el otro ahí, todo otro, quien quiera (...) no tiene que tener condicionado su acceso a la mesa de esos saberes que constituyen la herencia colectiva.

Frigerio en Dirección General de Cultura
y Educación de Buenos Aires, 2021

La mesa que se ofrece como símbolo del alimento cultural es, en esta oportunidad, la de las escuelas rurales del oeste cordobés. A partir de esta imagen, pretendemos compartir un trabajo de investigación que se enmarca en la Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Provincial de Córdoba, denominado "Neorruralidad contemporánea, el desafío de la educación en Traslasierra". Con ese trabajo, iniciamos el estudio para comprender los procesos culturales que se producen en escuelas rurales de nivel primario del departamento San Javier en la provincia de Córdoba, con la incorporación de niñas y niños de familias migrantes provenientes de centros



urbanos. El campo de estudio tuvo como escenario dos escuelas rurales del valle, modalidad que nos interesa por verse directamente afectada por un movimiento social, joven y complejo, una migración neorrural contemporánea, interna e inversa, que se está dando desde comienzos del siglo XXI en Argentina, en las sierras de Córdoba, y puntualmente, en el valle de Traslasierra.

Según Quirós (2019), a las localidades serranas de Córdoba llegan tanto profesionales, licenciados y artistas como comerciantes, trabajadores manuales y artesanos. Algunos continúan con sus ocupaciones de origen y otros incursionan de lleno en faenas rurales, por lo general orgánicas o agroecológicas. Otros practican terapias espirituales o alternativas: yoga, budismo, metafísica, medicinas ancestrales y chamánicas; están los que invierten en actividades productivas, gastronómicas o turísticas; también hay artesanos que tienen un circuito semanal de ferias de la zona; y están los que hacen de todo un poco, conformando una “multifacética pluriactividad” (p. 276). Esto da lugar a una diversificación de los sujetos que residen en las localidades serranas; a quienes viven allí desde hace generaciones, se suman estos nuevos migrantes.

Encontramos en la migración neorrural¹ la respuesta a la mixtura cultural observada en las escuelas rurales del valle, resultado del encuentro de las comunidades locales con las que arriban y que buscan en el espacio escolar la posibilidad de escolarizar a sus hijas e hijos.

La diversidad en la escuela ha sido abordada desde perspectivas etnográficas que focalizan en los procesos de discriminación y desigualdad social en una aparente “normalidad integradora” que obtura reconocer las

prácticas estigmatizantes de las instituciones educativas en contextos de pobreza y exclusión social (Sinisi, 1999; Novaro, 2011). A diferencia de estos estudios, nos interesa indagar en una temática poco explorada: el encuentro intercultural que se produce en las escuelas rurales, en el marco de los procesos migratorios neorrurales, que no se caracterizan por las situaciones de pobreza y exclusión social de estudiantes y sus familias, sino por las diversas concepciones sobre educación, lenguajes y códigos culturales.

“...nos interesa indagar en una temática poco explorada: el encuentro intercultural que se produce en las escuelas rurales, en el marco de los procesos migratorios neorrurales, que no se caracterizan por las situaciones de pobreza y exclusión social de estudiantes y sus familias, sino por las diversas concepciones sobre educación, lenguajes y códigos culturales.”

En este marco, nos parece importante destacar que:

En la Argentina el discurso pedagógico “normalizador” en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo se propuso erradicar la diversidad cultural de origen al tiempo que construyó un imaginario social en el que la educación fue considerada

¹ Se refiere a la llegada de población urbana al valle de Traslasierra, atraída por un estilo de vida más tranquilo y en contacto con la naturaleza. Este fenómeno transforma el paisaje social de las localidades, donde conviven distintos grupos culturales y se revitalizan actividades como la producción artesanal y agrícola con nuevas técnicas y proyectos de sustentabilidad.

pieza clave en la disolución de estas diferencias. (Puiggrós en Thisted, 2000, p. 9)

El mandato homogeneizador anulaba la posibilidad de pensar la heterogeneidad en la escuela. Pero estamos ante cambios epocales innegables, donde no se puede ignorar el carácter multicultural de la institución escolar.

Advertimos que el fenómeno neorrural con frecuencia desafía a la gestión de las escuelas rurales estatales del valle, afectando los vínculos intrainstitucionales, ciertos marcos organizativos y las condiciones para la enseñanza de algunas temáticas, dado que las familias llegadas adhieren o se oponen a ciertas situaciones según sus creencias, filosofías de vida e intereses.

Asimismo, este fenómeno neorrural interpela al formato de la escuela tradicional, por su carácter conservador y su uniformidad. Inés Dussel (2018) lo describe como un tiempo y clima en el que la escuela recibe una crítica anti-escolar: “la convicción de que la escuela es una institución autoritaria, y que combina la obsolescencia de sus formas y contenidos con la rigidez y la dificultad para cambiar” (p. 83). Crítica, que, al decir de la pedagoga, vale la pena desmontar, lo cual representa un desafío a tramitar, mientras se busca el equilibrio deseado y se preservan sus valores e identidades, principalmente en las escuelas del valle.

La investigación adoptó el paradigma interpretativo de la investigación social, intentando comprender los hechos sociales a partir de la subjetividad de los individuos, en este caso, familias y docentes, para interpretar la realidad educativa desde motivaciones y acciones de las nuevas comunidades del valle. Nos posicionamos desde el enfoque cualitativo, que ofrece flexibilidad y reflexibilidad (Hammersley y Atkinson en Maxwell, 1996, p. 4), para realizar un estudio de caso en dos escuelas.

El acercamiento a las familias mediante entrevistas en profundidad permitió conocer los motivos del establecimiento en la zona y las expectativas que poseen para la escolarización de sus niñas y niños. Surgieron datos relevantes que impactan directamente en las escuelas rurales estatales que reciben no solo nuevos estudiantes, sino también nuevas concepciones y culturas.

El artículo apunta a desentrañar la llegada de esta corriente migratoria a las escuelas rurales estatales del valle de Traslasierra y el impacto en su cultura, visitando la organización, los vínculos, la enseñanza, la vida en comunidad y las derivas de una convivencia que se teje con las representaciones de unos y otros (familias venidas, familias nativas, docentes). Todo esto conforma una alteridad que se entrama con distintos puntos, nudos, tensiones y ajustes variables que la definen.

Comenzamos el artículo con la descripción del encuentro intercultural que se produce a partir de la migración neorrural, continuamos con los vínculos que se van entramando entre familias y docentes de las escuelas rurales del valle, y finalmente, abordamos los aspectos que se ponen en discusión-tensión en esta relación.

Un encuentro diferente

Partimos del reconocimiento de la diversidad de culturas que arriban al valle; en ese sentido, Domenach señala: “La transformación de los espacios rurales es una causa y consecuencia de lógicas migratorias multiformes que hacen emerger nuevos perfiles de migrantes que se recomponen permanentemente” (en Trimano, 2014, p. 53).

Los cambios de situaciones o modos de vida que se están produciendo en las grandes ciudades, como la inseguridad, la violencia, la falta de fuentes de trabajo, etc., han desencadenado este fenómeno social, que lleva a las



personas a buscar nuevos horizontes para optimizar sus condiciones de vida. De esta manera, y con mayor énfasis luego de la pandemia de 2020, llegan al valle dispuestos a formar parte de estas sociedades. Al respecto, Abellán y otros en Avendaño y Bedini (2019) expresan: "La migración es considerada como un proceso de cambio desarrollado históricamente como respuesta a la presión del hombre sobre el medio y sus recursos, en los que la inevitabilidad de los movimientos migratorios sería el resultado de un desequilibrio en ese binomio" (p. 13).

De pronto, los entornos serranos y sus pobladores comenzaron a observar cómo la llegada de familias migrantes se multiplica, algunas se establecen hasta de manera precaria, en casas rodantes, carpas, etc., y con el tiempo, se incorporan otros miembros de la familia y hasta amistades, que por referencia, decidieron cambiar de espacios para vivir, en sentido inverso a las migraciones que se producían antes: "Mientras la ciudad se instituía en espacio de la civilización, lo rural era lo atrasado y sus habitantes formaban parte de una sociedad subdesarrollada; un otro perezoso, indolente y sin iniciativas" (Trimano y Von Lücken, 2019, p. 106).

Taylor y Bogdan (1984, p. 162) denominan "tipologías" a los esquemas de clasificación de las personas que intervienen en la investigación. En este sentido, denominamos "nativos" a quienes nacieron y se criaron en la localidad, y "venidos" a los que migran. Nakayama y otros en Avendaño y Bedini (2019) afirman que la migración sería "un cambio de lugar de residencia, de una persona o grupo de personas, desde un medio conocido hacia otro relativamente desconocido". Según Eisenstadt (en Avendaño y Bedini, 2019), la migración por amenidad comprende "tres fases: desplazamiento, emplazamiento y asimilación y es, en esta última, cuando se producen los mayores

efectos modificatorios (tanto en el migrante como en la población adoptiva)" (p. 14).

Estos territorios con baja densidad de población, menos de 2000 habitantes, corresponden a la denominada "zona rural", zonas que están recibiendo un fuerte crecimiento poblacional. Las familias llegan "con una nueva manera de conceptualizar el mundo, la vida, la muerte, la escolarización..." (Soto en Tovías, 2005, p. 4). Arriban a las sierras en grupos o comunidades con pensamientos y costumbres afines, y cada comunidad, a su vez, tiene rasgos singulares. En una investigación sobre prácticas de crianza de familias neorrurales en Chile, por ejemplo, se observa una valoración positiva del espacio rural para establecer la familia, la crianza y la educación de los hijas e hijos (Vera-González y otros, 2023).

Esta valoración trae consigo cambios de estilos de vida de las familias migrantes, la posibilidad de vivir en contacto con la naturaleza y de manera autosustentable, produciendo sus propios alimentos y aprovechando los recursos naturales para construir sus viviendas, con una clara intención de volver a "las formas de antes" (Quirós, 2019). El serrano, por su parte, busca optimizar su calidad habitacional, abandonando las viejas construcciones heredadas de adobe, cañas o maderas por materiales más modernos, así como renovar el espacio e incluir el sanitario dentro de la vivienda, la luz eléctrica y el agua de red.

Los "venidos" se involucran activamente en los ámbitos sociales de los pueblos: la cooperativa, la comuna, el cuartel de bomberos, la biblioteca popular, el club de fútbol, entre otras, se encuentran integradas en su mayoría por personas recién llegadas a la comunidad, donde encuentran un terreno fértil para impulsar sus formas de participación, basadas en el cooperativismo y la flexibilización de algunos sistemas que funcionan con modalidades tradicionales. Los "venidos" consideran que es

necesario “renovar” algunas cuestiones, para lo cual se organizan e impulsan cambios significativos.

Los códigos culturales y los lenguajes familiares *nuevos* comienzan a mixturarse también en la escuela rural. La llegada de los “venidos” la interpela, la pone en desequilibrio, la alerta ante tanto movimiento; la convivencia escolar se ve atravesada por esta diversidad de familias. Todas, las migrantes y las nativas, conviven cotidianamente con las semejanzas y diferencias, las debilidades y fortalezas que cada una puede aportar al encuentro.

Las escuelas en Traslasierra

Desde comienzos del siglo XX, el valle de Traslasierra cuenta con una escuela primaria estatal en cada pueblo o paraje. La mayoría pertenece al ámbito rural, y se caracterizan por ser comunidades educativas pequeñas. Muchas con vasta y centenaria trayectoria educativa, poseen una representación en el imaginario colectivo que las coloca en una posición o categoría específica; las familias eligen en cuál de ellas escolarizar a sus hijas e hijos.

Tovías (2005) presenta a la escuela como un posible lugar de encuentro (o de desencuentro): esta ambigüedad es la que percibimos en las escuelas de los casos de estudio. Encuentros entre familia-escuela, que se van descubriendo y descifrando como “reto” mientras acontecen, tal vez porque “los maestros y maestras interpretaban los conflictos entre la familia y la escuela como conflictos de choque cultural” (p. 10). Es necesario aclarar que, a partir de lo indagado, no todos los encuentros responden a situaciones de conflicto, sino que estos también hacen lugar a nuevos diálogos que la escuela y las familias están proponiendo.

Según los datos de una de las escuelas, pudimos advertir que, en el año 2013, poblaban la escuela un 80% de niños “nativos” y un

20% de niños “venidos”. Esto permite advertir que el movimiento estaba comenzando y que ni los espacios físicos ni los sociales habían sido alterados todavía. Hoy los valores se han invertido: hay solo un 21% de “nativos” y un 79% de “venidos”, lo cual demuestra el notable aumento de familias migrantes, generando nuevos desafíos para la gestión institucional. Por ejemplo: receptar la diversidad de códigos, de pensamientos y de lenguajes que llegan; hacer lugar a un otro diferente por sus concepciones, vestimentas, estilos de vida, ocupaciones; la mediación con los “nativos” y “venidos” cuando se presentan diferencias que resultan conflictivas; repensar la enseñanza y la socialización para atender a la heterogeneidad que se produce en las aulas; abordar el trabajo con las representaciones docentes sobre la diversidad cultural y las diferentes ideas referidas a la escolarización; enrolar a la comunidad, entre otras.

De este modo, los niños “venidos” y “nativos” habitan y conviven en la escuela, mediados por los lazos que se construyen entre docentes-familias y de familias entre sí. Aquí creemos necesario hacer una distinción sobre las familias como categoría de estudio; a propósito, Santillán (en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2012) expresa:

No se trata de ningún modo de un encuentro entre “entidades” abstractas, sino que se corporiza en hombres y mujeres concretos: las madres, los padres y tutores de un lado y los maestros y directivos del otro. Todos están unidos por una tarea en común: la socialización y preparación de los niños y jóvenes. (p. 3)

Creemos que aquí el campo de estudio suma un nuevo componente que complejiza la trama: familias culturalmente diferentes con una posición bien definida, que altera el análisis de esta relación de dos, para ser de tres: escuela-familia y familia nativa-familia venida.



De las entrevistas realizadas a los docentes se hacen visibles algunas representaciones sobre el impacto que produce la llegada de las nuevas culturas a la escuela: “Una amplia mayoría son gente venida, entonces muchos tienen una preparación académica que algunos chicos de familias de acá no tienen, o también una cuestión de apertura al mundo” (Entrevista al docente de la zona J, mayo 2023). Otras docentes aportan: “Son familias que quieren participar, quieren estar dentro de la escuela, quieren involucrarse, quieren ayudar, quieren controlar” (entrevista docente V perteneciente a la población migrante, mayo 2023). “Esta búsqueda de integrar, a mí me ha obligado a buscar otras cosas (...) al ver esa diversidad sí o sí te invita y un poco te obliga también a que te nutras de otras cosas porque hay mucho en verdad. Esta canción que estamos armando (...) me la sugirió una mamá que hace percusión, (...) me tuvo que poner a estudiar, entonces eso para mí es lo lindo y lo desafiante a la vez” (Entrevista docente N, migrante, mayo 2023).

En sus dichos, se percibe el pensamiento de las familias migrantes sobre la escuela y sus niveles de implicancia con ella, muchas veces de colaboración (proponer talleres realizados por ellos, trabajar activamente en las cooperadoras escolares, por ejemplo) y también de control, demandando estar cada vez más tiempo en la escuela, lo cual marca una diferencia con las familias nativas.

En la postura docente se advierte que hay una integración cultural en proceso, mirada desde cierto etnocentrismo, es decir, tratando de interpretar los comportamientos de otros grupos desde la cultura propia. En relación con las concepciones docentes, muchas veces estas dependen de su lugar de origen o de los ámbitos en los que se desempeñan. Lo de ser local o serrano suele ponerlo en cierto lugar de fragilidad, en sentido inverso a lo que sucede en *Los establecidos y marginados*, de Elías

y Scotson, (2016),² donde los “venidos” serían los “iluminados”, los que saben hacer explícita su riqueza cultural (por los viajes, los estudios superiores y la diversidad de expresiones y lenguajes que dominan); también por algunos patrones observados sobre algunas características sociales: se manejan en grupos, se autoorganizan, se autoconvocan, hacen asambleas, demostrando habilidades sociales que los nativos no manifiestan. A partir de allí, el trabajo nos permitió observar cierta asimetría entre “nativos” y “venidos”, en términos económicos, culturales, sociales y también espaciales.

Sin embargo, hay docentes migrantes y serranos (“venidos” y “nativos”); docentes que trabajan en la escuela del Estado y quienes también trabajan o trabajaron en las escuelas que llamamos “alternativas”. De allí que lo que inicialmente se percibe en una clasificación dicotómica (“venidos”/“nativos”) muestra una composición más compleja. Hay docentes y directivos locales que comprenden estas nuevas lógicas en la escuela, que las entienden como parte del cambio epocal que se está dando, que tiene que ver con la mixtura social y cultural y que excede al neorruralismo (diversidad de docentes, de familias y estudiantes).

Una mención especial merecen las cooperadoras escolares: están vivas, son proactivas y trabajan por el bien común. Representan la oportunidad para que la participación de todas las familias se materialice. En algunas localidades, la comunión entre autóctonos y forasteros se da sin inconvenientes; en otras, son las nuevas familias las que demuestran un compromiso importante, involucrándose positivamente con la escuela de sus hijas e hijos, proponiendo ideas y ejecutándolas de manera

² Elías y Scotson describen la convivencia entre los locales y los llegados mostrando el dominio de los primeros: “una división tajante (...) entre un grupo establecido hace mucho tiempo y un grupo más nuevo de residentes, a cuyos miembros el grupo establecido trataba como marginados” (p. 27). Esta referencia permite marcar el contraste en las comunidades del valle, donde se visibiliza un empoderamiento de las comunidades venidas por sobre las nativas.

creativa y amorosa. Aquí la gestión de las escuelas hace lugar, convoca y capitaliza los beneficios de las comunidades que se suman (que la eligen o deciden volver), aportando recursos y posibilidades para el mejor funcionamiento. En este marco, podríamos tomar una proposición de Blejmar (2019) como alternativa para la conducción:

en lugar de construir una forma ideal que se proyecte sobre las cosas, centrarse en detectar los factores favorables que operan en su configuración... En resumen, en lugar de imponer su plan al mundo, apoyarse en el potencial de situación. (p. 47)

Si se considera la fortaleza que representan las cooperadoras escolares en las escuelas, podrían ser una arista para comprender nuevas lógicas de gestión y comunitarias que resultan en su mejor funcionamiento. Las características que traen los grupos migrantes son su capacidad de autoorganización, sus concepciones heterárquicas y multicéntricas que se constituyen en suelo fértil para estas construcciones. Y al decir de Dabas (2021),³ “Las propuestas que parten de una concepción que promueva el trabajo en red, se basan en la firme convicción de que cada comunidad, hasta el propio mundo, pueden existir porque están contruidos por todos” (2021, p. 17).

Aspectos en discusión-tensión

La escuela y los actores que en ella se desempeñan construyen sus modos de funcionar, sus normas de convivencia, la propuesta educativa, los servicios, horarios, y hasta algunos aspectos edilicios que forman parte de esa “imagen” escolar. Es decir, construyen una

cultura institucional que les es propia y que la diferencia de las otras instituciones. Al respecto, Frigerio y otros (1992) sostienen:

En otros términos, podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades. (p. 36)

“La escuela y los actores que en ella se desempeñan construyen sus modos de funcionar, sus normas de convivencia, la propuesta educativa, los servicios, horarios, y hasta algunos aspectos edilicios que forman parte de esa “imagen” escolar.”

Esquemas que a veces incomodan a algunas familias migrantes, quienes suelen interpelar esta cultura institucional instituida, y es aquí donde suelen aparecer algunas tensiones ante la exigencia de modificar algunas formas que posee la escuela, tal como lo expresa una maestra: “hay un planteo muy grande ante el sistema: el horario, la tarea, el guardapolvo, los límites” (Docente V, venida, junio 2023). También observamos que estas cuestiones inherentes al formato y las tradiciones escolares muestran una gramática⁴ todavía vigente

³ Elina Dabas (2021), en *El trabajo en red en las comunidades* (Cuaderno para la construcción de ciudadanía N° 05), plantea el paso que realizan las organizaciones desde un pensamiento lineal hacia uno complejo, reconstruyendo un lazo de relaciones biocultural y biosocial que se traduce en sistemas autoorganizados, modelos organizacionales novedosos, alejados del modelo de la modernidad.

⁴ Tiramonti G, Tyack y Cuban (1997) expresan que el término “gramática” remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Señalan que la gramática está conformada por diversos elementos: la organización graduada de los alumnos por edades, las formas de distribuir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la selección de los saberes a enseñar en materias y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.



en algunas de ellas que, por un lado, es poco aceptada por los neorrurales por “autoritaria y estructurada”, y por el otro, se considera irremplazable por el valor simbólico de lo instituido para gran parte de la comunidad autóctona.

Observamos una gestión desafiada cuando en las escuelas se cuestionan fuerte y frecuentemente aspectos relacionados con metodologías, proyectos o la ausencia de ellos, posturas docentes, etc. Por ejemplo, cuando se propone a los estudiantes más pequeños la representación de soldados, y esto es rechazado por considerarse “militarizado”, como ocurrió con una familia que se negó a que su niño participe en un acto escolar porque no acordaban con ninguna organización que imponga la ley por la fuerza (observación directa de una experiencia escolar, mayo 2022). Otros aspectos refieren a los marcos organizativos de las escuelas y están dispuestos desde la política educativa: la asistencia, el CUS (Certificado Único de Salud), el PaiCor (Programa de Asistencia Integral de Córdoba), la vacunación.

El CUS es una exigencia escolar que produce disconformidad en algunas familias, porque implica la atención médica institucional en reemplazo de otras prácticas domésticas o naturistas. Algunas familias alegan que no debería ser obligación algo que no condice con su estilo de vida, como observamos en el siguiente registro: “nosotros optamos por el nacimiento en casa, resguardados de los métodos invasivos y agresivos que se producen en los hospitales” (Madre C, conversación casual, diciembre 2023). La vacunación es también una cuestión de disputa, ya que hay quienes no acuerdan con esta medida sanitaria, pero que es imprescindible en algunas instancias, como el acceso al beneficio de la AUH (Asignación Universal por Hijo) y para la presentación en la escuela. El otro gran tema es el PaiCor, que muchas veces contradice las elecciones que las familias traen sobre la alimentación, por realizar prácticas vegetarianas, veganas o libres de

gluten, entre otros aspectos. Desde la conducción, se brinda la información correspondiente sobre el programa para realizar los ajustes organizativos posibles.

Hay familias venidas que se oponen al formato tradicional de la escuela moderna en consonancia con sus experiencias formativas, sus creencias y cosmovisiones. También porque lo asocian a cuestiones de poder, ligadas a cierto autoritarismo, entre ellas: el currículum prescripto, los objetivos, las calificaciones, los exámenes, la disciplina, la acreditación, la división por edades, etc. Eligen una educación libre, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

Entonces hacen un círculo (...) dicen hoy quiero hacer lo que quiera, (...) si dicen que quieren pintar se acompaña a la infancia pintando. Entonces, uno quiere subirse al árbol, el otro quiere pintar, quiere cocinar, se llega a un consenso, todo esto que lleve el tiempo que lleve, y hacen lo que la mayoría quiere, pero siempre se tienen que poner de acuerdo entre los pibes, y los chicos que no quieren hacer esa consigna que todos acordaron, hay otros docentes, porque siempre son dos, que acompañan a los que no quieren hacer eso o que no quieren hacer nada. (Docente de un espacio alternativo y madre de una escuela estatal L, marzo 2024).

En sintonía con lo planteado por esta docente, En *La Educación Prohibida* (Doin, 2012),⁵ se identifican corrientes de pensamiento que sostienen que crecer es innato y que, en ese proceso, las necesidades básicas son solamente alimento, seguridad y amor, para que las niñas y los niños puedan autorrealizarse. Desde estas concepciones, se sostiene que la escuela común educa sobre la base de amenazas, castigos, tensiones, provocando miedo como mecanismo de control, según un modelo conductista (ciencia del control social).

⁵ *La Educación Prohibida* es una película documental independiente de Argentina que está pensada para la transformación educativa y social. Presenta entrevistas y experiencias educativas de 8 países de Iberoamérica.



La situación descrita provoca que algunas de las familias venidas opten por espacios alternativos o casa-escuelas (no oficiales, privados y pagos) que trabajan con otras pedagogías (Waldorf o Montessori), buscando que se respeten los procesos vitales de los niños, donde vayan desarrollando una responsabilidad propia en el ejercicio de sus elecciones y decisiones. Según estas pedagogías, el docente debe ser un guía, no debe intervenir, recuperando consideraciones de Trimano (2014)⁶ al referirse a “la escuela libre”.

Ya sea en el “espacio de los niños” o en los talleres que llevan adelante con personas adultas, el maestro deviene en “guía” o “facilitador”; excluyéndose todo signo de influencia, poder y autoridad. Decisión que afirma “la sacralización de una absoluta autonomía individual”. (Carozzi en Trimano, 2014, p. 240)

La clase se debe convertir en un banco de experimentación, donde todo surja espontáneamente. El arte se considera un derecho, las emociones adquieren un lugar primordial, y deben ser respetadas, expresadas y gestionadas por los chicos en libertad. Por todo ello, desde estas corrientes de pensamiento, sostienen que la escuela podría desescolarizarse, y hasta se piensa en una educación sin escuela, donde todas las pedagogías tengan lugar y puedan coexistir. De este modo, se polarizan las ideas y las formas de ver, hacer y ser en la escuela.

En este contexto, cabe mencionar que entre fines del siglo XIX y principios del XX, aparece la Escuela Nueva, donde pedagogos como Freinet y Montessori promovían una educación que reconociera las diferencias individuales, respetara los tiempos e intereses de cada uno y promoviera la activa participación de los estudiantes, con el diseño de entornos de aprendizajes flexibles (Anijovich y otros, 2024). Estos postulados no son excluyentes

de la Escuela Nueva, pero aún no se instituyen completamente en la escuela común.

El escenario se muestra cada vez más complejo, ya que a la opción de la escuela estatal se le suma, como mencionamos, la de la escuela alternativa autogestiva (gestionada por las familias de cada comunidad, en la mayoría de los casos), ofreciéndose además, desde el sistema, la posibilidad de rendir exámenes libres para las niñas y los niños que continúan sus estudios en la escuela secundaria.

Finalmente, quedan muchos interrogantes abiertos en torno a la escena escolar descrita en el valle, con una escuela rural, pública, estatal, añosa y sabia que trabaja por adaptarse a los cambios y al contexto actual en términos de territorio, desde donde se configura y “es”, apostando a las reconfiguraciones que sean necesarias. Desde el Plan de Desarrollo Educativo Provincial, se “invita a una construcción colectiva que anticipe futuros, que otorgue dignidad y bienestar a toda la sociedad promoviendo para ello un modelo educativo democrático, justo e inclusivo de las diversidades y diferencias” (2024, p. 19). Un modelo que pugna por ser, y que será realidad si se construye entre muchos, entre todos...

⁶ Tesis de doctorado cuyo campo de estudio fue en Las Cañes, una localidad de Traslasierra.



Cerrar para abrir

Cerramos este encuentro con el lector para abrir reflexiones sobre la escuela primaria rural, su valía y tradición en los contextos que habita y representa. Sobre las demandas que la incomodan, pero también la desafían al cambio, a la innovación, a buscar nuevas formas de ser y hacer mejor lo educativo, “existenciando” (Blasco, 2023) culturas y saberes. Sobre los aspectos vitales de las infancias culturalmente diversas (ligadas con el origen, las creencias, intereses, emociones y experiencias), para que inspiren la diversificación de las propuestas pedagógicas, dentro de “una cultura afectiva escolar” (Kaplan en Anijovich y otros, 2024, p. 172), y encuentren en lo multicultural su potencia.

A partir del análisis de los datos obtenidos, logramos comprender el fenómeno neorrural, saber por qué migran las familias, qué culturas traen, y cuáles son las relaciones que construyen en las escuelas, con los vínculos y las tensiones que acontecen. Pero este trabajo no se agota aquí, es solo una primera aproximación al tema de estudio, ya que pudimos ver una gestión desafiada y un formato escolar interpelado que necesita ser reinventado.

Advertimos que hay directivos y docentes que conocen o comprenden esta diversidad cultural por ser también migrantes o tener cercanía con estos grupos de familias y sus experiencias. Proponen un estilo de gestión que entiende la dimensión multicultural de la escuela y saben cómo enrolar e integrar a las familias desde un lugar más empático. En estas escuelas, se está dando una “migración epistemológica”⁷ (Dabas, 2021) en lentos procesos de construcción de nuevos diálogos interculturales, optimizando el capital cultural que las familias ofrecen, democratizando la cultura institucional, flexibilizando algunos pensamientos y formas escolares.

⁷ Migración en la que se corren los criterios y maneras de concebir el mundo.

“En estas escuelas, se está dando una “migración epistemológica” (Dabas, 2021) en lentos procesos de construcción de nuevos diálogos interculturales, optimizando el capital cultural que las familias ofrecen, democratizando la cultura institucional, flexibilizando algunos pensamientos y formas escolares.”

Consideramos que en la escuela algunas deconstrucciones son necesarias para trabajar con la diversidad, en relación con la homogeneización de las propuestas, el protagonismo docente (adultocentrismo), el ofrecimiento de entornos mudos o descontextualizados, entre otras posibles. Incorporar la reflexión y la flexibilidad a la acción, propendiendo a “mantener ese equilibrio entre forma original y capacidad de reconversión constante y latente” (Anijovich y otros, 2024, p. 247), desde la propuesta de marcos flexibles, participativos, abiertos e incompletos, que “remite al carácter siempre provisorio del plan y a su naturaleza contingente, útil como marco de referencia y guía, pero nunca determinante de las acciones a llevar a cabo” (p. 36). Andamios aplicables a las escuelas rurales y a las escuelas primarias en general.

De este modo, pretendemos visibilizar el fenómeno neorrural que se está dando en el valle (un movimiento social, joven y complejo) y cómo condiciona un vínculo escuela-familia que está siendo, pero que invita a pensar a las



familias como aliadas críticas del quehacer, para hacer juntas, desde una clara definición de roles y metas. Trazar puentes, intercambiando lenguajes, ensayando nuevas formas de participación, entablando otros diálogos y reciprocidades que centren en la escuela lo más importante, que es ofrecer aprendizajes de calidad con equidad, generando las condiciones para garantizar el derecho a la educación de todos y cada uno. Construir una “cultura del nosotros” desde un reconocimiento de la alteridad que somos.

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (...), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones. (Cornu en Skliar, 2012, p. 193).





Referencias

- Avendaño, A. y Bedini, P.** (2019). *Migración por amenidad. Estudio de caso: San Marcos Sierras, Córdoba*. Trabajo final de grado. Universidad Provincial de Córdoba.
- Anijovich, R.; Cancio C.; Ferrareli, M.** (2024). *Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción*. Paidós.
- Blasco** (2023). Apuntes de la materia *Prácticas de Vinculación Territoriales de la Licenciatura en Gestión Educativa de la UPC*.
- Blejmar, F.** (2019). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique.
- Dabas, E.** (2021). Cuaderno para la construcción de ciudadanía N° 05. *Serie gestión de organizaciones sociales y comunitarias*. UPC.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.** (2021). *Graciela Frigerio. Educar: volver disponibles las herencias para todas y todos*. [Archivo de video]. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/graciela-frigerio/>
- Doin, G.** (Director). (2012). *La Educación Prohibida*. [Película]. <https://educacionprohibida.com/?l=es>
- Dussel, I.** (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Elías, N. y Scotson, J.** (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. FCE.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G.** (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Maxwell, J.** (1996). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba** (2024). *Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027*. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina** (2012). *Las familias en la escuela*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002218.pdf>
- Novaro, G.** (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Biblos.
- Quirós, J.** (2019). Nacidos, criados, llegados: relaciones de clase y geometrías socioespaciales en la migración neorrural de la Argentina contemporánea. *Cuadernos de Geografía*, 28(2), 271-287. <https://www.redalyc.org/journal/2818/281862059005/html/>
- Sinisi, L.** (1999). La relación "nosotros-otros" en espacios escolares multiculturales. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted, *"De eso no se habla..."*. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba.



- Sklar, C.** (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad, la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida y M. A. Angelino (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. UNER. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R.** (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thisted, S.** (2000). *Familias y escuelas en la trama de la desigualdad*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 23a. Reunião Anual Caxambu - MG.
- Tovías Wertheimer, S.** (2005). Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela. En *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. CISS Praxis.
- Trimano, L.** (2014). *De la ciudad al campo. Tensiones entre culturas emergentes y preexistentes. El caso de Las calles, Traslasierra, Córdoba*. Tesis de doctorado en Comunicación Social, UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/290cfe20-1567-40ca-9fe6-2750704a607f/content>
- Trimano, L., Von Lücken, M.** (2019). Neorruralidad y comunidades espirituales. Una experiencia de ecoaldeas en las sierras de Córdoba, Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 81, 104-118. <https://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/trimano.pdf>
- Vera-González, M.; Benavides-Benavides, R.; Hernández-Grandón, B.; Vergara-Erices, L. y León-Herrera, M.** (2023). Prácticas de crianza en familias neo-rurales en la Comuna de Villarrica, Chile. *Rumbos TS*, 18(30), 245-264. <http://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.761>

Pedagogía en contextos carcelarios como campo social transdisciplinar

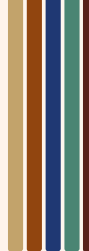


Espacio carcelario. Imagen obtenida por la autora.

Dossier

MODALIDADES EDUCATIVAS

Marcela Gaete Vergara



Marcela Gaete Vergara

Profesora de Filosofía, magíster en Epistemología y doctora en Educación. Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Fundadora, en el año 2015, de la Red Chilena de Pedagogía en Contextos Carcelarios y Exclusión Social (Red PECE). Coordinadora del Grupo de Estudios de Pedagogía en contextos de encierro punitivo y protección (GEPEPP). Investigadora y autora de diversas publicaciones, ponencias y charlas nacionales e internacionales en didáctica y formación práctica del profesorado en contextos de encierro y sistema de protección de menores, desde la perspectiva de derechos humanos y pedagogías críticas latinoamericanas.

Contacto: magaete@uchile.cl



Pedagogía en contextos carcelarios como campo social transdisciplinar

Education in prison contexts as a transdisciplinary social field

Marcela Gaete Vergara

Fecha de recepción: 10 de setiembre de 2025

Fecha de aceptación: 16 de setiembre de 2025

RESUMEN

El presente ensayo analiza el desfase existente entre las categorías de la pedagogía tradicional, enraizadas en la escuela moderna, y la realidad de los contextos carcelarios. La educación en la cárcel emerge de luchas y posicionamientos provenientes de disciplinas como la criminología y la sociología y no desde la propia pedagogía, de allí su orfandad teórico-práctica. Incluso, en la actualidad se han desarrollado estudios acerca de la universidad en la cárcel y del ámbito de la educación no formal, pero son escasos los estudios en educación de jóvenes y adultos en prisiones, a pesar de concentrar la mayor cantidad de la población penal.

Se argumenta la urgencia de construir la pedagogía en contextos carcelarios como nuevo campo social desde un abordaje transdisciplinar, que incorpore cruces y especificidades de la pedagogía social, la pedagogía escolar y la pedagogía universitaria en el sistema penitenciario, así como los desarrollos de la criminología, el derecho y otras disciplinas. No se trata de una simple yuxtaposición de subcampos y disciplinas, sino de tensionar y reconfigurar el campo pedagógico. Ello requiere una lucha por el capital de saberes con nuevas prácticas de conocimiento y su institucionalización a través de cátedras universitarias, revistas especializadas, conformación de redes, eventos científicos, entre otros, que permitan su legitimación como campo intelectual generador de nuevos conceptos, metodologías y prácticas que respondan a la complejidad de educar en diversos espacios pedagógicos al interior de las cárceles.

palabras clave

pedagogía carcelaria • reclusión • transdisciplinariedad

ABSTRACT

This essay analyzes the gap between traditional pedagogical categories, rooted in modern schooling, and the reality of prison contexts. Education in prison emerges from struggles and positions originating in disciplines, such as criminology and sociology, rather than from pedagogy itself, hence its limited theoretical and practical development. Even today, studies have been conducted on universities in prisons and the field of non-formal education, but there are few studies on the education of young people and adults in prisons, despite the fact that they make up the majority of the prison population.

There is an urgent need to develop pedagogy in prison contexts as a new social field using a transdisciplinary approach that incorporates the intersections and specificities of social pedagogy, school pedagogy, and university pedagogy in the prison system, as well as developments in criminology, law, and other disciplines. This is not a simple juxtaposition of subfields and disciplines, but rather a tensioning and reconfiguring of the pedagogical field. This requires a struggle for social capital through new knowledge practices and their institutionalization through university courses, specialized journals, networking, scientific events, among others, which will allow for its legitimization as an intellectual field that generates new concepts, methodologies, and practices that respond to the complexity of educating in diverse pedagogical spaces within prisons.

keywords

prison education · imprisonment · transdisciplinarity

Introducción

Cuando pisé por primera vez un centro de menores en el año 2011, junto a estudiantes en práctica de pedagogía, con el propósito de desarrollar un taller de “Cine, Arte y Ciudadanía” en el espacio de educación no formal, lo hice con la ingenuidad de una educadora y académica que se había formado en el juego de una pedagogía construida para y desde la escuela, una institución que ha naturalizado sus “marcas coloniales”, como las llama Quiroz (2022), es decir, “huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares” (p. 6). Me preguntaba ¿qué podría ser tan diferente en este

nuevo contexto que mis estudios doctorales en educación y mi experiencia como profesora en sectores vulnerables no pudiesen resolver?

La diferencia era más abismal de lo que podía imaginar. Involucraba un cierto orden de lo pensable y lo posible en educación. Dicha sensación se agudizó con el desarrollo de proyectos en el ámbito de la educación formal, específicamente, en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en establecimientos educacionales en cárceles de adultos/as y centros para adolescentes imputados/as o condenados/as. La sensación de *no saber* era similar e, incluso, más aguda que en el desarrollo de talleres en educación no formal.



Los lentes con los que observaba, actuaba y construía conocimiento pedagógico estaban completamente empañados ante esta nueva realidad.

Por primera vez, se me hacía presente el desfase al que hace referencia Zemelman (2021) entre la realidad y los conceptos provenientes de las disciplinas: “¿Por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste” (p. 234). Este desfase tiene consecuencias prácticas, porque si no se construye “pensamiento sobre la realidad que se tiene por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando no solo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer” (p. 235).

Para Bourdieu (2002), la metáfora del “juego” permite comprender las relaciones de poder y las luchas por mantener el dominio en un campo social, en este caso, el campo pedagógico. Cada campo posee sus propias reglas implícitas y explícitas y un capital particular que se valora. En pedagogía, el capital dominante se relaciona con los saberes y las habilidades dispuestas para ser enseñadas y aprendidas. No todos los saberes y habilidades tienen el mismo valor; solo algunos devienen en certificaciones o en temas de investigación y se institucionalizan como mecanismo de circulación del capital hegemónico, se incorporan en forma de conocimientos, lenguaje y competencias y, en el caso de los/as profesionales de la pedagogía, se reproducen en prácticas de formación y de investigación. Como señala Guyot (2011), aquello que sabemos hacer y pensar en un campo de conocimiento depen-

de de “la formación recibida (...) que habilita (...) para su ejercicio; (...) ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder; y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. (...). [Donde] los posicionamientos subjetivos (...) también [aparecen] estructuralmente condicionados” (p. 15-16).

Tales prácticas de conocimientos, en el ámbito de la pedagogía, han estado circunscritas a las lógicas de la escuela moderna, naturalizando una forma de entender las dinámicas escolares y la acción docente independiente de la especificidad histórica, territorial y simbólica. De este modo, se aspira a que la escuela en la cárcel sea lo más parecida posible a la del medio libre. Por ello, se desarrollan escasas investigaciones que consideren la especificidad del contexto penitenciario y pongan en tensión el capital dominante en el ámbito de la pedagogía.

En la educación escolar en cárceles, el capital cultural hegemónico entra en una crisis de valor. Los saberes y las habilidades que las personas privadas de libertad, supuestamente, deben adquirir en la escuela e, incluso, en los cursos laborales o los talleres socioeducativos pierden su sentido, tanto para los/as docentes como para los/as internos/as, en la medida que son percibidos como un remedo de la educación del medio libre: ¿qué valor tienen las materias curriculares, los cursos de capacitación o los talleres no formales, si no ofrecen una posibilidad real de inserción laboral o de continuidad de estudios? El valor de este conocimiento se desvanece debido a la duración de las condenas o por la falta de oportunidades que la sociedad ofrece a quienes han estado encarcelados.

El amargo sabor del sinsentido se presenta, para muchos, como un freno al *habitus* escolar, que evita continuar reproduciendo las prácticas de formación e investigación en las que hemos sido formados. No obstante, ante

la falta de nuevos referentes y lentes epistémicos para construir nuevos sentidos y prácticas, se enarbolan banderas en favor de la necesidad de escuela en la cárcel, creyendo que el único obstáculo es el contexto carcelario, y no las reglas sobre las que se han montado los dispositivos escolares, la formación docente y la investigación pedagógica.

La lucha, entonces, se convierte en la imposición de las reglas de la escuela del medio libre, con sus tiempos, cadencias, saberes y reglas. Se soslaya que jóvenes y adultos en prisión viven en un tiempo y un ritmo distinto al medio libre, la composición y cantidad de estudiantes en cada clase es incierta, los procesos pedagógicos se ven interrumpidos la mayoría de las veces, el miedo y el instinto de sobrevivencia también cruzan las puertas del aula y la incidencia de los procesos de prisionización requieren un replanteamiento de las categorías dominantes con las que se ha pensado la enseñanza y el aprendizaje (Gaete y Ramírez, 2022).

El verdadero debate no es si deben existir escuelas en las cárceles, sino qué dinámicas y qué sentidos se les otorgan, sabiendo que sus estudiantes están en el encierro los 365 días del año. ¿Por qué limitarse solo al currículo de la educación de jóvenes y adultos y no

incorporar espacios pertinentes para la realidad de los/as internos/as? ¿Por qué organizar periodos de vacaciones, si ellos continúan allí? ¿Cómo desarrollar una propuesta didáctica para personas que viven la violencia a diario? Dichas interrogantes exigen nuevas lecturas de las implicancias de la escuela en la cárcel y el desarrollo de investigaciones que no asuman viejos conceptos, sino abiertas a la construcción de nuevas categorías. Ignorar estas preguntas implicaría creer que la escuela, con sus lógicas y dinámicas, es impermeable a los contextos y que basta con otorgar acceso a la educación a las personas privadas de libertad para garantizar dicho derecho.

A este tipo de creencias, Bourdieu las denomina *illusio*: una creencia que actúa propagando el capital dominante en la media que es un “elemento constitutivo de los valores de un campo, a la vez que deseo social configurado socialmente, ligado a los valores, capitales, juegos y apuestas de dicho campo” (en Vázquez, 2022, p. 3). Creencia que podemos encontrar en los discursos sobre la relevancia de la escuela en la cárcel como mera extensión a un nuevo espacio social. Cuando ello ocurre, la escuela no puede cumplir su propósito porque se desenvuelve en un lugar radicalmente diferente.

En consideración de lo anterior, el propósito de este escrito es analizar la necesidad de constituir un nuevo campo social relacionado con la pedagogía en contextos carcelarios. Este campo debe considerar su especificidad y no reproducir las marcas coloniales que aún persisten en las instituciones educativas. Es urgente diferenciar que al interior de la denominada “educación en contextos de encierro” se desarrollan procesos pedagógicos muy diferentes que no pueden ser analizados desde un mismo marco categorial. Por un lado, encontramos la educación de jóvenes y adultos (escolaridad básica y media); por otro, la educación universitaria; y, en tercer lugar, la educación no formal o socioeducativa. Aunque corresponden a

“El verdadero debate no es si deben existir escuelas en las cárceles, sino qué dinámicas y qué sentidos se les otorgan, sabiendo que sus estudiantes están en el encierro los 365 días del año.”



Estudios en criminología y cárcel. El origen de la educación en contextos de encierro

subcampos relacionados, sus investigaciones y prácticas no son totalmente transferibles entre sí.

En los últimos años, han aumentado las investigaciones sobre educación en contextos de encierro. En su mayoría, quienes disputan su especificidad lo han hecho desde posiciones académicas relacionadas con perspectivas extensionistas o con programas universitarios en prisiones y educación no formal. Esta preponderancia de investigaciones contrasta con las cifras de matriculados en carreras universitarias, que son muy bajas o prácticamente inexistentes en algunos países de Latinoamérica (no contamos con cifras oficiales actualizadas).

Por el contrario, la investigación sobre la educación escolar con jóvenes y adultos es escasa. Este campo se encuentra prácticamente vacante porque ha prevalecido el *habitus* de la pedagogía pensada en el medio libre. Las reflexiones que presento en estas páginas emergen tras quince años de experiencia en una línea de investigación y formación inicial docente del nivel medio en la Universidad de Chile, con prácticas profesionales en escuelas en contextos carcelarios, centros de protección de menores y para adolescentes infractores de ley. Dicha experiencia me ha llevado a sostener la necesidad de que la pedagogía en contextos carcelarios se constituya en un nuevo campo social desde un abordaje transdisciplinar. Esta afirmación es posible en un momento histórico en que la educación es concebida como derecho humano y existe un mayor interés por la educación carcelaria en el mundo.

La investigación en temáticas de criminalidad tiene sus raíces en los siglos XVIII y XIX. Se desarrolló en el naciente campo de la criminología como disciplina científica, cuyo principal interés era comprender las causas del crimen y cuestionar las penas crueles y corporales a las que eran sometidos los condenados, como mutilaciones, azotes, lapidaciones y ahorcamientos. Cesare Beccaria (1738-1794), considerado el padre de la criminología moderna, desarrolla su pensamiento desde el campo del Derecho y las influencias filosóficas de Montesquieu y Rousseau, que le llevaron a oponerse a la tortura y a las penas crueles, en momentos convulsos y de cambios en Europa. Beccaria propuso una mirada basada en “el humanismo y la proporcionalidad entre la pena y el delito cometido” (Leyba y Lugo, 2015, p. 144).

La criminología como disciplina no fue ajena al auge de las ciencias positivas en el siglo XIX y a la crítica de lo que se consideraba una perspectiva filosófica abstracta para abordar temáticas sociales y prácticas relacionadas con el crimen y los tipos de castigos. Se comienza así a aplicar el método científico para determinar las causas del crimen; la psicología y la biología fueron las disciplinas que desarrollaron diversos estudios basados en mediciones de cráneos y rasgos físicos de personas condenadas. Estos estudios llegaron a la conclusión de que existía una predisposición genética al delito.

En contraposición, surgen dos teorías desde la sociología en la primera mitad del siglo XX, que cuestionan los estudios provenientes de la biología y la psicología criminal. La primera, originaria de la Escuela de Chicago,

es la teoría de la desorganización social, que estudia la relación entre el crimen y la realidad social en los barrios urbanos, y afirma que las zonas más pobres, con diversidad cultural y migración, tendían a tener mayores tasas de criminalidad. Concluye entonces que la criminalidad se concentra en barrios con condiciones sociales y económicas deterioradas (Escobar, 2012).

La segunda es la teoría de la anomia o tensión, que plantea que la delincuencia es producto de la tensión que viven las personas al no poder lograr las metas que la sociedad espera de ellas por medios legítimos, incurriendo en acciones ilegales, por ejemplo, para alcanzar el éxito financiero. Los estudios concluyeron que el comportamiento criminal es aprendido en la interacción con otras personas y que no solo es propio de personas pobres y marginadas, sino que también se da en otras clases sociales; en este sentido, fueron pioneros en la consideración de los delitos de cuello y corbata (Ramírez de Garay, 2013).

Estos autores fueron cruciales para desplazar el enfoque de la criminología desde las características individuales del delincuente hacia el análisis de las estructuras y condiciones sociales que influyen en el comportamiento criminal.

En la segunda mitad del siglo XX, surge la criminología crítica, que rechazó las posturas positivistas por considerarlas instrumentos de legitimación del orden legal y social establecido (Morales, 2010). Esta corriente plantea que el sistema judicial no es neutral, sino un dispositivo mediante el cual las clases dominantes mantienen el poder y el control social, construyendo simbólicamente la figura del criminal asociada a la pobreza y a los grupos marginados.

Este cambio de enfoque implicó desplazar la mirada desde las causas del crimen o el uso del encarcelamiento para el control social

hacia la propia institución penitenciaria. Se distinguieron estudios relacionados con:

- a) La prisión como institución total de vigilancia y castigo (Goffman, 2006; Foucault, 1975). Bajo esta perspectiva, la prisión no es solo un lugar de castigo, sino un espacio cerrado donde se controlan todos los aspectos de la vida de los internos, desde sus movimientos hasta sus relaciones. Se analiza cómo esta institución, a través de mecanismos de vigilancia y disciplina, busca transformar al individuo, a menudo despojándolo de su identidad civil y personal.
- b) La cultura carcelaria. Estos estudios se centran en las normas y los valores que los reclusos desarrollan para sobrevivir y dar sentido a su experiencia. Sykes (1958), pionero en este campo, caracterizó los padecimientos de las personas encarceladas, aunque no relacionadas con las torturas físicas de la antigüedad, sino con privaciones que les afectan en el plano psicológico, como el propio encierro y la pérdida de libertad, la carencia de bienes, las pocas posibilidades para establecer relaciones heterosexuales (a menos que estén normadas), lo cual crea una verdadera subcultura carcelaria.
- c) Los efectos para los sujetos de la vida en prisión. Iniciados por Cohen y Taylor (1976), abordan los efectos emocionales, mentales y conductuales del encarcelamiento, y constatan la existencia de consecuencias psicológicas nocivas, que son obstaculizadoras para reintegrarse en la sociedad. En esta misma línea, se enmarcan los estudios relacionados con los procesos de subjetivación de la cultura carcelaria, denominados "procesos de prisionización", los que dependerían de una serie de factores, entre los que se encuentran: el perfil delictual previo al



ingreso a la cárcel, las redes al interior y fuera de prisión, la reincidencia delictual, el trayecto carcelario y las oportunidades de estudio o trabajo, entre otros (Romero, 2019).

Las investigaciones desarrolladas en temáticas de crimen y cárceles se desarrollan al alero de cambios sociales y preocupaciones de investigadores con determinados intereses, posiciones e influencias, que van desplazando lo que se considera valioso y generan posicionamientos diversos para abordar la problemática delictual y la función del sistema penitenciario. En ese escenario y, desde distintas posiciones disciplinares, se desarrollan diversas construcciones de conocimiento que posibilitan comprender las complejidades del encarcelamiento en sus diversas dimensiones y a los/as reclusos/as como sujetos a quienes les afecta la prisión en sus procesos de subjetivación e identidad. A partir de allí, se amplían los estudios considerando que no existe solo un modo en que los procesos de prisionización afectan a los sujetos, sino que depende de una serie de variables como género, etnia, edad, años de condena, capital cultural, creencias religiosas, formas de habitar la cárcel, entre otras. En esta línea, destacan los estudios de Almeda y Di Nelia (2017), Fernandes (2021), Díaz (2021), entre otros.

Todos estos estudios aportan en desplazar la función de la cárcel no como un lugar de castigo, sino centrada, al menos discursivamente, en la reintegración o reinserción social. Escenario donde emerge la educación y el trabajo como pilares para el logro de sus objetivos (Vázquez y Bazán, 2019), y con ello, se filtran por las paredes del sistema penitenciario escuelas, universidades y talleres de educación no formal. La educación en contextos de encierro no habría sido posible sin el desplazamiento de la función de la cárcel centrada en la vigilancia y el castigo a una función resocializadora.

Se debe tener presente que la resocialización implica una mirada centrada en la sociedad y no en el sujeto, es decir, que la apertura de la cárcel a la educación y la preparación para el trabajo tienen sus raíces en la noción de productividad y progreso en vistas de aumentar las riquezas de los países (Torrecilla, 2008). Tanto la escuela como la cárcel tienen una función de disciplinamiento para garantizar el orden social a partir de la modificación de la conducta y la conformación de la fuerza productiva que requería el progreso de la nación. “La prisión como la escuela nace cuando se trueca el poder de castigar en poder disciplinario de vigilar y producir. En ellas se incardina la racionalidad del nuevo poder” (Torrecilla, 2008, p. 80).

“Tanto la escuela como la cárcel tienen una función de disciplinamiento para garantizar el orden social a partir de la modificación de la conducta y la conformación de la fuerza productiva que requería el progreso de la nación.”

El propio Beccaria señala en su libro *De los delitos y de las penas* que la educación es fundamental para evitar el delito. De este modo, “la educación como paladín contra la delincuencia y el vicio fue idea general de tratadistas y gobernantes” (Torrecilla, 2008, p. 85). A la fecha, han pasado más de dos siglos y aún la justificación para brindar educación en contextos carcelarios sigue siendo más o menos la misma para una gran mayoría de la población y para el sistema penitenciario. La cárcel ocupó la educación como su aliada, y no se desarrollaron,

desde la pedagogía, teorías que respondieran a preguntas tales como: ¿para qué educar en la cárcel?, ¿qué se debe enseñar?, ¿cómo?, ¿cuál es la incidencia de los procesos de prisionización en el aprendizaje?, entre tantas otras interrogantes.

El campo de la pedagogía escolar se ha limitado a promover adecuaciones curriculares, didácticas o evaluativas, ante la apertura de escuelas en cárceles y legislaciones que consideran la educación en contextos de encierro como una modalidad educativa particular, como el caso argentino, que promulga, en el año 2006, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que en su artículo 55 señala que la finalidad de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad es “garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno”. Además, configura la modalidad como tal, incorporando la educación escolar, técnico profesional, universitaria y no formal, a través de los objetivos especificados en el artículo 56:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- a) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- a) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- a) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

Dicha ley es pionera y concordante con los movimientos por el derecho a la educación sin exclusiones que a nivel internacional lleva a la promulgación de “Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas” por la

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008), que dedica el principio XIII a Educación y actividades culturales en los centros penitenciarios.

Como se puede apreciar, se está produciendo un desplazamiento en la comprensión de la educación en prisiones desde el interés por la reintegración social –que aún se mantiene en diversos países y grupos sociales– hacia un enfoque de derechos humanos, impulsado por organismos nacionales e internacionales y por grupos de investigación provenientes de diversas disciplinas (Scarfó, 2002; Villagra, 2020, Fernández, Torres y Naranjo, 2024).

El enfoque de derechos humanos resitúa la función de la educación de las personas privadas de libertad no desde la macroestructura social, como lo hace la perspectiva de reintegración social, sino que asume una perspectiva ético-política, por la cual quienes cumplen condenas deben ser considerados como sujetos de derecho, que experimentan la cárcel desde procesos de subjetivación particulares y trayectorias de vida diversas. Ello requiere repensar la finalidad de la educación en prisiones y desarrollar una pedagogía en consecuencia.

Un breve vistazo a la producción de los últimos 20 años en América Latina en materia de educación en contextos carcelarios permite identificar algunos focos, temáticas y metodologías desarrollados por grupos de investigación provenientes de las ciencias sociales, el derecho y la educación que han puesto sus capitales académicos al servicio de luchas por la reconfiguración de las posiciones de poder que determinan las temáticas y los focos de estudio. Esto ha posibilitado la adjudicación de recursos para investigación, publicaciones de libros y artículos en revistas especializadas, organización de congresos y seminarios, desarrollo de tesis de grado y posgrado, entre otros. En este sentido, se destacan cuatro grandes líneas de trabajo:



- a) Mapeo de la situación de la educación formal y no formal en cárceles y las diferencias entre penales al interior de un mismo país ante la falta de información de lo que ocurre en materia educativa en prisiones (Dammert y Zúñiga, 2008; Rangel, 2009; Fernandes, 2021). Los resultados de estas investigaciones señalan que “aún existen innumerables obstáculos, que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación (...) Muchos funcionarios del Estado conciben limitadamente la educación como ocupación del tiempo libre y como herramienta para la reinserción social, reduciendo así las oportunidades reales del derecho a la educación” (Montserrat, 2018, p. 110).
- b) Universidad en la cárcel (Daroqui, 2000; Parchuc, 2015; Chiponi y Manchado, 2017; Umpierrez y Soza, 2023), no solo en el ámbito del dictado de carreras universitarias, sino en los aportes que la universidad realiza en espacios culturales y artísticos. Los autores concuerdan que la llegada de la universidad al sistema penitenciario no solo tiene como función el otorgamiento de títulos y grados, sino que implica posibilidades de dignificación, transformación personal y empoderamiento en la exigencia de otros derechos. Aunque aún algunos estudios se enfocan en el paradigma de la reintegración social, por el cual “las universidades deben vincularse con los centros penitenciarios para contribuir con la transformación del individuo, para que aumente sus posibilidades de reinserción y adaptación a la sociedad” (Vera, 2022, p. 82).
- c) Educación no formal o socioeducativa en cárceles de menores y adultos/as. Se compone por propuestas teórico-prácticas relacionadas con la implementación de talleres de radio, teatro, escritura, artes y

otros. Estas experiencias se llevan a cabo por organizaciones y colectivos de la sociedad civil y por programas de extensión universitaria que desarrollan sus proyectos con población penal que no necesariamente está cursando estudios al interior de la cárcel (Charaf y García, 2020; Gaete, 2022; Leal, Triana y Cruz, 2025; Lemus y Marta, 2025). No obstante, muchas de las experiencias no están sistematizadas y se requiere de estudios que permitan visibilizar los aportes teóricos y prácticos desarrollados en este ámbito, pues se identifica que “el valor de los talleres artísticos para las personas privadas de libertad se encuentra en la posibilidad de configurar otros modos de verse, pensarse, expresarse y actuar, alejados tanto de las lógicas institucionales como de la subcultura carcelaria” (Gaete, 2022, p. 60).

- d) Educación escolar con jóvenes y adultos/as en cárceles. Esta línea, menos desarrollada, agrupa investigaciones sobre didáctica, currículo, evaluación y formación docente en el contexto escolar de la educación de jóvenes y adultos en cárceles (Sepúlveda, 2016; Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016; Fernandes y Rodrigues, 2020; Gaete y Ramírez, 2024). Estos estudios presentan algunos análisis y categorías para pensar los sentidos de la formación escolar en prisiones y el desarrollo de prácticas de formación que corporicen la educación como derecho.

Pedagogía en contextos de encierro: un abordaje transdisciplinar

Todo campo social, y el de la pedagogía no es la excepción, tiene una forma de capital propio (simbólico, cultural, saberes) y prácticas de conocimiento que les otorgan un cierto

poder y reconocimiento a quienes lo dominan. En el caso de la pedagogía, su “creación e institucionalización [ocurre] entre los siglos XVII y XIX, momentos en los cuales se llevaron a cabo sus principales desarrollos teóricos gracias a la creación de las escuelas normales para la formación de maestros, las cátedras universitarias, las revistas especializadas, los institutos de investigación, las asociaciones profesionales, entre otras” (Noguera y Marín, 2019, p. 32). No obstante, se trata de un campo devaluado socialmente, en comparación con otras disciplinas, sin el mismo prestigio y autoridad para sus académicos y la profesión docente.

Para Bourdieu (2002), la posición y autoridad son claves para constituir un nuevo campo social, que solo puede consolidarse cuando sus miradas, intereses, conceptos y miembros son legitimados por otros campos sociales. En este caso, para que la pedagogía en contextos carcelarios pueda erigirse como campo social, es necesario que la pedagogía misma y sus subcampos, así como otras disciplinas que investigan en este ámbito (como la psicología, la sociología y el derecho), legitimen sus problemáticas, métodos y conceptos.

En términos concretos, se requiere generar un campo intelectual donde se produzca y circule el conocimiento en materia de pedagogía en contextos de encierro punitivo, a través de la creación de revistas especializadas, organización de eventos científicos, conformación de redes, creación de cátedras universitarias en las carreras de pedagogía, formación continua y de posgrado, investigación y realización de tesis dedicadas al nuevo campo, de modo de institucionalizar un conjunto de reglas, prácticas de conocimiento, temáticas y metodologías para diferenciarse de otros campos. Ello implica un proceso dinámico y de lucha por el posicionamiento y la legitimidad, que atraviesa a quienes desarrollamos pedagogía en cárceles, en la medida que aún no se ha constituido como campo social.

“...para que la pedagogía en contextos carcelarios pueda erigirse como campo social, es necesario que la pedagogía misma y sus subcampos, así como otras disciplinas que investigan en este ámbito (como la psicología, la sociología y el derecho), legitimen sus problemáticas, métodos y conceptos.”

La apuesta es por la construcción específica de la pedagogía en contextos carcelarios y no solo de la educación en contextos de encierro, que sería un campo mucho más amplio. Ello requiere distinguir entre educación y pedagogía. La educación es un fenómeno amplio y complejo propio de la vida en sociedad, abordado por diversas disciplinas: “la filosofía (...) la sociología, la antropología, la economía, la psicología y la biología, entre otras, y dieron origen a disciplinas como la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la psicología educativa y la antropología de la educación” (Abreu, Pla, Naranjo y Rea, 2021, p. 132). En el caso de la educación en contextos de encierro, se han llevado a cabo investigaciones que abordan algunas de sus complejidades desde la filosofía, la sociología, la psicología, entre otras.

La pedagogía, en cambio, es una disciplina “organizada, estructurada con una intencionalidad bien definida, con contenidos, métodos y técnicas profesionales seleccionados en función de esa intencionalidad” (Abreu,



Pla, Naranjo y Rhea, 2021, p. 132). Si bien puede considerarse un campo difuso, sobre todo en relación con las Ciencias de la Educación, Noguera y Marín (2019) señalan que ambas denominaciones refieren al mismo campo discursivo.

en términos epistemológicos, la *Pädagogik* asumió el enfoque hermenéutico (...), constituyéndose en una especie de “ciencia filosófica de principios” enfocada a dar cuenta del “sentido de lo pedagógico”; mientras que las *sciences de l'éducation*, (...) se fundamentaron en la consideración de la educación como un “hecho social” que debe ser analizado en términos de causalidad y eficacia. (p. 33)

A pesar de dicha diferencia, la unidad de sus discursos se puede establecer a partir de varios criterios, como la coherencia de los temas que abordan, el estilo en el que se construyen, la preeminencia y la relevancia que se les otorga a determinados conceptos y la priorización de ciertas temáticas (Boticelli, 2011).

En la actualidad, la pedagogía, como señalan Ruiz, García y Peña (2017), se comprende como un campo de saber más que como objeto, cualquiera fuere este: el hecho pedagógico, la formación o la enseñanza. Entender la pedagogía restringida a un determinado objeto de estudio implicaría concebirla como saber totalizante, general y sistemático (Noguera y Marín, 2019). En palabras de Dilthey (1949), una “ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación, da las reglas para la aplicación de esta, prescindiendo de todas las diferencias de pueblos y tiempos, es una ciencia retrasada” (p. 29). Comprender la pedagogía como campo implica posibilidades de resignificación, ampliación, reconceptualización a partir de problemáticas emergentes o no consideradas.

Distinguiré tres subcampos al interior del campo de la pedagogía, que emergen a partir del cruce entre instituciones y sujetos; me refiero a la pedagogía escolar, la pedagogía social

y la pedagogía universitaria. Cada uno con sus respectivas temáticas y problemas de investigación, pero a su vez, con una posición específica y con mayor o menor nivel de institucionalización. Generalmente, la pedagogía se ha utilizado como sinónimo de pedagogía escolar, al alero de la cual se han desarrollado campos de saber tales como el currículo, la evaluación o la didáctica. Con el surgimiento de la pedagogía social y de la pedagogía universitaria, se amplía el campo discursivo de lo pedagógico que había sido limitado a la institución escolar.

La pedagogía ha sido una disciplina que se institucionaliza a partir de la configuración de los sistemas educativos, centrando su investigación y formación docente, mayormente, en los procesos de formación de las niñas y adolescencias en su tránsito por la educación regular. La escolarización de las personas adultas ha tenido un menor desarrollo, lo mismo que la Educación Superior o los procesos educativos en espacios no escolares.

Como puede apreciarse en la **Figura 1** (pág. 124) los desarrollos del campo discursivo de la pedagogía están intrínsecamente ligados a las instituciones, es así que, según el lugar que está transitando en el proceso educativo una persona joven o adulta –la escuela, la universidad o un espacio comunitario– serán los dispositivos pedagógicos implementados. Esto es así porque las instituciones marcan los sentidos, la estructura, las regulaciones y las normas que vehiculizan los procesos educativos.

El sistema escolar tiene muchas más regulaciones a las que deben someterse las escuelas, como currículos nacionales, sistemas de evaluación, requisitos referidos a la formación docente, entre otras, a diferencia de las instituciones universitarias, que gozan de mayor autonomía para generar sus proyectos educativos y los dispositivos de formación y titulación. En el caso de la pedagogía social, al estar su foco fuera del sistema escolar, su ámbito de

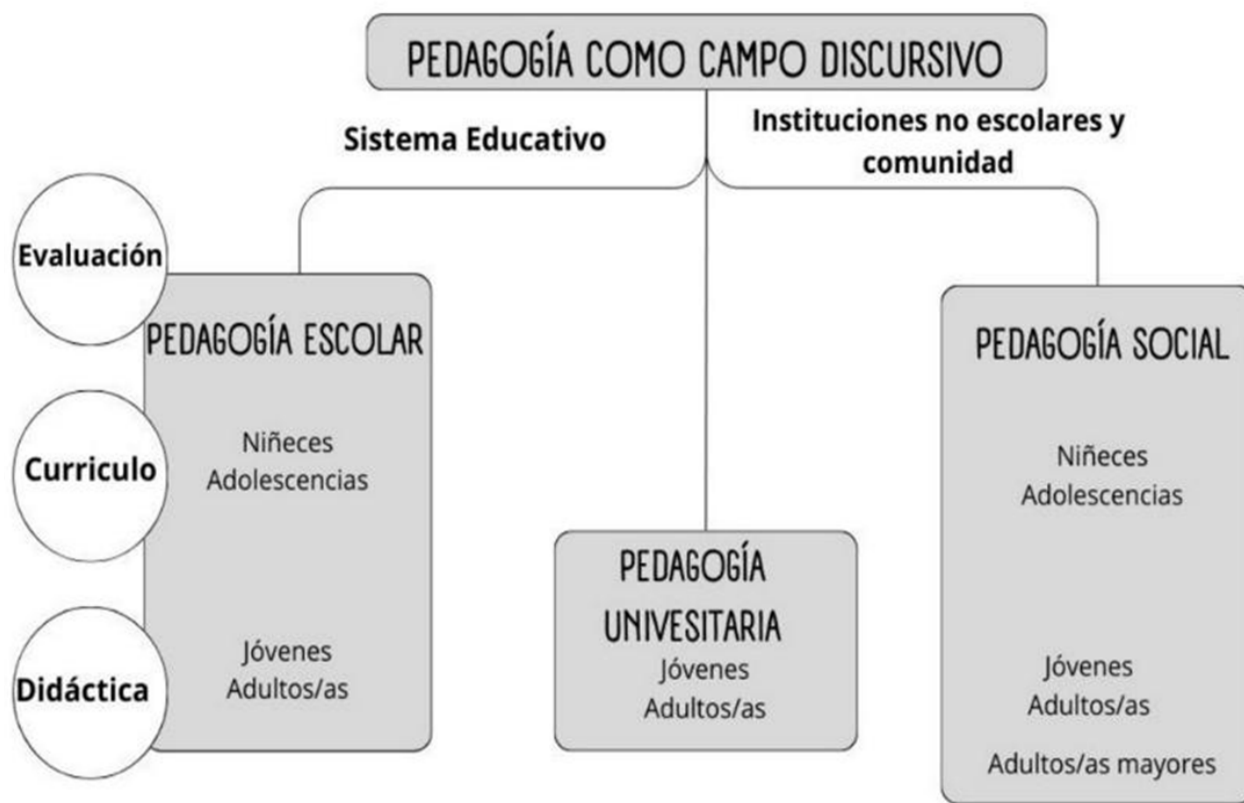


Figura 1 Fuente: Elaboración propia.

trabajo es mucho más amplio; incluso, en algunos países no existe como carrera universitaria o de nivel superior. Los saberes asociados son más difusos, y su ámbito de competencias incluye el trabajo educativo desde la niñez hasta adultos mayores, que transitan por diversos tipos de instituciones como los centros de menores, cárceles, hogares de ancianos o espacios comunitarios. Así, los desarrollos de cada uno de estos subcampos de la pedagogía no pueden transferirse sin más a los otros, aunque se trate de los mismos grupos etarios.

Partiré de las distinciones anteriores para argumentar las posibilidades del campo de la pedagogía en contextos carcelarios. Si bien tanto la pedagogía universitaria como la pedagogía social desarrolladas en cárceles comparten con la pedagogía escolar para jóvenes y adultos en prisiones un trabajo bajo las lógicas carcelarias, así como los efectos de la prisionización en los internos, se presentan

diferencias importantes no solo en el plano institucional que vehiculiza tal pedagogía, sino también en las formaciones de los/as profesionales que imparten los procesos pedagógicos. En el caso de la escuela, se trata de docentes que han cursado una carrera de pedagogía, la mayoría de las veces, centrada en la formación de las niñeces y adolescencias en la educación regular diurna, cuya labor se focaliza en la enseñanza del programa de una asignatura, a partir de un currículo nacional que establece los sentidos y los niveles para la certificación.

Epistemológicamente, las lógicas escolares se fundamentan en la estabilidad, que se traduce en el proceso como progreso, bajo el supuesto de que asistirán la mayoría de los/as estudiantes durante un año a clases y que se someterán a las actividades dispuestas para ellos/as, en el entendido de que así se alcanzarán los niveles mínimos para continuar estudios o insertarse en el mundo laboral en el futuro.



Estabilidad y futuro son dos supuestos epistemológicos basales que configuran la escuela y que se derrumban en la cárcel, y con ello, los sentidos de la práctica. No solo por las exigencias del propio dispositivo escolar, sino también por las prácticas de conocimiento en que ha sido formado el profesorado, sumado a la realidad específica de la escuela en la cárcel: cursos más numerosos que en el aula universitaria y educación no formal, estudiantes que no siempre están motivados por las materias obligatorias del currículo escolar de la modalidad, muchas veces poco pertinente para contextos carcelarios.

No obstante, la especificidad de la escuela comparte con la universidad y la educación no formal la inestabilidad de los procesos, la heterogeneidad de la formación de los estudiantes, la priorización de la seguridad por sobre lo educativo, violencias de todo tipo, entre otros aspectos que dan lugar a la necesidad de construcción de nuevos sentidos pedagógicos y de prácticas en consecuencia.

Debido a lo anterior, es relevante constituir el campo de la pedagogía en contextos carcelarios desde una perspectiva transdisciplinaria, en la medida que se debe reconfigurar el campo de lo pedagógico, no solo en el ámbito escolar y universitario, sino también en la pedagogía social, que se ve limitada por los muros de la cárcel. Quienes intentamos desarrollar instancias educativas intencionadas en la cárcel sabemos que las categorías desarrolladas por la pedagogía no son suficientes ni pertinentes para la tarea que nos demanda el contexto. Ni siquiera los aportes de la educación con jóvenes y adultos son suficientes:

La mirada disciplinaria en la cual hemos forjado nuestra identidad epistémica ha constituido en nuestras conciencias formas de ver unilaterales, fragmentadas, del conocimiento, del mundo y de sus problemas. De allí que sea difícil pensar más allá de lo que legítimamente se considera pensable. Esto impide acceder al pensamiento sistémico,

“Quienes intentamos desarrollar instancias educativas intencionadas en la cárcel sabemos que las categorías desarrolladas por la pedagogía no son suficientes ni pertinentes para la tarea que nos demanda el contexto.”

holístico e integrado, y trascender el pensamiento binario que opone teoría a práctica, local a global, conocimiento científico a conocimiento o saber común. (Correa y Carlachiani, 2021, p. 178)

Una perspectiva transdisciplinaria de la pedagogía en contextos carcelarios nos permitiría repensar la realidad no desde las categorías y los marcos epistemológicos de las disciplinas ya constituidas, sino desde problemas reales, involucrando diversos actores y no solo a la academia. Esto generaría nuevos marcos conceptuales, que no serían una mera suma ni una yuxtaposición de conceptos disciplinares existentes.

Una perspectiva transdisciplinaria implicaría conformar el campo discursivo de la educación en contextos carcelarios a partir de interrogantes tales como: ¿Para qué educar en cárceles? ¿La escuela y la universidad pueden configurarse desde otras lógicas estructurantes y prácticas pedagógicas pertinentes para las personas privadas de libertad? ¿Qué didáctica es posible en un contexto de alta incertidumbre e intermitencia en la presencia del alumnado? ¿Qué ocurre con la noción de proceso como progreso del aprendizaje en contextos carcelarios? ¿Cómo incide el encierro

en las formas de aprender? ¿Qué necesitan aprender las personas encarceladas? ¿Qué papel juega el saber de las asignaturas escolares para los/as internos/as? ¿Qué puede incorporar la pedagogía escolar de las prácticas de la pedagogía social y universitaria, y viceversa? ¿Cuál es la especificidad de la educación escolar, universitaria y no formal en cárceles? ¿Cómo inciden los procesos de prisionización en la acción didáctica?

Esta mirada transdisciplinaria ampliaría los horizontes a los aportes de la criminología, la psicología penitenciaria, los derechos humanos, la educación social, entre otras. Lo transdisciplinario implica un giro global que permite la sinergia de saberes plurales, abiertos y creativos, incorporando no solo el conocimiento académico, sino también saberes subestimados, identidades, formas de aprender y transmisiones de experiencias que son esenciales en el contexto carcelario (Pérez, Moya y Curcu, 2013).

Conclusión

El camino recorrido en estos quince años en formación de docentes, extensión e investigación en pedagogía en contextos de encierro me ha llevado a la firme convicción de que la pedagogía como campo disciplinar, mayormente desarrollada al alero de las instituciones escolares, ha construido conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos que no responden adecuadamente a la realidad de las escuelas al interior del sistema penitenciario. La creencia de que las lógicas escolares del medio libre pueden ser replicadas sin más tras las rejas choca con una realidad que desarticula los supuestos epistemológicos y las prácticas en las que hemos sido formados.

El desfase entre los desarrollos de la pedagogía y la complejidad de la vida en prisión, caracterizada por la incertidumbre, la violencia y la priorización de la seguridad por sobre

la educación, demuestra que la pedagogía tradicional como campo social hegemónico no solo es insuficiente, sino que a menudo resulta impertinente. Si bien la pedagogía universitaria y la pedagogía social han realizado valiosos aportes conceptuales, estos tampoco pueden transferirse directamente a la educación escolar en prisiones, a pesar de compartir el mismo territorio carcelario, pues los sentidos, las lógicas y las prácticas dependen de instituciones educativas regladas, que tienen mayor o menor autonomía para reinventarse.

Es imprescindible que estos subcampos (pedagogía escolar, pedagogía universitaria y pedagogía social en prisiones) conformen un mismo campo discursivo. De este modo, la pedagogía escolar en cárceles podrá incorporar categorías de la pedagogía social y universitaria en prisiones, y viceversa. La lucha es por la configuración de una pedagogía en contextos carcelarios que, a su vez, respete y responda a la especificidad de cada uno de los espacios formativos.

La posibilidad de instituir el campo discursivo de la pedagogía en contextos carcelarios en este momento histórico obedece a los aportes de diversas disciplinas que se han interesado por la educación en contextos de encierro y a diversos movimientos sociales y organismos internacionales que conciben la educación como un derecho humano sin exclusiones. Esta perspectiva histórica ha posibilitado una mayor apertura de los sistemas penitenciarios a la escuela, la universidad y la educación no formal. Con ello, se ha puesto en tensión la noción de educación como simple instrumento para la resocialización y una aliada de la cárcel, en tanto dispositivo de control y disciplinamiento, tal y como se había propuesto en los siglos XIX y XX, en contraposición a los planteamientos biologicistas del delito, desde los cuales la educación no tiene razón de ser con sujetos criminales.



El análisis de la evolución de la criminología y de la función carcelaria deja claro que la educación en cárceles ha estado históricamente determinada por dinámicas sociales y disciplinarias externas a la pedagogía misma. La pedagogía tradicional se desarrolló al alero de la escuela dirigida a las niñas y adolescencias y, en menor medida, a la educación escolar de jóvenes y adultos, incluso, manteniéndose alejada de los subcampos que investigan la universidad en la cárcel y la educación no formal en prisiones, lo que evidencia una orfandad para el desarrollo del trabajo pedagógico en las escuelas en el sistema penitenciario.

La tarea pendiente es construir un nuevo campo pedagógico transdisciplinario que no se limite a aplicar teorías que emergen del medio libre, sino que se nutra de las especificidades de la cárcel y de los diferentes modos en que se imparte la educación. Este enfoque transdisciplinario demanda reconfigurar los principios que han sustentado la pedagogía en Occidente y, a la vez, construir nuevos dispositivos metodológicos, didácticos, evaluativos y curriculares que respondan a la complejidad del acontecer pedagógico en la escuela, la universidad y la educación no formal en prisiones. Al hacerlo, podremos desarrollar un nuevo capital de saberes y prácticas que, en lugar de replicar las “marcas coloniales”, genere una pedagogía pertinente a la difícil realidad de las personas privadas de libertad, quienes transitan por diversos espacios educativos en el sistema penitenciario, cada uno con su especificidad, pero también con dimensiones comunes. Como bien señalan Pérez, Moya y Curcu (2013), “lo real es complejo precisamente porque no funciona de manera disciplinaria; esta mirada transdisciplinaria debe ser abierta a la incertidumbre, a lo que acontece y nos acontece (...). Sería la construcción de un nuevo tipo de pensar que implique el re-conocimiento multidimensional” (p. 18).

Este nuevo campo discursivo no se va a constituir solo con la apertura de escuelas, universidades y espacios de educación no formal, incluso si es legislado como modalidad educativa, como en el caso de Argentina. Se requiere de investigación y construcción de conocimiento pedagógico situado en la realidad de las prisiones. Por ello, el llamado es a grupos de investigación y a la academia para que generen cátedras y prácticas profesionales que aborden la pedagogía en contextos carcelarios con perspectiva transdisciplinaria, desarrollen estudios con participación de docentes y profesionales de instituciones que imparten educación en cárceles, organicen redes y congresos específicos en la temática, fomenten investigaciones de pre y posgrado con foco en pedagogía en prisiones, entre otras acciones. En síntesis, la invitación es a disputar el campo, de modo de tensionar y ampliar los desarrollos de la pedagogía tradicional. ■■■■

Referencias

- Abreu, A., Pla, R., Naranjo, M. y Rhea, S.** (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información Tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0718-07642021000300131>
- Almeda, E. y Di Nelia, D.** (2017). Mujeres y cárceles en América Latina: perspectivas críticas y feministas. *Papers: revista de sociología*, 102(2), 183-214. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2335>
- Argentina** (2006). *Ley de Educación Nacional*. Ley 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Boticelli, S.** (2011). *Discursos, dispositivos, sujetos. Algunos apuntes metodológicos*. IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P.** (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor Jungla Simbólica.
- Charaf, S. y García, Y.** (2020). Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente. En M. Rubin (Ed.), *Escribir en la cárcel: Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 111-116). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Chiponi, M. y Machado, M.** (2017). Cárcel y universidad: continuidades, tensiones y disputas de sentidos. *Newsletter*, 35, 1-7. <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/259-newsletter/n-35/3031-chiponi-maria-y-mauricio-machado-carcel-y-universidad-continuidades-tensiones-y-disputas-de-sentidos>
- Cohen, S. y Taylor, L.** (1976). *Escape Attempts: The Theory and Practice of Resistance in Everyday Life*. Routledge.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos.** (2008). *Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas*. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/basicos/principiosppl.asp>
- Correa, D. y Carlachiani, C.** (2021). Transdisciplinariedad, transversalidad y modelos de formación alternativos. *Revista Paca*, (11). <https://doi.org/10.25054/2027257X.3290>
- Dammert, L. y Zúñiga, L.** (2008). *La cárcel: problemas y desafíos en las Américas*. FLACSO-Chile.
- Daroqui, A.** (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En M. Nari y A. Fabré (Comps.), *Voces de mujeres encarceladas* (pp. 101-156). Catálogos.
- Dilthey, W.** (1949). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Losada.
- Escobar, G.** (2012). El uso de la teoría de la desorganización social para comprender la distribución de homicidios en Bogotá, Colombia. *Revista invi*, 27(74), 21-85.
- Fernandes, J.** (2021). Políticas educativas para jóvenes y adultos en las cárceles sudamericanas: Análisis de las experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. *Revista Fermentario*, 15(2), 28-46.
- Fernandes, J., y Rodrigues, F.** (2020). *Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões*. Paco e Littera.
- Fernández Masis, A., Torres Ramírez, G. y Naranjo Segura, J. C.** (2024). La educación en derechos humanos con personas privadas de libertad de una Unidad de Atención Integral en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57327>



- Foucault, M.** (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gaete Vergara, M.** (2022). Talleres artísticos con adolescentes y adultos en cárceles. Subjetividades en disputa. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Educación*, 13(18), 40-61. <https://doi.org/10.30972/riie.13186345>
- Gaete Vergara, M. y Ramírez Muga, M.** (2022). Ecos de Paulo Freire en una didáctica como acto político: reflexiones desde la educación en prisiones. En R. Alvarado y R. Andaur (Eds.), *Voces de Paulo Freire* (pp. 69-91). Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Gaete Vergara, M., y Ramírez Muga, M.** (2024). Practical Training of Education Students in Confinement Contexts and Juvenile Facilities. Didactic-Pedagogical Dissonance. *Revista De Gestão - RGSA*, 18(8), e08469. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-171>
- Goffman, E.** (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Guyot, V.** (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación, Investigación, Subjetividad. Lugar Editorial.
- Leal, E., Triana, M. y Cruz, E.** (2025). Talleres de lectura y escritura en un centro de reclusión: una reflexión educativa en la cárcel y penitenciaria de media seguridad El Espinal, Tolima, Colombia. *Entramados: educación y sociedad*, 12(17), 204-219. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8337/9244>
- Lemus, V., y Marta, I.** (2025). Teatro en prisión: para diseñar otros futuros posibles. *Investigación Teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, 16(27), 48-69.
- Leyba, M., y Lugo, L.** (2015). La influencia de Beccaria en el Derecho Penal moderno. *Derecho Penal y Criminología*, 36(101), 133-151.
- Morales, A. M.** (2010). Las huellas de la criminología crítica en la obra del profesor Juan Bustos. *Revista de Estudios de la Justicia*, (12), 279-309. <https://rej.uchile.cl/index.php/RECEJ/article/view/15239>
- Noguera, C. y Marín, D.** (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064457003>
- Parchuc, J. P.** (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, (1), 18-36. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Pérez, E., Moya, N. A. y Curcu, A.** (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56).
- Quiroz, M.** (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(8), e210112. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112>
- Rangel, H. (Coord.).** (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

- Ramírez de Garay, L. D.** (2013). El enfoque anomia-tensión y el estudio del crimen. *Sociológica*, 28(78), 41-68.
- Romero Miranda, A.** (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58.
- Ruiz, D., García de Meier, M. y Peña, P.** (2017). La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar. *Educere*, 21(69), 253-258. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35655222003>
- Scarfó, F.** (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, (36), 291-324. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/50bd395e-a857-47f3-93f8-cdee4a15bb58>
- Scarfó, F., Cuellar, M. y Mendoza, D.** (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos Cedes*, 36(98), 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- Sepúlveda, A.** (2016). El currículum tras las rejas: aproximaciones al significado pedagógico-curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 39-50.
- Torrecilla, L.** (2008). *Escuela y cárcel: la disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Umpierrez, A. y Sosa, R.** (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. *Sinéctica*, (61), e1515. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0061-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0061-010)
- Vera, A.** (2022). El rol de la educación superior en la garantía de los derechos de las personas privadas de libertad en Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 69-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298179>
- Villagra, C.** (2020). Los desafíos del Sistema Penitenciario desde un enfoque de Derechos Humanos en contexto de crisis. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, (17), 357-377. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58938>
- Vázquez, J. P.** (2022). Poder simbólico, illusio y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu. *Convergencia*, 29, 1-26. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17878>
- Vázquez, A. y Bazán, N.** (2019). Justicia restaurativa y reintegración social: retos procedimentales y estructurales. URVIO. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 98-113. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3789>
- Zemelman, H.** (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

El trabajo con la emocionalidad en el nivel superior

Experiencias y valoraciones desde una práctica concreta



Autorretratos. Muestra de Arte, Jardín República Argentina, Año 2024

NARRATIVA PEDAGÓGICA

Verónica Sargiotti Pieretto
Beatriz Burzio



Verónica Sargiotti Pieretto

Magíster en Educación por la UNLP. Licenciada en Psicología y profesora en Psicología por la UNC. Posgraduada en Psicoterapia Psicoanalítica. Especialista Docente en Enseñanza de las Ciencias Sociales por el INFoD. Diplomada en Educación Emocional por la UNVM. Miembro oficial de la Red Provincial de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba – Núcleo: Formación docente. Profesora de la UPC y de institutos superiores de formación docente de Córdoba Capital. Su área de investigación y publicación se centra en el desarrollo emocional en la formación docente inicial y sus incidencias en el vínculo pedagógico, el bienestar emocional y la apropiación de saberes.

Contacto: versargiotti@gmail.com



Beatriz Burzio

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la UCC y profesora de Enseñanza Preescolar. Diplomada en Liderazgo, Coaching e Inteligencia Emocional por la Universidad Siglo 21. Actualmente, se desempeña como directora del Nivel Superior del Instituto de Enseñanza Superior Nuestra Señora de Fátima de Córdoba Capital, y como profesora de la cátedra Práctica Docente II. Se desempeñó como tutora del Postítulo de Actualización Académica “La Mediación Cultural en torno a la Cultura Escrita”, dictado por la Municipalidad de Córdoba, y como profesora tutora virtual del ISEP.

Contacto: beaburzio@gmail.com



El trabajo con la emocionalidad en el nivel superior

Experiencias y valoraciones desde una práctica concreta

Working with emotionality in higher education.
Experiences and valuations from a concrete practice

Verónica Sargiotti Pieretto
Beatriz Burzio

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2025
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2025

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia llevada a cabo en un instituto superior de formación docente de Córdoba Capital, a lo largo del año 2022, con seguimiento en el año 2023. Dicha experiencia surgió de la necesidad de dar respuesta a una serie de dificultades identificadas durante las prácticas docentes en los profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria vinculadas a altos niveles de estrés, restricciones en la resolución de problemáticas e inconvenientes en el establecimiento del vínculo pedagógico. La persistencia de dichas dificultades denotó la necesidad de ensayar nuevas respuestas que permitieran nuevos modos de acompañamiento a los estudiantes, y que dieran lugar al fortalecimiento de las prácticas. A partir del diseño de un proyecto transversal que involucró a todos los estudiantes de la institución, se llevaron a cabo una serie de talleres que abordaron aspectos centrales de la emocionalidad involucrados en el acto de enseñar. Se delimitó como objetivo general un trabajo de conocimiento personal, que permitiera establecer con mayor fortaleza el vínculo con el otro y, en consecuencia, el vínculo pedagógico, a la vez que beneficiar la práctica profesional y el futuro desempeño docente. Al año siguiente, se administró un cuestionario a los destinatarios de los talleres, a fin de establecer algunas conclusiones acerca del impacto de la experiencia.

palabras clave

emocionalidad • aprendizaje socioemocional
innovación educativa • formación docente inicial • práctica docente

ABSTRACT

This article presents an experience carried out at a Higher teacher training in Córdoba City, throughout 2022, with a follow-up in 2023. This experience arose from the need to respond to a series of difficulties identified during teaching practices in elementary education, related to high levels of stress, limitations in problem solving, and challenges in establishing the pedagogical bond. The persistence of these difficulties, identified in the years prior to those mentioned, highlighted the need to test new responses that would enable new ways of supporting students and strengthen teaching practices. Based on the design of a cross-curricular project that involved all the students of the institution, a series of workshops were held to address central aspects of the emotionality involved in the act of teaching. The project's general objective was defined as personal self-awareness work that would strengthen the bond with others –and, consequently, the pedagogical bond– while also benefiting professional practice and future teaching performance. The following year, a questionnaire was administered to the workshop participants in order to draw some conclusions about the impact of the experience.

keywords

**emotionality • social and emotional learning
educational innovation • initial teacher training • teaching practice**

Introducción

El presente trabajo describe una experiencia educativa desarrollada e implementada en un instituto superior de formación docente de Córdoba Capital durante el año 2022 y evaluada en el año 2023. La intervención surgió como respuesta a una problemática identificada por un grupo de docentes, e implicó la pregunta acerca de la posibilidad de impactar positivamente sobre la práctica docente a partir de una experiencia de formación que atendiera el autoconocimiento y los vínculos con los demás. En un primer apartado, se ofrece un breve marco teórico que tiene por finalidad operar de fundamentación y lectura de la intervención realizada. En un segundo apartado, se describe la experiencia llevada a cabo. Por último, se presentan algunas consideraciones, hallazgos y conclusiones.

Fundamentación

La escuela, desde los primeros años de formación, enseña a los niños a separar lo perteneciente al sistema cognitivo de aquello que pertenece a la emocionalidad (Williams de Fox, 2017). Empapada de la pedagogía positivista, la institución escolar encauza todos sus esfuerzos en la (re)producción de procesos de razonamiento, cálculo y análisis, valorados positivamente y acordes al método científico. Desde este posicionamiento, todo lo que queda identificado como perteneciente al ámbito de lo emocional es apartado y reprimido. Al negar y reprimir la emocionalidad, la escuela des-integra la formación del ser humano y al propio ser humano, además de quitar el deseo del escenario educativo.

El mundo que habitamos cuenta con casi un 50% de población que padece estrés, ansiedad, depresión o algún otro trastorno del



afecto (Etchevers y otros, 2023; Ministerio de Salud de la Nación, 2025; OPS, 2025). Un gran porcentaje de estos pobladores habitan nuestras aulas. Hay un afuera caracterizado por la velocidad y el escaso tiempo para el disfrute y el encuentro; por la sobrevaloración del dinero y la autoexigencia que llevan al agotamiento del cuerpo y del psiquismo; y por espacios en los que cada vez existe más violencia, individualidad y soledad. Un afuera que exige contar con las denominadas “habilidades blandas” tanto para incorporarse como para permanecer dentro, a riesgo de quedar excluidos social y económicamente (Kaplan, 2022). Este panorama habilita hacernos una serie de interrogantes: ¿cuán integral es la formación que damos a nuestros niños y jóvenes?, y ¿cuán integral es la formación que reciben quienes forman a nuestros niños y jóvenes?

Históricamente, con excepción de la pedagogía humanista, los modelos de formación docente se han limitado al abordaje de dos dimensiones: la teórica y la práctica (Asprelli, 2023). La Educación Superior no ha podido pensarse más allá de lo estrictamente intelectual y su consecuente práctica, dejando en evidencia la ausencia de una formación integral que abarque la emocionalidad que atraviesa a todos los actores de la escena educativa y que forma parte indisociable de esta. La emocionalidad es una dimensión fundante y distintiva de lo humano, no existe aprendizaje sin ella. Los modos diferenciados que adquirimos ontogenética y filogenéticamente le otorgan destacada centralidad (Damasio, 1997; Maturana, 2001); y dejarlos de lado implica negar las particularidades de los mecanismos de incorporación del acervo cultural. Pensar la formación y la práctica docente despojada de un atravesamiento de lo emocional resulta, cuanto menos, limitante. Sobre todo, en épocas como las que transitamos. Un tiempo, al decir de Pedragosa (2018), “de transición” en la formación docente, en la cual “aún no se resuelve

cómo es la mejor y más fructífera forma para la articulación del conocimiento teórico y la práctica educativa en la formación” (p. 2). Aquí se hace válida la pregunta acerca de cuáles son las herramientas que les estamos brindando a los docentes en su formación inicial, para llevar adelante una práctica tan compleja.

Cuando la formación se realiza desligada de la consideración de la emocionalidad, los desajustes se ven rápidamente bajo diversas formas: limitaciones para llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos, desorientación debido al desfase entre lo aprendido y la realidad vivida, reproducción de marcas personales desvinculadas de la formación teórica, fallas en la incorporación de la experiencia en el campo y su consecuente teorización, entre otros. Es imperativa, por tanto, una formación que contemple momentos secuenciales de integración y diálogo de la teoría a partir de la experiencia, y que incorpore –formalmente– la dimensión emocional de los estudiantes como parte integral de su proceso de aprendizaje. La emocionalidad interfiere en la adquisición de los conocimientos, otorgándoles significatividad e integrándolos al sistema de significados de cada persona, o, por el contrario, neutralizándolos y expulsándolos (Souto, 2023). En este último caso, el uso de mecanismos como la negación bloquea la incorporación de nuevos contenidos, lo que resulta en una vana repetición superflua. Por otra parte, los estados afectivos alterados como el estrés, la ansiedad, la depresión o la impulsividad, interfieren en la incorporación y significatividad de los nuevos contenidos y experiencias derivando en deformaciones del conocimiento o bajo impacto de lo aprendido (Fernández Berrocal, 2003 y 2004). Por último, dejar de lado la esfera emocional en la formación de los estudiantes implica negarles el necesario desarrollo de habilidades socioemocionales; habilidades que les permitirán hacer frente a los desafíos de sus aprendizajes y de su profesión.

Descripción de la experiencia

Hacia finales del año 2021, un grupo de docentes de una institución formadora de la ciudad de Córdoba identificó una serie de dificultades en los estudiantes de los profesores de Educación Inicial y Primaria, que venían presentándose a lo largo del año al llevar a cabo las prácticas profesionales. Dichas dificultades, de modo sintético, rondaban en torno a tres ejes: altos niveles de estrés experimentados antes y durante la práctica docente, limitaciones a la hora de dar respuestas creativas y adaptadas a las problemáticas que surgían durante la estancia en las escuelas asociadas, e inconvenientes a la hora de establecer un vínculo significativo con los estudiantes. El análisis y la evaluación conjunta de una parte del cuerpo docente concluyeron que la naturaleza de los obstáculos al desarrollo profesional de los estudiantes no refería a carencias de tipo académicas, sino a ciertas condiciones de la emocionalidad vinculadas a lo escolar, que era necesario atender. Al iniciar el ciclo 2022,

“El análisis y la evaluación conjunta de una parte del cuerpo docente concluyeron que la naturaleza de los obstáculos al desarrollo profesional de los estudiantes no refería a carencias de tipo académicas, sino a ciertas condiciones de la emocionalidad vinculadas a lo escolar...”

surgió la necesidad de ensayar nuevas respuestas que habilitaran nuevos modos de acompañamiento a los estudiantes, y que dieran lugar al fortalecimiento de sus prácticas. Se decidió diseñar un proyecto con carácter transversal a las prácticas profesionalizantes de primero a cuarto año, apoyado en una metodología de investigación-acción, que involucrara a todos los estudiantes de la institución. Se buscó concretar un trabajo con la emocionalidad que posibilitara acceder a un conocimiento de sí mismo en calidad de estudiante de profesorado y practicante, y que impactara positivamente en el establecimiento del vínculo pedagógico. Este se transformó en el eje central u objetivo general del proyecto, el cual se concretó a través de tres talleres que se describen a continuación.

La experiencia dio inicio en marzo de 2022. Como primera acción, se socializó el proyecto entre los docentes de la institución, con la intención de comunicar su inicio, recabar información específica referida a dificultades detectadas en los estudiantes y sondear la apertura de los colegas hacia la propuesta. Respecto a este último punto, se entendía que el proyecto podía generar incomodidad e incertidumbre, dado que este tipo de acciones se encuentran ausentes en la mayoría de los institutos de formación docente de la provincia y del país (Clouder, 2013). Al decir de Dussel (2006), convocar a los afectos y las emociones en lo pedagógico suele estar asociado a meterse en aguas pantanosas y a recurrir a salidas banales. Pese a ello, el proyecto contó con amplia adherencia, por lo que se instaló como segunda acción la delimitación de talleres integradores anuales como espacios específicos de experiencias de desarrollo emocional con temáticas transversales a los cuatro años de formación. Se contó con la asistencia de un 90% del estudiantado y con la participación de



docentes de los espacios curriculares de Práctica docente I, II, III y IV, Seminario II, Sujetos de la educación, Didáctica general, Lenguaje corporal, Ciencias sociales y su didáctica y Desarrollo del pensamiento matemático.

Se establecieron dos talleres iniciales de conocimiento de sí mismo titulados *Experiencias para la construcción del autoconocimiento*. El eje de los contenidos y las experiencias se orientó a la identificación de aspectos centrales del sí mismo, entendiendo que la construcción del yo es posible a partir de otros, desde los más tempranos momentos de la vida. Los contenidos y las experiencias posicionaron a los estudiantes dentro de una red vincular, histórica y actual, a partir de la cual es posible construirse, y en la cual se le otorga al otro un lugar central. Este conocimiento permitió identificar fortalezas y limitaciones personales que pudiesen impactar positiva o negativamente en esos vínculos, así como en la futura práctica profesional. El eje de trabajo seleccionado pretendió ser el puntapié inicial al extenso campo de la emocionalidad en los escenarios educativos. Se trabajó a partir de ejercicios de corte vivencial y vincular. La experiencia completa quedó definida dentro de la modalidad laboratorio. Se alternó entre el trabajo en grupos e individual. Los recursos variaron desde pequeñas experiencias de meditación guiada y autoobservación, a ejercicios gestálticos de atribuciones de valencias, exploración de modos de actuación vincular, e intercambios lúdicos entre los participantes de los pequeños grupos y del grupo total. Cada ejercicio revistió una importancia particular en tanto permitió la exploración personal de sí mismo y el reconocimiento del otro. La alternancia de la mirada entre el yo y el otro dio pie a un posicionamiento empático que resultó enriquecedor de los vínculos. Las técnicas utilizadas se rediseñaron para cumplir con los objetivos específicos establecidos:

- Ofrecer un espacio de libre aceptación y escucha atenta para la expresión de las emociones vinculadas al espacio escolar y al desempeño futuro.
- Enriquecer la emocionalidad de los estudiantes, así como su comprensión del otro.

Al finalizar cada encuentro de trabajo, se realizaron indagaciones a los participantes a través de cuestionarios en línea, y se contó con registros fotográficos y escritos. A partir de la información recabada, se estimaron y rediseñaron las acciones del siguiente encuentro, siempre integrando cada uno de los ejercicios al siguiente para el logro de una experiencia integrada.

En el tercer taller, la tarea estuvo centrada en la identificación de fortalezas personales que permitieran recoger aspectos positivos de sí mismo trabajados en los dos primeros talleres, así como ejercitarlos de acuerdo al posicionamiento de Seligman (2006). A partir del trabajo grupal e individual, fue posible construir y reconocer dichos aspectos y anclarlos a la práctica profesional. Para finalizar, se trabajó con la elección de personajes que revistieran fortalezas consideradas por cada estudiante como dignas de ser emuladas y desarrolladas con mayor profundidad. La importancia de la identificación de esas fortalezas radicó en su utilización para la resolución de las dificultades identificadas inicialmente como problemáticas en este proyecto.

En cuanto al abordaje pedagógico, se sostuvo desde un inicio la necesidad de trabajar desde una perspectiva experiencial. El aprendizaje de la emocionalidad no debe limitarse a la intelectualización, sino que debe implicar el involucramiento y la apropiación activa del estudiante sobre aquello que está aprendiendo. En este sentido, el enfoque de la educación humanista, o la perspectiva no directiva, brindó la posibilidad de amalgamar el

desarrollo emocional con la formación profesional. En este enfoque, adquiere centralidad la vivencia del estudiante, para luego realizar una teorización de la vivencia sustentada en desarrollos académicos. Sostiene Roger (1992) que el aprendizaje experiencial es un verdadero aprendizaje que deriva en la transformación de la persona por aquello que incorpora. Con el uso de esta metodología, se pretendió generar un aprendizaje significativo que resultara en verdaderos avances respecto a las dificultades que se habían observado inicialmente en la práctica profesional. Cada taller implicó un trabajo experiencial que facultó a los participantes a la reconstrucción de los contenidos de cada eje. La simple experiencia no basta para producir aprendizajes significativos, se requiere de un soporte teórico que dé sentido y soporte a lo vivido.

Consideraciones y hallazgos acerca de los alcances de la experiencia

Con la intención de estimar los alcances de los talleres respecto a las problemáticas identificadas al inicio del proyecto, al año siguiente, 2023, se administró a todos los participantes de los talleres un cuestionario en línea que indagó acerca del alcance de la experiencia, en relación con los objetivos propuestos para cada taller en particular. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

En cuanto a los resultados alcanzados, se destaca en primera instancia la aceptación y puesta en valor de la propuesta por parte del equipo de gestión, el cuerpo docente y el estudiantado, así como la unánime aceptación de la necesidad de desarrollar la esfera socioemocional de los estudiantes como un medio para potenciar sus aprendizajes y mejorar la práctica profesional. Este aspecto alcanzó gran notoriedad y ayudó a hacer visible su nulidad,

al menos curricularmente, en muchas instituciones de formación superior. Este reconocimiento, junto a los resultados obtenidos en la experiencia, impulsaron la moción de modificar un espacio de definición institucional, con el fin de incorporar contenidos y capacidades fundamentales referidas a la emocionalidad. Durante ese año, se dio inicio a esta nueva experiencia.

A partir del análisis de los resultados del cuestionario administrado, se hallaron valoraciones positivas en casi todos los aspectos de la experiencia. El cuestionario indagó acerca de la presencia o no de un clima de apertura y respeto, la posibilidad de expresar la propia emocionalidad, el descubrimiento o la profundización de aspectos de sí mismo, el conocimiento de aspectos de los demás, las variaciones en el vínculo con los demás, el reconocimiento de aspectos personales que funcionaban como obstáculo o como fortalezas para la práctica, la potencialidad de los talleres para el crecimiento profesional, el valor de los talleres para la formación docente inicial y el aporte de los talleres para la práctica profesional. Las preguntas fueron de tipo cerrada y abierta, con la intención de obtener datos cuantitativos, así como apreciaciones que permitieran un incipiente análisis de tipo cualitativo. Los resultados se sintetizan a continuación:

Respecto al primer aspecto indagado, se apreció como cumplido el logro de un *clima de apertura y respeto* que permitió iniciar el proceso de indagación y aprendizaje de la emocionalidad. La totalidad de los encuestados afirmó haber sentido este clima durante el transcurso de los talleres, como también haber experimentado que *pudo expresar preocupaciones, deseos y temores*. Un clima con estas características no solo resulta beneficioso para la apertura emocional, sino que posibilita los aprendizajes en sí mismos.

Respecto al ítem *descubrimiento o no de nuevos aspectos del sí mismo y de los demás*, el



85% de los estudiantes confirmó haber reconocido algunos o varios aspectos del sí mismo, mientras que el 100% sostuvo haber conocido aspectos nuevos de los demás. Este resultado presentó estrecha relación con la pregunta sobre *si los talleres permitieron mejorar la relación con los demás*, con respuesta afirmativa en el 100% de los encuestados. A partir de estas apreciaciones, es posible identificar la potencia de estos talleres para el propio conocimiento, así como para la mejora en los vínculos educativos.

En relación con logros específicos de objetivos propuestos para cada taller, el 85% de los encuestados respondió haber identificado *aspectos de la personalidad que funcionaban como obstáculos para la práctica*. Mientras que la totalidad logró *identificar aspectos que funcionaban como potenciadores*. Es interesante pensar acerca de la posibilidad que brindan estos talleres para el acompañamiento de la práctica profesional.

Un ítem particular fue el que intentó recoger apreciaciones respecto a la potencialidad de los talleres para el *crecimiento personal*. En este aspecto, solo un 57% de los encuestados identificó a los talleres como potenciadores de este crecimiento; sin embargo, el 71% mencionó que los talleres sí resultaban potenciadores del *crecimiento profesional*. Estos resultados adquieren sentido al comprenderse que los talleres tuvieron como objetivo el desarrollo profesional y no personal del estudiantado, aunque en la práctica no sea posible a veces separar uno de otro. Lo que sí ha podido observarse claramente es la apreciación positiva de los talleres para la formación docente. Ante la pregunta a los encuestados *si consideraban necesario este tipo de talleres para la formación inicial docente*, el 100% de las respuestas fue afirmativo. Se consideran fundamentales para la formación a lo largo de la carrera.

“Ante la pregunta a los encuestados si consideraban necesario este tipo de talleres para la formación inicial docente, el 100% de las respuestas fue afirmativo.”

El ítem final recogió apreciaciones respecto a la práctica profesional llevada a cabo al año siguiente a la realización de los talleres. En este caso, se les preguntó específicamente si durante el tiempo de estancia en las escuelas podían notar algún *aporte a la práctica producto de lo trabajado durante el año anterior en los talleres*. Solo un 14% de los estudiantes mencionó no encontrar aporte alguno; el resto, un 86%, encontró aportes vinculados a beneficios respecto al conocimiento del sí mismo, la comprensión de los demás y la valoración de las propias fortalezas.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, es posible acercar algunas conclusiones provisionales en torno al impacto de los talleres en aspectos clave de la formación docente y de acciones pedagógico-didácticas que habiliten el trabajo con la afectividad y la emocionalidad. En primer lugar, la apreciación positiva que realizan las encuestadas sobre los talleres, así como sobre su necesaria presencia en la formación, indican que se entiende como fundamental el trabajo con la emocionalidad en la Educación Inicial. Asimismo, la valoración positiva que recibe la instauración de un clima

de apertura y respeto sugiere que este tipo de clima permite un entorno seguro para dicho trabajo en la formación de futuros educadores. En segundo lugar, los resultados obtenidos destacan el impacto que los talleres generan sobre el autodescubrimiento y los vínculos con los demás, de lo que puede inferirse que el trabajo con este tipo de talleres fortalece la conciencia individual a la vez que enriquece los vínculos e interacciones con los demás. En estrecha relación con este punto, se destaca que los talleres parecen también impactar positivamente en el reconocimiento de aspectos personales que funcionan como obstáculos o potencias para el ejercicio del rol, lo cual sugiere que pueden transformarse en herramientas concretas de acompañamiento y desarrollo de la práctica profesionalizante. Este aspecto encuentra concordancia, asimismo, con la apreciación acerca del crecimiento profesional que brindan los talleres para la futura práctica.

En conclusión, es posible afirmar, a partir de los resultados aquí obtenidos, así como de otras investigaciones llevadas a cabo en la institución (Sargiotti, 2024), que los talleres de desarrollo emocional resultan ser *dispositivos beneficiosos para el fortalecimiento de la práctica*. Las condiciones sobre las que rondaría dicho beneficio son: la posibilidad de contar con espacios de apertura y reflexión grupales, el trabajo sobre el autoconocimiento y el conocimiento del otro, el enriquecimiento de los vínculos y la valoración positiva de la emocionalidad.



Referencias

- Asprelli, M.** (2023). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.
- Clouder, C.** (2013). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Informe Fundación Botín 2013*. Fundación Botín. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4043_d_Educacion_Emocional_Botin_2013.pdf
- Damasio, A.** (1997). *El error de descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Dussel, I.** (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante.
- Etchevers, M.; Garay, C.; Putrino, N.; López, P.; Schmidt, V. y Grasso, J.** (2023). Relevamiento del estado psicológico de la población argentina. Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.psi.uba.ar/opsa/documentos/informes/24%20OPSA%20informe%20salud%20mental%20SCL-27%20OASIS%20ODSIS-2.pdf>
- Kaplan, C.** (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Maturana Romesin, H.** (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Dolmen.
- Ministerio de Salud de la Nación** (2025). *Salud mental*. Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental. <https://www.argentina.gob.ar/salud/mental-y-adicciones/que-es>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS)** (2025). *La carga de los trastornos mentales*. <https://www.paho.org/en/enlace/burden-mental-disorders>
- Pedragosa, M. A.** (2018). *Estudios sobre la construcción del conocimiento docente. El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Sargiotti, V.** (2024). Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 193-210. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7774533003/>
- Seligman, M.** (2006). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.S.A.
- Souto, M.** (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Williams de Fox, S. y Jarvis, D.** (2017). Clase 1: Las capacidades socio-emocionales: importancia y beneficios de la educación emocional. *La regulación Emocional en el Aprendizaje. Educación Emocional en el Aula*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Proyecto extracurricular de formación docente

Producir audiovisuales para pensar los artefactos tecnológicos



Entrevista al coleccionista de tractores Oscar Gomez en Villa Carlos Paz. Fotografía de Steff Chavero.

NARRATIVA PEDAGÓGICA

Dolores Santamarina • Gabriel Ulloque
Cecilia Contreras



Dolores Santamarina

Profesora y licenciada en Filosofía, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Metodología de la Investigación Social. Especialista Superior en Educación en DD. HH. Se desempeñó como docente en diversas escuelas de nivel secundario. Desde 2002, se desempeña como profesora de Filosofía y Educación y de Ética y Construcción de Ciudadanía en diversos institutos de formación docente provinciales y en el Trayecto de Formación Pedagógica para universitarios. Desde 2018, es docente asistente en el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia –área Filosofía– de la FFyH, UNC. Ha participado en diversos grupos de investigación y ha publicado en diversas revistas. Es coeditora del libro *Asumir la docencia: saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos*. Ha obtenido becas de extensión y se ha desempeñado como participante en diversos proyectos extensionistas. Desde 2022, sostiene como docente responsable la producción de audiovisuales sobre coleccionistas de artefactos.

Contacto: santamarinadolores@gmail.com



Gabriel Ulloque

Profesor en Química, licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología (CEA, UNC). Especialista en Gestión y Administración de Sistemas Educativos. Se desempeña como Director del Instituto Superior Nueva Formación. Es profesor de Práctica Docente en el ISPT. Se ha desempeñado como profesor en el módulo “Historia y Prospectiva de la Tecnología” en la Maestría de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, UNC. Ha dictado múltiples cursos de capacitación docente en el campo de la Educación Tecnológica. Ha publicado libros de Educación Tecnológica: es autor de *Un estudio curricular de la Educación Tecnológica* y co-autor de libros de texto para la enseñanza, serie “Hacé click”, de editorial Comunicarte. Ha participado en la discusión y elaboración de los diseños curriculares de Educación Tecnológica dentro de la jurisdicción Córdoba. Es iniciador de la *Revista Tecné* y del canal de Youtube “Ideas y Proyectos”. Desde 2022, sostiene como docente responsable la producción de audiovisuales sobre coleccionistas de artefactos.

Contacto: gabrielulloque@gmail.com



Cecilia Contreras

Profesora de Educación Tecnológica (ISPT). Se desempeña como docente en el nivel primario y secundario. Desde el 2022, participa en el proyecto de producción audiovisual sobre coleccionistas de artefactos.

Contacto: ceciliaalejandracontreras244@gmail.com



Proyecto extracurricular de formación docente

Producir audiovisuales para pensar los artefactos tecnológicos

Extracurricular teacher training project: producing audiovisuals to think about technological artifacts

Dolores Santamarina
Gabriel Ulloque
Cecilia Contreras

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2025
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2025

RESUMEN

Esta narrativa presenta la experiencia extracurricular desarrollada por un grupo de docentes, egresados y estudiantes del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) en colaboración con profesores, egresados y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco del proyecto de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) “Experiencias con cine y audiovisuales en la formación docente. Producción de materiales didácticos” (2022-2024). La experiencia consiste en la producción de documentales para ser utilizados en la enseñanza de la Educación Tecnológica en el nivel secundario y superior. Los audiovisuales resultantes ponen en diálogo a coleccionistas de artefactos tecnológicos –aficionados por los objetos técnicos– con académicos del campo de las humanidades y de las ciencias sociales, con el objetivo de lograr una Educación Tecnológica Universal orientada a la contemplación de los objetos y a su problematización interdisciplinaria con los aportes de la filosofía, la sociología y la historia. A partir de la publicación del material por los canales institucionales de Youtube, estos videos inspiran prácticas docentes, y también han trascendido las aulas al ser transmitidos por canales de TV y presentados en diversos eventos públicos.

palabras clave

educación tecnológica • saberes técnicos • educación universal
coleccionismo • artefactos tecnológicos

ABSTRACT

This narrative presents the extracurricular experience developed by a group of teachers, graduates, and students from the Higher Institute of Technological Teacher Training (ISPT) in collaboration with professors, graduates, and students from the Faculty of Philosophy and Humanities (FFyH) of the National University of Córdoba (UNC), within the framework of a project of the University Extension Secretariat (SEU) entitled "Experiences with Film and Audiovisuals in Teacher Training: Production of Didactic Materials" (2022-2024). Its development consists of the production of documentaries to be used in teaching Technology Education at the Secondary and Higher Education levels. The resulting audiovisual materials bring together collectors of technological artifacts –enthusiasts of technical objects– and academics from the fields of Humanities and Social Sciences, aiming to achieve a Universal Technological Education oriented towards the contemplation of objects and their interdisciplinary problematization through contributions from Philosophy, Sociology, and History. Since the publication of the material through the institutional YouTube channels, it has inspired teaching practices and has also transcended the classroom by being broadcast on TV channels and presented at various public events.

keywords

**technological education • technical knowledge
universal education • collecting • technological artifacts**

Introducción

*Igual que en la vidriera irrespetuosa
de los cambalaches se ha mezclado la vida
y herida por un sable sin remaches
ves llorar la Biblia junto a un calefón.*

Enrique Santos Discépolo, 1934

Desde la institucionalización de la Educación Tecnológica (ET) como espacio curricular en la provincia de Córdoba, se sostiene que su enseñanza no solo incluye el saber "hacer funcionar", sino también el saber "pensar" las cosas.

El Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) –formador de docentes– lleva adelante, desde entonces, múltiples propuestas didácticas con el objetivo de promo-

ver una comprensión interdisciplinaria de los dispositivos técnicos. Entre otras actividades, realiza muestras de artefactos familiares en desuso, organiza visitas periódicas al Museo Ingenium,¹ y actualmente alberga en su edificio una muestra propia permanente de artefactos donados con fines pedagógicos.

A inicios del año 2020, algunos profesores y profesoras del ISPT advierten la existencia de múltiples colecciones privadas de artefactos tecnológicos en el territorio de la provincia de Córdoba, muestras valiosas pero

¹ El Museo Ingenium es una colección privada, curada para la enseñanza, creada por el Ingeniero Aquiles Gay, docente que sienta las bases de la Educación Tecnológica en Argentina, creador de la categoría "cultura tecnológica" (Gay, 1994).



de difícil acceso para los cursantes, debido a su localización. Con el apoyo de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el grupo asume el compromiso extracurricular de producir audiovisuales que registren estos conjuntos artefactuales al tiempo que ofrezcan una descripción técnica, social, histórica y cultural y una problematización filosófica, construyendo puentes entre saberes tecnológicos y humanísticos, entre la academia y la comunidad, entre el pasado y el presente técnico.

Este artículo sistematiza la experiencia de producción y reproducción de los documentales. Presenta el proyecto, su fundamentación y objetivos, su metodología de trabajo, las producciones resultantes y, especialmente, el efecto multiplicador logrado en prácticas docentes áulicas y extra áulicas.

El proyecto. Fundamentos teóricos y objetivos

La Educación Tecnológica es un espacio curricular presente en toda la enseñanza obligatoria. Emerge con la Ley Federal de Educación (1994) junto al intento de un secundario único, capaz de unificar las trayectorias diferenciadas que distinguían anteriormente los bachilleres de los secundarios técnicos y comerciales. De este modo, la Educación Tecnológica nace como espacio transversal, democratizador, orientado a un estudiante universal. Por eso, Sandrone (2016) sostiene que el propósito de este espacio curricular relativamente nuevo en el sistema educativo argentino guarda continuidad o semejanza con el esfuerzo de D'Alembert cuando, en el siglo XVIII, integró el saber sectorizado de los artesanos de talleres –orientado al trabajo y aprendido de manera espontánea, no razonada, por imitación corporal– al conocimiento universal de la Enciclopedia, presentado de manera ordenada y sistemática bajo la mediación de la palabra y

orientado al gran público –a la ciudadanía en general–.

Con un propósito universalista semejante al buscado por la Enciclopedia, el filósofo y educador Simondon, a mediados de siglo XX, desafió a sus estudiantes humanistas del liceo Descartes en Tours a detenerse frente a los objetos tecnológicos no como instrumentos utilitarios, sino como mediaciones entre la naturaleza y el ser humano, portadores de historia y dignidad. Su propuesta, narrada en 1953 en los *Cahiers Pédagogiques*, plantea una ruptura epistémica: los artefactos no deben ser tratados como esclavos, sino comprendidos en su densidad histórica, técnica y social. Si bien la primera reacción de los alumnos y las alumnas –según cuenta– era “poner la máquina en marcha”, la consigna se orientaba a la “contemplación” de los objetos, al reconocimiento de la historia que portan. Simondon era consciente de que el trabajo pedagógico con los objetos técnicos no siempre conduce a una comprensión plena de su funcionamiento, pero entendía que esta “aproximación intuitiva” podía operar como un ingreso a la explicación científica. Además, veía en este ejercicio escolar –apto para cualquier estudiante, independientemente de su trayectoria– una contribución a la formación ciudadana (Simondon, 2017).

De la experiencia de Simondon se sigue que la contemplación de los objetos técnicos es la vía para lograr el propósito de una Educación Tecnológica Universal, y en tal caso, el contacto con colecciones artefactuales y el diálogo con sus coleccionistas puede resultar un recurso didáctico fundamental. Como sostiene Benjamin (en Museo de Bellas Artes de Madrid, s. f.), todo coleccionista tiene “algo de fisionomista, de arqueólogo, de zahorí” en cuanto reconoce en “cada objeto un misterio a descifrar”, “para cada una de sus posesiones reúne datos y encuentra en cada objeto una especie de enciclopedia mágica”; en cada objeto halla misterio y desciframiento. El diálogo

con los coleccionistas aporta conocimientos inigualables para pensar los objetos por la actitud que ellos tienen con las cosas, por su relación profunda, por el sentido primitivo de propiedad, por el vínculo afectivo que establecen con los objetos (Benjamin, 2022). Los coleccionistas suspenden el interés por la utilidad y dotan a las cosas de un “aura”: el objeto deja de ser un medio para un fin y adquiere un mérito propio:

El coleccionista libera las cosas del “lastre de la utilidad”. (...) La sensibilidad del coleccionista le permite descubrir lo que se oculta, lo más propio del objeto, aquello que ha sido despreciado por el mecanismo mercantil que sólo se preocupa por el maridaje entre el valor de uso y el valor de cambio (que suele concluir, por lo general, con la imposición de lo segundo sobre lo primero). (Forster, 1991, p. 49)

En nuestro caso, prestamos atención a los coleccionistas que guardan artefactos. Entendemos por “artefacto” aquel objeto artificial, no-natural, constituido sobre una base material pero que, sin embargo, interviene en el mundo subjetivo, social y cultural del ser humano y es interpretable en cuanto está informado por el sentido dado y disputado entre diversos grupos de interesados.²

Paradójicamente, junto al gesto “cachivachero”, aparentemente conservador, melan-

cólico, “tanguero”, las acciones del coleccionista de recoger, guardar, mostrar, mirar, cuidar y ordenar un conjunto de elementos culturales resultan transformadoras porque desordenan el tiempo con la presencia anacrónica de las cosas, interrumpen el tiempo productivo vinculado a ellas y las presentan como una novedad para obligarnos a resignificar el mundo.

Desde el punto de vista pedagógico, visitar un museo de artefactos, armar una colección escolar o dialogar con el coleccionista permite generar un espacio –“un territorio”– de cuidado patrimonial, donde docentes y estudiantes se piensan como “comunidad”, donde puede “circular la memoria viva”, “donde ciudadanos de diferentes generaciones puedan indagar y construir aspiraciones sobre su futuro” (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 36).

A partir de estos supuestos teóricos, el equipo se propuso:

- Relevar coleccionistas de artefactos de la provincia de Córdoba.
- Visitar, entrevistar a los coleccionistas y registrar fotográficamente las colecciones.
- Producir material audiovisual para la divulgación.

Metodología de trabajo

Para la realización de los videos, se conformó un grupo de docentes, egresados y estudiantes del ISPT y de las Facultades de Filosofía y Humanidades, Comunicación y Artes de la UNC. El proyecto se inscribe en la SEU-UNC,³ y se plantea como una alianza horizontal entre instituciones igualmente comprometidas con

² Como ya hemos sostenido en otras publicaciones (Cantarero y otros, 2025), esta definición es solo operativa; el equipo no desconoce su problemática filosófica. Como señala Andrés Crelier en *Glosario de filosofía de la técnica* (Parente, Berti y Celis, 2022), tal definición, al hacer mención de la condición material de los artefactos, excluye los dispositivos digitales; al asociarlos a “objetos tangibles”, solo incluye en su universo a los de tamaño intermedio y manipulables, y deja afuera cualquier obra de gran escala que también pudiera ser comprendida como “artefactual”. Del mismo modo, al referirse al carácter “artificial, no natural” del artefacto, desatiende aquellos objetos naturales no intervenidos que sin embargo cumplen funciones técnicas. Sin embargo, la definición propuesta –más vinculada a los encuadres sociotécnicos– permite superar los supuestos “protésicos”, “instrumentalistas” y “esencialistas” con los que la teoría se ha referido tradicionalmente a los artefactos (Parente, 2010).

³ El equipo contó con el subsidio económico de la SEU en dos oportunidades. El trabajo se inscribió en el proyecto extensionista 2022-2024, fue dirigido por el Dr. Diego Moreira y titulado “Experiencias con cine y audiovisuales en la formación docente. Producción de materiales didácticos”. Contó también con fondos provenientes del Plan Nacional de Mejora Institucional 2022-2024 y con el aporte de algunas instituciones y empresas locales.



la formación de educadores, a fin de generar prácticas de construcción del conocimiento en un intercambio “con/junto”, “en una interacción cooperativa” (Pacheco, 2004, p. 24).

El equipo mantuvo reuniones periódicas vía Meet y encuentros presenciales para registrar fotográficamente las colecciones, rodar las entrevistas y presentar finalmente los audiovisuales. Las responsabilidades estuvieron divididas conforme a la trayectoria, las motivaciones y la disponibilidad horaria.

Durante el primer semestre, se seleccionó el caso, se exploró bibliografía y se confeccionó un cuestionario que orientara la conversación. En julio, se realizaron y desgrabaron las entrevistas. Durante agosto y septiembre, se leyó y releó el texto transcripto, se buscaron categorías de cruzamiento, se reconocieron núcleos problemáticos comunes, se bosquejó un guion y comenzó el trabajo de edición: selección de imágenes propias y de archivos públicos, recorte de audios propios, composición de música, selección de epígrafes, etc. Se realizaron múltiples ensayos hasta que, finalmente, hacia noviembre, se eligió la versión definitiva a la que se aplicó corrección de color y mezcla de sonido.

Como la finalidad era educativa, se buscó que ningún documental superara los 15 minutos. Este criterio exigió un esfuerzo de abstracción y precisión en el recorte de imágenes.

Las producciones

Hasta el momento, se han producido tres documentales:

Coleccionistas de Artefactos (2022): pone en diálogo a Horacio Alanis, ingeniero, profesor de Física en el ISPT y la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la UNC, con Roger Maldonado, profesor de Historia de la Universidad Tecnológica Nacional (Regional Córdoba). En el desarrollo, presenta el colec-

cionismo y su objetivo pedagógico, diversas perspectivas sobre lo artefactual, diversas posiciones sobre el pasado y el futuro, sobre la conservación y la memoria.

Coleccionistas de Automatas (2023): presenta a Pablo Lavezzari, cuidador y hacedor de autómatas, y a Carlos Balzi, profesor de la cátedra de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, especialista y traductor de T. Hobbes. A lo largo del audiovisual, ambos aportan reflexiones sobre el automatismo, su devenir histórico, optimismos y pesimismos tecnológicos y nuevos desafíos.

Coleccionistas de Tractores (2024): propone un encuentro entre Oscar Gómez, iniciador y sostenedor del Museo de Tractores de Villa Carlos Paz, y Susana Roitman, profesora en la Universidad Nacional de Villa María, licenciada en Filosofía, magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad, doctora en Sociología de Trabajo. Del intercambio surgen contribuciones para reconocer diversas dimensiones del tractor, la historia de su “código técnico” y las posibilidades de este artefacto en el actual escenario agropecuario.

Las producciones fueron presentadas oficialmente en la sede del instituto y puestas en circulación a través de los canales de *Youtube* del ISPT y de la Secretaría de Extensión. Los documentales también fueron proyectados en el Museo Ingenium como actividad en la Noche de los Museos (noviembre 2022/2024/2025), con participación de un público más amplio. Además, fueron difundidas por redes sociales, por canales de TV⁴ y aulas virtuales.

⁴ Los documentales han sido transmitidos en el programa de televisión *La vida es corta*, por el canal 2 de Jujuy.

El efecto multiplicador

El desarrollo de este proyecto fortalece vínculos intra e interinstitucionales. Para las y los docentes participantes, el trabajo de producir brinda placer y satisfacción; es “un refugio” (Gabriel U., 2024). Para las y los estudiantes, resulta una experiencia fundamental en su formación; la viven como parte de un reconocimiento personal:

Ser parte de... un grupo, de un proyecto tiene un inicio: alguien realiza una invitación, intentando de hacer chispa. Esa invitación está cargada de intencionalidad y genera, en el que la recibe, confianza, gratitud y hasta cierto halago de ser el o la elegida entre la multitud... Formar parte del equipo me hizo adquirir conocimiento, experiencia y me convirtió en protagonista de mi formación, generando confianza y elevando la autoestima, permitiendo compartir lo adquirido con mis pares, familiares y estudiantes. (Cecilia C., 2024)

Las colecciones visitadas y el testimonio de los entrevistados avivan la imaginación de los integrantes del equipo. El proyecto inspira tesis de licenciaturas –entre los universitarios participantes– y clases –entre los docentes del ISFD–. Una estudiante del ISPT utiliza los saberes recogidos durante el rodaje para realizar su propuesta en Práctica Docente III:

Cuando la desgrabación ocurría, cursaba la Práctica Docente III. El tema elegido por la docente orientadora fue “Proyecto Tecnológico”. Les propuse a mis compañeras realizar la secuencia didáctica con autómatas. (Cecilia C., 2024)

Los documentales han tenido una recepción positiva. Con posterioridad a la publicación, se reciben alentadores comentarios de colegas y estudiantes. Los videos traen a la memoria de muchos espectadores las infancias y escenas familiares:

Mi padre era filatelista y me encantó el primer video... Desde ya espero el próximo do-

cumental sobre el que también tengo alguna conexión, ya que el primer trabajo de mi padre fue como vendedor de repuestos de tractores en los años 60. (Norberto P., estudiante del ISPT, 2023)

Actualmente, el equipo produce materiales didácticos con actividades para el nivel secundario y superior, con el propósito de acompañar el visionado, recuperar los recuerdos y ofrecer lecturas complementarias.

Conclusión

La experiencia documentada en este artículo evidencia que la producción audiovisual extracurricular puede constituirse en un dispositivo pedagógico potente para repensar los artefactos tecnológicos.

Los tres documentales producidos entre 2022 y 2024 –*Coleccionistas de Artefactos*, *Coleccionistas de Autómatas* y *Coleccionistas de Tractores*– no son meros registros de colecciones, sino textos culturales complejos que problematizan filosóficamente la existencia técnica. El trabajo tensiona los saberes de diversos actores sociales, construye sentidos de manera compartida y genera una producción textual apta para la enseñanza. La mención a D’Alambert y a Simondon como antecedentes del proyecto no resulta casual: tanto en Francia como en la Argentina, la división entre cultura humanística y tecnológica operaba como obstáculo epistemológico para comprender la técnica como dimensión constitutiva de lo humano. La propuesta del ISPT apuesta por una comprensión de los artefactos que trascienda su funcionalidad inmediata para reconocerlos como objetos culturales.

El testimonio de los coleccionistas aporta una densidad experiencial que los análisis académicos no siempre alcanzan. Su vínculo con los objetos, suspendiendo el interés por la



“La propuesta del ISPT apuesta por una comprensión de los artefactos que trascienda su funcionalidad inmediata para reconocerlos como objetos culturales.”

utilidad, dota a los artefactos de un “aura” que los constituye como portadores de memoria y sentido.

El efecto multiplicador constituye el hallazgo más significativo del proyecto. Los resultados sugieren que los materiales audiovisuales, cuando se construyen dialógicamente y se acompañan de propuestas didácticas específicas, pueden funcionar como intermediarios entre saberes académicos y de experiencia, entre el pasado y el presente.

De las reproducciones realizadas en clases, sabemos que los documentales evocan experiencias previas en los espectadores, y en tal sentido, resulta un recurso potente para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Tecnológica. Su visionado constituye una instancia inicial y vivencial para dar lugar a una problematización posterior, técnica y política.

Lo narrado también muestra la importancia de incorporar estos trabajos extracurriculares en la formación docente en Educación Tecnológica. Los futuros profesores y profesoras que los transitan no solo adquieren conocimientos disciplinares sobre historia de la técnica o filosofía de los artefactos, se constituyen como sujetos capaces de establecer vín-

culos entre saberes, de reconocer a los objetos como portadores de sentido, de promover en sus estudiantes una relación reflexiva sobre el mundo técnico que habitamos.

En tiempos donde la aceleración tecnológica parece no dar tregua para la reflexión, donde los artefactos se vuelven rápidamente obsoletos y desechables, donde la lógica productivista subsume toda temporalidad, el gesto de detenerse a contemplar objetos en desuso adquiere potencia crítica. Como sugiere la cita de Discépolo que abre este trabajo, la vida se ha mezclado en el cambalache y la Biblia llora junto al calefón. Quizás precisamente en ese desorden aparente, en esa convivencia anacrónica de objetos heterogéneos, se alojen las claves para pensar críticamente nuestro presente técnico y construir horizontes alternativos de relación con los artefactos. ■■■■■

Referencias

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C.** (2011). *La educación en los Museos. De los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Museo de Bellas Artes de Madrid** (s/f). Coleccionismo. En Atlas Walter Benjamin. <https://cbamadrid.es/benjamin/termino.php?id=1169>
- Cantarero Salguero, L. et. al** (2025). "Making of": co-producción de materiales audiovisuales para la Enseñanza de la Educación Tecnológica y la Filosofía. *Revista E+E*, 12(19), 58-71.
- Forster, R.** (1991). *Benjamin y Adorno, el ensayo como filosofía*. Nueva Edición.
- Gay, A.** (1994). *La Tecnología, el Ingeniero y la Cultura*. Brujas.
- ISPT Córdoba** (2022). *Coleccionistas de Artefactos*. [Archivo de video]. <https://youtu.be/IB2xndgw?si=pVyvGNLkZUGOa33O>
- ISPT Córdoba** (2023). *Coleccionistas de Autómatas*. [Archivo de video]. <https://youtu.be/RJ-D0cvUhhl?si=se5FSQ8xDtLLsStL>
- ISPT Córdoba** (2023). *Coleccionistas de Tractores*. [Archivo de video]. <https://youtu.be/UI9IEXj2nVQ?si=u3G9LL1xAdt1vOCf>
- Pacheco, M.** (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, 3(3), 21-30.
- Parente, D.** (2010). *Del órgano al artefacto. Acerca de la dimensión biocultural de la técnica*. EDULP.
- Parente, D.; Berti, A.; Celis, C.** (2021). *Glosario de filosofía de la técnica*. La cebra.
- Roitman, S. y Santamarina, D.** (2008). Trabajo, tecnología y ciudadanía. En G. Giuliano y L. Massa (Comps.), *Ciencia, Tecnología y Democracia*. CTA.
- Sandrone, D.** (2016). Elementos para una fundamentación y metodología de la Educación Tecnológica argentina en la Enciclopedia de Diderot. *Revista Argentina de la Enseñanza de la Ingeniería*, 5(10), 1-8. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156575>
- Simondon, G.** (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.

Articulación entre la formación docente y la investigación



Imagen de difusión elaborada por la editorial UniRío.

RESEÑA DE PUBLICACIÓN

LIBRO DIGITAL

*Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación.
Proyectos integrados entre Universidad e Institutos de formación docente*

de Mariana Tosolini y Andrea Garofolo

Por **Nicolás Lanzardo**



FICHA TÉCNICA

Título: *Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación. Proyectos integrados entre Universidad e Institutos de formación docente*

Autoras: Mariana Tosolini y Andrea Garofolo (Coord.)

Año: 2025

Editorial: UniRío Editora

ISBN: 978-987-688-607-9

Archivo Digital:

<https://www.unirioeditora.com.ar/producto/repensando-las-practicas-docentes-desde-los-aportes-la-investigacion/>



Articulación entre la formación docente y la investigación

LIBRO DIGITAL

Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación. Proyectos integrados entre Universidad e Institutos de formación docente

Por **Nicolás Lanzardo**

Este trabajo surge de una iniciativa política y académica para financiar y difundir proyectos articulados de investigación llevados a cabo entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y diversos institutos superiores de formación docente (ISFD) del sur de la provincia de Córdoba, Argentina. En esencia, el libro actúa como un compendio de experiencias y resultados que demuestran la pertinencia en la colaboración interinstitucional para generar conocimiento contextualizado y relevante que repiense y transforme la formación y la práctica docente en el sistema educativo con sus diversas complejidades, limitaciones y posibilidades.

En la introducción de este libro, se establece el marco teórico-político de la publicación. Las coordinadoras reflexionan sobre la importancia de integrar la investigación en la formación docente, argumentando que la práctica investigativa es clave para el desarrollo profesional y la transformación de las prácticas educativas. Proponen la necesidad de articular las culturas académicas de la universidad y los institutos para consolidar colectivos docentes que investiguen su propio quehacer. “La producción de conocimientos en este tiempo se desarrolló en paralelo a prácticas de conformación materializadas en instancias virtuales y presenciales, que alentaron el intercambio de saberes en el marco de la construcción de lazos solidarios necesarios para fortalecer las prácticas democráticas en las instituciones educativas” (Tosolini y Garofolo, 2025, p. 10). En esta dirección, se plantea la misión política-pedagógica de los proyectos PROMIE, enfocada en generar conocimientos aplicables y transformadores desde la práctica.

En el primer apartado, “La investigación educativa. Aportes para la formación docente inicial y continua”, Liliana Abrate y Claudia Castro recuperan la convicción de que la investigación es irremplazable e imprescindible para el análisis pedagógico continuo, la reflexión crítica y la renovación de las prácticas docentes en la formación inicial y continua. En este sentido, las autoras recuperan lo siguiente: “La institucionalización de la función de

investigación tiene un camino recorrido: es necesario avanzar en la socialización y difusión del conocimiento producido, de modo que alimente cada vez más las prácticas docentes. Allí ocupa un lugar fundamental la escritura académica como práctica de los docentes, pero también de los estudiantes en formación" (p. 30). En esta cita, se refleja la intencionalidad de este libro: la investigación no solo como un hecho aislado y muchas veces externo, sino su institucionalización como elemento clave al momento de evaluar y mejorar las prácticas docentes.

Los capítulos siguientes del libro tienen como propósito socializar los hallazgos y resultados de las investigaciones efectuadas en el marco de PRO-MIIE. A continuación, recuperaremos los principales aportes de cada investigación.

En el capítulo "De sonidos y silencios: explorando la oralidad académica", de Renata Fabiana Cardinali y Noelia Silvina Barrón, la investigación efectuada permitió establecer que la oralidad académica en la formación docente es un desafío pedagógico y político impostergable. La creencia de que hablar es una habilidad natural ha llevado a un déficit en su enseñanza explícita y sistemática, lo que genera altos niveles de ansiedad y limita el desarrollo profesional de los futuros educadores. La clave para la mejora radica en desnaturalizar la oralidad y redefinirla como un objeto de estudio que debe ser abordado de forma transversal y progresiva en el plan de estudios. Esto implica, por un lado, explicitar los objetivos y criterios de evaluación de la oralidad en los programas de estudio; por el otro, generar espacios áulicos que promuevan la participación activa, la reflexión sobre las emociones vinculadas al aprendizaje y el uso de la evaluación entre pares para fomentar la autonomía. Y por último, pero no menos importante, lograr una articulación institucional que garantice la sistematicidad y la progresión en el desarrollo de la competencia oral. En última instancia, el texto concluye que la enseñanza intencionada de la oralidad es fundamental para el sostenimiento, la permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes del nivel superior, al dotarlos de la principal herramienta discursiva para su futuro oficio profesional.

En el capítulo "Prácticas docentes en Ciencias Naturales: saberes y acciones que las caracterizan" del equipo integrado por Graciela R. Lecumberry, Silvia A. Orlando, Lorena G. Peña, Matías E. Scorsetti y Verónica B. Arfenoni, se analiza cómo los estudiantes practicantes de profesorado de Ciencias Naturales articulan sus saberes (disciplinares, pedagógicos y didácticos) al diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza, con un enfoque en la reflexión sobre la práctica. En este sentido, se considera que el proceso de residencia es un escenario irremplazable para la articulación de los saberes construidos en la formación inicial. Sin embargo, la investigación



revela que la simple inmersión en la práctica no es suficiente. La disociación entre el discurso teórico-pedagógico y la práctica didáctica/evaluativa de los residentes (evidente en las propuestas híbridas y la tensión evaluativa) subraya la necesidad de institucionalizar la reflexión de manera más rigurosa. El principal desafío es anticipar la reflexión sobre el *qué*, el *para quién* y el *cómo* enseñar (reflexión metacognitiva) antes de la planificación, para que la reflexión no quede a destiempo. La formación debe trabajar sistemáticamente en la deconstrucción de las biografías escolares de los futuros profesores y en la exploración de las tensiones del oficio, asegurando que el diseño curricular de la práctica docente promueva una construcción progresiva e integral de las capacidades profesionales, acorde a las demandas de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto social actual.

En el capítulo “Entre lo prescripto y lo enseñado: renovaciones y deudas en la historia indígena” del equipo integrado por Arabela Ponzio, Marcela Tamagnini, Graciana Pérez Zavala, Carina de Giorgi, Analía Rodríguez, Andrea Celi y Franco Guepart, se plantea que si bien existe un cambio discursivo y de intencionalidad hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y una crítica a la Conquista (en consonancia con los documentos oficiales), esta intención se ve desvinculada de su concreción real y de su transversalidad. La enseñanza de las sociedades indígenas sigue relegada a un lugar menor en el currículo, limitada a la efeméride del 12 de octubre, lo que habilita la simplificación de contenidos y el abandono de la temática en grados superiores. Esta reducción impide que los estudiantes desarrollen la mirada compleja, diacrónica y situada (local/regional) que requiere el conocimiento disciplinar. En este sentido, para superar este estancamiento, el equipo propone, por un lado, la formación docente específica: incentivar la formación de profesores para Primaria e Inicial, revisando las didácticas e incorporando producciones académicas regionales y locales actualizadas. Y por el otro lado, la transversalidad curricular: desvincular la temática de la efeméride y abordarla de manera transversal e integrada en el currículo, permitiendo un examen profundo de la complejidad indígena en diferentes tiempos y espacios, y así favorecer una construcción identitaria múltiple y respetuosa de la diversidad.

En el capítulo “Investigar e innovar en el campo de la formación docente. Tramas tejidas en tiempos inciertos”, el equipo integrado por Daiana Yamila Rigo, Marta Piretro, Erica Fagotti Kucharski, Ana Riccetti, Romina Elisondo, Daniela Kowszyk, María Emilia Moscone, Alejandra Gastaldello, Rosana Chesta y María Celeste Armas plantea que la crisis de la pandemia funcionó como un catalizador para la innovación y la resignificación de las prácticas docentes, obligando a la formación inicial a incursionar en nuevos territorios y a hibridar entornos de enseñanza. La investigación logra

capturar las tensiones emocionales y temporo-espaciales que surgieron, demostrando que la innovación no es solo tecnológica, sino profundamente humana y relacional. Es fundamental recuperar lo aprendido (flexibilidad, autonomía, recursos digitales) para expandir las aulas de forma consciente y no solo reactiva. La apuesta política final es clara: fortalecer las convocatorias de proyectos mixtos e integrados (PROMIIE), ya que estas instancias de colaboración horizontal son vitales para generar conocimiento situado y genuino, y para fortalecer la educación pública en contextos de cuestionamiento, asegurando que la producción académica se traduzca en mejoras concretas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El compromiso es no clausurar los espacios de creatividad e intercambio que la crisis, paradójicamente, habilitó.

En el capítulo “El ateneo como elemento de retroacción para la investigación educativa”, el equipo integrado por Nora Zon, Alicia Fernández, Marianela Sosa, Gabriela Bartolomé, María Eugenia Ferrocchio, Claudina Canter, Dayana Canale, Mabel Etchegaray, Otilia Castro, Silvia Lucero, Celeste Banchio y Silvia Etchegaray presenta el análisis de la implementación de un ateneo como estrategia metodológica dentro de un proyecto de investigación PROMIIE, centrado en la problemática didáctica de la transición Aritmética-Álgebra para la articulación entre la escuela primaria (6.º grado) y la secundaria (1.º año). En esta dirección, la investigación confirma que el ateneo es una herramienta metodológica y pedagógica invaluable que trasciende su función tradicional de socialización. Al estructurarse en torno al análisis de una problemática didáctica específica y relevante (como la transición Aritmética-Álgebra), se convierte en un laboratorio de conocimiento situado:

- Genera conocimiento: produce nuevas categorías de análisis para la investigación al cruzar las diversas perspectivas de los actores.
- Articula saberes: invita a los participantes a articular saberes disciplinarios y didácticos, logrando una resignificación del conocimiento a enseñar.
- Fortalece la co-formación: crea un espacio de diálogo genuino y horizontal entre la formación inicial (ISFD) y las escuelas asociadas, transformando el ser y el hacer docente e investigador.

En definitiva, la experiencia demuestra que la investigación colaborativa y la construcción de espacios de producción didáctica a partir de la reflexión y el intercambio son esenciales e irremplazables para repensar las prácticas docentes y la investigación en el nivel superior, superando las lógicas antagónicas que a menudo se dan entre ambas funciones institucionales.



El libro no solo documenta lo investigado, sino que se erige como un modelo para la acción, inspirando a otros equipos a asumir la investigación como la práctica docente esencial para la innovación educativa y la transformación de la enseñanza en el nivel superior. Es, en definitiva, una hoja de ruta para construir una docencia reflexiva, rigurosa y fundamentada en la evidencia.

Nicolás E. Lanzardo

UPC · DGES

Referencia

Tosolini, M. y Garofolo, A. (Coords.) (2025). *Repensando las prácticas docentes desde los aportes de la investigación. Proyectos integrados entre Universidad e Institutos de formación docente.* UniRío Editora.

IMAGEN DE PORTADA*

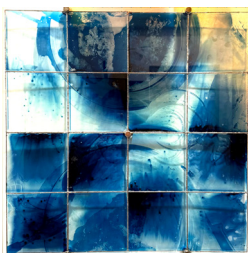


El vértigo de la mirada de Pablo Falcón

La pintura evoca el instante previo al salto, cuando sentimos el impulso de avanzar hacia otra conciencia, pero también el miedo a perder el equilibrio; la dicotomía entre lo revelado y lo oculto. Es un territorio de tránsito, donde la decisión se vuelve vértigo y el espacio se abre como posibilidad y abismo a la vez. En ese punto de tensión surge la necesidad de mirar desde otro lugar, de cambiar la forma en que entendemos lo que nos rodea. La obra invita a salir de lo conocido y animarse a descubrir nuevas perspectivas. No estamos solos en esta búsqueda, hay un otro, un reflejo, otro lado que nos enfrenta y nos invita a mirar distinto.

Pintura sobre bastidor entelado con técnica mixta.
Óleo, óleo en barra, óleo pastel y hoja de plata. Año 2024.

OTRAS OBRAS DEL ARTISTA



Cartografía Vivencial

Cianotipia sobre vidrio con
cinta de cobre y estaño
Año 2024



El otro lado I

Escultura de vidrio
fusionado y casting a
la cera perdida
Año 2019



El otro lado II

Escultura de vidrio
fusionado y casting a
la cera perdida
Año 2019



El encanto

Escultura de vidrio
fusionado y casting a
la cera perdida
Año 2021



Voces

Pintura al óleo
sobre bastidor
entelado
Año 2017



Pablo Falcón

Soy Pablo Falcón. Nací en Coronel Charlone, provincia de Buenos Aires, y actualmente resido en Laboulaye, Córdoba. Soy profesor y técnico en Artes Visuales y licenciado en Arte y Gestión Cultural. Me desempeño como docente en la Escuela Superior de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez" de Laboulaye. Mi producción artística se centra fundamentalmente en la escultura en vidrio, aunque también desarrollo proyectos en otros soportes, articulando color, forma, volumen y fotografía como herramientas de investigación plástica. Además, indago en la pintura al óleo, el dibujo y el grabado, incorporando distintas técnicas y materiales para enriquecer la exploración estética. Mi práctica tiene como objetivo generar tensiones entre lo matérico y lo simbólico; el vidrio y el color me permiten entrever imágenes sutiles y reveladas de mi espacio íntimo y vulnerable.

Contacto: falconpablod@gmail.com

* **Revista EFI** invita a artistas docentes de todos los profesorado de la provincia a ilustrar su portada con sus obras, en cada una de sus ediciones. La obra elegida inspira y marca con su estilo cromático la identidad de cada número. Es, además, un espacio de difusión y valoración del trabajo de nuestros artistas, que conjugan de una manera única y particular el arte y la docencia.

