

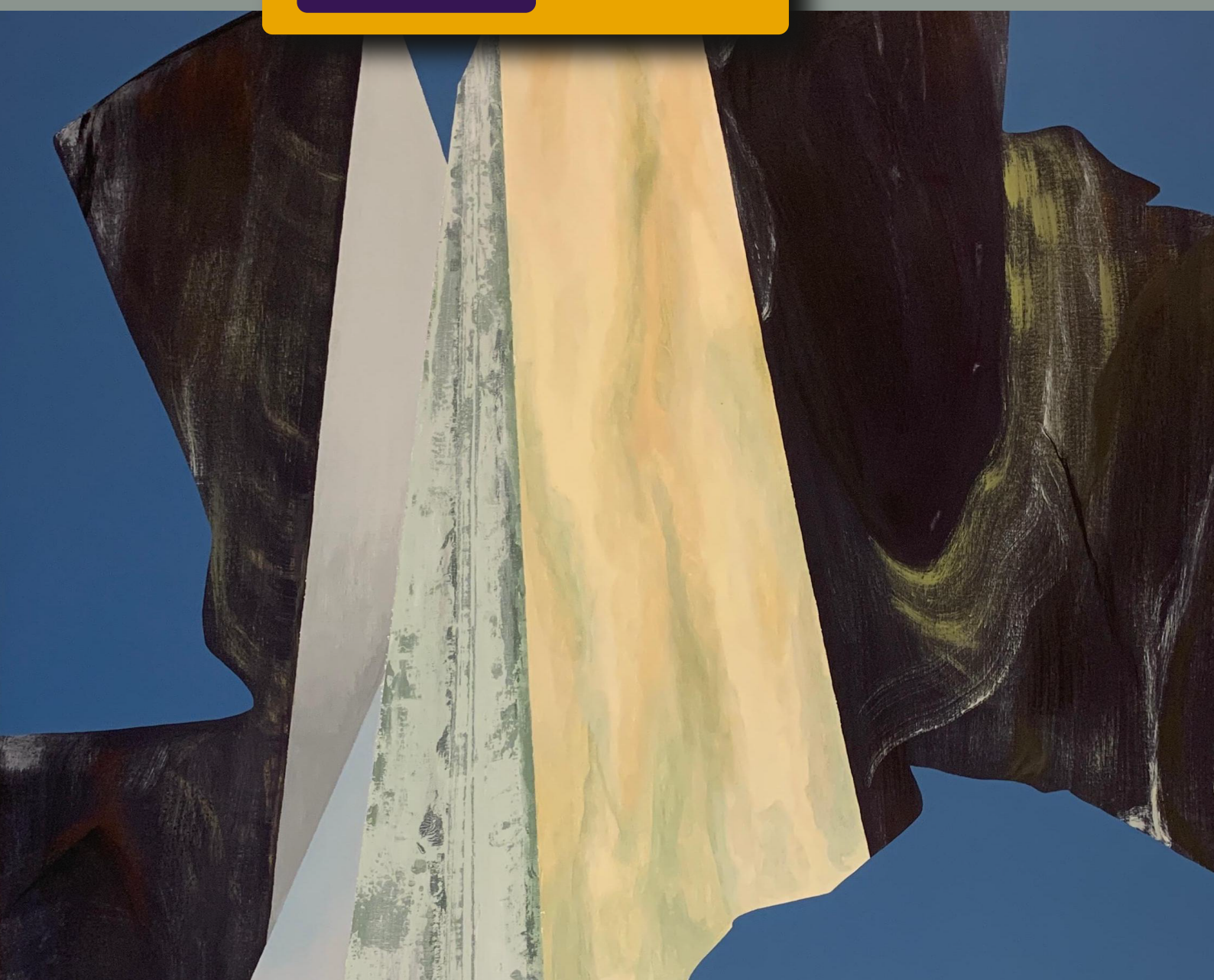
REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 12 • N° 21

JULIO 2026



EDUCACIÓN, MEMORIA Y FUTURO

Investigar para transformar

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
GOBIERNO DE LA PROVINCIA



**EFI**

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 Mainé***Director General de Educación Superior***Lic. Ariel A. Zecchini**

Equipo Editorial

*Director***Lic. Ariel A. Zecchini**

Director de la DGES

Comité Editorial

Mgtr. Adriana FontanaDirectora 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, UNdeC**Dra. Carolina Yelich**Área de Investigación, DGES
UNC**Lic. Alberto Ezequiel Valán Ramos**Área de Investigación, DGES
UNC

Comité Académico

Dra. Anne Marie ChartierInstituto 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 BowmanUniversidad Nacional de Chilecito (UNdeC)
CONICET

Miembros Históricos

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

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

Responsable del sistema OJS

Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**

Área de Investigación, DGES

UNC

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**

DGES

Imagen de tapa

Pedraza II (2024)

Acrílico sobre lienzo

de **Juliana Rivera**

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

EDITORIAL ■■■■

■ Educación, memoria y futuro

Investigar para transformar

Por Equipo Editorial

Págs. 7 a 11

HOMENAJE ■■■■

■ Edgar Morin

El legado de la complejidad ante los desafíos de la educación del futuro

Por Mónica Silva y Virginia Gonfiantini

Págs. 12 a 14

REFLEXIONES ■■■■

■ A 50 años del golpe cívico-militar

¿De qué vamos a hablar en el 2036?

Por Agustín Minatti

Págs. 15 a 19

¿Qué supimos conseguir?

Por Emiliano Fessia

Págs. 20 a 26

ARTÍCULOS ■■■■

■ Poéticas de la transmisión

La clase de Literatura en las memorias de los profesores

Por Soledad Galván

Págs. 27 a 39

■ Gestos pedagógicos e ideología lingüística en la formación del sujeto docente en contextos periféricos

Por Francisco A. da Silva y Manuel V. P. da Silva

Págs. 41 a 58

■ Concepciones de los residentes sobre el vínculo con el docente orientador en las prácticas de residencia

Un estudio cualitativo en la formación docente inicial

Por Alejandra Mercedes Delgado

Págs. 59 a 75



■ **Danza moderna y currículum**

La formación docente en Educación Física en Córdoba (1960-1967)

Por Leonel Roberto Juncos Torillo

Págs. 77 a 92

■ **La feria de ciencias como aula permeable**

Aprendizajes y trabajo colaborativo entre la escuela y la comunidad

Por Romina Elisondo, Paola Demarchi, Erica Fagotti Kucharski
y María Fernanda Melgar

Págs. 93 a 107

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ■■■■

■ **Aportes desde la psicomotricidad para pensar la disponibilidad en inclusión escolar**

Por Celina Lía Gómez

Págs. 109 a 118

■ **La educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora**

Por Elsa Mariela Delgado

Págs. 119 a 130

■ **Práctica pre profesionalizante**

Una experiencia de residencia prolongada en la formación docente

Por Elena Carolina Castro y Romina Soledad Grassino

Págs. 131 a 143

ENSAYO ■■■■

■ **La evaluación a examen**

Codiseño y tensiones entre docentes y agentes inteligentes

Por Susana Copertari

Págs. 145 a 160

ENTREVISTA ■■■■

■ **TransFORMAR@Cba**

Los desafíos de un currículum vivo, democrático y participativo

Entrevista a **Gabriela Peretti**

por Equipo Editorial

Págs. 161 a 168

RESEÑA ■■■■

■ **Enseñar el mundo antiguo en tiempos presentes**

Desafíos, debates y prácticas en la formación histórica

Por Santiago Germán Vega

Págs. 169 a 174





EDITORIAL

Educación, memoria y futuro

Investigar para transformar

Por **Equipo Editorial**

La producción de este nuevo número de *EFI Educación, Formación, Investigación* se inscribe en las reflexiones colectivas suscitadas en torno al aniversario del último golpe de Estado en nuestro país. La dictadura cívico-militar que se desarrolló entre los años 1976 y 1983 produjo un profundo deterioro en la confianza sobre las instituciones educativas y sobre la tarea docente. En ese contexto, las políticas del gobierno de facto fueron sostenidas desde la represión y la sospecha sobre el sistema de ciencia y tecnología y el funcionamiento de las universidades, e instauraron un periodo oscuro sobre la producción de conocimiento.

Por ello, en el marco de la conmemoración del golpe y en defensa de las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, desde el equipo editorial de *EFI* reconocemos los esfuerzos que, desde el retorno a la democracia, diferentes sectores han realizado para sostener el conocimiento como bien público. Creemos que es necesario profundizar la producción de conocimientos y la democratización de las formas en que es producido. La investigación educativa desde esa perspectiva es una práctica social destinada a producir conocimientos que inciden en la mejora de las prácticas educativas.

De forma simultánea, la contingencia institucional nos convoca a evocar el deceso de Edgar Morin. Queremos recordarlo recorriendo algunos aspectos de su frondosa producción y su compromiso con la democracia cognitiva. Mónica Silva y Virginia Gonfiantini nos traen algunos aportes de su obra; en particular, su preocupación por formar en la capacidad general para plantear y analizar problemas y su búsqueda de los principios organizadores que permitan vincular saberes y darles sentido.

Iniciamos este número con una sección denominada *A 50 años del golpe cívico-militar*. En ella, acercamos dos reflexiones: “¿De qué vamos a hablar en el 2036?”, por Agustín Minatti, y “¿Qué supimos conseguir?”, por Emiliano Fessia.

Nos complace compartir en este número diversas producciones. En primer lugar, presentamos cinco artículos que comunican resultados de in-

vestigaciones sobre distintas aristas de la formación docente. Cuatro de los artículos hacen foco en la formación docente inicial, y el quinto presenta hallazgos en torno a la Feria de Ciencias. Sus aportes traen reflexiones sustantivas que articulan con preocupaciones de la política educativa en torno a la formación docente, al currículum y a los aprendizajes.

Soledad Galván, en su trabajo titulado “Poéticas de la transmisión: la clase de literatura en las memorias de los profesores”, nos propone reconocer las poéticas como aquellos discursos de los profesores en los que emerge una narrativa identitaria, con singularidades de ese yo que se narra y ofrece indicios de un imaginario sobre la clase de Literatura. Sitúa este trabajo en un periodo que se ubica entre finales de los años 90 y las primeras décadas del 2000. La investigadora se propone relevar el modo en que se construye una poética de la transmisión en la que puede identificar diferentes figuras del aprender literatura.

A continuación, presentamos el artículo de Francisco André da Silva y Manuel Valdenir Paulino da Silva, “Gestos pedagógicos e ideología lingüística en la formación del sujeto docente en contextos periféricos”. Este artículo analiza los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas centrales en la actividad docente en contextos periféricos. A partir de una concepción del lenguaje como práctica social históricamente situada, los autores se proponen comprender las maneras en que dichos gestos operan como formas de mediación simbólica en la reproducción y tensión de la ideología lingüística y de las jerarquías globales de las lenguas. El análisis que realizan los investigadores permite sostener que la centralidad del inglés y la marginalización del español se materializan en prácticas pedagógicas que naturalizan procesos de desigualdad lingüística asociados a proyectos transnacionales.

La tercera producción, “Concepciones de los residentes sobre el vínculo con el docente orientador en las prácticas de residencia: un estudio cualitativo en la formación docente inicial”, fue escrita por Alejandra Mercedes Delgado en el marco de su investigación doctoral. El estudio explora las concepciones de los residentes acerca de su vínculo con el docente orientador durante las prácticas de residencia en la formación docente inicial. A partir de estrategias como cuestionarios de oraciones incompletas, metáforas, dibujos y narrativas pedagógicas, se identifican tres modalidades del vínculo pedagógico entre residentes y docentes orientadores que destacan la relevancia de la dimensión vincular en la formación docente inicial.

En cuarto lugar, en “Danza moderna y currículum: la formación docente en Educación Física en Córdoba (1960-1967)”, Leonel Roberto Juncos Torillo analiza el lugar de la danza moderna como contenido y espacio curricular en la formación de profesores de Educación Física del Instituto del Profesorado en Educación Física (PEF) de Córdoba entre 1960 y 1967. El trabajo reconoce



procesos complejos de disputas en la configuración del currículum: destaca los contextos de surgimiento e incorporación al currículum y las transformaciones, continuidades y discontinuidades en planes, contenidos y prácticas de enseñanza. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con diseño flexible y descriptivo, basado en un estudio de caso. El análisis se inscribe en una perspectiva histórica e interpretativa con aportes del enfoque arqueológico-genealógico. Los resultados muestran que la inclusión de la danza moderna implicó una ruptura parcial con la tradición folklórica dominante al introducir nuevas concepciones del cuerpo, el movimiento y la expresividad.

Finalizamos esta sección con “La feria de ciencias como aula permeable: aprendizajes y trabajo colaborativo entre la escuela y la comunidad”. Este trabajo es una producción en coautoría de Romina Elisondo, Paola Demarchi, Erica Fagotti Kucharski y María Fernanda Melgar. El texto presenta resultados parciales de un estudio sobre la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación desarrollado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La investigación presenta algunos resultados en torno a los aprendizajes y el fortalecimiento de la cultura científica en los diferentes niveles del sistema educativo y la comunidad. Las autoras destacan la producción de conocimientos significativos en áreas como el cuidado del medio ambiente, la salud, el compromiso social y el desarrollo de habilidades tecnológicas. Asimismo, se resalta que la feria promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y familias, convirtiéndose en un espacio de integración social.

Seguidamente, encontrarán una segunda sección de la revista donde compartimos la sistematización de experiencias pedagógicas. Estas producciones dan cuenta de reflexiones críticas en torno a la reconstrucción analítica de diferentes prácticas educativas.

El primer trabajo, “Aportes desde la psicomotricidad para pensar la disponibilidad en inclusión educativa”, escrito por Celina Lía Gómez, explora algunos aportes teóricos de la psicomotricidad como herramientas que pueden orientar la tarea de inclusión escolar de estudiantes con compromisos subjetivos. Desde esa perspectiva, propone actuar desde lo oblicuo y lo elíptico, creando condiciones para que el niño despliegue recursos propios que posibiliten su participación en la escena escolar. A través del relato de una escena escolar, muestra una posición de disponibilidad y prudencia que favorece transformaciones subjetivas y modos más habitables de ser y estar en la sala, el aula, la escuela. La inclusión educativa, desde el argumento sostenido en el trabajo, se sostiene cuando el profesional encarna actitudes sensibles, éticas y estratégicas que permitan a cada niño encontrar su lugar en lo colectivo y su forma de habitarlo.

En segundo lugar, Elsa Mariela Delgado, en su texto “La educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora”, desarrolla una reflexión sobre la educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora en el marco de las políticas educativas contemporáneas. La autora sostiene la significatividad que tiene este campo de conocimiento, ya que favorece la construcción de identidad, la transmisión cultural y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Se posiciona desde una perspectiva teórica que permite repensar las prácticas educativas desde una mirada sensible, interdisciplinaria y situada. Finalmente, se destaca la importancia de la educación artística en la escuela, destacando su potencial para generar aprendizajes significativos, fortalecer el vínculo entre escuela y cultura y promover experiencias educativas transformadoras.

Por último, las profesoras Elena Carolina Castro y Romina Soledad Grassino, en el artículo “Práctica preprofesionalizante: una experiencia de residencia prolongada en la formación docente”, analizan la Residencia Pedagógica Pre Profesional llevada a cabo en la Escuela Normal Superior Maestros Fundadores de la localidad de Villa del Totoral, provincia de Córdoba. Se analiza el potencial formativo del dispositivo de acompañamiento para la construcción del oficio docente. Ese dispositivo habilitó la participación no solo en la planificación y el desarrollo de las propuestas áulicas, sino también en dimensiones institucionales más amplias, tales como la gestión de estudiantes, la participación en actividades escolares y el acompañamiento a trayectorias educativas diversas. El texto recupera las perspectivas de la profesora de Práctica Docente y de la docente coformadora, quienes reflexionan sobre el proceso formativo compartido, los desafíos organizativos y las oportunidades pedagógicas que ofrece la Residencia Pedagógica Pre Profesional. Las autoras sostienen, a partir de la reconstrucción de la experiencia, que este dispositivo favorece una integración progresiva en la dinámica institucional y contribuye a la construcción de saberes profesionales situados.

El ensayo que integra la presente edición de la revista nos invita a reflexionar sobre las interpelaciones a las prácticas de enseñanza en el nivel superior por la profundización del uso de agentes inteligentes. Susana Copertari, en su texto “La evaluación a examen: codiseño y tensiones entre docentes y agentes inteligentes”, se detiene en los nuevos desafíos pedagógicos, epistemológicos y éticos que enfrentan las instituciones de Educación Superior. La autora muestra el impacto que la expansión de la inteligencia artificial generativa está provocando en los entornos educativos, transformando profundamente las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Educación Superior. En una era posdigital, este texto analiza la evaluación colaborativa con agentes inteligentes como una práctica emergente que se desarrolla en entornos sociotécnicos híbridos donde interactúan las inteligencias humanas y artificiales.



Complementariamente a las discusiones que traen las diferentes secciones de esta edición de *EFI*, la entrevista a la profesora Gabriela Peretti recorre algunos sentidos de las políticas de transformación curricular. Titulamos este texto “TransFORMAR@Cba: los desafíos de un currículum vivo, democrático y participativo”, ya que anticipa algunas reflexiones vertidas en el diálogo por la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación del Ministerio de Educación de la Provincia Córdoba.

Cierra la presente edición de *EFI* una reseña del libro *Enseñar el mundo antiguo en tiempos presentes: desafíos, debates y prácticas en la formación histórica*, escrita por Santiago Germán Vega. El libro publicado en 2025 por el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades – CONICET (Salta) fue editado por Perla Rodríguez y Pablo Jaruff y reúne aportes de docentes de diferentes universidades e institutos de formación docente de Argentina. Esta producción se encuentra en formato digital con acceso abierto. Al poner a circular diversas experiencias pedagógicas, constituye un valioso aporte al campo de la didáctica de la historia, a la vez que presenta reflexiones donde convergen la investigación histórica, la práctica docente, experiencias de enseñanza, debates historiográficos y didácticos actuales.

Agradecemos el esfuerzo de cada uno de los autores que con sus contribuciones colabora para mantener el desafío de construir saberes pedagógicos de manera colectiva, difundiendo el conocimiento y apostando a la pluralidad de voces para fortalecer y garantizar el derecho a la educación.

Equipo Editorial

Revista EFI



HOMENAJE

Edgar Morin

El legado de la complejidad ante los desafíos de la educación del futuro

Por **Mónica Silva** y **Virginia Gonfiantini**

Edgar Morin (París, 1921-2026) fue uno de los pensadores más influyentes de las ciencias sociales y humanas contemporáneas, cuya obra ha tenido una incidencia decisiva en la epistemología y en el campo de la educación. Reconocido como referente central del pensamiento complejo, desarrolló una perspectiva orientada a comprender la realidad en su carácter multidimensional, interdependiente e incierta, cuestionando los enfoques reduccionistas y fragmentarios del conocimiento (Morin, 1990, 1999).

Formado en historia, geografía y derecho, y participante activo en la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial, su trayectoria vital incidió en una mirada crítica frente a las explicaciones simplificadoras de la realidad. Se desempeñó como investigador del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS-Francia), consolidando una obra extensa y sostenida a lo largo de más de seis décadas (Morin, 1977-2004).

Edgar Morin falleció a los 104 años, y hasta sus últimos días siguió mirando el mundo con la misma pregunta que lo acompañó siempre: ¿cómo conocemos lo que creemos conocer? Sociólogo, filósofo y, sobre todo, un pensador que no aceptó las fronteras entre disciplinas, insistía en que la realidad es dinámica, tejida de contradicciones, de incertidumbres, de conexiones imprevistas.

El pensamiento complejo como propuesta epistemológica

El núcleo de su pensamiento se expresa en la noción de complejidad, entendida como alternativa a los paradigmas clásicos. Frente a la fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas, Morin propone una reforma del pensamiento orientada a articular saberes, reconocer la interdependencia de los fenómenos y asumir la incertidumbre, el error y la contradicción como dimensiones constitutivas del conocimiento (Morin, 1990). Esta perspectiva implica una transformación profunda de las formas de producir, organizar y transmitir los saberes, promoviendo una comprensión contextualizada y relacional de la realidad.



Entre sus obras más significativas, se destaca la serie *El método* (1977-2004), en la que desarrolla de manera sistemática su propuesta epistemológica. A esta producción se suman textos fundamentales como *Introducción al pensamiento complejo* (1990), *La mente bien ordenada* (1999), *La cabeza bien puesta* (1999b), *Enseñar a vivir* (2014), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999a). Este último, elaborado a solicitud de la UNESCO, constituye un aporte central al pensamiento pedagógico contemporáneo, al plantear orientaciones para una educación capaz de afrontar los desafíos de un mundo global, complejo e incierto.

Aportes para pensar la educación

En el campo educativo, la obra de Edgar Morin aporta un conjunto de fundamentos orientados a superar la fragmentación para entender la disciplina en la interdisciplina y a promover una educación centrada en la comprensión. En este marco, entre sus principales contribuciones se destacan: pensar en términos de complejidad, reconociendo la multidimensionalidad de los problemas (1990); articular saberes mediante enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios (1999); contextualizar el conocimiento, situando los contenidos en marcos históricos, sociales y culturales (1999a); incorporar la incertidumbre como dimensión constitutiva del conocimiento científico (1990); desarrollar una ética de la comprensión, basada en la solidaridad, el respeto y la responsabilidad planetaria (1999a).

Estos principios resultan especialmente relevantes en el contexto de la Educación Superior y la formación docente, en tanto promueven prácticas pedagógicas que favorecen el pensamiento crítico, la problematización y la integración de saberes.

En sus intervenciones más recientes, particularmente en entrevistas realizadas entre 2020 y 2023 en el contexto de la pandemia, Morin profundizó su reflexión sobre la necesidad de una educación para la incertidumbre. En estos análisis, subrayó la importancia de fortalecer el pensamiento crítico, la comprensión y la solidaridad como pilares fundamentales para afrontar las crisis contemporáneas (Morin, 2020). En este marco, planteó la urgencia de una “metamorfosis civilizatoria”, en la que la educación ocupa un lugar estratégico para la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad del mundo y actuar de manera responsable en la construcción de una ciudadanía planetaria.

El legado de Edgar Morin constituye una referencia ineludible para la educación contemporánea. Su pensamiento no solo ofrece un marco teórico, sino también una orientación metodológica y ética para la transformación de los sistemas educativos. En contextos atravesados por cambios acelerados



y problemáticas complejas, su obra invita a concebir la educación como un proceso orientado a la formación integral y crítica de sujetos capaces de comprender, reflexionar e intervenir en la realidad.

Gracias, Maestro, por enseñarnos que la complejidad no es un problema a resolver, sino una realidad a habitar.

Prof. Mónica Silva

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba,
Nivel Superior, Argentina

Prof. Dra. Virginia Gonfiantini

Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Argentina
y Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, Sonora, México

Referencias

Morin, E. (1977-2004). *El método* (Vols. 1-6). Cátedra.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (1999a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
UNESCO.

Morin, E. (1999b). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.

Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.

Morin, E. (2020). *Cambiar de vía: lecciones de la pandemia*. Paidós.



REFLEXIONES

A 50 años del golpe cívico-militar

¿De qué vamos a hablar en el 2036?

Por Agustín Minatti

El texto que aquí comparto recoge un ejercicio propuesto en una presentación en el marco del conversatorio “Educación, Ciencia y Dictadura. A 50 años del golpe, diálogos para la formación docente democrática”.¹ A partir de intervenciones de estudiantes, egresados y egresadas, docentes, investigadores e investigadoras, se tendieron múltiples puentes e interpretaciones, ejercicios reflexivos y miradas como las que presenta este escrito, una suerte de vaivén donde el presente impulsa una necesidad irrefrenable de mirar al pasado.

El ejercicio aludido partió de esta pregunta: ¿De qué creen que vamos a conversar en 2036, en la conmemoración de los 60 años del golpe?

Esta primera pregunta es un disparador para pensar juntos en el marco de la conmemoración de los 50 años, ya que siempre las fechas “redondas” son un momento interesante para volver a mirar. Es por ello que al ejercicio lo denominamos “Con el diario del lunes...”, y lo concluimos con cuatro preguntas para debatir con quienes nos sigamos encontrando en las mismas ocupaciones, en mi caso en particular, la formación docente y la Pedagogía de la Memoria.

En primer lugar, es necesario reconocer que el ejercicio toma el enfoque de un texto de Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert (2008) para pensar los registros de memoria en los distintos contextos democráticos. En este caso en particular, me interesa poner el foco en las preocupaciones del campo de la formación docente en relación con la dictadura cívico-militar.

En 1986, al conmemorarse 10 años del comienzo de la dictadura (y tres del retorno de la democracia), la preocupación de la formación docente en relación con la dictadura giraba en torno a la democratización de las prácticas (Southwell y Mendez, 2018). Había otras preocupaciones, por supuesto: el proceso judicial abierto con el juicio a las Juntas Militares; las presiones de los cómplices civiles y todos los responsables del terrorismo de Estado sueltos en un contexto de asfixiante impunidad; el reclamo por la aparición

¹ El conversatorio fue organizado por el Departamento de Extensión Pedagógica Académica del Instituto Superior Simón Bolívar el 29 de mayo de 2026. Agradezco la enorme generosidad de Eugenia Maldonado de invitarme al encuentro.

con vida de los desaparecidos; la “teoría de los dos demonios”; la sociedad “inocente” que descubre el horror de los campos de concentración; entre otras. Pero en términos de preocupación de la formación docente, la democratización de las prácticas y el saneamiento de las herencias del autoritarismo concentraban la atención de los debates de esa época, en ese reducido campo. Pero eso lo sabemos ahora, con el diario del lunes.

En 1996, a los 20 años del golpe, la preocupación por la formación en relación con la dictadura cívico-militar pone el acento en la lucha contra la impunidad, con un fuerte impulso dado por el surgimiento de la organización H.I.J.O.S., que empezó a proponer nuevas preguntas y a disputar el sentido relacionado a la mirada de la teoría de los dos demonios, la demanda por juicio y castigo a los responsables de los crímenes de lesa humanidad, la oposición a los indultos, la incorporación de los escraches al repertorio de protesta (Putini, 2021), la reivindicación de los desaparecidos como sujetos políticos, y la reivindicación de los horizontes y de las prácticas políticas que los desaparecidos encarnaban.

En este contexto, en las preocupaciones de la formación docente en relación con la dictadura cívico-militar comenzaron a ser más frecuentes las preguntas acerca de quiénes eran los desaparecidos. Pero no solo su identidad, nombre y apellido, sino sobre todo su identidad política. Cobraron impulso las publicaciones y los materiales que recuperaban las historias de lucha, las experiencias organizativas, el análisis de las claves de lo que Hobsbawm (1998) denominó “la década de las revoluciones”. Porque la idea de que eran víctimas inocentes o culpables tenía enormes falencias explicativas. Ese vacío se completó con la aparición de investigaciones que ponían el acento en las prácticas políticas previas a la dictadura, las formas de organización, el horizonte de la revolución y la lucha armada, el accionar represivo y la sistematicidad del terror de Estado. Estos aportes ayudaron a proponer materiales en la formación docente que pusieron en tela de juicio las ideas de la guerra, los excesos, los errores. Eso formaba parte del horizonte de las lecturas que la formación docente comenzó a transitar. Pero eso lo sabemos con el diario del lunes.

En 2006, con la conmemoración de los 30 años del golpe, la apertura de los juicios y la presencia de políticas públicas de memoria habilitaron, entre otras cosas, la creación de los Espacios de Memoria, la definición del 24 de marzo como Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia y como feriado nacional, la revisión de las experiencias políticas clausuradas con el golpe, la profundización de la mirada sobre las complicidades civiles, empresariales, políticas y judiciales.

En el terreno de la formación docente, se desarrolló la Pedagogía de la Memoria como enfoque para el abordaje de la historia reciente, que se



expresó tanto en las experiencias educativas desarrolladas en los Espacios para la Memoria como en el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación. En ambos casos, con un correlato en el desarrollo de espacios de formación y materiales que revisaban la lectura del diario del lunes de los 80 y recuperaban las preguntas del diario del lunes de los 90. Se instaló como eje interpretativo la responsabilidad del Estado en la planificación y sistematicidad de la represión, y el rol fundamental del movimiento de Derechos Humanos en el sostenimiento de la Memoria, la Verdad y la Justicia. En este sentido, hubo un avance muy importante en las ofertas formativas, en trayectos y recursos disponibles en todos los niveles, de la mano de la visibilización y la disputa de sentidos en torno al 24 de marzo como feriado nacional. Teníamos novedosas políticas públicas de memoria que se consolidaron durante los siguientes 10 años. Esto lo sabemos con el diario del lunes.

En 2016, dijimos ¡40 años del golpe! Ya era un número muy significativo. Y ya teníamos una década de políticas de memoria, en un contexto de cambio de signo político a nivel nacional, que fue sedimentando lo que Valeria Thus (2017) denominó “negacionismo estatal”, con intervenciones públicas de funcionarios que cuestionaban las políticas de memoria, verdad y justicia (Confino y González Tizón, 2024).

La preocupación de la formación docente en este contexto se concentró, por un lado, en el desmantelamiento de trayectos formativos, y por el otro, en la pregunta por la “saturación de la memoria” (Minatti y Capra, 2016; Minatti, 2017), frente a su presencia en todos los niveles de manera transversal. También, se advirtió el surgimiento de nuevos repertorios de intervención de sectores vinculados a los responsables de los crímenes de lesa humanidad, de la mano de lo que Daniel Feierstein (2018) llamó “la teoría de los dos demonios recargada”.

Además, hubo un proceso de discusión, en los Espacios para la Memoria en Córdoba, respecto a la revisión de las propuestas pedagógicas, los recorridos, nuevos ejes de análisis, nuevas miradas y preocupaciones en relación con esa saturación. Y empezamos a pensar los nuevos registros de los jóvenes, las formas de recorrer los espacios y plantear sus preguntas, así como el impacto de las redes sociales, que era lo que estábamos observando con el diario del lunes.

En 2026, la conmemoración de los 50 años del golpe sucede en un contexto signado por la profundización de discursos y prácticas negacionistas de la dictadura, que banalizan la violencia y la crueldad, relativizan los crímenes cometidos y reducen la complejidad histórica a explicaciones simplificadas o distorsionadas, erosionando los consensos democráticos respecto a la impunidad y el camino de justicia recorrido. Entiendo por discursos y prácticas negacionistas en relación con la historia reciente de la Argentina las ope-

raciones de memoria con claros objetivos políticos, jurídicos y simbólicos, un trabajo de memoria activo sobre el pasado orientado a instalar sentidos, disputar acuerdos socialmente contruidos y verdades históricamente comprobadas, que busca garantizar la impunidad y erosionar el acuerdo social de repudio al terrorismo de Estado.

Forma parte de las conversaciones con colegas la referencia a tópicos negacionistas en las intervenciones de estudiantes cuando se trabajan temáticas o problemas vinculados a la última dictadura cívico-militar (Mansilla y Minatti, 2025). Contrariamente a lo que sucedía una década atrás, los contenidos que circulan en redes sociales y medios de comunicación, de corte negacionista, relativista o directamente reivindicacionista (Lvovich y Grinchpun, 2022) configuran un desafío a ser abordado.

El ejercicio del “diario del lunes” termina con cuatro preguntas. Además de la ya presentada (¿qué creen que vamos a conversar en 2036?), propongo otras que nos permitan encontrarnos en el debate sobre la formación docente en esta escena negacionista: ¿vamos a esperar a 2036 para que el ejercicio del “diario del lunes” nos diga qué está pasando, o vamos a hacer algo ahora? ¿Qué herramientas tenemos para hacer eso? Y si no tenemos herramientas, ¿cómo, con qué y con quiénes las vamos a construir?

Agustín Minatti

Docente ISCAL

Docente e investigador en la
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

*Vicedirector del Instituto Superior de
Formación Docente “Carlos Alberto Leguizamón”*



Referencias

- Confinio, H. y González Tizón, R.** (2024). *Anatomía de una mentira. Quiénes y por qué justifican la represión de los setenta*. FCE.
- Feierstein, D.** (2018). *Los dos demonios (recargados)*. Marea.
- Hobsbawm, E.** (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Lvovich, D. y Bisquert, J.** (2008). *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://www.ungs.edu.ar/libro/la-cambiante-memoria-de-la-dictadura-militar-desde-1984-2>
- Lvovich, A. D., y Grinchpun, B. M.** (2022). Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, 12.
- Mansilla E., y Minatti, A.** (2025). *¿Y ahora qué hacemos con todo esto? Reflexiones sobre abordajes de discursos negacionistas en contextos educativos*. Ponencia presentada en las JIE 2025. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH - UNC.
- Minatti A., y Capra, M.** (2016). Discursos de reconciliación, demonios y memorias saturadas. Prácticas de abordaje del pasado reciente en las escuelas. En AA. VV., *La escuela construye Memorias. A 40 años del golpe, de eso sí se habla*. UEPC, ICIEC, Espacio para la Memoria La Perla.
- Minatti A.** (2017). ¿La memoria saturada? Una reflexión desde las prácticas de abordaje del pasado reciente. *Cuadernos de Educación*, 15(15). Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH - UNC. ISSN: 2344-9152. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/1564>
- Putini, P.** (2021). *H.I.J.O.S. Córdoba. Memoria, verdad y justicia durante los años 90*. Editorial 29 de Mayo.
- Southwell, M., y Mendez, J.** (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, Argentina 1987 - 1989. *Revista Diálogo Educativo*, 18(59), 1440-1464. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13491/pr.13491.pdf
- Thus, V.** (2017). Negacionismo y políticas públicas. ¿Encarna Argentina un negacionismo estatal? *Crítica Penal y Poder*, 13, 185-207. Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos. Universidad de Barcelona. <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/19949/22499>

REFLEXIONES **A 50 años del golpe cívico-militar****¿Qué supimos conseguir?**Por **Emiliano Fessia**

A cincuenta años del inicio del último golpe de Estado, este artículo propone una reflexión sobre cómo la elaboración de memorias en torno a la propuesta política de la última dictadura ha sido una disputa constante en la construcción de nuestra democracia condicionada por los efectos del genocidio.

La brújula de la memoria

Este año, las conmemoraciones y marchas que se realizaron en todo el país por el 50.º aniversario del inicio de la última dictadura cívico-militar fueron las más grandes de los últimos tiempos, con millones de personas movilizadas tanto en las grandes ciudades como en los más recónditos pueblos de nuestra patria. Aquí en Córdoba, bajo la consigna “Más que nunca, nunca más”, 150.000 personas marchamos particularmente conmovidos por las primeras doce identificaciones de personas detenidas desaparecidas en los predios cercanos al ex centro de exterminio La Perla.

Mientras tanto, desde el actual gobierno nacional, bajo el ideologema de “memoria completa”, se elaboró un discurso que volvió sobre los tópicos negacionistas recurrentes¹ utilizados para deslegitimar las luchas por Memoria, Verdad y Justicia que, con avances y retrocesos, han marcado las disputas, en estos casi 43 años de democracia ininterrumpida, sobre cuál es la forma y el contenido de la democracia en la queremos vivir.² Y no lo hace por capricho ideológico, tiene muy claro que para construir consensos en torno a sus decisiones políticas de destruir todo tipo de instituciones que trabajen en la perspectiva de promover, garantizar y resguardar derechos, es necesaria una mirada que de alguna manera justifique el genocidio de la última dictadura y, sobre todo, que no ponga en debate su proyecto político-cultural.

Justamente, este es el eje del artículo: pensar los trabajos y las disputas de memorias como constitutivos de nuestra identidad –tanto en sus

¹ Para profundizar en el debate sobre negacionismo y actualidad, ver Chabrand, V., e Inchauspe, L. (Comps.) (2023). *¿Qué pasado para nuestro presente? Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo*. FFyH, UNC. <http://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/11/QuePasadoParaNuestroPresente.pdf>

² Para profundizar en cómo la cuestión de los derechos humanos se fue volviendo eje de construcción de un sentido de democracia no excluyente, ver Solís, A. C. (2023). *La cuestión de los derechos humanos. De la posdictadura a la democracia excluyente en Córdoba*. UNGS, UNLP, UNaM. https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/La_cuesti%C3%B3n_de_los_derechos_humanos-completo.pdf



dimensiones personales como colectivas— para comprender qué ideas nos unen y nos separan, simultáneamente, como sociedad. Por ello, el hacer memoria siempre está relacionado intrínsecamente a la búsqueda de responder las preguntas de quién soy/quienes somos, y, sobre todo, quiénes queremos ser. Concebida de esta manera, la memoria colectiva, más que mirar hacia atrás, es una brújula que orienta las acciones y elecciones políticas que hacemos.

Las dos caras de la dictadura: terror y miseria planificados

Muchos años ha costado que se reconozca y se juzgue a los responsables de las atrocidades cometidas clandestinamente por el plan de exterminio de opositores políticos: desde la creación de más de 800 campos de torturas y exterminio, pasando por el ocultamiento de los restos de las personas asesinadas, hasta el robo sistemático de bebés y niños, el énfasis de las luchas contra la impunidad estuvo en que la sociedad conozca y reconozca la verdad de lo sucedido en la cara deliberadamente ocultada del régimen dictatorial. Justamente, la elección planificada de la desaparición forzada como la forma central —no la única— de *castigo sin justicia* tuvo ese fin: ocultar y negar los crímenes mientras se cometían bajo la consigna de “guerra contra la subversión”. Pero este horror planificado es solo una parte de lo que fue la dictadura civil-militar, y no llegaremos a comprenderlo acabadamente si no relacionamos al genocidio con las políticas implementadas en la faz pública del “Proceso de Reorganización Nacional”.³

El imprescindible estudio de Julia Risler (2018) de los documentos públicos y reservados de la dictadura demuestra claramente que “la guerra contra la subversión” era solo la parte operativa de un plan mayor, en el cual, bajo el concepto más amplio de “guerra total” contra el “enemigo interno”, toda la población fue pensada como “blanco” del accionar político de quienes instigaron y se beneficiaron con el golpe de Estado: “La guerra total, tal y como la concebían las FFAA, concernía a todos los individuos borrando la distinción entre civil y militar y ubicando los frentes de lucha antisubversiva en todos los niveles de la vida, con todo tipo de armas: políticas, económicas, psicosociales y militares” (Risler, 2018, p. 67).

Bajo la idea de “acción psicológica”, los militares y civiles tenían claro que, para imponer su modelo socioeconómico más injusto,⁴ no era solo

³ Durante años, desde el movimiento de derechos humanos, se resistió el uso del concepto “Proceso de Reorganización Nacional” porque la disputa por nombrar como “dictadura cívico-militar” a la dictadura fue parte de las luchas contra los sectores que, no casualmente nombrados como “procesistas”, justifican y defienden el genocidio.

⁴ Para conocer la política económica de la dictadura y sus efectos hasta hoy, ver Bonafe, L., Giraudo, M., y Tejeda, M. V. (2025): *Miseria planificada. El plan económico de la dictadura: un pasado para interrogar el presente*. FFyH-UNC. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2025/09/miseria-2-vertical_compressed.pdf

necesario el exterminio planificado de los opositores políticos,⁵ sino que, mediante la propaganda difundida por medios de comunicación oficiales y privados, también había que reformar una ciudadanía que era combativa en la conquista y defensa de sus derechos, en una suma de individuos temerosa, disciplinada y, sobre todo, “apolítica”. Así, en lo que respecta a “la guerra contra la subversión”, la sistemática propaganda del régimen estuvo centrada en la doble y aparentemente paradójica estrategia de, por un lado, negar el exterminio (“los desaparecidos no están, no existen, son una entelequia”) y, por otro, justificarlo y legitimarlo (con frases como “por algo será” o “los argentinos somos derechos y humanos”). Pero la “acción psicológica” no terminó allí: la “nueva Argentina” precisaba de “argentinos de bien” que fueran “buenos vecinos” y que no se interesaran políticamente por “los grandes problemas nacionales” que estaba resolviendo de una vez y para siempre la junta militar.⁶ La eficacia de construir “buenos vecinos” que “no se metan” en política y que además repudien y rechacen a los “quilomberos” que sí lo hacen organizándose colectivamente es quizás uno de los logros más eficaces y perdurables de la última dictadura.

La educación ¿es neutra?

Un buen ejemplo de esta combinación de las dos caras de la dictadura (la de la represión clandestina ocultada-justificada, y la de formar subjetividades afines al régimen) es lo sucedido en el sistema educativo. Con la combinación de secuestros-desapariciones y cesantías forzosas, la docencia fue uno de los sectores trabajadores más castigados por el régimen militar. Esto no es casual: la formación de ciudadanos era algo serio dentro de la “guerra total” que promovieron los dictadores. Tal vez, uno de los documentos más claros de “acción psicológica” –en el cual, al mismo tiempo que se busca legitimar la represión, se define qué es un “buen ciudadano”– es el publicado en 1977, con la firma del por entonces ministro de Cultura y Educación Juan Catalán, bajo el nombre de “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”. Con un claro lenguaje bélico, allí se puede leer el llamamiento de la “patria” a los “educadores” para ser parte de la guerra contra la subversión: “Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habrá

⁵ Tal como, ya en 1985, definió el tribunal del llamado “Juicio a las Juntas” lo sucedido con la represión ilegal y clandestina. Esta definición de plan sistemático de exterminio al opositor político fue un antecedente jurídico central para que los crímenes cometidos en la dictadura fueran definidos como “delitos de lesa humanidad”, es decir, imprescriptibles y pasibles de ser llevados a juicios en cualquier parte del mundo. Esto permitió declarar insanablemente nulas las leyes de impunidad e indultos con las que se beneficiaron los represores durante casi veinte años, y reabrir los juicios por “delitos de lesa” que, aun con vaivenes, se continúan hasta la actualidad.

⁶ Para conocer los planes políticos de la dictadura, ver Canelo, P. V. (2106). *La política secreta de la última dictadura argentina (1976-1983): A 40 años del golpe de Estado*. Edhasa.



logrado con creces su propósito” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977). Este boletín se difundió en todo el sistema educativo del país y, obviamente, los lugares vacantes por las ausencias forzadas de miles de docentes fueron ocupados por otras personas para cumplir con ese rol: ¿cuántas maestras y profesores reprodujeron, mucho más allá de los límites temporales de la dictadura, esta idea de supuesta neutralidad del proceso pedagógico combinada con su rol de guerreros de la patria? Creo que, sin hacer memoria de cómo fueron las políticas educativas del régimen dictatorial, no se puede abordar, por ejemplo, el debate permanente –y siempre vigente– sobre, por ejemplo, la politicidad de los procesos pedagógicos y el rol de las y los docentes como agentes formadores de nuevos ciudadanos.⁷ En este apartado, abordamos sucintamente el “ámbito educativo”, pero sin dudas, estas políticas fueron promovidas en las dependencias de la administración pública nacional. Por ello, a mi juicio, comprender la dictadura en su “doble cara” nos permite buscar las raíces de muchas de las disputas políticas que han atravesado estos más de cuarenta años de democracia ininterrumpida, ya que, sin lugar a dudas, las consecuencias de muchas de las transformaciones del “proceso” continúan hasta el presente. También su discurso.

Continuidades y rupturas

Sin lugar a dudas, la dictadura civil-militar terminó el 9 de diciembre de 1983. No valorar permanentemente el hecho de poder debatir y participar públicamente en las políticas que queremos que rijan nuestras vidas nos puede hacer perder de vista que todo el siglo pasado, desde la consagración del voto secreto y universal, estuvo marcado por la interrupción de facto de la mayoría de los gobiernos elegidos por el voto popular. Y, sobre todo, nos puede hacer olvidar que las libertades y los derechos sociales han sido, antes que una decisión de gobierno, fruto de las resistencias y demandas políticas de distintas organizaciones colectivas a lo largo de nuestra historia, incluidos, claro está, los últimos cuarenta años. En este sentido, como ciudadanos también somos responsables políticamente, por acción u omisión, tanto de quienes elegimos para conducir las instituciones públicas de gobierno como de qué hacemos para conocer y participar en política. Por ello, la frase dicha con ignorante jactancia de que “yo no sé nada de política, ni me importa” –que todos escuchamos en nuestras familias, en el barrio, en la iglesia, los medios de comunicación y las redes sociales, es decir que es parte de nuestra memoria e identidad– no es otra cosa que la actualización del mensaje central de la “acción psicológica por el control de las mentes” que, planificada y difundida masivamente durante el “proceso”, nunca dejó de circular y formarnos como “buenos vecinos”.

⁷ Ver Digón, D. (23 de marzo de 2026). A 50 años del Golpe. La dictadura también entró al aula: censura y control en la educación argentina. *La Voz del Interior*. https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/dictadura-entro-aula-censura-control-educacion-argentina_0_9kqAmTrD5D.html

Si antes dije “instituciones públicas de gobierno” y no “gobierno” a secas, es porque a la par de nuestros representantes, es necesario asumir que, luego de la dictadura, los factores de poder real (económico y cultural) tuvieron mucho más poder para coger los destinos de nuestro país:

La concentración de la riqueza, la desindustrialización, la reestructuración del Estado y el endeudamiento externo impagable fueron los principales resultados macroeconómicos de las políticas implementadas durante la dictadura cívico militar... Luego de la misma, los sectores del capital concentrado local **tuvieron una enorme capacidad para definir y condicionar el proceso económico y político de nuestro país**. En este escenario, las políticas de transferencias de recursos hacia ciertos sectores del capital comprometieron seriamente los recursos del Estado, consolidando un déficit fiscal que se volvió estructural. La concentración de la riqueza, la desindustrialización, la reestructuración del Estado y el endeudamiento externo impagable fueron los principales resultados macroeconómicos de las políticas implementadas durante la dictadura cívico militar. (Bonafe, Giraudo y Tejeda, 2025, pp. 47-48. El destacado es propio)

En este sentido, para completar y complementar la frase con la que inicié este apartado, hay que reconocer que el “Proceso de Reorganización Nacional” no terminó el 10 de diciembre, sino que, al contrario, fue el modelo de país que más tiempo gobernó desde 1983 hasta la fecha, es decir que varias veces ha contado con la legitimidad del voto mayoritario para profundizar la destrucción de todas las instituciones públicas que nos brindan las condiciones para gozar de nuestros derechos básicos: salud, educación, trabajo digno. Echarles la culpa exclusivamente a “los políticos” de lo que nos pasa es un cliché perfecto como chivo expiatorio para no ver qué parte de la responsabilidad toca a cada quien (y a nosotros mismos) en la construcción y reproducción de relatos que dicen que para vivir mejor es necesario destruir todo lo que nos es común.

Si a alguien le puede sonar duro o irreal esto, a modo de ejemplo, lo invito a leer la siguiente frase sin contextualizar cuándo y quién la dijo, para ver si le resuena: “se abre un nuevo capítulo en la historia económica argentina. Hemos dado vuelta el intervencionismo estatizante de la actividad económica para dar paso a la liberación de las fuerzas productivas... muere el Estado que subsidia empresas ineficientes y cobija tanto a empresarios ineficientes como a sindicalistas inescrupulosos...”. Tal vez usted sepa que estos son fragmentos del discurso que dio el ministro de Economía Martínez de Hoz el 2 de abril de 1976, pero tal vez usted crea que la ha escuchado por “economistas serios” en los años ochenta, noventa o en los últimos días, y en ambos casos usted estaría en lo cierto. Hay ciertas ideas que, aunque cambian de ropaje para presentarse como nuevas, como un cambio, o como un mejor porvenir (no es causal que siempre para justificar la quita de derechos,



se cite un futuro promisorio), solo repiten lo que la dictadura dejó impreso a sangre, fuego y propaganda en el alma de miles de compatriotas: que este no puede ser un país en el que todos tengamos condiciones de vida básicas para vivir nuestro proyecto de vida con dignidad.

Libertad con igualdad

Si hay algo que es parte de nuestra identidad y que es una memoria compartida, son las palabras de nuestro bello Himno Nacional. En él, el grito sagrado de libertad se da tanto para liberarnos de las cadenas del dominio extranjero como para que en el gobierno reine la igualdad. Separar la idea de libertad de cualquier connotación de justicia social, o poner una sola de ellas como requisito para ser dignos habitantes de este amado suelo, es una negación tan grande como aquella que pretende justificar la matanza o el sufrimiento de miles de personas como la única salida posible. El problema no es que a eso lo repitan quienes vinieron y vienen a quedarse con nuestros riquezas materiales y espirituales, el problema es que nosotros sigamos creyendo en eso. Por eso, la brújula de la memoria es imprescindible para no seguir perdiendo los laureles que, con tanto esfuerzo, supimos conseguir.

Emiliano Fessia

Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC

*Ex director del Espacio para la Memoria
en el Centro Clandestino de Detención La Perla*



Referencias

- Bonafe, L., Giraudo, M., y Tejeda, M. V. (2025):** *Miseria planificada. El plan económico de la dictadura: un pasado para interrogar el presente.* FFyH-UNC. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/sin-categorizar/miseria-planificada/>
- Ministerio de Cultura y Educación (1977).** *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo).* <https://apm.gov.ar/periplosdememorias/materiales/1-3/Documentos/SubversionenelambitoEducativo/SubversionenelambitoEducativo.pdf>
- Risler, J. (2018).** *La acción psicológica. Dictadura, inteligencia y gobierno de las emociones 1955-1981.* Tinta Limón.

Poéticas de la transmisión

La clase de Literatura en las memorias de los profesores



Sin Título · Autor: Emilio Márquez

Soledad Galván



Soledad Galván

Profesora en Castellano, Literatura y Latín (Instituto de Formación Docente “Mariano Moreno”, Bell Ville). Licenciada en Educación con Orientación en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNQ). Becaria doctoral en el Centro de Investigación y Transferencia (CIT), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Docente en el Profesorado de Lengua y Literatura, Universidad Provincial de Córdoba (UPC) Sede “Mariano Moreno”. Líneas de investigación: didáctica de la Literatura, teoría y crítica literaria, literatura argentina y latinoamericana.

Correo electrónico: sole_galvan@hotmail.com



Poéticas de la transmisión

La clase de Literatura en las memorias de los profesores

Poetics of transmission.

The literature class in teachers' memoirs

Soledad Galván

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2025

Fecha de aceptación: 7 de abril de 2026

RESUMEN

El presente artículo analiza las poéticas de la transmisión en las memorias de formación de profesores de Lengua y Literatura. Llamamos *poéticas* a aquellos discursos de los profesores en los que emerge una concepción de la clase de Literatura. Esta narrativa identitaria puede pensarse como una biografía profesional que ofrece singularidades de ese yo que se narra, pero, a su vez, ofrece indicios de un imaginario sobre la clase de Literatura.

La idea de "archivo hospitalario" (Szurmuk y Virué, 2020) permite pensar este conjunto de memorias recabadas en una doble operación discursiva: la recuperación y movilización del recuerdo, mediante la entrevista en profundidad, y la construcción de una memoria de los profesores, que nos ofrece indicios sobre la concepción de la clase de Literatura en un período que se ubica entre finales de los años 90 y las primeras décadas del 2000. Nuestro análisis, entonces, intentará relevar el modo en que se construye una poética de la transmisión en la que podríamos hallar diferentes "figuras del aprender literatura" (Charlot, 2008), más ligadas a una "erótica de la enseñanza" (Recalcati, 2020) que a una didáctica específica.

palabras clave

**poéticas de la transmisión • clase de Literatura
recuerdo • memoria de formación**

ABSTRACT

This article analyzes the poetics of transmission in the autobiographical accounts of Language and Literature teacher training. We refer to poetics as the discourses of teachers in which a conception of the literature class emerges. This identity narrative can be thought of as a professional biography that reveals the peculiarities of the self that narrates it, while also providing clues about an imaginary regarding the literature class. The concept of the “hospitable archive” (Szurmuk and Virué, 2020) allows us to approach this collection of memories in a dual discursive operation: the retrieval and mobilization of memories through in-depth interviews, and the construction of a memory of literature teachers, which offers clues about their conception of the literature class during a period spanning from the late 1990s to the early 2000s. Our analysis will, therefore, aim to highlight how a poetics of transmission is constructed in the literature class, where we might find different “figures of literature learning” (Charlot, 2008), more closely tied to an “erotic of teaching” (Recalcatti, 2020) than to a specific kind of didactics.

keywords

**poetics of transmission • literature class • memory
teaching training memory**

La clase de Literatura: entre una erótica del saber y una artesanía polifónica

¿Cómo recuerdan, quienes se formaron y ejercen como profesores de Lengua y Literatura, las clases de Literatura en su paso por la escuela secundaria y por la formación inicial?, ¿qué signos de su relación con ese saber perviven en sus propias clases?

Estos interrogantes orientan el análisis de aquellas poéticas de la transmisión presentes en la clase de Literatura, evocadas en las memorias de formación de los profesores. Llamamos *poética* a una manera de interpretar los textos literarios en su autonomía y especificidad, que aparece bajo la forma de una traducción de saberes en torno a lo literario. En otras palabras, un modo de interpretar la lectura literaria, los lectores, la relación con el canon

y la apropiación de la teoría que los docentes construyen y transforman continuamente.

Jorge Larrosa (2003, p. 644) plantea que la *lectio*, la lección, es ineludiblemente una invitación a la lectura, en la que los estudiantes “son convocados a un texto, llamados a un texto”. La clase de Literatura, en su singularidad, consistiría en provocar una relación con ese objeto resignificado por huellas diversas: tradiciones, formas de leer institucionalizadas, concepciones sobre lo literario y sobre la lectura literaria en la escuela, apropiaciones de la teoría. Esto constituye una poética que los profesores de Literatura ponen en acto en sus clases. Marcas que constituyen un saber profesional sobre la literatura como conocimiento



escolar, atravesado por las apropiaciones de la teoría literaria. En este sentido, consideramos que estas poéticas ofrecen sustrato empírico para pensar “modelos articuladores” (Bombini, 1996) que permitan interpretar la incidencia de las reflexiones teóricas sobre la literatura en las prácticas de enseñanza.

Nos preguntamos por esas poéticas desde el punto de vista de los profesores de Lengua y Literatura. A los fines de esta publicación, abordaremos el recuerdo de las clases de la época de la formación, presente en relatos recabados a través de entrevistas en profundidad. Estos relatos recuperan –desde el lugar ambiguo y siempre ficcional de la memoria– aquellos signos o marcas que se originan en sus primeras lecturas en la escuela secundaria, atraviesan su proceso de formación docente inicial, y perviven, se traicionan, se pervierten, se resignifican y se desarrollan en sus prácticas de enseñanza.

Consideramos que los primeros contactos con la literatura acontecen previamente a estos recorridos, en contextos y a través de mediadores diversos. De este modo, se conforma lo que Laura Devetach (2008) denomina “textoteca interior”: aquellos entramados textuales que pueden asumir diversos formatos, géneros y soportes, no siempre legitimados por las instituciones, pero que sedimentan las poéticas de cada “camino lector”. Determinados objetos de la cultura –libros, revistas, enciclopedias, bibliotecas– adquieren una singular relevancia en las relaciones afectivas y en las formas de compartir ese legado, que se transforman en las instituciones. Entender estas mutaciones supone diferenciar entre relaciones de saber y con el saber, en los términos planteados por Charlot (2008, p. 166): las primeras aluden a relaciones sociales consideradas desde el punto de vista del aprender; las segundas, en cambio, son las que no están fundadas en el saber, como las que se dan en el ámbito familiar narrado en estas memorias.

Consideramos las memorias de formación como un discurso que recupera en la voz de un enunciador los signos de una poética singular, pero a la vez colectiva, de lo que se concibe como una clase de Literatura.

Observamos la memoria de formación como un espacio biográfico en el que pueden verse imágenes singulares y a la vez colectivas de un oficio, de un recorrido de formación polifónico, que evoca la voz de otros para narrar la propia historia en un yo que se objetiva en un “otro” yo (Arfuch, 2014, párr. 26).

Dicho esto, conviene distinguir entre lo que entendemos como una memoria profesoral y el recuerdo de la clase de Literatura. Las memorias profesorales alojan las primeras experiencias de formación, y ofrecen la posibilidad de interrogarlas y reconstruir una identidad colectiva: la del profesor de Lengua y Literatura. En tanto experiencia y lenguaje, la memoria supera la vieja idea de autoridad en el discurso “en virtud de una subjetividad que construye versiones del pasado y que no necesariamente se agotan en sí mismas, sino que pasan a integrarse en una constelación comunitaria de memorias, un universo de palabras que abren un espacio de sentido” (Surghi, 2020, p. 99).

En cambio, el recuerdo como método es un acto de aprehensión y entendimiento en una zona del pasado que ha dejado huellas en el presente: la sintaxis compositiva de lo que se evoca ordena imágenes, reflexiones, continuidades, desvíos, y establece una relación afectiva con aquello que se narra. Mediante el recuerdo, una memoria de formación recupera escenas y hace presente aquello que dejó marcas en un modo de concebir la clase de Literatura. Recordada en tanto acontecimiento singular, la clase siempre se aloja en un fondo memorial:

Uno no se acuerda solo de sí, que ve, que siente, que aprende, sino también de las situaciones mundanas en las que se vio, se

sintió, se aprendió. Estas situaciones implican el cuerpo propio y el cuerpo de los otros, el espacio vivido, en fin, el horizonte del mundo y de los mundos, bajo el cual algo aconteció. (Ricoeur, 2004, p. 52)

“Mediante el recuerdo, una memoria de formación recupera escenas y hace presente aquello que dejó marcas en un modo de concebir la clase de Literatura.”

Así, las escenas de los primeros acercamientos a la literatura en la escuela secundaria evocadas en esos relatos dan cuenta de una génesis: en ese momento, los entrevistados se agenciaron como lectores en un contexto que operó en esas aproximaciones a la literatura. Estas experiencias inciden en los modos de leer, en la percepción de sí mismos como lectores y en los gestos con los que sus profesores desplegaron esos textos. En cambio, en la formación profesional, la institución formadora y la carrera en particular reconfiguran esa relación teniendo como horizonte la formación de un lector avezado que enseñará literatura a otros. Estas “figuraciones del lector” (Piglia, 2005), propias de cada recorrido de formación, constituyen también una preocupación propia de la literatura: “La pregunta ‘qué es un lector’ es también la pregunta sobre cómo le llegan los libros al que lee, cómo se narra la entrada en los textos” (p. 34).

Entonces, reconstruir esas memorias puede abrir un panorama que brinde elementos para pensar los vacíos, las reposiciones, las resignificaciones, en relación con una didáctica de la literatura que pueda imaginarse reflexiva más que prescriptiva. De esta manera, la cla-

se de Literatura que emerge en las memorias de formación nos permitirá interpretar los diversos modos en que los recorridos biográficos acontecidos en la escuela secundaria se transforman en la formación profesional y se resignifican en las poéticas de transmisión construidas en sus prácticas actuales. A su vez, estas poéticas pueden ofrecernos indicios de la manera en que los y las entrevistadas problematizan el conocimiento teórico. Problematizaciones que pueden ser explicadas a través de la diversidad de teorías literarias, y dar cuenta de los modos de relacionarse con el objeto literario. A su vez, la narración de estas experiencias en relación con la literatura abriría posibilidades de leer la clase de Literatura a partir de las preguntas de los teóricos, en lo que Giroux (1996) llama “pedagogía de la teorización”.

El recuerdo de la clase de Literatura recupera escenas y hace presente aquello que dejó marcas en un modo de concebir la clase de Literatura. En otras palabras, cada memoria aloja el recuerdo de una poética de la transmisión en la clase de Literatura, inscripta en un entramado singular, que da cuenta de los modos de leer institucionalizados. Estas poéticas revelan la permanencia de las tensiones entre los modos de leer presentes en el aparato interpretativo escolar y las lecturas epistémicas (Cuesta, 2003, p. 41) que realizaron los entrevistados en su trayecto de formación.

La poética de la transmisión de la clase de Literatura se inscribe, de este modo, en un espacio biográfico de formación profesoral, en el que las figuras del aprender literatura se traducen en las propias prácticas profesionales.

Antecedentes

Retomando la definición de Compagnon (2015) de la cita como una serie de fugas sucesivas, Piacenza (2021) afirma que la clase de Literatura acontece como una “entreglosa” en



la que el objeto de enseñanza oficia imaginariamente como un lugar de encuentro: los profesores anclan sus modos de leer, de comentar una obra, de proponer actividades de análisis o creación en una constante relación con otros. El “profesor glosador” muestra un modo de leer cercano al trabajo de un médium: trae a la clase las relaciones entre la cita y el libro, evoca fantasmas, y es consciente de los desvíos que provocan un aprendizaje. De este modo, la literatura se formula como objeto de aprendizaje cercano a la complejidad, en el que las condiciones de la clase convocan y tienen efectos. La clase de Literatura como entreglosa, entonces, aparece como un discurso desviado.

Así, la transmisión del saber literario consistiría en la posibilidad de convertir el objeto de enseñanza en objeto del deseo:

La erótica de la enseñanza se sustenta (...) sobre el amor por el saber que es amor por una carencia que nos atrae y causa deseo de aprender. Esto significa que el saber no es hormigón (¿armado?) ni papilla asfixiante que hemos de tragar, útil únicamente para generar anorexia mental, sino que es lo que da lugar a la transformación del sujeto de la que proviene el deseo de conocer como condición de todo posible saber. (Recalcati, 2011, p. 47)

La formación de un profesor de Lengua y Literatura se nutre de poéticas diversas sedimentadas en “figuras del aprender” (Charlot, 2008) atravesadas por componentes pasionales y hasta performáticos, que apelan a determinadas sensibilidades frente al hecho literario. Estas poéticas presentes en el recorrido de formación dan cuenta de un estilo profesoral, que no es otra cosa que la relación que cada docente establece con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su relación con el objeto.

Es por eso que este análisis recupera el recuerdo de los docentes de Lengua y Literatura, cuya formación los concibe, desde la ins-

titución formadora, como lectores singulares. Desde esa perspectiva, se pretende dar cuenta de la manera en que los institutos de formación y profesorados inciden en la construcción de una poética propia en la enseñanza de literatura:

un lector convertido en objeto de estudio y no en categoría descriptiva puede proveer explicaciones teóricas acerca de los lectores de literatura que se hallan en la escuela y, a su vez, de cómo esta institución en tanto agente del campo literario interviene en sus formaciones. (Cuesta, 2003, p. 5)

¿Cómo se presentan en estas poéticas los modos de leer institucionalizados en diferentes etapas de fines de los 90 y principios de la década del nuevo siglo?, ¿qué signos atravesaron de alguna manera la vida institucional, las representaciones sobre lo que se debe leer como literatura, las negociaciones, las experiencias de lectura como modos de construirse y proyectarse?, ¿qué vestigios de esos modos de enseñar literatura en la formación profesoral perviven en sus propias clases de Literatura?

Corresponde aclarar que desde la perspectiva de este análisis, la enseñanza de la literatura implica, en gran medida, transmitir un modo de leer, acaso polifónico, en el que la teoría puede aparecer en diversidad de mediaciones, apropiaciones, cruces y tensiones. De este modo, en las memorias de formación, se analizarán rasgos particulares y recurrentes en los imaginarios sobre la literatura que acontecen en esas comunidades de lectura escolares, sin soslayar las representaciones históricas que se dan en el orden institucional.

Gerbaudo (2013) propone pensar el aula de Literatura como una construcción artesanal compleja que comprende un conjunto de decisiones: la selección de contenidos y materiales, corpus, intercambios orales, evaluaciones. Cada docente toma estas decisiones en base a razones teóricas, epistemológicas, políticas y

“...desde la perspectiva de este análisis, la enseñanza de la literatura implica, en gran medida, transmitir un modo de leer, acaso polifónico, en el que la teoría puede aparecer en diversidad de mediaciones, apropiaciones, cruces y tensiones.”

estéticas, en las que se juegan representaciones sobre lo literario. Así, desde su configuración didáctica, la clase de Literatura evocada ofrecería indicios de los recurrentes desajustes y articulaciones entre la teoría literaria, las prescripciones curriculares oficiales y los manuales escolares, que datan de la reforma educativa de la década del 90.

Por otra parte, la pregunta sobre qué es lo esperable en una clase de Literatura implica pensar en la densidad del objeto y en la imposibilidad de una mirada totalizante que lo abarque. En todo caso, la literatura como objeto de enseñanza está atravesada por el modo en que aprenden los estudiantes, lo que se define como literario, y lo que abarca el contexto: currículum, institución, enseñanza. Dicho esto, esta investigación pretende también recuperar aquellas zonas de tensión de saberes pedagógicos/didácticos y saberes docentes (Cuesta, 2019) que pueden emerger en las memorias recabadas. Esto daría cuenta de aquellas zonas de vacancia en las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura y su distancia o cercanía con el trabajo docente cotidiano, que se expresan en documentos curriculares, planificaciones, formaciones y capacitaciones diversas. Comprender estas tensiones desde las

memorias de formación permitiría realizar una lectura situada, e interpretar aquellos saberes que se conservan o se niegan, no como un problema a solucionar, sino como mirada de la enseñanza de la literatura en tanto concreción del trabajo docente en el escenario escolar.

Este análisis pretende interrogar, además, la complejidad de la transmisión en tanto supone “un camino trazado entre una ignorancia y un saber, un camino que va aboliendo, incesantemente, junto con sus fronteras, toda fijeza y toda jerarquía de las posiciones” (Rancière, 2003, p. 54). En definitiva, una poética de la transmisión en la clase de Literatura puede pensarse como un repertorio de aproximaciones a un saber, un espacio de encuentro no solo con el objeto de enseñanza, sino con una polifonía: autores, modos de leer, mediaciones, tradiciones, fetichismos en torno al libro y otros objetos, experiencias singulares, traiciones y desvíos. La transmisión abre un claro, un vacío necesario para que se produzca el deseo de saber.

En esa misma línea, tomamos la idea de Charlot (2008, p. 14) sobre el aprendizaje como una traición, y la hipótesis de Bourdieu y Passeron (2009, p. 37) sobre lo que supone convertirse en heredero de una cultura que tensiona la propia. En este sentido, se analizará el lugar de los institutos formadores en la legitimación (o no) de determinadas lecturas que provocan esa suerte de “traición” o rebelión respecto de sus relaciones previas con un saber.

¿Cómo rastrear los indicios de las poéticas de la transmisión de la clase de Literatura?

En el marco del trabajo de campo de una tesis de maestría, analizamos las memorias de formación de profesores de Lengua y Literatura recabadas en entrevistas en profundidad, e



El aula de Literatura en la trayectoria escolar como estudiantes de la escuela secundaria

identificamos un repertorio: las poéticas de la clase de Literatura. La noción de “archivo hospitalario” (Szurmuk y Virués, 2020) nos permitió leer el modo en que se constituye un imaginario colectivo sobre el enseñar y aprender literatura, atravesado por condiciones históricas y, a su vez, permeado por la singularidad de cada recorrido biográfico. A los fines de este artículo, se intentará reconstruir la clase de Literatura a través de las escenas evocadas en fragmentos de algunas memorias, cuyos recorridos de formación en el nivel superior transcurren entre fines de los 90 y las primeras décadas del 2000.

La literatura como saber en la voz de estas profesoras da cuenta de un *yo epistémico* construido y conquistado en las instituciones desde una dimensión relacional. Así, sus memorias de formación recuperan un caudal de experiencias que permitirían revisar las huellas del pasado, recontextualizarlas y comprender la clase de Literatura desde la mirada profesoral.

Desde esa mirada, se sustenta metodológicamente la conformación de un archivo de memorias que permita comprender estas trayectorias de formación en el entramado de signos de la cultura institucional. Esta urdimbre otorga sentidos a los recuerdos que los profesores recuperan de su relación con la literatura. La sistematización de estos recuerdos consistió en configurar lo recogido en cada entrevista como una memoria. En esos discursos, puede develarse la construcción de saberes profesionales docentes mediante la recuperación de experiencias, y aprendizajes formales o implícitos no solo dentro de sus recorridos de formación, sino también en la construcción de sus propias poéticas.

Las entrevistadas evocaron las aulas de Literatura que habitaron como estudiantes de secundario, momento en el que la edad de los lectores aparece como criterio para la selección de lecturas, en tanto existen lecturas que aparecen como una garantía emocional y de identificación. En el fragmento de esta memoria, un diálogo con la profesora de Lengua y Literatura del secundario da cuenta de ello:

No es precisamente una escena de lectura literaria, pero es una conversación con mi profesora de Lengua y Literatura (supongo que en segundo o tercer año). Recuerdo que le conté, muy emocionada, que estaba leyendo un libro que me tenía atrapada (*La impura* de Guy des Cars¹) y la docente se alteró porque, según su criterio, no era un libro para que leyera una chica de mi edad. Recuerdo que en ese momento nos estaba haciendo leer *Vaqueros y trenzas*² que, claramente, me aburría. (Entrevistada 1)

En este fragmento, la deslegitimación de la lectura de la estudiante –propia de su *textoteca*– se produce a partir del juicio sobre lo que los adolescentes deben –o no– leer. En esta escena, la estudiante no se siente convocada por la novela que se lee en clase, contrariando el imperativo propio de esas colecciones, que ofrecen desde sus narrativas cierta garantía emocional y de identificación con los jóvenes lectores.

¹ Esta novela se publicó en Argentina en 1963 y 1985. Narra la historia de una mujer que, a causa de una enfermedad, debe exiliarse. Su autor, Guy des Cars, fue considerado un autor de *bestsellers*.

² *Vaqueros y trenzas*, de Alma Maritano, es una novela que retoma personajes de *El visitante*, de la misma autora. Narra la historia de un grupo de amigos de Rosario. Se publicó en la colección *Creer y Crear*, de Editorial Colihue, en 1986.

En otra de las memorias recabadas, la clase de Literatura aparece mediada por una profesora cuya autoridad tiene un alto cariz performativo:

Mi profe leía apasionadamente ese poema, *Martín Fierro*, mientras caminaba por el aula, recuerdo que “entonaba” a la perfección y nos atrapó de una manera casi mágica. Todos esperábamos que ella llegara porque dejábamos las carpetas cerradas y era el momento de la emoción, el debate y la presencia del gaucho entre nosotros. En ese entonces, recuerdo que nos hacía debatir sobre la posición de la mujer en esa obra. (Entrevistada 2)

La lectura de un clásico de la gauchesca acontece mediante la corporalidad, el desplazamiento, la voz, y produce un efecto de “traer” al personaje frente a ese curso cautivado, expectante, sensible. También es interesante señalar el espacio de diálogo que se abre en torno a una mirada original sobre el poema, en el que los personajes femeninos apenas si se mencionan –como en el caso de la mujer de Fierro– o son denostadas, como en el caso de la negra en la pulpería, e incluso algunos insultos se feminizan. La docente evocada hace lugar a esas interpelaciones desde una mirada con perspectiva de género sobre un poema cuyo personaje principal –el gaucho– ha tenido una interpretación unívoca originada en la mirada patriarcal de los letrados decimonónicos.

El aula de Literatura como estudiantes de profesorado

En las memorias de la formación inicial, las escenas evocadas dan cuenta de diversos modos de relación con la literatura. En una de ellas, el espacio donde acontece es una clase de Semiótica, y la obra, una historieta:

Una escena de formación: la ayudante de cátedra de Semiótica dando *El eternauta*. Pura entrega, responsabilidad y pasión. Páginas bien seleccionadas, inteligencia en el recorrido, sin menciones o interpretaciones,

recuperación de un historietista singular, de un contexto más singular. Impecable. (Entrevistada 3)

La pasión, componente recurrente en escenas de lectura, se equilibra aquí con la preparación que se observa en esa docente, en el modo en que despliega un recorrido por la singularidad de esa obra proveniente de un género habitualmente considerado menor. Además, la inclusión de la historieta en esta escena de lectura recupera modos alternativos de lectura literaria, para los cuales la docente seleccionó tramos significativos.

Un aula (im)propia: escenas de la propia poética

Realizar una operación de lectura sobre un archivo de memorias de formación de los profesores de Lengua y Literatura persigue el propósito de realizar un análisis diacrónico de sus recorridos biográficos. Esto es, advertir indicios de sus escenas de lectura en el secundario y de la formación que se repiten, se reformulan, o incluso, se tensionan en las propias prácticas en el aula de secundario. De este modo, recuperamos escenas en dos de las memorias citadas en los apartados anteriores que dialogan con sus primeros encuentros con el saber literario. La escena que rememora la entrevistada 2, en la que una profesora lee un clásico de la gauchesca recorriendo el aula, entonando cada estrofa y proponiendo debates en torno a los roles de género, transmuta de esta manera en su propia experiencia docente:

Una escena que recuerdo fue leyendo *El beso de la mujer araña*.³ Estábamos compartiendo el momento en que a Valentín le hace efecto el veneno que contenía la comida y Molina lo ayuda a higienizarse tras haberse defecado

³ Novela de Manuel Puig, publicada en 1976. El argumento narra el encuentro entre Valentín, un preso político, y Molina, quien se autopercibe como mujer, o, en sus propias palabras, una “loca”. En 1985 fue llevada al cine, protagonizada por William Hurt, Raúl Juliá y Sonia Braga, dirigida por Héctor Babenco.



encima, y una de las estudiantes dijo: “eso es amor” y se largó a llorar. Sus compañeros y yo no pudimos evitar la emoción que eso nos causó y ahí comprendí que no había nada para agregar. (Entrevistada 2)

La lectura en voz alta y la disponibilidad sensible a la interpretación de la estudiante que habilita su voz son rasgos que también aparecen en las escenas iniciales de la lectura de *Martín Fierro*, donde se trae la presencia del gaucho al aula de modo performático, pero a su vez, se debate sobre las figuras femeninas apenas mencionadas en el poema. La lectura de la novela de Manuel Puig podría ser un indicio de cómo esos primeros encuentros con lo literario habilitaron la apertura de un canon escolar que mutó de una mirada innovadora de un poema del siglo XIX a una lectura cuyos personajes protagónicos construyen una relación sexoafectiva disidente a las reglas heteronormadas. El silencio de la docente habilita no solo la emoción, sino también una distancia cuando el objeto literatura ya desplegó los signos para su apropiación.

En el relato de la entrevistada 2, una escena que rememora es la que suspende la noción del tiempo. Allí la lectura literaria abre el diálogo y trae saberes de los antepasados al aula:

Una escena que recuerdo: doce o trece años la pibada, lectura sobre las costumbres de la gente del campo, la soledad, las enfermedades, las comidas, las hierbas. Anécdotas de los propios abuelos, un café literario que recuperó los pasajes que nos impactaron y el tiempo que pasó sin darnos cuenta. Todos convocados. (Entrevistada 3)

De alguna manera, el “todos convocados” con que se subraya el relato señala el modo en que la lectura literaria trae un tiempo otro, en el que costumbres y saberes de otras comunidades y de la propia familia entretejen un lazo entre tiempos, generaciones, comunidades. La clase de Literatura en este relato se nutre de la escena anterior, en la que una ayudante

de cátedra lee *El eternauta* con pasión e inteligencia, trayendo el contexto y al autor a ese presente. En la propia clase de Literatura, la docente entrevistada evoca de algún modo el gesto: a partir de lo leído, se traen a la clase saberes y anécdotas de otros territorios. Se habilita mediante un café literario el diálogo para poner en palabras aquello que movilizó a los lectores.

Algunos hallazgos, primeros indicios de las poéticas de la clase de Literatura

Los fragmentos de las memorias analizadas provienen de voces de mujeres, que constituyen la totalidad en el muestreo realizado. Esa dimensión nos permite pensar los modos en que esos archivos de memorias de formación alojan una historia de la clase de Literatura desde un margen sexogenérico. La docencia en general y la enseñanza de la literatura en particular son oficios ejercidos mayoritariamente por mujeres.⁴ En los relatos analizados, se despliegan modos de lo íntimo en torno a la literatura como saber, en el que la atención sensible es puesta en acto mediante intervenciones diversas sobre el canon escolar, los modos de organizar un dispositivo de lectura literaria y los gestos sobre el objeto literatura. Así, las “figuraciones del lector” que aparecen en estas memorias ofrecen una mirada siempre atenta al detalle, al envés de la clase de Literatura como un texto a descifrar o interrogar.

En los fragmentos analizados, el aula de Literatura es un territorio polifónico en el que distintas sensibilidades convocan a una conversación sobre lo literario de maneras muy diversas. Personajes, géneros, autores, paisajes,

⁴ Como en muchas partes del mundo, en Argentina la docencia es una actividad feminizada. Según datos del Censo de Docentes de 2004, ocho de cada diez docentes son mujeres. En el trabajo de campo realizado para esta investigación, las memorias se recabaron mediante entrevistas a profesoras de Lengua y Literatura.

gestos y percepciones se hacen presentes en una *entreglosa* que las profesoras entrevistadas hacen propia en sus modos de poner en acto la clase de Literatura.

Las poéticas de la transmisión de la clase de Literatura, entonces, comparten “figuras del aprender” en las que la dimensión relacional atraviesa de diferentes maneras el recorrido de formación y la trayectoria escolar de cada entrevistada. Hablamos de figuras del aprender literatura en los términos en los que Charlot (2008) lo propone, en tanto se aprenden modos de relacionarse con un saber. En este caso, los modos en que las entrevistadas aprendieron a relacionarse con la literatura como saber en el secundario, y luego en el profesorado, se reconfiguran en las aulas que habitan.

De este modo, en las memorias seleccionadas, esa relación con el saber se hace presente en las formas en las que se organiza una experiencia de lectura, y en los modos de apropiación –o rechazo– de ritos y protocolos propios de una comunidad de lectores de literatura. ■■■■



Referencias

- Arfuch, L.** (2014). (Auto)biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 1, 68-81.
- Barthes, R.** (1978). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Bombini, G.** (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, 2-3, 211-217.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Charlot, B.** (2007). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Compagnon, A.** (2015). *El demonio de la teoría. Literatura y sentido común*. Acantilado.
- Cuesta, C.** (2019). Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/ didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila/ Unsam Edita.
- Cuesta, C.** (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Devetach, L.** (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Gerbaudo, A.** (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, 7.
- Giroux, H.** (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Larrosa, J.** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Piacenza, P.** (2021). *Entreglosa*. Conferencia de cierre IX Jornadas de escritura, enseñanza e investigación. Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Piglia, R.** (2005). *¿Qué es un lector? El último lector*. Anagrama.
- Rancière, J.** (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Recalcati, M.** (2011). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Ricoeur, P.** (2004). *Memoria y reminiscencia. La memoria, la historia, el olvido*. FCE.
- Surghi, C.** (2020). *Ensayo de memoria, o la-novela-familiar-de-un-recuerdo*. Narvaja- UNC.
- Szurmuk, M. y Virué, A.** (2020). La literatura de mujeres como archivo hospitalario: una propuesta. *El taco en la brea*, 11, 67-77.

Gestos pedagógicos e ideologia lingüística en la formación del sujeto docente en contextos periféricos



Imagem diseñada por los autores, generada con inteligencia artificial.

Francisco André da Silva
Manuel Valdenir Paulino da Silva



Francisco André da Silva

Magíster en Lingüística Aplicada. Doctorando en Lingüística Aplicada. Profesor de Lengua Inglesa en la Red Municipal de Educación de Fortim, Ceará (Brasil) y docente de Educación Media Integrada (EMI) en la Red Estadual do Ceará. Doctorando en el Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA), Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líneas de investigación: Políticas lingüísticas, formación docente, actividad y trabajo docente, gesto pedagógico, ideología lingüística, análisis dialógico del discurso, enseñanza de lenguas en contextos periféricos.

Correo electrónico: francisco.andre@aluno.uece.br



Manuel Valdenir Paulino da Silva

Magíster en Lingüística. Doctorando en Lingüística. Profesor pedagogo titular de la Red Municipal de Itaitinga y docente de Lengua Portuguesa y Lengua Española en la SEDUC/CE. Doctorando en el Programa de Pós-Graduação em Linguística de la Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Líneas de investigación: Multialfabetizaciones y multimodalidad, análisis crítico del discurso, lenguaje y política, estudios de género y sexualidad, relaciones entre lenguaje, poder, identidades y prácticas sociales contemporáneas, discursos LGBTQIAPN+.

Correo electrónico: prof_valdenir@outlook.com



Gestos pedagógicos e ideología lingüística en la formación del sujeto docente en contextos periféricos

Pedagogical gestures and linguistic ideology: the formation of the teaching subject in peripheral contexts

Francisco André da Silva
Manuel Valdenir Paulino da Silva

Fecha de recepción: 17 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2026

RESUMEN

Este artículo analiza los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas centrales en la actividad docente en contextos periféricos, a partir de una concepción del lenguaje como práctica social históricamente situada y en diálogo con la sociología del lenguaje. Se trata de un estudio teórico-crítico, de carácter no empírico, desarrollado en el campo de la Lingüística Aplicada crítica y transdisciplinar, que articula aportes del marxismo, de la ontología del ser social y de los estudios sobre ideología lingüística. En este sentido, el trabajo busca comprender las maneras en que dichos gestos, más allá de procedimientos técnicos o didácticos, operan como formas de mediación simbólica en la reproducción y tensión de la ideología lingüística y de las jerarquías globales de las lenguas. El análisis se centra en la construcción conceptual de los gestos pedagógicos como categoría analítica y examina políticas educativas y prescripciones curriculares de Brasil, como la Base Nacional Comum Curricular. El análisis permite sostener que la centralidad del inglés y la marginalización del español se materializan en prácticas pedagógicas que naturalizan procesos de desigualdad lingüística asociados a proyectos transnacionales. Se concluye que los gestos pedagógicos configuran un espacio estratégico de disputa ideológica en la formación del sujeto docente en contextos periféricos.

palabras clave

gestos pedagógicos • ideología lingüística • jerarquías lingüísticas globales • formación docente • contextos periféricos

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical gestures as central ideological practices in teaching activity in peripheral contexts, based on a conception of language as a historically situated social practice and in dialogue with the sociology of language. It is a theoretical-critical and non-empirical study developed within the field of critical and transdisciplinary Applied Linguistics, articulating contributions from Marxism, the ontology of social being, and studies on language ideology. In this sense, the study seeks to understand how such gestures, beyond technical or didactic procedures, operate as forms of symbolic mediation in the reproduction and tension of language ideology and global language hierarchies. The analysis focuses on the conceptual construction of pedagogical gestures as an analytical category and examines how educational policies and curricular prescriptions, such as the Base Nacional Comum Curricular, are inscribed in teaching activity. Based on the theoretical discussion, it is argued that the centrality of English and the marginalization of Spanish materialize in pedagogical practices that naturalize processes of linguistic inequality associated with transnational projects. It concludes that pedagogical gestures constitute a strategic space of ideological dispute in teacher education in peripheral contexts.

keywords

pedagogical gestures • language ideology • global language hierarchies • teacher education • peripheral contexts

Introducción

En las últimas décadas, el lenguaje ha ocupado un lugar central en los análisis sobre poder, dominación y producción de subjetividades. Lejos de constituir un medio neutro de comunicación, las lenguas participan activamente en la organización de las relaciones sociales, en la circulación de valores simbólicos y en la legitimación de jerarquías globales. En el campo educativo, estas dinámicas adquieren especial relevancia, ya que la escuela actúa simultáneamente como espacio de formación de sujetos y como instancia en la que se reproducen –y, en determinados contextos, se tensionan– órdenes simbólicos, políticos y económicos más amplios. En este marco, los gestos pedagógicos emergen como

una categoría analítica central para comprender cómo tales disputas se materializan en la actividad docente en contextos periféricos.

En contextos periféricos, estas dinámicas asumen características específicas, marcadas por asimetrías históricas entre centros y periferias, por la circulación desigual de lenguas socialmente legitimadas y por la subordinación de los proyectos educativos a agendas globales orientadas a la racionalización del trabajo, la performatividad y la empleabilidad. En este escenario, la formación docente no puede comprenderse únicamente como un trayecto técnico o académico, sino como un proceso social e histórico atravesado por disputas ideológicas que articulan



“...la formación docente no puede comprenderse únicamente como un trayecto técnico o académico, sino como un proceso social e histórico atravesado por disputas ideológicas que articulan escalas locales y globales.”

escalas locales y globales. Es en este punto donde los gestos pedagógicos adquieren relevancia analítica, entendidos no como acciones meramente didácticas, sino como prácticas socialmente situadas que condensan valores, creencias y representaciones sobre el lenguaje, la enseñanza y el papel del profesor.

A partir del concepto de ideología lingüística, este artículo se inscribe en una perspectiva teórico-crítica de carácter no empírico, propia del campo de la Lingüística Aplicada crítica y transdisciplinar. Desde este enfoque, se sostiene que los gestos pedagógicos constituyen formas privilegiadas de mediación simbólica a través de las cuales las jerarquías lingüísticas globales se producen, se naturalizan y se incorporan a la actividad docente cotidiana. En este sentido, dichos gestos se materializan en la relación concreta con prescripciones institucionales, instrumentos pedagógicos y demandas del trabajo, configurando espacios de tensión entre la reproducción de órdenes lingüísticos dominantes y la posibilidad –aunque limitada– de desplazamientos y resistencias. De este modo, la formación del sujeto docente se concibe como un proceso que se construye en la actividad, atravesado por contradicciones

propias de contextos marcados por desigualdades estructurales.

El análisis de los gestos pedagógicos exige un encuadre teórico que trascienda enfoques estrictamente didácticos o metodológicos. Para ello, el artículo adopta una perspectiva transdisciplinar que articula aportes del marxismo, de la sociología del lenguaje y de la Lingüística Aplicada crítica, así como contribuciones de los estudios del trabajo y de la psicología histórico-cultural. Estos aportes permiten comprender la docencia como una actividad social mediada, contradictoria e históricamente situada. En este entrecruzamiento teórico, los gestos pedagógicos pueden ser analizados como unidades de acción en las que se materializan procesos sociales más amplios.

En el contexto brasileño, estas dinámicas adquieren rasgos particulares, ya que la escuela pública se ha constituido históricamente como un espacio atravesado por profundas desigualdades sociales, regionales y lingüísticas. En estados del nordeste, como Ceará, estas tensiones se intensifican debido a procesos históricos de marginación económica y simbólica, así como a la adopción de políticas educativas alineadas con agendas globales de estandarización curricular, evaluación a gran escala y racionalización del trabajo docente. En tales condiciones, el trabajo docente se desarrolla bajo condiciones de precarización material y control institucional, configurando un campo privilegiado para el análisis de los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas situadas.

En este marco, el objetivo de este artículo es analizar los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas centrales en la formación del sujeto docente en contextos periféricos. En particular, se busca evidenciar cómo, a través de la actividad cotidiana de enseñanza, se producen y se naturalizan jerarquías lingüísticas articuladas a proyectos políticos

y económicos de alcance transnacional. Con ello, se pretende contribuir al debate crítico en el campo de la formación docente y de la investigación educativa, poniendo de relieve la docencia como un espacio estratégico de disputa ideológica, en el que se confrontan prescripciones institucionales, demandas del mercado global y condiciones concretas de trabajo.

Para desarrollar esta argumentación, el artículo se organiza en un recorrido teórico progresivo. En primer lugar, se examina la relación entre lenguaje, ideología y poder, situando el lenguaje como práctica social constitutiva de la dominación y de la producción de subjetividades. En segundo término, se profundiza el concepto de ideología lingüística, destacando su vínculo con las jerarquías globales de las lenguas y con los procesos de naturalización de las desigualdades. A continuación, se incorporan aportes que permiten comprender la docencia como actividad social mediada por prescripciones institucionales y demandas del trabajo. Finalmente, estas discusiones convergen en la noción de gestos pedagógicos, entendidos como prácticas ideológicas en las que se condensan lenguaje, poder y formación del sujeto docente, constituyendo el eje analítico central del estudio.

Lenguaje, ideología y poder

En una perspectiva crítica, la ideología no se reduce a un conjunto de ideas conscientes ni a un sistema abstracto de creencias, sino que se materializa en prácticas, instituciones y dispositivos cotidianos que organizan la vida social (Althusser, 1971). El lenguaje constituye uno de los principales medios de esa materialización, produciendo efectos de naturalización que confieren apariencia de universalidad a órdenes simbólicos históricamente situados, al tiempo que ocultan las relaciones de dominación que los sostienen.

En este sentido, la articulación entre lenguaje e ideología resulta central para comprender cómo determinadas visiones del mundo se tornan hegemónicas y pasan a operar como evidencias naturalizadas.

Al participar en prácticas lingüísticas socialmente reguladas, los sujetos son interpelados por estas formaciones ideológicas, incorporando disposiciones y modos de acción que tienden a presentarse como naturales e inevitables. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo organiza la experiencia social, sino que también participa en la configuración de formas de conciencia y de posicionamiento en el mundo.

Esta comprensión permite pensar el poder no únicamente como coerción directa, sino como un proceso difuso inscrito en las prácticas simbólicas cotidianas. El poder simbólico, tal como lo plantea Bourdieu (1991), opera a través del reconocimiento social y la legitimación de determinadas formas de lenguaje, otorgándoles autoridad y valor. Su eficacia reside menos en la imposición explícita que en la producción de adhesión, haciendo que clasificaciones y jerarquías sean aceptadas como legítimas. En contextos caracterizados por la circulación desigual de recursos lingüísticos a escala global (Blommaert, 2010), el lenguaje se convierte en un espacio privilegiado de reproducción de dichas asimetrías, aunque también puede constituirse en terreno de disputa y reconfiguración simbólica.

En el ámbito educativo, estas dinámicas adquieren especial relevancia. La escuela ocupa un lugar estratégico en la producción y legitimación de discursos autorizados, participando activamente en la formación de sujetos y en la consolidación de valores socialmente reconocidos. En este marco, las prácticas pedagógicas, lejos de ser neutras, constituyen formas específicas de acción simbólica a través de las cuales se articulan lenguaje, poder y organización social. Como señala Fairclough



(1992), los procesos educativos participan en la reproducción –y potencialmente, en la contestación– de órdenes sociales y lingüísticos, dado que es mediante el lenguaje que se definen saberes legítimos, se establecen criterios de evaluación y se construyen expectativas sobre los roles del profesor y del estudiante.

En contextos periféricos, la relación entre lenguaje, ideología y poder se vuelve especialmente visible, en la medida en que las asimetrías entre centros y periferias se materializan en las prácticas escolares cotidianas. De este modo, la escuela y la formación docente se constituyen en espacios donde se tensionan proyectos globales y realidades locales, revelando la centralidad de las ideologías lingüísticas en la organización del trabajo pedagógico y en la configuración del sujeto docente. Precisamente por ello, resulta necesario avanzar hacia una comprensión más específica de la ideología lingüística como categoría analítica, así como de su papel en la producción y legitimación de jerarquías globales entre las lenguas.

Ideología lingüística y jerarquías globales de las lenguas

La comprensión de la ideología lingüística como categoría analítica permite profundizar la relación entre lenguaje, ideología y poder en el análisis de las desigualdades lingüísticas contemporáneas. Esta noción hace posible explicitar que las creencias, valores y representaciones sobre las lenguas no solo reflejan relaciones sociales, sino que participan activamente en su producción y legitimación, orientando prácticas, políticas y trayectorias formativas. Al situar las lenguas como objetos de valoración simbólica, el concepto de ideología lingüística ofrece herramientas fundamentales para comprender la constitución de jerarquías lingüísticas a escala global.

Las ideologías lingüísticas pueden entenderse como sistemas de representaciones que naturalizan determinadas relaciones entre lenguas, hablantes y prácticas sociales, haciendo que ciertas lenguas sean percibidas como más legítimas, útiles o prestigiosas que otras (Irvine y Gal, 2000). Estas representaciones no operan de manera abstracta, sino que se materializan en políticas públicas, prácticas institucionales y discursos cotidianos, produciendo efectos concretos en los sujetos y en sus posibilidades de inserción social. En este sentido, las ideologías lingüísticas constituyen un vínculo fundamental entre lenguaje y poder, ya que organizan simbólicamente la distribución desigual de recursos lingüísticos.

En el contexto de la globalización, estas jerarquías adquieren una dimensión transnacional particularmente visible, marcada por la circulación desigual de recursos lingüísticos a escala global (Blommaert, 2010). La consolidación de lenguas globales, como el inglés, se vincula a procesos históricos de colonialismo, imperialismo y expansión económica que otorgaron a determinadas lenguas un estatus privilegiado en el sistema internacional (Phillipson, 1992). Estas lenguas pasan a asociarse con movilidad social, progreso y modernidad, mientras que otras son relegadas a posiciones subalternas, frecuentemente vinculadas a estigmas de localismo o irrelevancia económica.

Desde una perspectiva crítica, Pennycook (2001, 2017) cuestiona la naturalización de estas jerarquías al sostener que la centralidad de ciertas lenguas no puede comprenderse al margen de las relaciones de poder que las sostienen. Para el autor, las lenguas globales funcionan como dispositivos ideológicos que organizan deseos, expectativas e identidades, especialmente en contextos periféricos, donde el acceso a dichas lenguas suele presentarse como condición indispensable para la participación en el mundo globalizado. En esta dirección, la enseñanza de lenguas se constituye

en un espacio privilegiado de circulación de ideologías lingüísticas, en el que se articulan proyectos políticos, económicos y educativos de alcance transnacional.

En Brasil, estas ideologías lingüísticas encuentran respaldo institucional en políticas educativas y documentos curriculares que reproducen jerarquías globales de las lenguas en el interior de la escuela. La Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de carácter nacional que define los aprendizajes esenciales de la educación básica y orienta la organización curricular y el trabajo docente, al establecer el inglés como lengua extranjera obligatoria bajo la perspectiva de lengua franca, refuerza discursivamente su centralidad como idioma de circulación internacional, movilidad social e inserción en el mundo laboral (Brasil, 2018). Esta decisión curricular no puede entenderse como neutral, sino como efecto de procesos históricos y geopolíticos que asocian el inglés con valores de modernidad, competitividad y progreso, en consonancia con agendas globales de racionalización educativa y económica.

En contraste, la marginación del español en el currículo escolar brasileño revela una paradoja estructural: se trata de un país situado en América del Sur, inserto en un espacio geopolítico mayoritariamente hispanohablante, cuyas políticas lingüísticas educativas privilegian una lengua global en detrimento de una lengua regional estratégica. Este desplazamiento contribuye a la producción de una imaginación geopolítica orientada hacia el Norte global, al tiempo que debilita los vínculos lingüísticos, culturales y políticos con los países vecinos.

Esta lógica se hace aún más evidente en los cursos técnicos vinculados a los sectores de hospitalidad, turismo y servicios, donde la lengua extranjera aplicada suele ser exclusivamente el inglés. En estos contextos formati-

vos, la enseñanza de lenguas tiende a subordinarse a las demandas del mercado, reforzando la asociación entre competencia lingüística y empleabilidad y reduciendo la diversidad lingüística a una lógica predominantemente instrumental. Tales configuraciones curriculares materializan ideologías lingüísticas globales que atraviesan la formación docente y orientan los gestos pedagógicos en la vida escolar cotidiana.

De este modo, las ideologías lingüísticas no solo estructuran políticas y currículos, sino que inciden directamente en el trabajo docente, influyendo en decisiones pedagógicas, criterios de evaluación y modos de significar las lenguas en el aula. En consecuencia, para comprender cómo estas jerarquías son apropiadas, negociadas y, en ciertos casos, tensionadas, resulta necesario desplazar el análisis hacia la docencia como actividad social situada. Es precisamente en ese plano de la actividad donde los gestos pedagógicos emergen como mediaciones concretas entre prescripción, trabajo y formación del sujeto docente.

Actividad docente, mediación y formación del sujeto profesor

El desplazamiento del análisis hacia la actividad docente permite comprender de qué modo las ideologías lingüísticas y las jerarquías globales de las lenguas adquieren existencia concreta en la vida escolar cotidiana. Más que un conjunto de acciones técnicas o decisiones individuales, la docencia constituye una actividad social históricamente situada, producida en el interior de relaciones sociales atravesadas por contradicciones estructurales. Desde esta perspectiva, analizar la formación del sujeto docente implica considerar el trabajo docente como un espacio de tensión permanente entre lo prescrito, lo realizado y lo posible, en consonancia con la concepción marxiana del



trabajo como categoría fundante de la vida social (Marx, 1996).

En el pensamiento marxista, el trabajo no se reduce a la mera ejecución de tareas, sino que constituye el proceso mediante el cual los sujetos producen tanto las condiciones materiales de su existencia como a sí mismos en cuanto sujetos históricos. Esta comprensión resulta fundamental para pensar la docencia no como vocación individual o función técnica, sino como trabajo social atravesado por relaciones de poder, formas de control y márgenes de acción posibles. En este marco se inscriben los aportes de la Ergonomía de la Actividad y de la Clínica de la Actividad, que conciben el trabajo docente como una actividad viva, marcada por ajustes constantes frente a las demandas del contexto (Clot, 2006, 2008; Amigues, 2004).

Estas perspectivas rompen con visiones normativas de la docencia al enfatizar que el profesor no se limita a ejecutar prescripciones curriculares o metodológicas, sino que produce respuestas singulares ante situaciones concretas de enseñanza, movilizando saberes, valores y experiencias construidas a lo largo de su trayectoria profesional. La actividad docente se realiza, así, en la distancia inevitable entre

el trabajo prescrito y el trabajo efectivamente realizado, distancia que no debe entenderse como falla, sino como condición constitutiva del trabajo humano.

Desde esta óptica, dicha distancia se configura como espacio de creación, negociación y desarrollo de la actividad. Es en ese intervalo donde el profesor interpreta, resignifica y, en ocasiones, cuestiona las prescripciones que orientan su práctica, incluyendo currículos oficiales, materiales didácticos y políticas educativas. En contextos marcados por fuertes asimetrías lingüísticas y discursos de performatividad, esta mediación adquiere un papel central en la constitución del sujeto docente como trabajador de la educación.

La noción de mediación, desarrollada en el marco de la psicología histórico-cultural a partir de fundamentos marxistas, contribuye a profundizar esta comprensión. Según Vigotski (1985), toda actividad humana se encuentra mediada por instrumentos y signos culturalmente producidos, que reorganizan la relación del sujeto con el mundo y con su propia actividad.

Estos procesos de mediación no se restringen al plano técnico, sino que involucran dimensiones simbólicas e ideológicas que participan en la constitución de la conciencia y en el desarrollo humano (Vigotski, 2001, 2004).

En el trabajo docente, la mediación se realiza mediante instrumentos materiales –como libros de texto, planes de clase y documentos curriculares– y mediante instrumentos simbólicos, tales como conceptos, valores y formas de significar las lenguas y la enseñanza. No obstante, dichos instrumentos no son apropiados de manera automática. Desde la perspectiva instrumental, Rabardel (1995, 2005) muestra que el uso de instrumentos implica un proceso de génesis instrumental, en el cual el sujeto transforma el artefacto disponible en instrumento de acción, al tiempo que se transforma a sí mismo como trabajador.

“La actividad docente se realiza, así, en la distancia inevitable entre el trabajo prescrito y el trabajo efectivamente realizado, distancia que no debe entenderse como falla, sino como condición constitutiva del trabajo humano.”

Prescripción, instrumentos y desarrollo de la actividad docente

La mediación instrumental de la actividad docente se articula, por lo tanto, con las condiciones sociales e ideológicas en que el trabajo se desarrolla. Las prescripciones curriculares, los discursos sobre lenguas globales y las demandas del mercado laboral constituyen instrumentos simbólicos que orientan la práctica pedagógica y producen formas específicas de interpelación del sujeto profesor. La formación docente se configura, así, en la intersección entre estos dispositivos institucionales y las estrategias singulares que los profesores construyen para responder a las exigencias del *métier*.

Desde esta perspectiva, el sujeto profesor no puede comprenderse como mero ejecutor de normas o políticas educativas. Se constituye en la propia actividad, al negociar reglas, enfrentar contradicciones y construir márgenes de acción posibles dentro del trabajo. La actividad docente se presenta, de este modo, como un espacio privilegiado de producción de sentidos, valores y posicionamientos ideológicos, en el que se inscriben tanto procesos de reproducción como posibilidades de desplazamiento de órdenes dominantes.

En este marco, la comprensión de la docencia como actividad mediada exige profundizar el papel de la prescripción y de los instrumentos en la organización del trabajo docente, no como instancias externas y estáticas, sino como elementos constitutivos del desarrollo de la actividad. Es precisamente en la relación entre prescripción, instrumentos y acción donde se configuran las condiciones concretas en las que el profesor actúa, negocia y transforma su práctica, cuestión que será abordada en la sección siguiente.

La discusión en torno al género de la actividad pone de relieve que la docencia se organiza a partir de formas colectivas relativamente estabilizadas de actuar, pensar y evaluar el trabajo, al mismo tiempo que se actualiza de manera singular en situaciones concretas de enseñanza. En este marco, resulta necesario profundizar el papel de la prescripción como elemento central en la organización y el desarrollo de la actividad docente, no como simple imposición normativa, sino como mediación fundamental de la acción en contextos reales de trabajo. Al incidir sobre las formas de actuar del profesor, la prescripción participa directamente en la configuración de los gestos pedagógicos movilizados en la vida escolar cotidiana.

Desde los aportes de la Clínica de la Actividad y de la Ergonomía de la Actividad, la prescripción no puede entenderse únicamente como un conjunto de normas externas a cumplir, sino como componente estructural del trabajo docente (Clot, 2006, 2008; Amigues, 2004). Se materializa en dispositivos como currículos, programas, materiales didácticos y orientaciones institucionales, orientando la acción del profesor al tiempo que es permanentemente reinterpretada en el curso de la actividad. Es en esta relación dinámica entre prescripción y acción donde se configuran modos específicos de organización de la enseñanza, que se expresan en formas de actuación pedagógica socialmente situadas.

La relación con la prescripción adquiere matices particulares en contextos donde el género profesional se encuentra aún en proceso de apropiación. Como señalan Saujat (2002, 2004) y Faïta (2004), la ausencia de una experiencia consolidada hace que la prescripción desempeñe una función organizadora



relevante, operando como recurso para estructurar la acción frente a situaciones complejas que caracterizan el *métier* docente. En estos casos, la prescripción funciona como apoyo provisional de la actividad, influyendo directamente en las formas de intervención pedagógica movilizadas por el profesor.

Lejos de ser seguidas de manera mecánica, las prescripciones son retrabajadas por los sujetos en un esfuerzo por ajustarlas a las condiciones concretas de enseñanza y a las demandas del aula. Este movimiento evidencia la prescripción como espacio de tensión entre normas institucionales, valores compartidos por el colectivo profesional y decisiones singulares del docente, tensiones que se materializan en las formas de acción desplegadas en la actividad.

La comprensión de la prescripción como mediadora de la actividad docente puede profundizarse a la luz de la teoría de la mediación simbólica desarrollada por Vigotski. Para el autor, toda actividad humana está mediada por instrumentos y signos culturalmente producidos, que reorganizan la relación del sujeto con el mundo y con su propia actividad (Vigotski, 1985; 2001; 2004). En el trabajo docente, las prescripciones se configuran como instrumentos simbólicos que orientan la acción e inciden sobre las formas concretas de intervención pedagógica.

No obstante, como advierte Rabardel (1995, 2005), un artefacto solo se convierte en instrumento cuando es efectivamente apropiado por el sujeto en situación de actividad. Este proceso de génesis instrumental implica una doble transformación: el sujeto transforma el artefacto al adaptarlo a sus necesidades de acción y, simultáneamente, se transforma a sí mismo al desarrollar nuevas formas de actuar. En el caso de la docencia, la prescripción se convierte en instrumento cuando se integra al modo de actuar del profesor, orientando la actividad de manera situada y significativa.

A medida que la experiencia se amplía y el género profesional es progresivamente apropiado, la relación con la prescripción tiende a transformarse, abriendo espacio para mayor flexibilidad y ampliación de los márgenes de maniobra del docente. Este desplazamiento se vincula directamente con el desarrollo del poder de actuar y con la capacidad de enfrentar la complejidad del trabajo pedagógico, produciendo transformaciones en las formas de acción movilizadas en la práctica.

“A medida que la experiencia se amplía y el género profesional es progresivamente apropiado, la relación con la prescripción tiende a transformarse, abriendo espacio para mayor flexibilidad y ampliación de los márgenes de maniobra del docente.”

La prescripción, por tanto, no debe entenderse como un elemento externo u opresivo en sí mismo, sino como mediador de la actividad docente, cuya función depende de las formas de apropiación construidas por los sujetos en su trayectoria profesional. Es en el entrecruzamiento entre prescripciones institucionales, condiciones concretas de trabajo y procesos de mediación donde la actividad docente se realiza de manera situada. En ese movimiento se configuran formas de acción mediante las cuales el profesor organiza la enseñanza y adopta posicionamientos frente a las lenguas y a los saberes que circulan en la escuela. Precisamente estas formas de acción,

comprendidas aquí como gestos pedagógicos, constituyen unidades privilegiadas para el análisis de la actividad docente en cuanto práctica ideológica.

Gestos pedagógicos como unidad de análisis de la actividad docente

La comprensión de los gestos pedagógicos como unidad de análisis de la actividad docente exige situarlos en el marco de una concepción materialista y ontológica del trabajo. En la tradición marxiana, el trabajo no se reduce a una actividad técnica o instrumental, sino que constituye la forma fundante de la praxis social, a través de la cual los sujetos producen el mundo social y se producen a sí mismos (Marx, 1996). Desde esta perspectiva, la docencia puede entenderse como un trabajo socialmente determinado, atravesado por contradicciones históricas y por relaciones de poder que se materializan en las prácticas cotidianas de la escuela.

La ontología del ser social de Lukács profundiza esta comprensión al afirmar el trabajo como categoría fundante de la sociabilidad, responsable de mediar entre conciencia, mundo objetivo y reproducción social. Para el autor, toda actividad humana implica posiciones teleológicas que se realizan en condiciones objetivas dadas, produciendo efectos que exceden el control pleno del sujeto y se inscriben en cadenas causales más amplias (Lukács, 2013). En este sentido, la actividad docente debe entenderse como práctica teleológicamente orientada, pero siempre realizada bajo determinaciones históricas, institucionales y materiales que condicionan –sin determinar mecánicamente– el actuar del profesor.

En este marco ontológico, los gestos pedagógicos adquieren centralidad analítica. Pueden ser comprendidos como formas concretas de objetivación de la actividad docente,

en las que se condensan elecciones, valores, saberes y posicionamientos ideológicos. Los gestos pedagógicos no se restringen a movimientos corporales ni a procedimientos didácticos aislados, sino que abarcan modos de enunciar, seleccionar contenidos, organizar la interacción en el aula y atribuir valor a las lenguas y a los saberes que circulan en el espacio escolar. Como objetivación de la actividad, el gesto pedagógico expresa la relación dialéctica entre lo prescrito y lo realizado, entre las exigencias institucionales y los márgenes de acción contruidos por el sujeto docente.

Desde los aportes de la Clínica de la Actividad y de la Ergonomía de la Actividad, los gestos pedagógicos pueden leerse como manifestaciones singulares del género de la actividad docente, en tanto formas situadas de actuación que revelan cómo el profesor negocia normas, interpreta prescripciones y responde a las contradicciones concretas del trabajo. En este sentido, la noción de gesto pedagógico ha sido desarrollada y validada como categoría analítica en estudios sobre la actividad docente, destacándose su pertinencia para comprender la relación entre acción, lenguaje y trabajo (Lopes, 2023). Al analizar la actividad real de profesores, el gesto emerge

“Al analizar la actividad real de profesores, el gesto emerge como unidad privilegiada para observar cómo se materializan, en la práctica, las tensiones entre prescripción, condiciones de trabajo y posicionamientos del sujeto.”



como unidad privilegiada para observar cómo se materializan, en la práctica, las tensiones entre prescripción, condiciones de trabajo y posicionamientos del sujeto.

Esta lectura dialoga directamente con la ontología lukacsiana al comprender el gesto pedagógico como momento de objetivación y exteriorización de la subjetividad en el trabajo. Al actuar, el profesor transforma el mundo escolar –aunque de forma parcial y contradictoria– y, simultáneamente, se transforma a sí mismo, desarrollando formas específicas de conciencia profesional. En esta dirección, estudios situados en contextos educativos brasileños han evidenciado cómo la actividad docente se configura como espacio de producción de sentidos y de posicionamientos ideológicos, en los cuales los gestos pedagógicos desempeñan un papel central en la mediación entre prescripciones institucionales y prácticas concretas (Silva, 2025).

En contextos periféricos, marcados por desigualdades estructurales y por jerarquías globales de las lenguas, los gestos pedagógicos adquieren una densidad política aún mayor. Prescripciones curriculares como la BNCC materializan proyectos lingüísticos alineados con intereses geopolíticos y económicos de alcance transnacional. Tales orientaciones no se realizan automáticamente en la práctica, sino que son mediadas por la actividad docente, encontrando en los gestos pedagógicos su forma concreta de existencia.

Así, al seleccionar contenidos, priorizar determinadas lenguas, legitimar ciertos usos lingüísticos y silenciar otros, el profesor participa, mediante sus gestos, en la reproducción –o en el tensionamiento– de las ideologías lingüísticas dominantes. Los gestos pedagógicos se configuran, de este modo, como prácticas ideológicas en sentido marxiano-lukacsiano: formas materiales de acción en las que se objetivan relaciones sociales, valores y proyectos

históricos, muchas veces naturalizados en la cotidianidad escolar.

Comprender los gestos pedagógicos como unidad de análisis de la actividad docente permite desplazar la mirada desde las políticas lingüísticas abstractas o las prescripciones normativas hacia el plano concreto de la praxis escolar. Es en este nivel donde las configuraciones desiguales de valor lingüístico de las lenguas se inscriben, se reproducen y, potencialmente, pueden ser cuestionadas. Esta perspectiva se inscribe en una Lingüística Aplicada crítica y transdisciplinar, comprometida no con la descripción neutra de prácticas, sino con el análisis de las condiciones históricas e ideológicas que atraviesan la enseñanza de lenguas en contextos periféricos.

Desde esta concepción, los gestos pedagógicos se configuran como objetivaciones de la actividad docente y como mediaciones ideológicas situadas, en las que se articulan trabajo, lenguaje y formación del sujeto. Su análisis permite desplazar la mirada desde las prescripciones abstractas hacia la praxis concreta, evidenciando cómo las jerarquías lingüísticas globales se inscriben, se reproducen y, en ciertos límites, se tensionan en la actividad cotidiana. En este sentido, los gestos pedagógicos no solo constituyen una categoría analítica, sino también una vía privilegiada para comprender la docencia como espacio de disputa ideológica en contextos periféricos.

Enfoque teórico-metodológico

El presente artículo se configura como un estudio de naturaleza teórico-crítica, inscrito en el campo de la Lingüística Aplicada desde una perspectiva crítica y transdisciplinar. En este marco, la Lingüística Aplicada no se orienta hacia la aplicación instrumental de teorías lingüísticas a contextos educativos,

sino hacia la problematización de prácticas sociales mediadas por el lenguaje, en articulación con procesos históricos, políticos y económicos de mayor alcance. Desde esta perspectiva, el análisis se centra en la construcción conceptual de los gestos pedagógicos como categoría analítica para comprender la actividad docente en contextos periféricos.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio no empírico, cuyo foco recae en la articulación teórica. En este sentido, los gestos pedagógicos son comprendidos como formas de objetivación de la actividad docente y como prácticas ideológicas situadas, lo que permite examinar críticamente las mediaciones entre trabajo, lenguaje y formación del sujeto docente en contextos periféricos.

La argumentación se fundamenta en un diálogo articulado entre distintos campos del conocimiento. Del marxismo y de la ontología del ser social, se retoma la comprensión del trabajo como categoría fundante de la vida social y de la actividad como proceso de objetivación históricamente situado. De la sociología del lenguaje y de los estudios críticos sobre ideología lingüística, se incorporan aportes que permiten comprender la producción, la naturalización y la jerarquización de las lenguas a escala global. De la Lingüística Aplicada crítica, se asume la concepción de la enseñanza de lenguas como práctica social atravesada por relaciones de poder, políticas educativas y dinámicas del sistema internacional.

En este encuadre, los gestos pedagógicos son tratados como unidad de análisis conceptual y no como unidades empíricas observadas directamente. Se los concibe como formas recurrentes de mediación simbólica a través de las cuales se materializan, en el trabajo docente, valores, creencias y posicionamientos ideológicos vinculados a las lenguas y a los saberes escolares. Esta opción metodológica permite analizar cómo las políticas lingüísticas, las pres-

cripciones curriculares –como la BNCC– y las jerarquías globales de las lenguas se inscriben en la praxis docente, incluso en ausencia de un corpus empírico delimitado.

El enfoque adoptado privilegia un análisis interpretativo y crítico de las categorías movilizadas, orientado a evidenciar las mediaciones entre escalas globales y prácticas educativas locales. Al centrarse en los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas, el estudio desplaza el foco desde la descripción normativa de políticas educativas hacia la comprensión de las formas concretas mediante las cuales dichas políticas adquieren existencia material en la cotidianidad escolar.

De este modo, la propuesta teórico-metodológica se articula con el objetivo del artículo de analizar la educación –y, en particular, la enseñanza de lenguas– como espacio estratégico de disputa ideológica en contextos periféricos. Al privilegiar los gestos pedagógicos como categoría de análisis, este enfoque permite examinar críticamente cómo las prescripciones curriculares, las jerarquías lingüísticas globales y las condiciones concretas de trabajo se inscriben en la praxis docente. Es precisamente en este plano donde se vuelve posible desarrollar la discusión teórico-crítica que orienta la sección siguiente.

Discusión teórico-crítica: gestos pedagógicos, BNCC y jerarquías lingüísticas en contextos periféricos

El análisis de los gestos pedagógicos como prácticas ideológicas permite comprender cómo las jerarquías lingüísticas globales adquieren existencia concreta en la vida escolar cotidiana, particularmente en contextos periféricos. Al desplazar el foco desde las políticas educativas concebidas como textos normativos hacia la actividad efectiva del docente,



la discusión se concentra en el modo en que tales orientaciones son apropiadas, reinterpretadas y actualizadas en la praxis. De este modo, la reproducción –y la eventual problematización– de las jerarquías lingüísticas se realiza en las mediaciones concretas que estructuran el trabajo pedagógico.

En el contexto brasileño, la Base Nacional Comum Curricular constituye un dispositivo central de prescripción que organiza discursivamente el lugar de las lenguas en el currículo escolar. Al instituir una lengua extranjera obligatoria bajo la perspectiva de lengua franca, la BNCC produce una determinada imaginación lingüística asociada a la inserción social y económica en el sistema internacional. Tal orientación no puede ser comprendida como neutral, sino como expresión de dinámicas geopolíticas que jerarquizan lenguas y territorios. En este sentido, el currículo escolar opera como aparato ideológico, contribuyendo a la naturalización de asimetrías lingüísticas globales.

Sin embargo, dichas jerarquías no se inscriben automáticamente en la práctica. Es en la actividad docente donde estas orientaciones son apropiadas, reinterpretadas y actualizadas. Investigaciones en el campo del análisis de la actividad han demostrado que el gesto pedagógico opera como instrumento de mediación, organizando la acción del profesor y participando activamente en la producción de sentidos en el aula (Lopes, 2023). El gesto, en este marco, no se reduce a un movimiento corporal ni a un recurso didáctico aislado, sino que constituye una forma de acción verbo-discursiva mediante la cual el docente articula prescripciones institucionales, saberes profesionales y posicionamientos ideológicos.

Al seleccionar ejemplos, priorizar determinados contenidos lingüísticos, legitimar ciertos usos y relativizar otros, el profesor produce gestos que condensan posicionamientos ideológicos sobre el valor simbólico de las len-

“Al seleccionar ejemplos, priorizar determinados contenidos lingüísticos, legitimar ciertos usos y relativizar otros, el profesor produce gestos que condensan posicionamientos ideológicos sobre el valor simbólico de las lenguas.”

guas. Tales gestos no deben entenderse como decisiones individuales aisladas, sino como objetivaciones de condiciones institucionales y sociopolíticas más amplias. En contextos atravesados por tensiones entre prescripciones curriculares, demandas de desempeño y condiciones materiales restrictivas, la actividad docente se configura como espacio de negociación permanente (Silva, 2025).

Desde esta perspectiva, la formación del sujeto docente se produce en el interior de estas mediaciones. El profesor se constituye en la relación dialéctica entre lo prescrito y lo realizado, entre expectativas institucionales y posibilidades concretas de acción. La ontología del trabajo desarrollada por Lukács permite comprender que los gestos pedagógicos constituyen momentos de objetivación en los cuales se producen sentidos y formas de conciencia. La docencia, en tanto trabajo socialmente situado, no es mera ejecución normativa, sino práctica atravesada por contradicciones estructurales.

En contextos periféricos –entendidos aquí como formaciones sociales insertas de manera subordinada en la división internacional del trabajo y marcadas por desigualdades socioeducativas persistentes–, dichas

contradicciones tienden a intensificarse. La centralización curricular y los discursos de modernización lingüística configuran horizontes formativos específicos que inciden en la práctica docente. No obstante, el análisis de los gestos pedagógicos revela que tales horizontes no se realizan mecánicamente, sino que son incorporados, ajustados o tensionados en la actividad concreta.

Así, la marginalización de determinadas lenguas en el currículo no se limita a su menor presencia formal, sino que se reproduce cotidianamente mediante gestos que atribuyen valor diferencial a los repertorios lingüísticos disponibles. Al mismo tiempo, es en ese plano de la actividad donde pueden emerger desplazamientos, aunque limitados, en la medida en que el gesto comporta una dimensión interpretativa y no puramente ejecutiva.

De este modo, la formación del sujeto docente en contextos periféricos se construye en la propia actividad, atravesada por prescripciones institucionales, instrumentos pedagógicos e ideologías lingüísticas globales. Los gestos pedagógicos se constituyen, así, en una categoría analítica fundamental para comprender cómo la escuela participa, en el plano concreto de la praxis, tanto en la reproducción como en la eventual problematización de las jerarquías lingüísticas en el sistema internacional contemporáneo. Este desplazamiento hacia la actividad permite evidenciar que tales jerarquías no se sostienen únicamente en el plano discursivo o normativo, sino en prácticas situadas que las actualizan cotidianamente.

Consideraciones finales

Este artículo sostuvo que los gestos pedagógicos constituyen prácticas ideológicas centrales en la formación del sujeto docente en contextos periféricos. Desde una concepción del lenguaje como práctica social históricamente situada, se argumentó que dichos gestos no se reducen a decisiones técnicas o didácticas, sino que operan como formas concretas de mediación simbólica en las que se producen, se naturalizan y, en ciertos límites, se tensionan jerarquías lingüísticas globales.

La discusión permitió evidenciar que las prescripciones curriculares, como la Base Nacional Comum Curricular, no operan únicamente en el plano normativo, sino que se materializan en la actividad docente cotidiana. Es en los gestos pedagógicos donde tales orientaciones adquieren existencia concreta, organizando valoraciones, silenciamientos y legitimaciones de lenguas en el espacio escolar. De este modo, la escuela participa activamente en la reproducción –y también, en la posible problematización– de desigualdades lingüísticas inscritas en dinámicas geopolíticas más amplias.

A la luz de una lectura ontológica del trabajo, inspirada en Marx y Lukács, la docencia es comprendida como una actividad social mediada y contradictoria, en la cual se producen sentidos, valores y formas de conciencia. Incluso bajo condiciones de precarización y fuerte control institucional, los gestos pedagógicos no se reducen a reflejos automáticos de estructuras dominantes, sino que constituyen espacios de apropiación, ajuste y, eventualmente, de resistencia simbólica.

Al proponer los gestos pedagógicos como unidad de análisis, el artículo desplaza la atención desde las políticas lingüísticas abstractas hacia la praxis concreta del trabajo docente. En este desplazamiento reside su principal aporte: mostrar que las jerarquías



lingüísticas globales no se sostienen únicamente por decretos, documentos o prescripciones curriculares, sino por prácticas situadas que las actualizan cotidianamente. En este sentido, comprender los gestos pedagógicos como mediaciones ideológicas permite reubicar la formación docente como un espacio estratégico de intervención crítica, desde el cual se pueden tensionar las formas naturalizadas de organización del valor lingüístico en contextos periféricos. ■■■■

Referencias

- Amigues, R.** (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. En A. R. Machado (Ed.), *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. EdueL.
- Althusser, L.** (1971). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). En L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays*. Monthly Review Press.
- Blommaert, J.** (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.** (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brasil. Ministério da Educação.** (2018). *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Clot, Y.** (2006). *A função psicológica do trabalho*. Vozes.
- Clot, Y.** (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Faïta, D.** (2004). Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. En A. R. Machado (Ed.), *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. EdueL.
- Fairclough, N.** (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.



- Irvine, J. T., y Gal, S.** (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. School of American Research Press.
- Lopes, W. B.** (2023). *O gesto pedagógico: Para que e para quem? Análise verbo-gestual da atividade de professores estagiários de francês* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual do Ceará]. <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=112310>
- Lukács, G.** (2013). *Para uma ontologia do ser social* (Vol. 1). Boitempo.
- Marx, K.** (1996). *O capital: Crítica da economia política* (Vol. 1). Nova Cultural.
- Pennycook, A.** (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A.** (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Phillipson, R.** (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Rabardel, P.** (1995). *Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P.** (2005). Instrument mediated activity: From subject development to anthropocentric design. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 5-20.
- Saujat, F.** (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-75.
- Saujat, F.** (2004). Le travail enseignant comme activité: Analyse et développement. *Éducation et Didactique*, 1(1), 103-123.
- Silva, F. A. da.** (2025). *Análise dialógica sobre a atividade de professores de língua inglesa no ensino médio em contextos sociopolíticos e institucionais* [Disertación de maestría, Universidade Estadual do Ceará]. <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=119277>
- Vigotski, L. S.** (1985). La méthode instrumentale. En B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Vigotski, L. S.** (2001). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S.** (2004). *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.

Concepciones de los residentes sobre el vínculo con el docente orientador en las prácticas de residencia

Un estudio cualitativo en la formación docente inicial



La residencia docente como espacio de encuentro, acompañamiento y construcción compartida de saberes, prácticas y sentidos pedagógicos. Imagen diseñada por la autora, generada por inteligencia artificial.

Alejandra Mercedes Delgado



Alejandra Mercedes Delgado

Doctora en Educación (UCC), magíster en Investigación Educativa (UCC) y licenciada en Ciencias de la Educación (Especialización en Supervisión, Administración y Planeamiento Educativo, UCC). Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Directora del Instituto Superior Nuestra Señora del Valle en la ciudad de Cruz del Eje. Docente en la Maestría de Investigación Educativa (UCC). Miembro de la Red Provincial de Investigación Educativa Córdoba.

Correo electrónico: alejandramercedesdelgado@gmail.com



Concepciones de los residentes sobre el vínculo con el docente orientador en las prácticas de residencia

Un estudio cualitativo en la formación docente inicial

Resident's conceptions about the relationship with the supervising teacher in residency practices: a qualitative study in initial teacher training

Alejandra Mercedes Delgado

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2026

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio sobre las concepciones de los residentes acerca de su vínculo con el docente orientador¹ durante las prácticas de residencia en la formación docente inicial. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación fenomenológica con la participación de 27 estudiantes de profesorado de Educación Inicial, Primaria y Especial, pertenecientes a institutos de formación docente de gestión estatal y privada de la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. La investigación se llevó a cabo en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba entre los años 2023 y 2024, con defensa ante comisión evaluadora en 2025.² Para la recolección de datos, se emplearon cuestionarios de oraciones incompletas, metáforas, dibujos y narrativas pedagógicas, estrategias que permitieron acceder a las concepciones implícitas de los participantes. El análisis se realizó mediante procesos de codificación y categorización basados en tres modelos pedagógicos: conductista, constructivista y socioconstructivista. Los resultados permitieron identificar tres modalidades del vínculo pedagógico entre residentes y docentes orientadores: vínculo entre barreras, caracterizado por la instrucción, el control y el confort tradicional docente; vínculo como construcción, basado en la guía, la colaboración y el cuidado mutuo; y vínculo como construcción social, centrado en el encuentro y el diálogo. Los hallazgos destacan la relevancia de la dimensión vincular en la formación docente inicial y la necesidad de resignificar el rol del docente orientador como actor clave en el acompañamiento pedagógico, promoviendo prácticas reflexivas, colaborativas y humanizantes en los procesos de coformación.

palabras clave

**formación docente • relación pedagógica • práctica de enseñanza
concepciones • investigación cualitativa**

¹ El docente orientador, a decir de Foresi (en Sanjurjo, 2009), es quien recibe practicantes o residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones, y realiza el seguimiento individualizado en la formación en terreno de los futuros docentes. En general, se trata de un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes en sus clases. Foresi destaca que el trabajo de este actor resulta muy movilizador, ya que implica enfrentar las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas. Estas tradiciones, como la normalizadora-disciplinadora, academicista o tecnicista de corte tradicional en la formación docente, son aspectos cruciales para considerar.

² Delgado, A. M. (2025). *Concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia: un estudio cualitativo que profundiza el perfil del docente orientador en la formación docente inicial en la Ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023*. Universidad Católica de Córdoba [Tesis Doctoral]. <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4885/>



ABSTRACT

This article analyzes the conceptions held by student teachers regarding their relationship with the mentor teacher during the teaching practicum in initial teacher education. The study was conducted from a qualitative phenomenological approach with the participation of 27 students from Initial Education, Primary Education, and Special Education teacher education programs belonging to public and private teacher training institutes in the city of Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. The research was carried out within the framework of the Doctorate in Education at the Catholic University of Córdoba between 2023 and 2024, with the dissertation defended before an evaluation committee in 2025. Data collection included incomplete sentence questionnaires, metaphors, drawings, and pedagogical narratives, which enabled access to participants' implicit conceptions. Data analysis was conducted through coding and categorization processes based on three pedagogical models: behaviorist, constructivist, and socioconstructivist. The findings identified three main modalities of the pedagogical relationship between residents and mentor teachers: relationship as barriers, characterized by instruction, control, and traditional teacher comfort; relationship as construction, based on guidance, collaboration, and mutual care; and relationship as social construction, centered on encounter and dialogue. The results highlight the relevance of the relational dimension in initial teacher education and the need to resignify the role of the mentor teacher as a key actor in pedagogical accompaniment, promoting reflective, collaborative, and humanizing practices within co-training processes.

keywords

**poetics of transmission • literature class • memory
teaching training memory**

Introducción

La formación docente inicial constituye un proceso complejo en el que los futuros profesores no solo adquieren conocimientos teóricos y didácticos, sino que también construyen su identidad profesional en interacción con diversos actores del sistema educativo. Entre ellos, el docente orientador ocupa un lugar central durante el período de prácticas de residencia, ya que acompaña al estudiante en el proceso de inserción en el aula y en la cultura escolar.

En Argentina, las reformas curriculares de la formación docente han resignificado el rol del docente orientador como parte de un sistema de coformación entre institutos de formación docente y escuelas asociadas. Sin embargo, investigaciones previas señalan que este rol continúa atravesado por tensiones vinculadas a tradiciones pedagógicas, relaciones de poder y concepciones implícitas sobre la enseñanza (Davini, 2002; Edelstein y Coria, 1995; Sanjurjo, 2009).



Una investigación previa de Delgado (2018), centrada en las concepciones de los docentes orientadores, reveló que muchos acompañamientos reproducen lógicas tradicionales, caracterizadas por asimetrías en la relación docente-residente, escasa disposición para recibir practicantes y procesos de infantilización del rol del residente. Estos hallazgos abrieron nuevos interrogantes acerca de cómo los propios residentes viven y significan dichas relaciones.

En este marco, el presente estudio se propone analizar las concepciones de los residentes sobre su vínculo con el docente orientador durante las prácticas de residencia en institutos de formación docente de la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba. El objetivo es comprender las características que adquiere este vínculo pedagógico y los modelos pedagógicos que se ponen en juego en los procesos de coformación.

Marco teórico

Formación docente inicial y prácticas de residencia

La formación docente inicial constituye un proceso complejo que no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que implica la construcción progresiva de una identidad profesional en interacción con diversos actores e instituciones. En este proceso, las prácticas de residencia ocupan un lugar central, ya que representan el espacio donde los futuros docentes articulan saberes teóricos y experiencias situadas en contextos escolares reales.

En línea con estudios recientes, la residencia docente se consolida como un espacio clave de construcción del saber profesional, en el que se articulan procesos de reflexión, intervención y coformación entre instituciones (Bajuk, Robledo y Sacchi, 2024). Asimismo, investigaciones actuales destacan su potencial

para promover aprendizajes situados y el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales (Flores, 2025).

Diversos estudios han señalado que la formación docente inicial no solo supone la adquisición de conocimientos académicos, sino también la internalización de modos de transmisión, formas de interacción pedagógica y modelos de enseñanza que influyen posteriormente en la práctica profesional (Davini, 2002; Edelstein y Coria, 1995; Sanjurjo, 2009). En este sentido, la residencia se constituye en un espacio de socialización profesional donde los estudiantes se enfrentan a las tensiones entre la teoría aprendida en los institutos formadores y las prácticas concretas que se desarrollan en las instituciones escolares.

“...la formación docente inicial no solo supone la adquisición de conocimientos académicos, sino también la internalización de modos de transmisión, formas de interacción pedagógica y modelos de enseñanza que influyen posteriormente en la práctica profesional.”

Estas tensiones han sido también abordadas en investigaciones contemporáneas, que señalan la residencia como un escenario privilegiado para comprender la complejidad de la formación docente en contextos cambiantes y desafiantes (Marchegiani, 2024).

Desde esta perspectiva, Davini (2008) sostiene que las prácticas docentes deben comprenderse como realidades complejas,



atravesadas por múltiples dimensiones –sociales, institucionales, culturales y personales– que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la residencia, esta complejidad se intensifica debido a la coexistencia de distintos actores formadores, entre ellos, el docente de práctica del instituto y el docente orientador de la escuela asociada.

El docente orientador y la coformación

En el marco de las reformas curriculares de la formación docente en Argentina, la figura del docente orientador ha adquirido una relevancia creciente como parte del sistema de coformación entre institutos de formación docente y escuelas asociadas. Este actor es responsable de acompañar a los residentes durante su inserción en el aula, orientando su proceso de aprendizaje profesional y facilitando el vínculo entre teoría y práctica.

En la actualidad, el acompañamiento pedagógico es concebido como una estrategia central para el desarrollo profesional docente, en tanto promueve procesos de reflexión, retroalimentación y mejora continua en la práctica (Mejía-Janampa *et al.*, 2025).

Sin embargo, investigaciones previas han evidenciado que el rol del docente orientador se encuentra atravesado por tensiones vinculadas a tradiciones pedagógicas arraigadas en el sistema educativo. Edelstein y Coria (1995) señalan que las prácticas docentes se desarrollan en escenarios singulares y complejos donde intervienen múltiples dimensiones simultáneamente, lo que genera resultados muchas veces imprevisibles.

En este contexto, el acompañamiento pedagógico adopta diferentes modalidades. Loyola y Poliak (2002) destacan que el docente orientador puede actuar como facilitador de procesos reflexivos y colaborativos, o bien reproducir lógicas tradicionales basadas en la supervisión, el control y la transmisión de

conocimientos. Estas diferentes formas de acompañamiento influyen directamente en las experiencias formativas de los residentes y en la manera en que construyen su identidad profesional.

En este sentido, estudios recientes destacan la necesidad de diseñar dispositivos sistemáticos de acompañamiento que fortalezcan el desempeño docente y favorezcan prácticas colaborativas y contextualizadas (Gálvez Mejías y Herrera León, 2026).

Concepciones docentes y teorías implícitas

El análisis de las concepciones de los actores educativos constituye un enfoque relevante para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos formativos. Diversos autores han señalado que las concepciones docentes se configuran a partir de creencias, experiencias previas y saberes implícitos que orientan las prácticas pedagógicas (Clark y Peterson, 1990; Porlán y Rivero, 1998).

Schön (1987) sostiene que los docentes desarrollan un pensamiento práctico que se construye a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Este pensamiento incluye conocimientos tácitos y teorías implícitas que guían las decisiones pedagógicas, muchas veces de manera no consciente.

En la formación docente inicial, estas concepciones adquieren particular relevancia, ya que los estudiantes ingresan a los profesorados con ideas preexistentes sobre la enseñanza, construidas a partir de sus propias experiencias escolares. Como señalan Pedreira Alvez y Pozo (2014), estas concepciones implícitas se originan en la experiencia personal dentro de determinados contextos culturales de aprendizaje y tienden a influir en las acciones pedagógicas de los sujetos.



En consecuencia, explorar las concepciones de los residentes acerca de su vínculo con el docente orientador permite comprender cómo interpretan las relaciones pedagógicas que se establecen durante la residencia y qué significados atribuyen a estas experiencias formativas.

En consonancia con estos planteamientos, investigaciones recientes subrayan la importancia de considerar las dimensiones subjetivas y experienciales en el análisis de las prácticas docentes, reconociendo que las concepciones influyen de manera significativa en los modos de enseñar y acompañar (Carrizo, 2024).

El vínculo pedagógico y la dimensión relacional de la enseñanza

El vínculo pedagógico constituye una dimensión fundamental de los procesos educativos, ya que influye en la motivación, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva relacional, la enseñanza no puede comprenderse únicamente como transmisión de contenidos, sino como una interacción entre sujetos que involucra aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

En este sentido, Souto (2023) sostiene que el vínculo pedagógico se configura a partir de la interacción entre sujetos que ocupan diferentes posiciones dentro de la institución educativa, y que dicha relación se encuentra atravesada por factores como el poder, la comunicación y las expectativas mutuas.

Por su parte, Watzlawick *et al.* (1971) destacan que toda comunicación posee un componente relacional que influye en la interpretación de los mensajes y en la dinámica de las interacciones. En el contexto educativo, estas dinámicas pueden generar relaciones de cooperación y diálogo, o bien reproducir estructuras jerárquicas que limitan la participación de los estudiantes.

“...el vínculo pedagógico se configura a partir de la interacción entre sujetos que ocupan diferentes posiciones dentro de la institución educativa, y que dicha relación se encuentra atravesada por factores como el poder, la comunicación y las expectativas mutuas.”

Desde una perspectiva ética, Noddings (2005) propone la pedagogía del cuidado como un enfoque que reconoce la importancia de la dimensión afectiva en la educación. Para esta autora, el cuidado constituye un elemento central en la relación pedagógica, ya que favorece la construcción de vínculos basados en la empatía, el respeto y el reconocimiento del otro.

En la formación docente inicial, esta dimensión relacional adquiere especial importancia durante las prácticas de residencia, donde los futuros docentes experimentan de manera directa las formas en que se configuran las relaciones pedagógicas en el aula.

Complejidad y educación

El estudio de las prácticas de residencia requiere también una mirada desde el paradigma de la complejidad. Morin (1996) define la complejidad como un tejido de elementos heterogéneos que se encuentran inseparablemente asociados, configurando sistemas en los que interactúan múltiples dimensiones.

Aplicado al campo educativo, este enfoque permite comprender que los procesos de formación docente no pueden reducirse a



explicaciones lineales o simplificadas. Por el contrario, implican la interacción de factores institucionales, culturales, personales y relacionales que configuran experiencias formativas diversas.

Desde esta perspectiva, el vínculo entre docente orientador y residente puede entenderse como una estructura compleja en la que convergen dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Analizar estas relaciones desde el paradigma de la complejidad permite reconocer la diversidad de experiencias que se producen durante la residencia y comprender las distintas modalidades de acompañamiento pedagógico que emergen en este proceso.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación fenomenológica, cuyo propósito fue comprender las concepciones de los residentes acerca de su vínculo con el docente orientador durante las prácticas de residencia en la formación docente inicial. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, considerando el contexto social e institucional en el que dichas experiencias se producen.

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en la tradición fenomenológica inspirada en los aportes de Husserl (en Lambert, 2006), Dilthey (en Molina, s./f) y Schütz (1932), quienes destacan la importancia de comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores que los viven. En el campo educativo, esta perspectiva permite acceder a los significados que los sujetos construyen en torno a sus prácticas, experiencias y relaciones pedagógicas.

El estudio se llevó a cabo en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Ca-

tólica de Córdoba, entre los años 2023 y 2024, con defensa ante comisión evaluadora en el año 2025.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en la ciudad de Cruz del Eje, provincia de Córdoba, en el contexto de las prácticas de residencia correspondientes a profesorados de formación docente inicial.

La unidad de análisis estuvo conformada por 27 residentes pertenecientes a profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Especial, provenientes de institutos de formación docente de gestión estatal y privada.

La selección de los participantes se realizó mediante criterios propios del muestreo cualitativo, considerando principalmente:

- Heterogeneidad de contextos formativos, para incluir distintas experiencias de residencia.
- Accesibilidad, dada la posibilidad de contacto directo con los participantes.
- Pertinencia respecto del objeto de estudio, al tratarse de estudiantes que se encontraban transitando o habían finalizado recientemente su residencia docente.

La diversidad de profesorados y de instituciones formadoras permitió enriquecer el análisis al incorporar diferentes experiencias de formación en contextos educativos similares.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon diferentes estrategias cualitativas complementarias, con el objetivo de acceder tanto a las dimensiones cognitivas como emocionales de las concepciones de los residentes.



Cuestionario con oraciones incompletas

Se utilizó un cuestionario compuesto por oraciones incompletas, instrumento que permite explorar representaciones y concepciones implícitas de los participantes. Este tipo de técnica favorece la expresión espontánea de significados y percepciones personales.

Entre las consignas propuestas se incluyeron expresiones como:

- “El/la docente orientador/a es para mí como...”
- “Ser residente es para mí como...”

El instrumento fue previamente sometido a prueba piloto con el objetivo de ajustar la claridad y pertinencia de las consignas.

Metáforas

Las respuestas obtenidas a partir de las oraciones incompletas permitieron identificar metáforas utilizadas por los residentes para describir su experiencia durante la residencia. El análisis metafórico se fundamenta en los aportes de Lakoff y Johnson (1980), quienes sostienen que las metáforas constituyen estructuras cognitivas que articulan razón, imaginación y emoción, permitiendo expresar experiencias complejas mediante imágenes simbólicas.

El uso de metáforas resultó especialmente relevante para explorar las dimensiones afectivas y relacionales del vínculo pedagógico.

Dibujos

Se solicitó a los participantes la elaboración de representaciones gráficas que ilustraran su experiencia como residentes y su relación con el docente orientador. El dibujo se incorporó como estrategia de indagación cualitativa siguiendo los aportes de Mellado (2017), quien señala que las representaciones visuales permiten expresar percepciones y emociones que a veces resultan difíciles de verbalizar.

“Se solicitó a los participantes la elaboración de representaciones gráficas que ilustraran su experiencia como residentes y su relación con el docente orientador.”

Estas producciones gráficas fueron analizadas en relación con los significados narrados por los participantes.

Narrativas pedagógicas

Finalmente, se incorporaron narrativas pedagógicas elaboradas por los residentes, en las que relataron experiencias significativas vividas durante el período de residencia. Este enfoque se sustenta en los aportes de Suárez *et al.* (2004), quienes destacan el valor formativo y analítico de las narraciones en la investigación educativa.

Dentro de este corpus narrativo se seleccionaron dos casos representativos, uno positivo y otro negativo, con el objetivo de profundizar en la comprensión de las experiencias relatadas.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de codificación y categorización progresiva, articulando categorías teóricas definidas *a priori* con categorías emergentes provenientes de los testimonios de los participantes.

Las categorías iniciales se organizaron en torno a tres modelos pedagógicos presentes en la literatura sobre formación docente.

Tabla 1 Descripción de categorías a priori y sistema de códigos inicial

Categorías a priori	Sistema de códigos	Descripción de la categoría
Modelo Conductista	MC	Comunicación mayormente centrada en la entrega de información y retroalimentación sobre el comportamiento, instrucción directa, énfasis en reforzar conductas deseadas. Alumno como aprendiz pasivo, docente como transmisor de la información.
Modelo Constructivista	MCT	Comunicación interactiva enfocada en la construcción conjunta de conocimiento, fomenta el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas. Estudiante como agente activo y proceso de construcción de su propio conocimiento, y docente como facilitador de proceso.
Modelo Sociocconstructivista	MSC	Comunicación participativa y crítica, busca la conciencia social y la transformación. Estudiante como agente activo de construcción de su propio conocimiento, docente agente de cambio que promueve la conciencia crítica, haciendo énfasis en el aprendizaje social.

Fuente: elaboración propia

A partir de estas categorías, se identificaron distintas subcategorías vinculadas a las formas de relación pedagógica, tales como instrucción directa, control excesivo, facilitación de procesos, colaboración, cuidado del otro, coconstrucción del conocimiento y diálogo.

El proceso analítico incluyó diversas etapas

1. Lectura comprensiva del corpus de datos
2. Codificación alfanumérica de las respuestas
3. Agrupamiento de códigos en categorías temáticas
4. Interpretación de metáforas, dibujos y narrativas
5. Triangulación de las diferentes fuentes de información

La triangulación metodológica permitió integrar la información proveniente de cuestionarios, metáforas, dibujos y narrativas, fortaleciendo la consistencia interpretativa de los resultados.

Criterios de validez y consideraciones éticas

Para garantizar la rigurosidad del estudio, se aplicaron diversos criterios de validez propios de la investigación cualitativa. Entre ellos, se incluyó la triangulación de métodos, que permitió contrastar los datos obtenidos mediante diferentes instrumentos.

Asimismo, se estableció un contacto continuo con los participantes, lo que favoreció la validación comunicativa de las interpretaciones realizadas.

En relación con los aspectos éticos, la investigación se desarrolló respetando los



principios de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y autorizaron voluntariamente el uso de la información proporcionada con fines académicos y científicos.

Resultados

El análisis de los datos permitió identificar distintas concepciones de los residentes acerca del vínculo con el docente orientador durante las prácticas de residencia. A partir del proceso de codificación y categorización de metáforas, dibujos y narrativas pedagógicas, emergieron tres modalidades del vínculo pedagógico, asociadas a diferentes modelos de formación docente: conductista, constructivista y socioconstructivista.

Estas modalidades reflejan las tensiones presentes en la formación docente inicial entre tradiciones pedagógicas centradas en la transmisión del conocimiento y perspectivas que promueven procesos de acompañamiento más reflexivos y colaborativos.

1. Vínculo entre barreras: instrucción, control y confort tradicional docente

La primera modalidad se vincula con el modelo conductista de formación docente, caracterizado por la centralidad del docente orientador como poseedor del saber y por relaciones pedagógicas marcadas por la jerarquía y el control.

En este tipo de vínculo, el residente suele ocupar un rol subordinado en el proceso formativo, lo que puede generar experiencias de tensión, incertidumbre o distancia pedagógica.

Las metáforas utilizadas por los residentes expresan con frecuencia imágenes de dificultad, carga o distancia, lo que refleja percepciones de acompañamiento limitado o condicionado por estructuras jerárquicas.

En virtud de las restricciones de extensión del artículo, se incluyen únicamente algunas metáforas y dibujos seleccionados como ejemplos representativos del corpus analizado. La totalidad de las producciones elaboradas por los 27 residentes participantes se encuentra disponible en la tesis doctoral en la que se enmarca este estudio.

Entre las metáforas identificadas³ se encuentran:

- "Una gran enciclopedia en el camino" (R1)³
- "Alpinista" (R2)
- "Barco" (R11)

Estas expresiones sugieren una concepción del docente orientador como figura que concentra el saber y dirige el proceso de enseñanza desde una posición central.

Los dibujos asociados a esta categoría presentan con frecuencia barreras, muros, caminos empinados o figuras jerárquicas, lo que simboliza la distancia percibida entre el residente y el docente orientador.

En continuidad con las metáforas, los dibujos elaborados por los residentes permiten comprender cómo representan el vínculo pedagógico con el docente orientador.



³ R1, R2, R11... corresponden a los códigos asignados a los residentes participantes del estudio, con el fin de resguardar su anonimato.

Las narrativas pedagógicas también evidencian situaciones de tensión en las que los residentes experimentan dificultades para intervenir en el aula o para participar activamente en el proceso formativo. En uno de los relatos, una residente describe cómo la relación con la docente orientadora generaba incertidumbre y limitaba su participación en la clase, llegando incluso a impedir la interacción con los estudiantes, lo que transformaba el aula en un ambiente de tensión más que de aprendizaje.

En esta etapa de residencia, nos mostró dos caras totalmente distintas: en una, una persona agradable que brindaba lo mejor de ella para que estuviéramos cómodas; pero, por otro lado, una actitud cambiante que nos generaba incertidumbre sobre cómo iba a ser el próximo encuentro. Llegó un momento en que nos ubicó en un rincón sin poder interactuar con los estudiantes, ni que los estudiantes pudieran interactuar con nosotras, haciendo que el aula pasara de ser un espacio de aprendizaje a un ambiente tenso. (R2)

2. Vínculo como construcción: guía, colaboración y cuidado mutuo

La segunda modalidad se relaciona con el modelo constructivista de formación docente, en el cual el docente orientador es percibido como mediador del aprendizaje y acompañante del proceso formativo.

En este tipo de vínculo, el acompañamiento pedagógico se basa en la orientación, el diálogo y la colaboración, lo que favorece la construcción progresiva de saberes profesionales.

Las metáforas utilizadas por los residentes reflejan una visión más positiva del proceso de residencia. Entre las expresiones identificadas se destacan:

- "Un vaso de vidrio" (R18)
- "Oruga" (R20)
- "Planta" (R21)

Estas metáforas representan al docente orientador como una figura de apoyo que orienta el proceso de aprendizaje sin imponerlo. Como se expresó anteriormente, los dibujos elaborados por los residentes representan el vínculo pedagógico con el docente orientador.



Los dibujos asociados a esta categoría muestran con frecuencia figuras caminando juntas, caminos compartidos o escenas de acompañamiento, lo que sugiere relaciones pedagógicas basadas en la cooperación y el apoyo mutuo.

Las narrativas pedagógicas describen experiencias en las que los residentes se sienten escuchados y acompañados en su proceso de formación, lo que favorece el desarrollo de confianza y reflexión sobre la práctica.

Durante la residencia, me sentí acompañada en todo momento. La docente orientadora me brindó sugerencias, escuchó mis ideas y me permitió experimentar diferentes propuestas en el aula. Ese intercambio me ayudó a reflexionar sobre mi práctica y a sentirme más segura en mi rol docente. (R15)

3. Vínculo como construcción social: encuentro y diálogo

La tercera modalidad se vincula con el modelo socioconstructivista, en el cual el aprendizaje se concibe como una construcción colectiva basada en el diálogo, la reflexión compartida y la interacción entre sujetos.



En esta perspectiva, el vínculo pedagógico se caracteriza por la horizontalidad, el reconocimiento mutuo y la coconstrucción del conocimiento.

Las metáforas utilizadas por los residentes reflejan esta visión relacional del aprendizaje. Entre ellas se destacan:

- "Una gran flor" (R22)
- "El mate" (R26)
- "El anfitrión" (R15)

Estas imágenes simbólicas expresan una concepción del docente orientador como un actor que comparte el proceso formativo y promueve espacios de reflexión conjunta.

Se presentan a continuación algunos dibujos realizados por los residentes.



Los dibujos asociados a esta categoría representan frecuentemente círculos de diálogo, redes o escenas grupales, lo que sugiere la presencia de vínculos pedagógicos más horizontales y colaborativos.

Las narrativas pedagógicas muestran que, en estos contextos, la residencia se experimenta como un espacio de aprendizaje significativo y transformación profesional.

La residencia fue como compartir un mate: mientras conversábamos sobre lo que pasaba en el aula, la docente orientadora me escuchaba, me hacía preguntas, y entre las dos íbamos pensando nuevas formas de trabajar con los estudiantes. En ese intercambio sentí que aprendíamos juntas. (R23)

Síntesis de los resultados

El análisis de metáforas, dibujos y narrativas permitió identificar tres modalidades del vínculo pedagógico entre residentes y docentes orientadores: conductista, constructivista y socioconstructivista.

Estas modalidades no se presentan de manera aislada, sino que evidencian la coexistencia de diferentes modelos pedagógicos en la formación docente inicial.

En algunos casos, predominan relaciones jerárquicas centradas en el control y la transmisión del saber.

En otros, emergen vínculos basados en la guía y la colaboración.

Finalmente, se identifican experiencias donde el aprendizaje se construye de manera conjunta, en clave dialógica.

Los resultados destacan que la dimensión vincular constituye un eje central en la residencia, ya que incide directamente en la experiencia formativa y en la construcción de la identidad profesional docente.

Discusión

Los resultados permiten comprender que el vínculo entre residente y docente orientador se configura en torno a distintas tradiciones pedagógicas que coexisten en la formación docente.

La modalidad de vínculo entre barreras remite a enfoques conductistas, donde predomina la jerarquía y la centralidad del docente como transmisor del conocimiento. En estos casos, el acompañamiento se asocia más al control que a la formación, generando experiencias de distancia pedagógica. Esto se vincula con lo planteado por Davini (2008) respecto de la persistencia de tradiciones normalizadoras en la formación docente.

Por su parte, el vínculo como construcción se inscribe en perspectivas constructivistas, donde el docente orientador asume un rol

de mediador. Aquí, el acompañamiento favorece la reflexión sobre la práctica, en línea con Schön (1987), quien destaca la importancia de la reflexión en la acción en la formación profesional.

Finalmente, el vínculo como construcción social expresa enfoques socioconstructivistas y críticos, en los que el aprendizaje se configura como un proceso dialógico y compartido. En este sentido, los hallazgos dialogan con Freire (1970) y con la pedagogía del cuidado de Noddings (2005), al destacar la centralidad del reconocimiento, la confianza y la dimensión afectiva en los procesos formativos.

Desde una mirada integradora, el vínculo pedagógico puede entenderse como una configuración compleja (Morin, 1996), en la que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales e institucionales.

En síntesis, los resultados muestran que no existe un único modelo de acompañamiento, sino una trama heterogénea de prácticas que evidencia la necesidad de promover vínculos pedagógicos más reflexivos, colaborativos y situados.

Finalmente, se presenta una tabla que sintetiza las modalidades del vínculo docente orientador y residente.

Tabla 2 *El vínculo pedagógico como relación formativa*

Vínculo de control (Modelo conductista)	Vínculo de guía (Modelo constructivista)	Vínculo de coconstrucción (Modelo socioconstructivista)
Centralidad del docente	Docente como mediador	Relación horizontal
Relación jerárquica	Orientación del proceso	Diálogo pedagógico
Supervisión y control	Acompañamiento progresivo	Construcción compartida
Baja participación del residente	Espacios de intercambio	Reconocimiento mutuo
Enseñanza centrada en la transmisión	Aprendizaje mediado	Aprendizaje dialógico
Efectos: inseguridad, distancia pedagógica	Efectos: confianza, reflexión sobre la práctica	Efectos: aprendizaje significativo, transformación profesional

Fuente: elaboración propia



Conclusiones

1. Principales hallazgos

El estudio permitió analizar las concepciones de los residentes acerca del vínculo con el docente orientador durante las prácticas de residencia, identificando tres modalidades principales: vínculo entre barreras, vínculo como construcción y vínculo como construcción social.

Estos hallazgos evidencian que las experiencias formativas no responden a un único modelo pedagógico, sino que se configuran en un entramado donde coexisten tradiciones centradas en la transmisión y el control, junto con enfoques que promueven el acompañamiento reflexivo, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento.

Asimismo, la incorporación de metáforas, dibujos, narrativas pedagógicas y códigos visuales (emojicones) permitió acceder a dimensiones simbólicas y afectivas del vínculo pedagógico, enriqueciendo la comprensión de las experiencias de los residentes.

2. Implicancias para la formación docente

Los resultados ponen de relieve que la dimensión vincular constituye un aspecto central en la formación docente inicial, ya que incide directamente en la experiencia formativa y en la construcción de la identidad profesional.

En este sentido, se destaca la necesidad de resignificar el rol del docente orientador

como un actor clave en los procesos de acompañamiento pedagógico, promoviendo prácticas basadas en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la reflexión compartida.

Desde estos hallazgos se deriva el modelo ARISA (Acompañamiento Reflexivo, Interactivo, Situado y Afectivo), que propone fortalecer formas de acompañamiento más humanas, contextualizadas y colaborativas, en consonancia con los principios de innovación y mejora de las prácticas educativas.

3. Proyecciones

El estudio abre nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en el análisis de las relaciones pedagógicas en las prácticas de residencia, incorporando la perspectiva de otros actores del sistema formador, como docentes orientadores, profesores de práctica y directivos.

Asimismo, se proyecta la continuidad de esta línea a través del proyecto de investigación aprobado por la Universidad Católica de Córdoba, centrado en los vínculos y el acompañamiento en las residencias docentes desde una perspectiva compleja.

Estas proyecciones buscan contribuir al desarrollo de modelos de formación docente más reflexivos, situados y sostenibles, capaces de responder a los desafíos actuales del campo educativo. ■■■■



Referencias

- Carrizo, E. Y. (2024).** Prácticas y residencias en pandemia: un programa provincial para la formación docente en pandemia. *Revista Estudios De Lenguas - RELEN*, 5, 90-104.
<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/4285>
- Clark, C., y Peterson, P. (1990).** Teachers' thought processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Bajuk, M. V., Robledo, S. B., y Sacchi Lemos, C. A. (2024).** Los pilares de la residencia docente y su contribución al desarrollo del pensamiento geográfico. Reflexiones a partir de una experiencia situada en la UNCUYO, Mendoza, Argentina. *Boletín de estudios Geográficos*, (122), 299-327.
<https://doi.org/10.48162/rev.40.060>
- Davini, M. C. (2002).** *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Davini, M. C. (2002 y 2008).** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Delgado, A. M. (2018).** *El docente orientador en la formación docente inicial: un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia* [tesis de maestría Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Institucional.
https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4737/1/TM_Delgado.pdf
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995).** *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Flores, G. E. (2025).** Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en institutos de educación superior en el noroeste argentino. *Cuadernos Universitarios*, 18(18), 85-110.
<https://doi.org/10.53794/cu.v18i18.763>
- Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gálvez Mejías, E. M., y Herrera León, B. (2026).** Diseño de un Programa de Acompañamiento Pedagógico para Mejorar el Desempeño Docente en Ciencias Sociales. *Ciencia Y Reflexión*, 5(1), 754-780.
<https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.915>
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980).** *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lambert, C. (2006).** *La fenomenología como método de investigación*. Editorial Universidad.
- Loyola, C. y Poliak (2009).** El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.
- Marchegiani, M. (2024).** *Residencia Docente en tiempos de Pandemia: un análisis de la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2715/te.2715.pdf>

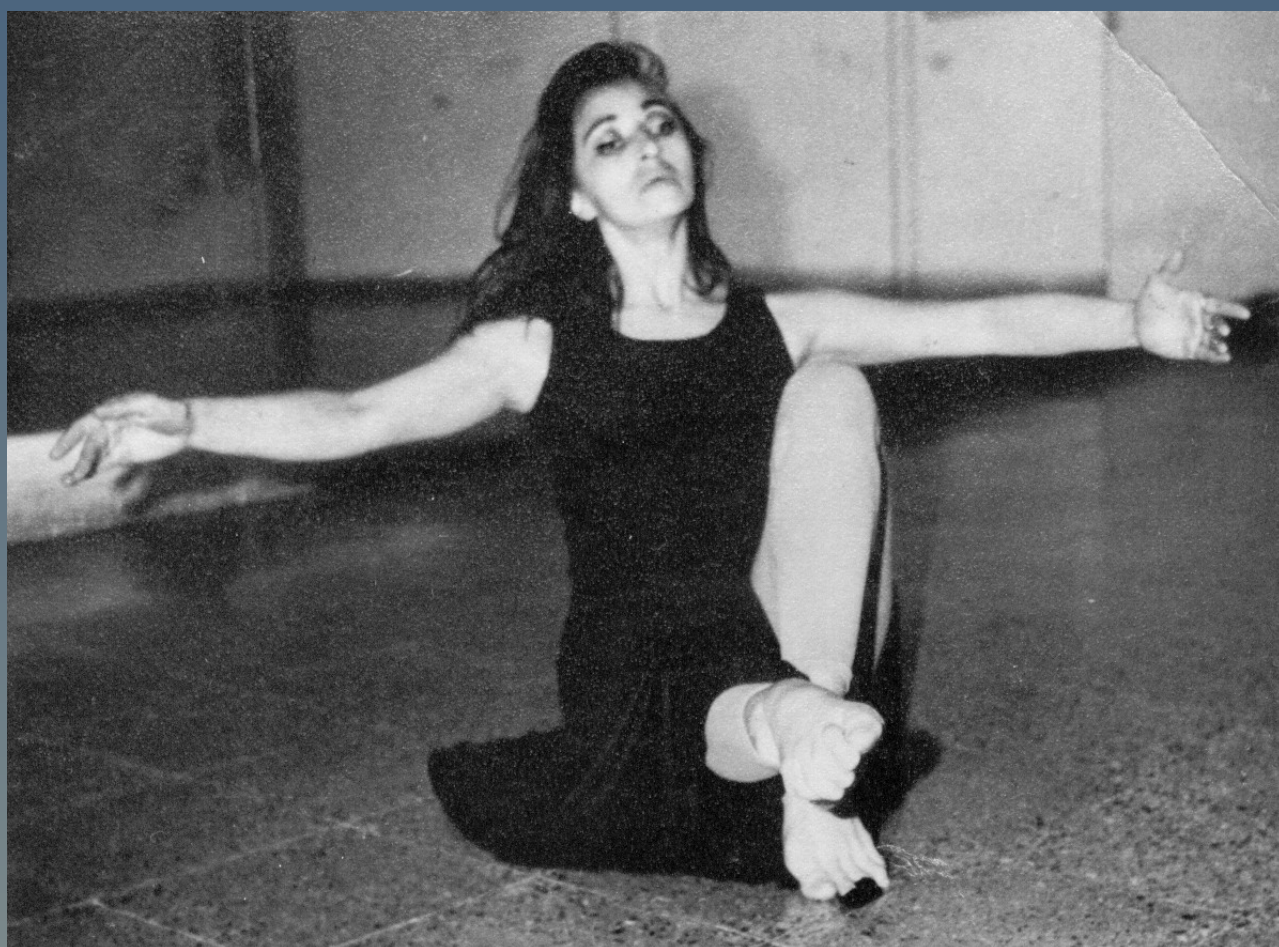


- Mejía-Janampa, M., Solis Trujillo, B., Huamancha-Aguilar, M. y Vargas-Pimentel, R.** (2025). Acompañamiento Pedagógico del Docente en las Escuelas de Educación Básica. *Revista Docentes* 2.0, 18.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.583>
- Mellado, V.** (2017). El uso de dibujos en la investigación sobre concepciones docentes. *Revista de Educación*, 376, 123-145.
- Molina, J.** (s/f). *Dilthey y la fenomenología*. PUCP. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/4311.pdf>
- Morin, E.** (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Noddings, N.** (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Pedreira Alvez, M., y Pozo, J. I.** (2014). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo (Ed.), *Aprender y enseñar*. Morata.
- Porlán, R., y Rivero, A.** (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada.
- Sanjurjo** (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.
- Schön, D.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schütz, A.** (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* [La construcción significativa del mundo social]. Springer.
- Souto, M.** (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.
- Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P.** (2004). Narrativas pedagógicas y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-12.
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D.** (1971). *Pragmatics of human communication*. Norton.



Danza moderna y currículum

*La formación docente en Educación Física
en Córdoba (1960-1967)*



Adda Hünicken, 1971 · Archivo personal de Adda Hünicken, material cedido por su hijo, David Pecker.

Leonel Roberto Juncos Torillo



Leonel Roberto Juncos Torillo

Licenciado en Artes, licenciado en Educación Física, especialista en Docencia Universitaria, maestrando en Docencia Universitaria y doctorando en Arte. Además, es profesor de Educación Física y técnico superior en Métodos Dancísticos. Su trayectoria académica y profesional se desarrolla en el campo de la Educación Física, las artes y la formación docente. Sus líneas de investigación se centran en el currículum, la formación docente, la enseñanza de la danza y la investigación artística, con especial interés en la incorporación de la danza moderna en los profesorados de Educación Física de Córdoba. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba.

Correo electrónico: leoneljuncost@upc.edu.ar



Danza moderna y currículum

La formación docente en Educación Física en Córdoba (1960-1967)

Modern dance and curriculum: Teacher training in physical education in Córdoba (1960-1967)

Leonel Roberto Juncos Torillo

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2026

RESUMEN

El artículo analiza el lugar de la danza moderna como contenido y espacio curricular en la formación de profesores de Educación Física del Instituto del Profesorado en Educación Física (PEF) de Córdoba entre 1960 y 1967. Busca comprender los contextos de surgimiento e incorporación al currículum y las transformaciones, continuidades y discontinuidades en planes, contenidos y prácticas de enseñanza.

La investigación¹ adopta un enfoque cualitativo, con diseño flexible y descriptivo, basado en un estudio de caso. Se utilizaron como estrategias de recolección de datos el análisis documental de normativas nacionales, provinciales e institucionales, planes y programas de estudio, y entrevistas semiestructuradas a ex estudiantes vinculadas a danza moderna. El análisis se inscribe en una perspectiva histórica e interpretativa con aportes del enfoque arqueológico-genealógico.

Los resultados muestran que la inclusión de la danza moderna implicó una ruptura parcial con la tradición folklórica dominante al introducir nuevas concepciones del cuerpo, el movimiento y la expresividad. Su incorporación fue diferenciada por género, con carga horaria limitada y carácter subordinado en el currículum, evidenciando la persistencia de jerarquías de saberes y estereotipos de género en el campo disciplinar. El estudio contribuye a la reconstrucción histórica de la formación docente en Educación Física y a la reflexión crítica sobre las prácticas corporales expresivas.

palabras clave

**danza moderna • formación docente
Educación Física • currículum • enseñanza**

¹ Este artículo recoge análisis que se incluyen en la tesis de maestría en Docencia Universitaria "La danza moderna en el currículum del profesorado de Educación Física en Córdoba (1960-2009)", Universidad Tecnológica Nacional, 2026.

ABSTRACT

This article analyzes the place Modern Dance occupies as content and academic area in the formation of Physical Education teachers at the Instituto del Profesorado en Educación Física in Córdoba, between 1960 and 1967. Its goal is to address the context in which it emerged, it was incorporated as part of the curricula, and its transformations, continuities and discontinuities in the curricula, content and teaching practice.

This investigation takes a qualitative approach with flexible and descriptive design, based on a case study. National, Provincial and Institutional Regulation document analyses have been used, as well as study schedules and planification, and semi-structured interviews to former students linked to Modern Dance. This analysis is approached through a historical and interpretative perspective with some archeological and genealogical contributions. The results show that the inclusion of Modern Dance implied a partial break with the dominant traditional folklore by introducing new concepts of body, movement and expression. Its introduction was differentiated by gender, with limited allotted hours and a subordinate character in the curricula, showing the hierarchical persistence in terms of knowledge and gender stereotypes in the academic field. This study contributes to the historical reconstruction of teaching training in Physical Education and to the critical reflection on expressive body practices.

keywords

**modern dance • teaching training
Physical Education • curriculum • teaching**

Introducción

García (2011) afirma que, desde sus albores en 1946 hasta la actualidad, el Instituto del Profesorado en Educación Física (IPEF) de la provincia de Córdoba, ahora Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física Ipef (FEF Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), contó con la danza como espacio curricular. Según Aisenstein (1995), hasta la década de 1960, la danza que se proponía en la formación docente era solo folclórica; fue entonces cuando comenzó a incluirse la danza moderna.

El tema de este artículo gira en torno a la danza moderna como contenido y como espacio curricular en el currículum del Profesorado de Educación Física. Para iniciar esta

investigación, es relevante mencionar que el tema surge a partir de las experiencias vividas en el espacio curricular Movimiento Expresivo I (3º año) y II (4º año) de la formación específica del profesorado, y a modo de revalorizar el lugar de la danza en el campo de la Educación Física (EF).

Lo antes manifestado va tejiendo la trama¹ de donde surgen un sinnúmero de preguntas acerca de aquello que, como dice Sirvent,

¹ Geertz utiliza la idea de trama para definir la cultura: "Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (Geertz, 2003, p. 20).



constituye “el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar” (Sirvent, 2006, p. 211).

Nuestros intereses nos llevan a preguntarnos lo siguiente: ¿qué lugar ha ocupado la danza moderna en el currículum de formación de profesores de EF en el IPEF en Córdoba entre 1960 y 1967?

De esta pregunta problema se derivan otras que dan cuenta de las dimensiones implicadas en nuestro objeto de estudio: 1) ¿cuál fue el contexto de surgimiento e incorporación de la danza moderna en el plan de estudios del profesorado de EF en Córdoba en 1960?; 2) ¿cuáles fueron los contenidos, las prácticas y los conocimientos que abordaban estas unidades curriculares en el programa y en el aula?; 3) ¿cuál fue el posicionamiento epistemológico de los y las docentes de Danzas Modernas según las estudiantes de 1960 a 1967 con respecto a la danza moderna y a la EF?

Marco teórico

Como objeto de estudio de esta investigación, tomo el concepto de currículum de De Alba (2013), quien lo explica como una “síntesis de elementos culturales (...) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos” (p. 57). La autora explica que los elementos culturales del currículum se integran a través de relaciones sociales cotidianas y por medio de aspectos formales. Expone que el currículum añade estos elementos según lo que los grupos dominantes consideran más importante.

El currículum es una propuesta político educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político(s) social(es) amplio(s) sos-

tenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión partidista. (De Alba, 2013, p. 59)

Específicamente, del currículum se hace hincapié en las prácticas corporales expresivas. Campomar y Mora (2022) analizan las prácticas corporales expresivas en la formación docente de la Universidad Nacional de La Matanza mediante un estudio de caso basado en documentos y testimonios, con el fin de reconstruir su trayectoria histórica. Las definen como un conjunto que integra gimnasia expresiva, expresión corporal y danza. Señalan su bajo reconocimiento en la EF frente a culturas hegemónicas del movimiento, y buscan visibilizar las condiciones de esta desvalorización en el profesorado. Finalmente, destacan su asociación histórica con lo femenino, evidenciando una construcción estereotipada y sexista del campo desde una perspectiva de género.

Para afianzar el concepto de formación docente, recupero a Achilli (2006), quien afirma que la formación docente es un conjunto de supuestos en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el estudiante, entre otros. Así pues, la autora afirma que la formación docente es el “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes” (Achilli, 2006, p. 22). Gómez (2022) recupera el concepto de formación docente de Ferry (2006), como “un trayecto de experiencias y acceso a diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas” (p. 40). Retoma las ideas de Allaud (2003), quien aborda la formación docente desde “una multiplicidad de perspectivas, que incluye lo aprendido en situación mientras fueron alumnos” (p. 40).

En el currículum del PEF, rescatamos lo que Corrales y otros (2016) explican: la propuesta garantiza que los estudiantes puedan encontrarse en cuanto a los objetivos y contenidos con una educación de su corporeidad

y motricidad que contribuya a su formación como sujetos íntegros. Los autores exponen el currículum como una construcción cultural histórica y social en donde ocurren procesos de luchas, imposiciones y negociaciones. Por ende, en la conformación del currículum existe una lucha de poder por la hegemonía del conocimiento en cuanto a la diversidad de prácticas corporales o corrientes que integran la Educación Física como disciplina pedagógica corporal. Estas luchas se dan en el campo de la formación disciplinar específica, o prácticas corporales, en la construcción del currículum o plan de estudios de las estudiantes del profesorado de EF. Campomar (2015) aborda la formación docente del profesorado de EF como el proceso de formación de un profesor que necesita los conocimientos técnicos específicos de su campo disciplinar y la comprensión de los procesos reflexivos para la construcción de elementos integradores a partir de la gestión de sus conocimientos, su política y los saberes específicos.

Es relevante recuperar el concepto que Gómez (2016) expone sobre la EF: “es un campo que ha logrado legitimarse a partir de su función socialmente asignada, relacionada o bien con el desarrollo de capacidades, o bien con la enseñanza de prácticas motrices” (p. 101). Por otro lado, Cena (2009) define la EF como una “práctica social y educativa [que] abarca la cultura del movimiento corporal (deporte, gimnasia, juego, expresión corporal, danza, actividades motrices en la naturaleza, otras) como saberes a ser construidos con sentido y significado histórico y cultural” (p. 4). Valter Bracht (1996) la entiende como una “práctica pedagógica que ha matizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento” (p. 37).

La danza en la historia de la EF es un agente relacionado con ciertas corrientes de la gimnasia, en especial, la gimnasia moderna alemana, la cual tiene influencias de Delsarte,

Isadora Duncan, Rudolf Von Laban, Dalcroze y Mary Wigman. Esta gimnasia, creada por el doctor Rudolf Bode, discípulo de Jacques Dalcroze, “fue una reacción contra los ejercicios contruidos de los sistemas imperantes en la época (...) y un afán de lograr para el hombre un reencuentro con el ritmo natural del movimiento y la libre expresión” (Ponce, 2000, p. 85). Por otro lado, la gimnasia natural austriaca, “por su contenido, [era considerada] toda la Educación Física, (...) gimnasia escolar integralmente educativa, múltiple en sus enfoques, próxima a la vida y adaptada a la educación de los niños (gimnasia, juego, deporte, campamento, natación, atletismo y danza)” (*Ibidem*, p. 88).

Laban (1975) explica la importancia de la educación del movimiento en los niños en la etapa escolar. Esta educación del movimiento está basada en la enseñanza de la danza como un arte elemental del ser humano, lo cual busca la revalorización del movimiento. El autor recupera una nueva concepción de los elementos del movimiento a partir de su investigación moderna en relación con la enseñanza de la danza. La nueva danza escénica y social hace referencia a la danza moderna.

Según Escudero (2011), la danza como práctica corporal y política tiene como objeto de estudio el cuerpo de la danza, lo que implica que esta disciplina pedagógica sea una práctica de la cultura corporal y política, ya que cada una de sus manifestaciones representa identidades sociales. La danza como disciplina pedagógica es pensada como una práctica corporal, política, social e histórica que toma como objeto de estudio el cuerpo de danza. Es política porque a lo largo de la historia la danza ha tenido la expresividad corporal como eje ideológico y político. Franko (2019), en *Danzar el modernismo, actuar la política*, explica de qué tipo de política se habla en la danza: “hablamos del poder de la danza para hacer y deshacer identidades. Debido a que la danza moldea el cuerpo y sus



formas de moverse, no puede evitar proponer modelos de subjetividad en un sentido afirmativo o negativo” (p. 209). Esto quiere decir que la política en la danza domina al cuerpo, a su construcción subjetiva y a la misma práctica. La danza es social e histórica porque representa aspectos culturales de una sociedad en una época determinada. Teniendo en cuenta que es una manifestación cultural proveniente de la trama de sentido y significado que las personas han tejido para crear cultura, se toman algunos conceptos clave para hacer hincapié en ella como práctica. Pérez Soto (2008) explica que la danza como práctica social es considerada una actividad social que cumple determinadas funciones relacionadas con los ritmos de trabajo productivo y actividades religiosas y rituales. Además, era considerada una disciplina corporal con la función de ser un medio educativo para reforzar los lazos sociales. Por otro lado, el autor explica la valoración de la danza teniendo en cuenta el contexto y los actores que la crearon: “valorar cada actividad humana según el sentido que históricamente tuvo para sus propios actores, por mucho que nuestra benevolencia paternalista quiera adornarlos con los valores que para nosotros son significativos” (*Ibidem*, p. 31). La danza moderna

tiene su origen en una serie de rebeliones contra las rutinas opresivas de la corporalidad asociada a la cultura industrial. Son rebeliones de tipo romántico, que invocan la naturaleza, la libertad, la autorrealización y el derecho al placer. Predican contra lo artificial, lo mecánico, lo rutinario, contra la falta de fantasía, contra el pragmatismo mercantil. Recurren a referentes exóticos (como la Grecia Clásica o la India... imaginados desde EE. UU.) o a mundos puramente imaginarios. Se presentan como renovadores no solo de la danza, sino de la educación y el arte de vivir. (p. 81)

Por otro lado, Love (1964) sostiene que la danza moderna se caracteriza por el dinamismo y la coexistencia de nociones contradicto-

rias, cuya interacción genera una tensión entre opuestos. Según el autor, estas tensiones tienen su origen en los ritmos naturales. Macías Osorno (2009) explica que la danza moderna surge en el siglo XIX “como respuesta a las formas clásicas del ballet que habían quedado cortas ante la consolidación de regímenes autoritarios, de los múltiples avances técnicos y ante el enorme desarrollo del capitalismo” (p. 59). La danza moderna recupera la expresividad en el cuerpo como un médium expresivo, a la vez que cuestiona la concepción de cuerpo del ballet como “homogeneizado”, “embellecido” y “neutralizado”. Se busca cambiar la concepción de cuerpo, desde un cuerpo limitado por reglas hacia un cuerpo expresivo, libre de la perfección. Sin embargo, Osorno afirma que la danza moderna no logró su objetivo de cuestionar ese cuerpo hegemónico, sino que lo promovió a través de la sistematización de técnicas dancísticas que generaron un entrenamiento homogéneo de los bailarines y unos procedimientos coreográficos iguales a los del ballet.

Las categorías hasta aquí abordadas –el currículum, la formación docente, la EF desde una perspectiva histórica y epistemológica, y la danza moderna desde un enfoque histórico y epistemológico– permiten construir el marco conceptual desde el cual se analiza el objeto de estudio y se interpretan los procesos y significados involucrados.

Enfoque metodológico

Dada la naturaleza del objeto de estudio, hemos optado por un diseño metodológico cualitativo flexible y descriptivo. Scribano (2008) define este diseño metodológico de la siguiente manera:

la íntima relación existente entre diseño, técnicas, análisis y construcción teórica –que en la práctica invalida una separación tajante de las etapas de la misma–, es lícito (...) intentar

mostrar cómo se pueden reagrupar dichas prácticas según alguna orientación dominante que las asemeje y diferencie. (p. 23-24)

Esto quiere decir que en el trabajo de campo existe una “guía de trabajo” con un enfoque cualitativo: “diseñar, preparar, indagar, analizar, rediseñar e interpretar” (p. 31). Scribano (2008) explica que el trabajo de campo cualitativo consiste en la construcción de un texto que se convierte en un documento de la realidad social. Yuni y Urbano (2016) explican que las metodologías de investigación cualitativa usualmente no tienen etapas fijas en el proceso de investigación, sino un abordaje dialéctico, flexible y adaptable al contexto específico del objeto de estudio. Hernández *et al.* (2014) explican que el enfoque cualitativo es circular y procesual, esto significa que las etapas del proceso se yuxtaponen en un ir y venir. Por otro lado, Vasilachis de Gialdino (2006) expone que existen múltiples formas de llevar a cabo una investigación cualitativa. Así pues, la autora afirma que la característica principal de la investigación cualitativa es que se muestra como fragmentada y consiste en un proceso interpretativo de indagación radicado, en este caso, en la tradición metodológica del estudio de casos. Gutiérrez Pérez (2005) expone el estudio de caso como un método para la investigación cualitativa.

la investigación realizada sobre un caso o varios –no elegidos al azar– mediante la inmersión del investigador en un contexto determinado, con objeto de analizar y describir (...) los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen. (Gutiérrez Pérez, 2005, p. 154-155)

La unidad de análisis de este trabajo consistió en normativas nacionales, provinciales e institucionales, planes de estudios desde 1960 hasta 1967, programas de las materias y entrevistas semiestructuradas a personalidades específicas con un perfil dancístico, como docentes y estudiantes de aquel momento. Estos

“La unidad de análisis de este trabajo consistió en normativas nacionales, provinciales e institucionales, planes de estudios desde 1960 hasta 1967, programas de las materias y entrevistas semiestructuradas a personalidades específicas con un perfil dancístico, como docentes y estudiantes de aquel momento. Estos cortes temporales se deben a que en 1960 se incluyó la danza moderna en el diseño curricular, y en 1967 finalizó el plan de estudios de 1960.”

cortes temporales se deben a que en 1960 se incluyó la danza moderna en el diseño curricular, y en 1967 finalizó el plan de estudios de 1960.

Desde el archivo histórico de la FEF IPEF, retomo las leyes, las normativas, los planes de estudio y los programas que se abordaron en este trabajo de investigación: Decreto nacional N° 23.111, expediente N° 81.649/56, decreto nacional N° 11.974, decreto provincial N° 9727 serie A, Decreto provincial N° 4559 serie A, Decreto provincial N° 4024 serie E y programas de Danzas Modernas de 1960, 1965 y 1974. Achilli (2018) explica que una unidad de análisis es la combinación de distintas fuentes



empíricas como observaciones, documentos y entrevistas. Esto se debe a que la unidad de análisis “trasciende o rebasa la unidad empírica formal [y posibilita] realizar diferentes niveles de análisis y de contextualizaciones” (p. 59).

Romero y Villasmil (2018) explican el método histórico y filosófico de Foucault que se adoptó para el estudio del currículum. Los autores proponen un estudio de la historia alejado de una perspectiva de progreso y evolución, y sostienen una mirada situada en las rupturas y discontinuidades. Se debe “[construir] una red de conceptos: umbral, ruptura, corte, mutación, transformación, a la vez que configura un universo lingüístico para el abordaje de la historia” (p. 94).

Para el trabajo de campo, optamos por trabajar con estrategias metodológicas que nos permitan acceder a información valiosa y relevante respecto a nuestro objeto de estudio. Las estrategias metodológicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, el análisis documental y la triangulación de fuentes de información.

Como se dijo anteriormente, utilizamos la técnica de la entrevista semiestructurada para recolectar datos. Guber (2005) entiende las entrevistas semiestructuradas como “focalizadas en una temática” (p. 132). Yuni y Urbano (2016) explican que la entrevista semiestructurada es aquella que utiliza un guion de temas, pero no se registran las preguntas de manera explícita. Los autores recuperan a Taylor y Bogman para definir las entrevistas en profundidad:

los reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, los cuales están destinados a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras. (p. 232)

Los autores remarcan la importancia del encuentro cara a cara con el informante y el

investigador y abordan la conversación desde una perspectiva igualitaria. Explican que la entrevista en profundidad puede tener distintas formulaciones. En este caso, la entrevista hizo foco en el aprendizaje sobre la experiencia, los acontecimientos y las actividades, dado que no es posible observarlos en forma directa. Se utilizaron entrevistas individuales con cada persona seleccionada. Los criterios de selección estuvieron relacionados con el perfil del docente y del estudiante de cada espacio curricular abordado. En el caso de la asignatura Danzas Modernas, se entrevistó a dos estudiantes que cursaron la materia en aquella época y que contaban con un perfil dancístico, es decir, eran bailarinas, profesoras de danza o tenían formación en danza.

Rockwell (2009) promueve incorporar relatos orales al trabajo de los documentos, para enriquecer la cultura escolar. La autora explica que la diversidad de documentos construyen una idea de cómo era la vida cotidiana en tiempos pasados. Y que en los documentos existe una gran variedad de voces, que “logran entre todas develar algo, sea en ese mundo no documentado del pasado o en los intersticios de nuestros propios entornos culturales” (p. 155).

Las etapas del análisis documental según Pérez (2020) son la búsqueda, la revisión, el trabajo y el análisis de los documentos. La etapa del trabajo, según Rockwell (2009), consiste en observar la materialidad de los documentos. “Esto implica observar la producción del documento como tal, antes de analizar su contenido” (p. 169). Posteriormente, en el análisis de los documentos, se realiza un análisis crítico del discurso (Pérez, 2020) para identificar el género y la tradición discursiva del documento (Rockwell, 2009). Así pues, en el ejercicio analítico de los documentos se utiliza la técnica de análisis de datos, la cual indica que el “análisis de contenido es la inferencia” (López Aranguren, 2016, p. 480) y consiste en que “el

investigador tiene que utilizar una construcción analítica (...) que especifique las relaciones entre los datos para poder llegar a hacer inferencias y poder justificarlas" (*Ibidem*). Siguiendo la línea de López Aranguren, "la codificación es (...) el proceso por el cual los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido" (p. 474). Posteriormente, el plan de análisis es la triangulación entre las diversas fuentes de información:

Es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual en educación el uso, además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de discusión, historias de vida y análisis textual de carácter semiótico. (Cisterna Cabrea, 2005, p. 69)

Para llevar a cabo esta triangulación, son necesarios dos pasos: "el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo (...) ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel" (p. 69); mientras que el segundo paso "consiste en integrar la triangulación interestamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva interinstrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos" (p. 69).

Danzas Modernas como materia en el Profesorado de Educación Física (IPEF) (1960-1967)

A fines de la década del 50 surgen en el campo de la cultura física argentina dos corrientes: la expresión corporal y la danza moderna, de la mano de Rudolf Von Laban, Del-sarte, Isadora Duncan y Martha Graham, con el "Corporeísmo" surgido en Estados Unidos

y Europa (Gómez, 2016). Además, si se toma la danza como práctica corporal (Escudero, 2011), esta estuvo presente en el campo de la EF como una corriente autónoma.

García (2011) afirma que, desde 1946, el Profesorado en Educación Física (IPEF) de la provincia de Córdoba, ahora Profesorado de EF de la FEF Ipef de la UPC, ha contado con la danza como espacio curricular. A nivel nacional, hasta la década de 1960, esta danza había sido solo folclórica, hasta que se comenzó a incluir la danza moderna (Aisenstein, 1995).

En el Decreto N.º 9727 Serie A del 6 de abril de 1960, se incorpora un nuevo proyecto de plan de estudios para ese ciclo lectivo, donde se aprueba el plan de estudios para el IPEF. Algunas de las materias son impartidas a alumnos de ambos géneros por igual, como Anatomía Aplicada, Psicología Aplicada, Didáctica de la Educación Física, Introducción a la Educación Física, Teoría de la Gimnasia, Juego y Deporte, Danzas Folklóricas Argentinas, entre otras. Mientras, otras asignaturas son propuestas como propias de varones, como Gimnasia, Gimnasia en Aparatos, Lucha y Judo; propias de mujeres, como Gimnasia Formativa e Informativa, Danzas Modernas, Educación Rítmica, Musical y Canto; y para ambos géneros, pero en grupos separados, como Atletismo, Tenis, Esgrima, entre otros. Danzas Modernas está ubicada en la sección de mujeres en el tercer año del profesorado, con dos horas reloj. Al ser un espacio curricular que solo cursaban las mujeres, se limita la enseñanza de la danza moderna en contextos escolares a mujeres. Además, en la época, el lugar de la mujer está subordinado y cuestionado, lo que hace que su actividad no tenga tanta legitimidad, al ser considerada una práctica "de mujeres".

Antacli (2020) explica que el Ministerio de Educación decretó en este profesorado la unidad curricular Danzas Modernas y convocó a Adda Hünicken como docente titular. Además,



comenta sobre los inicios de Adda Hünicken en la danza, quien estudió danzas clásicas y españolas con la maestra Genoveva D' Haute de Sagués y viajó a Buenos Aires para formarse en danza moderna con grandes maestras y precursoras como Mme. Sirouyan, Dore Hoyer, Ana Itelman y Miriam Winslow. Hünicken "se autodefine 'expresionista' y concibe al arte de la danza, como un arte individual, cuya interpretación, indisociable de la creación, sólo puede darse y manifestarse de forma personal, bajo el modelo de solos" (Fernández, 2010, p. 22). Hünicken propone tres pilares fundamentales para la práctica de la danza: imaginación, necesidad y creatividad (Fernandez, 2010).

La asignatura Danzas Modernas, entonces, centrada en las técnicas provenientes de Europa y Norteamérica, fue transmitida inicialmente por la docente Adda Hünicken. Este momento coincide con el período desarrollista, en el cual el Estado impulsó políticas de modernización educativa y cultural. Como señala Braslavsky (1985), las reformas educativas de la época estuvieron fuertemente marcadas por la centralización curricular, que buscaba homogeneizar la formación docente bajo criterios de progreso científico.

En este sentido, la incorporación de Danzas Modernas en los planes del IPEF respondía menos a una demanda del campo artístico local que a una estrategia estatal para legitimar la Educación Física como disciplina moderna. Según Puiggrós (1999), la modernización educativa fue concebida como sinónimo de progreso, y la introducción de técnicas de danza extranjera operó como símbolo de conexión con las corrientes culturales internacionales. Este enfoque técnico y disciplinar representaba la voluntad de mostrar un país acorde a los estándares del mundo desarrollado.

Spinelli (2013) constituye una reseña crítica de la obra de César Tcach *De la Revolución Libertadora al Cordobazo*, en la cual se analiza el

proceso político argentino comprendido entre 1955 y 1969. En este marco, Córdoba es caracterizada como el "rostro anticipado del país" (p. 244), en tanto habría funcionado como un espacio de vanguardia donde se gestaron transformaciones políticas decisivas. Desde la Revolución Libertadora de 1955 hasta el Cordobazo de 1969, la provincia aparece como un laboratorio político en el que se expresan de manera anticipada los conflictos estructurales de la Argentina. Entre estos, se destacan las tensiones entre peronismo y antiperonismo, las disputas internas del radicalismo, la intervención recurrente de las Fuerzas Armadas y la creciente radicalización de los actores sociales.

En relación con los programas de estudio del espacio curricular Danzas Modernas realizados por Adda Hünicken, están organizados por áreas: en primer lugar, las nociones e historia de la danza moderna; en segundo lugar, el movimiento y su análisis; tercero, el movimiento en consideración a la expresión artística, y el trabajo del ritmo y la respiración en la danza; cuarto, la técnica de la danza moderna y sus pilares o hitos; quinto, la coordinación del movimiento danzado; y por último, los tipos de danza moderna y la creación coreográfica o composición coreográfica individual y grupal. El primer programa tiene como nombre del espacio curricular "Danzas Modernas"; sin embargo, en el programa del año 1965, este nombre cambia a "Danza Contemporánea", conservando los mismos contenidos, pero agregando una nueva bolilla: el conocimiento del espacio. La profesora Hünicken agregó los siguientes temas nuevos: en la primera bolilla, la diferencia de la danza clásica con la danza moderna; en la cuarta bolilla, la creación de movimientos a partir de la técnica, ejercicios de creación a partir de los principios técnicos de la danza, el juego de la imaginación, la creación en base a una idea determinada; en la quinta, coordinación del movimiento,

equilibrios, giros, saltos, ejercicios en las diagonales, entre otros; en la sexta, el espacio total e inmediato, los desplazamientos, las formas posibles de acompañamiento en la coreografía como música, el silencio, las palabras, etc.; y en la última bolilla se hace una diferenciación de la composición coreográfica individual y grupal. La estudiante entrevistada lo manifiesta de la siguiente manera:

Todo el trabajo de piso, todo el trabajo de deslizamiento, me acuerdo que ella nos había hablado de paso deslizado, todo el trabajo de torso con las contracciones, con los giros en 8, sí cosas que eran nuevas en ese momento. Tenía algo de Graham. (Entrevista a estudiante N° 1, 4 de octubre de 2022)

Aquí la estudiante menciona contenidos que se abordaban en una clase regular. Particularmente, se ven principios técnicos de Graham, una de las técnicas de la danza moderna abordadas en el currículum.

Con respecto a la metodología, se abordaba la enseñanza a través de la reproducción de gestos técnicos o el aprendizaje de una técnica precisa, con algunos momentos de creación coreográfica. La estudiante explica que esta metodología tenía una estructura fija: trabajo de suelo en la primera parte de la clase, y luego el centro y las diagonales. Se puede inferir que Adda Hünicken buscaba un buen desempeño técnico, con énfasis en la expresión artística, debido a que ella provenía del campo de la danza y el arte. La estudiante entrevistada lo expresa de la siguiente manera:

Como ya te explicaba, hay mucho suelo, mucha pierna a la segunda que ella se abría y se ponía nunca para este lado, siempre nos miraba a través del espejo, y bueno, y después venían las diagonales y después improvisación. (Entrevista a estudiante N° 1, 4 de octubre de 2022)

De tal modo, la metodología reproductiva respondía a la evaluación sumativa de gestos técnicos con ciertos aspectos artísticos.

La evaluación de las series coreográficas de la técnica de la danza se basa en la asimilación de los principios técnicos como la contracción, la dilatación, la relajación, entre otros, con algún momento de creación coreográfica o improvisación que tendría que responder a los principios técnicos y al movimiento al servicio de la expresión artística.

una danza expresiva, creativa. Ella trabajaba, por ejemplo, tenía una introducción de calentamiento, por supuesto, un calentamiento con trabajos de columna, con trabajos de conciencia corporal, con trabajo de estiramientos, pero siempre ella buscando como ir despertando el cuerpo, y luego trabajaba con pequeñas coreografías. En esas pequeñas coreografías ibas conociendo el lenguaje de la danza moderna. (Entrevista a estudiante N° 2, 4 de octubre de 2022)

Se puede inferir que los contenidos más significativos del programa de la docente y la experiencia de la estudiante son los que hacen referencia a la técnica de la danza moderna o contemporánea: el trabajo del suelo, el dramatismo de la danza, contracción, relajación, respiración, dilatación, extensión y disociación.

En relación con la metodología, se puede explicar que esta es la reproducción de gestos técnicos y la creación de coreografías: la clase tenía una propuesta que consistía en la entrada en calor, el trabajo del suelo, luego el trabajo de series en el centro y el trabajo de las diagonales, y por último, los ejercicios de creación coreográfica o de improvisación a partir de una idea determinada. Con respecto a la evaluación, infiero que se evaluaban los aspectos técnicos de las coreografías marcadas por la docente y la creada por las estudiantes. Con respecto al objetivo de la formación docente, el cual es "enseñar a enseñar", Hünicken no articulaba con la práctica docente porque provenía del campo escénico y no tenía formación pedagógica. La estudiante comenta su experiencia en la evaluación de la siguiente manera:



En ese momento, con trabajos de improvisación. Yo me acuerdo que rendí con la *Balada para un loco*. Entonces, a partir de lo que cada una pudo, eran trabajos individuales. Tenías que presentar, creo que fue la única evaluación. Tuve mala suerte con lo que me gustaba a mí justo el año en que [la] tuve como docente prácticamente. Y ella evaluó con un trabajo individual, no de improvisación, sino de composición individual, que teníamos que preparar el día del examen, que no es improvisación, están determinadas pautas. Nosotros teníamos que presentar una danza. (Entrevista a estudiante N° 2, 4 de octubre de 2022)

Este tipo de evaluación demuestra que el énfasis de las clases de Hünicken no yacía en “enseñar a enseñar”, sino que se enfocaba en las técnicas dancísticas y el arte escénico. Es decir, no había una mirada pedagógica de la danza; la docente más bien la tomaba como una disciplina artística autónoma de la EF. Puedo inferir que la docente buscaba que las estudiantes realizaran una danza con movimientos técnicos específicos de la danza moderna con expresividad y presencia escénica.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender el lugar que ocupó la danza moderna en el currículum de formación de profesores de Educación Física del Instituto del Profesorado en Educación Física (IPEF) de la ciudad de Córdoba durante el período 1960-1967, situándola en el entramado histórico, político, pedagógico y cultural de la época. A partir del análisis de planes de estudios, programas, normativas y entrevistas, fue posible reconstruir las condiciones de surgimiento, las transformaciones y las discontinuidades que atravesó su incorporación como espacio curricular específico.

En primer lugar, se evidenció que la inclusión de la danza moderna en el plan de estudios de 1960 constituyó una ruptura

“...se evidenció que la inclusión de la danza moderna en el plan de estudios de 1960 constituyó una ruptura significativa respecto de la tradición previa, en la cual la danza estaba restringida casi exclusivamente a expresiones folklóricas.”

significativa respecto de la tradición previa, en la cual la danza estaba restringida casi exclusivamente a expresiones folklóricas. Esta incorporación se inscribe en un contexto de circulación de nuevas corrientes corporales y artísticas –vinculadas a la gimnasia moderna, la expresión corporal y la danza moderna europea y norteamericana– que tensionaron los sentidos hegemónicos de la Educación Física centrados en el rendimiento, la disciplina y la técnica deportiva. No obstante, dicha ruptura no implicó una transformación plena del campo, sino que convivió con continuidades estructurales propias de la lógica curricular y del proyecto político-educativo dominante.

El análisis curricular permitió advertir que la danza moderna fue incorporada de manera diferenciada por género, ubicada exclusivamente en la sección femenina del profesorado y con una carga horaria reducida. Esta decisión curricular no fue neutral, sino que respondió a concepciones históricas y sociales que asociaron las prácticas corporales expresivas con lo femenino, reproduciendo estereotipos de género dentro del campo de la Educación Física. En este sentido, si bien la danza moderna introdujo nuevas posibilidades expresivas y estéticas, su inclusión no cuestionó

de manera radical la organización sexista del currículum ni la jerarquización desigual de los saberes corporales.

Asimismo, los programas de la asignatura Danzas Modernas –posteriormente denominada Danza Contemporánea– elaborados por Adda Hünicken mostraron una fuerte impronta artística y técnica, anclada en los principios de la danza moderna expresionista. Los contenidos abordados, la centralidad del trabajo de suelo, la técnica, la expresividad y la creación coreográfica evidencian un posicionamiento epistemológico proveniente del campo de la danza y del arte más que del campo pedagógico de la Educación Física. Sin embargo, la metodología de enseñanza predominante fue mayormente reproductiva, basada en la transmisión de gestos técnicos y en evaluaciones centradas en la asimilación de la técnica, lo que pone de manifiesto ciertas tensiones entre los ideales de libertad expresiva de la danza moderna y las prácticas concretas de enseñanza y evaluación.

Desde una perspectiva foucaultiana, el estudio permitió identificar rupturas y discontinuidades en el currículum, pero también persistencias en los modos de concebir la formación docente y el saber legítimo en Educación Física. La danza moderna emergió como un saber alternativo dentro del campo, aunque subordinado y funcional a un proyecto formativo más amplio que priorizó otras prácticas corporales consideradas hegemónicas. En este sentido, su presencia fue significativa pero marginal, y su potencial político, social y crítico se vio limitado por las condiciones institucionales y curriculares de la época.

Finalmente, esta investigación aporta a la reconstrucción histórica de la formación docente en Educación Física, visibilizando el lugar de las prácticas corporales expresivas y, en particular, de la danza moderna, como parte constitutiva –aunque tensionada– del currícu-

lum. Recuperar esta historia permite no solo comprender el pasado, sino también interpelar el presente de la formación docente, problematizando las jerarquías de saberes, las perspectivas de género y los sentidos asignados al cuerpo, al movimiento y a la danza en la Educación Física contemporánea. En este marco, el estudio abre nuevas líneas de reflexión e investigación en torno a la valorización de la danza como práctica corporal, pedagógica, política y cultural dentro del campo disciplinar. ■■■■



Referencias

- Achilli, E.** (2006). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Achilli, E.** (2018). *Investigar en antropología social*. Laborde.
- Aisenstein, A.** (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Davila.
- Antacli, P.** (2020). Adda Hünicken y la revolución de los pies descalzos. Apuntes para la escritura de una historia de la danza moderna en Córdoba. *Arte da Cena (Art on Stage)*, 6(2), 155-178. <https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/66638>
- Bracht, V.** (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.
- Braslavsky, C.** (1985). *La educación en la Argentina (1955-1980): Temas y tendencias de la política educativa*. Centro Editor de América Latina.
- Campomar, G.** (2015). *Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Espacio Editorial.
- Campomar, G., Mora, A.** (2022). Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física. E. Galak (Coord.), *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades? Una agenda de investigación*. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5636/pm.5636.pdf>
- Cena, M.** (2009). La expresión corporal en la Educación Física: preguntas frecuentes. *Novedades Educativas*, (297).
- Cena, M.** (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cisterna Cabrera, F.** (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J.; y Renzi, G.** (2016). *La formación docente en Educación Física: Perspectivas y prospectivas*. Noveduc.
- De Alba, A.** (2013). *Currículum. Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Davila.
- Escudero, M.** (2011). Consideraciones epistemológicas-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 108-131. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v02n01a06>
- Fernández, V.** (2010). Adda Hünicken y la danza moderna en Córdoba. *Deodoro*, 1(1), 22.
- Franko, M.** (2019). *Danzar el modernismo: Actuar la política*. Miño y Davila.
- García, A.** (2011). Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. En: Rozengardt, R. (2011), *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Miño y Davila.



- Gómez, R.** (2022). *El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices: Un estudio sobre la trazabilidad del saber en Educación Física*. Miño y Davila.
- Guber, R.** (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gutiérrez Pérez, R.** (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada.
- Laban, R.** (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- Love, P.** (1964). *Terminología de la danza moderna*. Universitaria.
- Macias Osorno, Z.** (2009). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. Artezblai.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2009). *Diseño curricular del Profesorado de Educación Física*.
- Pérez Soto, C.** (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Lom.
- Pérez, L.** (2020). *Metodología de la investigación científica*. Maipue.
- Ponce, L.** (2000). *Educación Física: Una Visión de su Historia*. Triunfar.
- Puiggrós, A.** (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *E.I.A.L.*, 10(1).
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Romero, N., y Villasmil, E.** (2018). La genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 6(7). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/7775>
- Scribano, A. O.** (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Sirvent, T.** (2006). Notas preliminares. *Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento* (en prensa).
- Spinelli, M. E.** (2013). Una historia política provincial como protagonista de la escena nacional. *Estudios*, (29), 243-247.
- Taylor, S. y Bogdan, R.** (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I.** (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C.** (2016). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.



La feria de ciencias como aula permeable

*Aprendizajes y trabajo colaborativo
entre la escuela y la comunidad*



Las escuelas se preparan para abrir sus puertas a la comunidad • Fotografía obtenida por las autoras.

Romina Elisondo • Erica Fagotti Kucharski
Paola Demarchi • María Fernanda Melgar



Romina Cecilia Elisondo

Doctora en Psicología por la UNSL (Argentina) y por la UMU (España); magíster en Educación y Universidad, licenciada en Psicopedagogía por la UNRC (Argentina). Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET-UNRC. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos vinculados a diferentes temas de educación, creatividad, museos. Dirige y codirige proyectos de investigación relacionados a los temas mencionados.

Correo electrónico: relisondo@gmail.com



Paola Vanesa Demarchi

Comunicadora social, licenciada en Ciencias de la Comunicación y doctora en Comunicación Social. Docente del Departamento de Ciencias de la Comunicación y del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Integrante del equipo de investigación Comunicación y Rurbanidad del Departamento de Ciencias de la Comunicación (FCH-UNRC). Directora de la revista *Temas y Problemas de Comunicación*, del Departamento de Ciencias de la Comunicación (FCH-UNRC). Docente investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) de doble dependencia CONICET-UNRC. Autora del libro *Íconos de la rurbanidad. Actores, prensa, tecnologías y políticas de reordenamiento urbano en tiempos modernos* (Editorial UniRío).

Correo electrónico: paolademarchi@gmail.com



Erica Mariel Fagotti Kucharski

Magíster en Ciencias Sociales y licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Integra equipos de investigación educativa: PPI, PIMEII, PIIMEG, vinculados a temáticas que refieren a subjetividades, jóvenes, aprendizajes en la Educación Superior, trayectorias educativas. También participa en proyectos de extensión universitaria y publica libros, capítulos de libros y artículos. Editora de la revista *Contextos de Educación* del Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH-UNRC.

Correo electrónico: ekucharski@hum.unrc.edu.ar



María Fernanda Melgar

Doctora en Psicología (UNSL, Argentina), máster en Psicología de la Educación (UM, España), licenciada en Psicopedagogía (UNRC, Argentina). Docente en los Departamentos de Educación y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos vinculados a diferentes temas de educación, creatividad, museos y comunicación pública de las ciencias. Dirige y codirige proyectos de investigación relacionados a los temas mencionados.

Correo electrónico: fernandamelgar@gmail.com



La feria de ciencias como aula permeable

*Aprendizajes y trabajo colaborativo
entre la escuela y la comunidad*

*The science fair as a permeable classroom: Learning and
collaborative work between school and community*

Romina Elisondo

Paola Demarchi

Erica Fagotti Kucharski

María Fernanda Melgar

Colaboradores

Silvia Libaak, Pamela Dominguez, Adriana Astegiano, Nancy Rosso, Shirlei Salvay, Silvia Pomilio, Alejandra Álvarez, Silvana Bonansea, María José Escudero, Sabrina Balmaceda, Mariela Pontel, Lucila Ordoñez, Ivana Battistini, Marina González, Horacio Madini, Andrea Martín, Cecilia Alfonso, Daniel Cerutti.

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 11 de junio de 2026

RESUMEN

Este artículo presenta resultados parciales de un estudio sobre la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación 2025 (Córdoba, Argentina) desarrollado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Analiza la feria como un aula permeable que trasciende los límites escolares tradicionales. A través de encuestas a diversos actores educativos, la investigación examina cómo este evento fomenta el aprendizaje permanente y el fortalecimiento de la cultura científica en los diferentes niveles del sistema educativo y la comunidad. Los resultados destacan conocimientos significativos en áreas como el cuidado del medio ambiente, la salud, el compromiso social y el desarrollo de habilidades tecnológicas. Asimismo, se resalta que la feria promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y familias, convirtiéndose en un espacio de integración social. Finalmente, se reflexiona en torno a la vinculación de estas experiencias con las políticas educativas provinciales que buscan garantizar el derecho a aprender mediante prácticas situadas.

palabras clave

**Feria de Ciencias • aula permeable
aprendizajes • trabajo colaborativo**

ABSTRACT

This article presents the preliminary results of a study on the 2025 Science, Technology, Art, Movement, and Innovation Fair (Córdoba, Argentina), conducted at the National University of Río Cuarto. It analyzes the Fair as a permeable classroom that transcends traditional school boundaries. Through surveys of various stakeholders in the educational field, the research examines how this event fosters lifelong learning and strengthens scientific culture at different levels of the educational system and within the community. The results highlight significant knowledge in areas such as environmental management, health, social engagement, and the development of technological skills. Furthermore, it emphasizes that the Fair promotes collaborative work among students, teachers, and families, becoming a space for social integration. Finally, it reflects on the connection between these experiences and provincial educational policies that seek to guarantee the right to learn through contextualized practices.

keywords

Science Fair • permeable classroom • learning • collaborative work

Introducción

Las ferias de ciencias son iniciativas educativas que fortalecen la cultura científica y permiten a las personas comprender críticamente la ciencia y la tecnología y tomar decisiones fundamentadas. La revisión de Buenaño y Cáceres (2025) mostró una amplia variedad de estrategias pedagógicas y comunitarias orientadas a la promoción de la cultura científica. Las instituciones educativas lideran la mayoría de estas iniciativas y han reportado impactos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico, el interés por la ciencia y la participación ciudadana. También se identifican desafíos referidos a la falta de recursos, la resistencia al cambio y la necesidad de enfoques más inclusivos y contextualizados. Retana Alvarado *et al.* (2018) también señalaron contribuciones de las ferias de ciencia y tecnología en el desarrollo de competencias de investigación y comunicación. Melgar y Elisondo (2024), por su parte, indican que resultan espacios para aprender a lo largo de la vida, lugares de encuentro e intercambio de conocimientos entre

diferentes grupos sociales. Además, implican reconfiguraciones de los espacios tradicionales, abriéndose a interacción con el entorno y con la comunidad (Melgar, Asili y Pérez, 2025). Son propuestas que amplían los límites y conectan aprendizajes diversos con situaciones y problemáticas concretas; promueven el diálogo y la interacción con la comunidad a partir del trabajo colaborativo. También potencian el desarrollo profesional docente a partir de la reflexión permanente sobre las prácticas y la sistematización de experiencias.

Podemos decir además que la feria de ciencias es un dispositivo que conlleva aprendizajes basados en proyectos. Según Perrenoud (2000), el aprendizaje basado en proyectos es una empresa colectiva orientada a una producción concreta, supone un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden jugar un rol activo, implica procedimientos de gestión de proyectos y acciones de planificación, coordinación y decisión. Los aprendizajes basados en proyectos favorecen aprendizajes



identificables que articulan varias disciplinas y competencias transversales. Según el autor, la metodología de proyecto promueve la movilización de saberes y procedimientos, visibiliza prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares. Los proyectos permiten descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, plantean obstáculos, provocan nuevos aprendizajes y desarrollan la cooperación y la inteligencia colectiva. La metodología de proyectos ayuda a la confianza y refuerza la identidad personal y colectiva, desarrolla la autonomía y la capacidad de tomar decisiones. Los aprendizajes basados en proyectos constituyen experiencias auténticas que estimulan la práctica reflexiva y los interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

Para Furman y Larsen (2022), este tipo de aprendizajes se originan en preguntas y desafíos planteados por los estudiantes e implican una serie de acciones orientadas a la producción de objetos, el desarrollo de intervenciones y la formulación de nuevos proyectos. El aprendizaje basado en proyectos supone procesos de producción de conocimientos a partir de la formulación y resolución de problemas, procesos en los que los estudiantes tienen un papel protagónico. Las autoras, a partir del análisis de diferentes estudios, identifican contribuciones de los aprendizajes basados en proyectos, entre ellos, impactos positivos en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico, mayor participación y asistencia, mejora del pensamiento crítico y de los procesos de resolución de problemas, autoconfianza en los aprendizajes, comunicación a diferentes públicos y trabajo colaborativo.

En la provincia de Córdoba (Argentina), la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación (FCTAMI) es una actividad que se desarrolla en cada institución educativa a través de la exposición de las producciones escolares, ya sean de tipo científico, artístico, deportivo, recreativo o tecnológico. Constitu-

“En la provincia de Córdoba (Argentina), la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación (FCTAMI) es una actividad que se desarrolla en cada institución educativa a través de la exposición de las producciones escolares, ya sean de tipo científico, artístico, deportivo, recreativo o tecnológico.”

ye una instancia de producción e intercambio de experiencias, aprendizajes y saberes que se realiza año a año, instalándose como un espacio didáctico-pedagógico que tiene por objetivo fomentar el espíritu crítico y la curiosidad en niñas, niños, jóvenes y adultos, docentes y la comunidad en general.¹

Nuestro interés en indagar procesos de aprendizajes que se generan en el marco de la FCTAMI se sustenta en dos consideraciones generales: la primera, que las personas tenemos derecho a aprender a lo largo de la vida, y la segunda, que las ferias son aulas permeables que permiten la salida y entrada de personas a las instituciones educativas con el propósito de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje diversos. Según la UNESCO (2020), promover aprendizajes a lo largo de la vida requiere de políticas educativas y sociales

¹ Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación 2025: rumbo a la 57ª edición. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/feria-de-ciencias-tecnologias-artes-movimiento-e-innovacion-2025-rumbo-a-la-57-edicion/>



que habiliten espacios educativos formales, no formales e informales donde las personas puedan aprender en interacción con otras personas y objetos de conocimiento. En los contextos educativos formales, específicamente, las aulas permeables se constituyen en espacios intencionalmente planificados para la circulación de conocimientos y experiencias (Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023).

Considerando estos puntos de partida, en el marco del Proyecto de Investigación Orientado al Armado de Redes (PIOAR) *Aprendizajes en la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación: sistematización de experiencias para la comunicación pública*,² sistematizamos experiencias referidas a la FCTAMI 2025 en escuelas de la ciudad de Río Cuarto y la región. El 28 de agosto de 2025, día en que se realizó la feria, visitamos establecimientos de diferentes niveles educativos, en pos de relevar datos, recuperar voces de diferentes actores, imágenes y textos y reconstruir algunos sentidos emergentes que se atribuyen a la feria.

En el presente artículo, exponemos los resultados de nuestro estudio con el objetivo de indagar, desde la perspectiva de docentes, estudiantes, directivos, auxiliares y familiares, aprendizajes construidos en el marco de la FCTAMI 2025. El propósito de nuestra investigación es producir conocimientos situados para la toma de decisiones en ámbitos áulicos, insti-

tucionales y de la política educativa provincial. Intentamos remarcar el valor de la feria como instancia de aprendizaje y trabajo colaborativo entre las escuelas y la comunidad.

Método

Desarrollamos un estudio exploratorio descriptivo durante la FCTAMI 2025 en diferentes establecimientos educativos. Este tipo de estudios se orienta a describir situaciones, eventos y hechos. Se busca caracterizar las experiencias y procesos, reconocer sus dimensiones o componentes y medir y valorar distintos aspectos de interés (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Participaron las siguientes instituciones: Escuela Almirante Brown, Colegio Santos Ángeles Custodios, IPEMyT N° 203 Dr. J. B. Dichiará, Centro Educativo Vélez Sarsfield, Jardín Rosario Vera Peñaloza (UNRC), Centro Educativo Madre Teresa de Calcuta de Río Cuarto y Centro Educativo Capitán de Fragata Carlos María Moyano, Jardín de Infantes Carlos María Moyano e Instituto Secundario Nicolás Principi de Las Vertientes.

Como instrumentos de recolección de datos, utilizamos un cuestionario con preguntas de opciones cerradas y abiertas, que fue administrado por los integrantes del equipo de investigación durante el evento.³ Los interrogantes giraron en torno a los aprendizajes construidos, las temáticas de interés, el trabajo colaborativo, las valoraciones de la feria y las propuestas a futuro.

Participaron de la investigación miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, auxiliares y familiares/amigos) que manifestaron interés durante el evento. El muestreo fue no probabilístico y

² La red quedó conformada por docentes de centros educativos de diferentes niveles de Río Cuarto y Las Vertientes, integrantes de la Sub Inspección General Cuarta Región Escolar, Área de Educación y Cultura de la Municipalidad de Las Vertientes, Coordinación Local de Educación (CLE) Las Vertientes y docentes y estudiantes de los departamentos Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación y Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas (Convocatoria Secretaría de Investigación y Secretaría de Posgrado e Internacionalización. Aprobado por Resolución Consejo Directivo N° 289/2025, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

³ El cuestionario se implementó en dos modalidades: un formulario de Google al que se podía acceder a través de un QR, y en versión papel para ser completado de puño y letra.



por conveniencia. La selección de los casos estuvo guiada por la accesibilidad, la relevancia y la proximidad. El estudio no pretende que los datos obtenidos sean representativos estadísticamente (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Recolectamos 157 cuestionarios, 91 (58%) respondidos por familiares, 32 (20,4%) por estudiantes, 29 (18,5%) por docentes, y 4 por directivos (2,5%). Un auxiliar también participó del estudio. La mayoría de los cuestionarios fueron respondidos en instituciones de nivel primario (N=120), 28 refieren a experiencias en nivel secundario, y los 9 restantes, a nivel inicial. La diversidad de respuestas emergentes de los cuestionarios fue categorizada y luego cuantificada. Utilizamos el programa Jamovi para el análisis cuantitativo.

Resultados

Los participantes mencionan una diversidad de aprendizajes emergentes de su experiencia en la feria. Solo uno indicó que no aprendió nada. En primer lugar, se destacan los aprendizajes vinculados al cuidado del medio ambiente (N=59). En esta categoría, se incluyen conocimientos referidos al cuidado del agua, el reciclaje, la producción sustentable de alimentos y otros recursos, el uso de plantas con fines aromáticos y medicinales, el manejo de la basura y la tala de árboles, entre otras múltiples temáticas. A continuación, exponemos algunas de las observaciones:

"Que hay que reciclar y no tirar la basura al medio ambiente" (Estudiante)

"La importancia de cuidar los recursos naturales, por todo lo que nos ofrecen" (Familiar)

"Aprendí sobre la importancia del cuidado del agua y también la importancia de la actividad física" (Familiar)

"La importancia del cuidado de nuestro ambiente y la importancia de la tecnología para crear herramientas útiles para el cuidado" (Docente)

En segundo lugar, se señalan aprendizajes ligados al trabajo en equipo (N= 27). En esta categoría, se mencionan especialmente habilidades de comunicación, colaboración y organización. Estas, según los participantes, son indispensables para el desarrollo de las ferias y las múltiples actividades previas que estas implican. Los aprendizajes vinculados al trabajo en equipo refieren tanto a los desempeños docentes como a las habilidades construidas por los estudiantes durante el proceso. Todas las presentaciones en la feria demandan acciones colaborativas entre docentes y estudiantes que conforman los distintos grupos de trabajo. Veamos algunos de los aspectos destacados:

"Que el trabajo en equipo es fundamental" (Familiar)

"Por el esfuerzo y dedicación de los docentes y el interés que despertaron en los niños" (Familiar)

"Porque todos colaboramos para poder juntar la información y exponerla" (Estudiante)

En tercer lugar, los participantes indican la formación en asuntos referidos al cuidado de la salud (N=25), subrayando el valor de temáticas como la salud bucal, la pediculosis, la anticoncepción, la alimentación, el cuidado del cuerpo, el descanso, la actividad física, primeros auxilios, entre otras. Los siguientes fragmentos dan cuenta de estos intereses:

"aprendimos cosas de la ESI, métodos anticonceptivos y más cosas" (Estudiante)

"Sobre el cuidado de los dientes y lo importante que es que cada alumno tenga su ficha médica" (Familiar)

"Hábitos saludables" (Docente)

En cuarto lugar, se identifican aprendizajes sobre problemáticas sociales (N=18), en algunos casos vinculados con procesos históricos que permiten la comprensión de fenómenos actuales. En esta categoría, aparecen cuestiones vinculadas a la convivencia, al acoso escolar, la economía, las desigualdades sociales



y de género, el uso de tecnologías y el problema de tránsito. Los encuestados destacan:

“Es muy amplio todo lo que han hecho los estudiantes y se puede aprender desde cuidados personales hasta problemáticas de la ciudad” (Familiar)

“El uso de las tecnologías” (Familiar)

“La importancia de dar visibilidad a la economía” (Estudiante)

“Sobre cómo sigue presente hoy en día la discriminación” (Estudiante)

“Sobre la importancia de conocer más la historia de nuestro país, y no solo lo que sabemos desde siempre! En este caso trabajando mujeres heroicas de la época” (Docente)

En quinto lugar, 17 participantes indicaron haber adquirido conocimientos diversos y señalan varios de los asuntos antes mencionados. Estas personas subrayan el valor de las ferias como espacios que permiten recorridos y saberes heterogéneos. Veamos a continuación algunas apreciaciones:

“Muchos temas interesantes y diversos” (Familiar)

“Lo abarcativo e integral de estas propuestas” (Familiar)

“Aprendí muchas cosas interesantes más de la parte de lo técnico” (Estudiante)

“Muchas cosas que no he visto” (Estudiante)

En sexto lugar, se incluyen respuestas que destacan el valor de aprender a investigar y sembrar el interés por la ciencia en los estudiantes. En esta categoría, también se incluyen respuestas sobre emociones y motivaciones vinculadas a la metodología de la investigación y al trabajo docente. En las siguientes expresiones es posible recuperar algunos de estos sentidos:

“El amor y dedicación de los docentes hacia los niños” (Familiar)

“Es bueno sembrar conocimientos en los niños” (Familiar)

“Es divertido aprender” (Familiar)

“La capacidad de investigación que tienen los estudiantes cuando están motivados” (Docente)

“Aprendí a valorar cómo cada grupo investiga un tema diferente y lo presenta de manera clara, usando recursos creativos como juegos, experimentos o maquetas” (Estudiante)

Si agrupamos las valoraciones de las personas que participaron en el estudio, observamos que las familias y los estudiantes destacan en sus respuestas los aprendizajes vinculados al medio ambiente y la salud. Por su parte, los estudiantes de nivel secundario se refieren especialmente a temáticas de Educación Sexual Integral. Por ejemplo, destacan: “lo

“Si agrupamos las valoraciones de las personas que participaron en el estudio, observamos que las familias y los estudiantes destacan en sus respuestas los aprendizajes vinculados al medio ambiente y la salud. Por su parte, los estudiantes de nivel secundario se refieren especialmente a temáticas de Educación Sexual Integral.”

importante que es cuidarse a sí mismo al tener nuestra primera vez, conocer nuestro cuerpo y saber lo que debemos de hacer”. Por último, docentes, directivos y auxiliares nombran con



notoria frecuencia aprendizajes referidos al trabajo en equipo. Algunas de esas menciones: “el buen trabajo en equipo con mis colegas y colaborativo entre los cursos”, “trabajando en equipo se logran cosas importantes”, “el trabajo cooperativo para realizar las muestras”.

Discusión

Los encuestados valoran los aprendizajes contruidos sobre contenidos curriculares y problemáticas sociales, el trabajo en equipo y el compañerismo. Además, la profundización en conocimientos específicos, habilidades sociales y valores fundamentales en relación con las seis áreas de desarrollo sostenible delineadas por el Ministerio de Educación de Córdoba (2024a) como saberes emergentes relacionados a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible): 1. Bienestar, salud y alimentación, 2. Educación, género e igualdad, 3. Consumo sostenible, 4. Ambiente, 5. Convivencia e inclusión, 6. Comunidades y ciudades sostenibles.

Los datos surgidos permitieron, también, asociar los aspectos mencionados anteriormente con hechos o fenómenos del pasado y reflexionar acerca de su vinculación con el contexto actual. En este sentido, el proceso de aprendizaje se presenta vinculado más a una actitud específica que a la incorporación de un contenido. Por eso, se pondera que la feria, además de que permitió entender asuntos que antes se desconocían, posibilitó problematizar muchas cuestiones que a menudo se pasan por alto y abordar temáticas que promueven la concientización sobre aspectos muy presentes en la vida cotidiana (como tejer, teñir, señales de tránsito, propiedades de las plantas, época colonial, rol de las mujeres, producción de leche en polvo, reciclado de papel/basura, uso del agua, cuidado del medioambiente).

Destacamos el lugar que ocupa la temática del movimiento, recientemente incorporado en la 57^o edición de la feria. Los tra-

bajos presentados, en los diferentes niveles educativos, hacen aportes desde el campo de la Educación Física: conocer el movimiento como fundamental para una vida saludable, el cuerpo y sus funciones, el aparato locomotor, tipos de huesos, articulaciones y los rangos de movimiento de cada una, el sistema muscular, descripción de los tipos de tejidos y sus funciones, sistema nervioso central y periférico, análisis biomecánico de distintas acciones motores, la importancia de las capacidades y el cuidado del cuerpo como un saber integral y fundamental para una vida sana. También aparecen conocimientos sobre primeros auxilios y la importancia de actuar con responsabilidad ante una emergencia, armado de botiquín, demostración de RCP. Investigaciones que abarcan emociones, nutrición, actividad física, relajación, postura y descanso. Por su parte, la presentación de una murga en una de las instituciones visualizó los aprendizajes de movimiento, coordinación y ritmo, que vinculó transversalmente Educación Física, Música y Tecnología (coordinación de diferentes movimientos con el ritmo y armado de la indumentaria) (Libaak y Domínguez, 2025).

Consideramos que estos temas presentes en la feria dan cuenta de las propuestas del Ministerio de Educación de Córdoba (2024b) en torno a un enfoque del bienestar educativo que reconoce el aporte de las prácticas de enseñanza, identificando aquellas estrategias que puedan favorecer el desarrollo integral de docentes y estudiantes y garantizar el derecho a la salud en sentido amplio.

Para proyectar transformaciones y ponerlas en marcha, es necesario advertir la complejidad de la escuela y actuar de manera colaborativa entre los actores escolares (estudiantes, directivos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad, entre otros). Para que eso ocurra, el Ministerio presenta un dispositivo analizador de la Escuela Posible, que considera los ejes que la atraviesan –sentido,



contexto, evolución– y las dimensiones que abarca cada uno de ellos –currículum, saberes y prácticas, trayectorias de los estudiantes, clima y ambiente institucional, desarrollo profesional docente y relaciones con las familias y la comunidad–, con la gestión escolar como dimensión transversal (Ministerio de Educación de Córdoba, 2024c). Y en la feria, los aprendizajes y el trabajo institucional involucrado pueden ser analizados a través de estos ejes y dimensiones.

En este marco, tomando las temáticas de interés que mencionan los actores encuestados, podemos decir que los conocimientos vinculados a estas son saberes legitimados socialmente, que involucran componentes culturales, políticos, técnicos y económicos, enmarcados en una propuesta educativa significativa para los diferentes sujetos, entre ellos, el rol de la mujer en la historia, la historia de los telares, realizar telares y tintes, cuidar el medio ambiente, reciclar, la importancia y uso del agua, la alimentación saludable. De esta forma, la feria de ciencias es un espacio en el que no solo se construyen y aprenden conocimientos, sino que también se desarrollan capacidades fundamentales, como oralidad, escritura, abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo y cooperativo y ciudadanía responsable (eje sentido). Los relatos y las imágenes registradas destacan estos aspectos y resaltan la relevancia del trabajo en grupo en los procesos de investigación, en los que se percibe el entusiasmo e involucramiento de todos los actores.

Retomando los planteos de Perrenoud (2000) y Furman y Larsen (2022) sobre el aprendizaje basado en proyectos, identificamos en las expresiones de los participantes algunas particularidades, por ejemplo, se destaca el abordaje de problemáticas sociales y ambientales desde perspectivas interdisciplinarias. Asimismo, se valora especialmente el

trabajo colaborativo y el compromiso de los actores institucionales. También, la importancia de la feria como espacio de comunicación entre escuelas y comunidades. Los análisis indican que los proyectos generan oportunidades de construir conocimientos, no solo para los estudiantes, sino también para el resto de la comunidad educativa. Los aprendizajes basados en proyectos promueven escuelas permeables en las que circulan conocimientos, procedimientos y lenguajes diversos. Tal como señalan Furman y Larsen (2022), las preguntas habilitan acciones posteriores que orientan a buscar algunas respuestas y muchas más preguntas que guían el proceso y lo redefinen. La feria, como evento en el que se comparten conocimientos, también es un espacio de preguntas. En ese momento, las familias y los visitantes generan interrogantes que desafían a seguir aprendiendo e investigando. Dado que

“La feria, como evento en el que se comparten conocimientos, también es un espacio de preguntas. En ese momento, las familias y los visitantes generan interrogantes que desafían a seguir aprendiendo e investigando.”

las preguntas son el principal componente de la creatividad (Corbalan, 2022), las ferias serían contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Preguntas, proyectos, permeabilidad y creatividad son palabras que definen a las ferias como instancias de aprendizajes colaborativos y diversos.



Como facilitadores de la organización de la feria, se reconoce el papel que juega el clima institucional en su planificación y desarrollo, especialmente en relación con el fomento del trabajo en equipo, la colaboración de los diferentes integrantes y las relaciones con las familias (eje contexto). En cuanto a las relaciones con la comunidad (eje evolución), aparece el compromiso y la responsabilidad de los docentes y de las familias. En palabras de los propios encuestados, se destaca el *compromiso de todos, la alegría de todos al compartir el resultado, el conocimiento de los alumnos sobre los diferentes temas abordados en cada stand, el apoyo entre maestros y estudiantes, la colaboración docente y la participación de algunos familiares*.

Observamos que el trabajo colaborativo fue uno de los aspectos más destacados y positivamente percibidos e implicó la participación de múltiples actores (los estudiantes, los docentes y las familias). Esto permitió que los estudiantes utilizaran recursos creativos como juegos, experimentos y maquetas, ayudando a aprender de una forma distinta y entretenida. La colaboración también se observó en la organización y la dinámica de los stands: organización y reparto de tareas, repartición de los espacios de exposición, reunión de información, trabajos grupales y motivación grupal. Esto demuestra que el impacto social de la feria de ciencias se observa en el fortalecimiento del vínculo institucional y la motivación que despertaron los temas trabajados, al estar muchos de ellos fuertemente implicados en la vida cotidiana de los diferentes participantes.

Sin lugar a dudas, diversas dimensiones entran en juego en los aprendizajes construidos en el marco de la FCTAMI 2025. Sostenemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en contextos situados y tienen lugar por la interacción de profesores-estudiantes-tarea-ambiente. En este marco, los análisis requieren lecturas que integren enfoques sociales, culturales/comunicacionales y

psicoeducacionales. Existen aportes interesantes de estudios provenientes del campo de la sociología, la antropología de la educación, la psicología educativa y el afianzamiento de las teorías críticas sobre los efectos de los factores contextuales. Desde este enfoque sociocultural, el aprendizaje se entiende como un proceso social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos. Aprendemos con otros, a partir de las mediaciones del lenguaje y otros objetos de la cultura, y en contextos variados, más allá de las aulas (Vygotsky, 1988; Rinaudo, 2014; Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

Consideraciones finales

En el ámbito de las políticas educativas de la provincia de Córdoba, los resultados del presente estudio se vinculan especialmente con los objetivos del Plan de Desarrollo Educativo: cuidar trayectorias y garantizar el derecho a aprender, promover aprendizaje a lo largo de la vida, ampliar oportunidades de enseñanza y aprendizaje, fortalecer el desarrollo profesional y potenciar vínculos con la comunidad (Ministerio de Educación de Córdoba, 2024d). En el marco de TransFORMAR@Cba, los resultados que compartimos se pueden relacionar con la actualización y renovación pedagógico-curricular, la promoción del bienestar educativo, el desarrollo docente y la participación de la sociedad (Resolución Ministerial N° 452/2024). En este sentido, la feria se constituye en un espacio de aprendizaje colaborativo con la comunidad y en una instancia de desarrollo docente a partir de la generación y documentación de proyectos innovadores, ya que además de los estudiantes, aprenden docentes, familiares, directivos y auxiliares.

A nuestro entender, también las ferias se configuran como aulas permeables, que potencian aprendizajes a lo largo de la vida.

“...la feria se constituye en un espacio de aprendizaje colaborativo con la comunidad y en una instancia de desarrollo docente a partir de la generación y documentación de proyectos innovadores, ya que además de los estudiantes, aprenden docentes, familiares, directivos y auxiliares.”

Al igual que en estudios anteriores que citamos (Retana Alvarado *et al.*, 2018; Buenaño y Cáceres, 2025; Melgar, Asili y Perez, 2025), se observan impactos positivos de las ferias en los procesos de adquisición de conocimientos diversos por parte de la comunidad educativa.

Desde los relatos analizados, reconstruimos las ferias de ciencias como experiencias vividas por los diferentes actores institucionales. Entendemos esas experiencias como construcciones colectivas que transforman y nos transforman. Si bien estas pueden comprenderse como *eso que me pasa* (Larrosa, 2006), es innegable que *me pasa* siempre en vinculación con otros o con objetos de la cultura. Es decir, la experiencia puede ser vivida como algo subjetivo, pero es necesariamente una construcción que se realiza en el marco de procesos de interacción. Los planteos de Larrosa (2006) nos permiten identificar particularidades de la experiencia como procesos de reflexividad, subjetividad, transformación, singularidad, irrepetibilidad, pluralidad, incertidumbre, pasión y libertad. Por ello, sistematizar experiencias

como la feria de ciencias posibilita visualizar prácticas y saberes que habilitan lecturas críticas de los aprendizajes construidos, reconocer aciertos, errores, poner en valor el trabajo y producir conocimientos, para la apropiación social y promoción de la cultura científica.

Limitaciones

Como expusimos en apartados anteriores, el estudio que aquí presentamos se centra exclusivamente en las experiencias de un conjunto de escuelas de Río Cuarto y la región (Las Vertientes). Por el carácter no probabilístico, no tiene la intención de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos. No obstante, los datos presentan relevancia por su énfasis en rescatar la perspectiva de los actores involucrados. Reconocemos que este interés requiere de estrategias de investigación cualitativa tendientes a una adecuación más profunda a los significados que subyacen en los relatos de los actores. No obstante, algunos aspectos propios de la dinámica de la feria y la limitada disponibilidad de tiempo para el trabajo de campo condujeron a la realización de un diseño más estructurado pero que no perdiera de vista las valoraciones que interesan. Por este motivo, si bien la estandarización del proceso atenta contra la profundización de temáticas no previstas o emergentes, el estudio ha posibilitado el reconocimiento de algunas líneas de investigación que creemos significativas.

Futuras líneas

El recorrido realizado en este estudio ha posibilitado reconocer diversos campos de preocupaciones o líneas de investigación. Un ámbito frecuentemente mencionado es el de las implicancias operativas y de gestión que conlleva la organización de la feria. En este marco, consideramos que abordar los desafíos que estos eventos presentan para los docentes



Registros fotográficos de los stands FCTAMI 2025



sería crucial. La riqueza de la experiencia justifica la necesidad de aliviar ciertas cargas administrativas que se presentan, muchas veces, como un obstáculo. Por este motivo, indagar en los procesos de construcción y gestión de estos espacios podría tener implicancias positivas en el sostenimiento de ciertos proyectos pedagógicos.

Nuestro enfoque de la feria como aula permeable nos conduce a ponderar un eje de estudio que consideramos significativo para retroalimentar estas experiencias de enseñanza y aprendizajes: el vínculo escuela-comunidad. Consideramos que esto contribuiría

a profundizar en la Feria como un motor de fortalecimiento de los vínculos intra e inter-institucionales, más allá del evento puntual. De esta forma, enfatizamos el carácter situado de los procesos de interacción que allí se desarrollan. Además, celebramos el espacio de encuentro propiciado por la Convocatoria PIOAR, que habilitó el intercambio entre docentes y estudiantes de la universidad y docentes, estudiantes y familias de los centros educativos de diferentes niveles de la provincia de Córdoba, en tanto instancia de trabajo, de enriquecimiento mutuo, de aprendizajes y desafíos compartidos. ■■■■



Referencias

- Buenaño, P. y Cáceres, M. (2025). Iniciativas educativas para el fortalecimiento de la cultura científica: una revisión de literatura. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 2(1), 41-52.
<https://doi.org/10.61347/rien.v2i1.69>
- Corbalan, J. (2022). *Desafiando la incertidumbre*. EMSE EDAPP.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. T. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40, 142-178.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Furman, M. y Larsen, M. E. (2022). *Las Preguntas Educativas entran a las aulas*. Fundación Santillana.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/jornadas-pedagogicas/2024/doc/las-preguntas-educativas-entran-a-las-aulas.pdf>
- Hernández Sampieri, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología i Ciències de Educació*, 19, 87-112.
- Libaak, S. y Domínguez, P. (2025). *Educación Física en la 57a Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación*. Jornadas de Investigación en Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.
- Melgar, M. F.; Elisondo R. y Fagotti Kucharski, E. (2023). *Tramas, Redes y Contextos*. Unirío. <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/tramas-redes-contextos/>
- Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2024). Aprendizaje y creatividad. Buscando oportunidades a lo largo de la vida. *Diálogos Pedagógicos*, 22(43), 130-151.
[https://doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)08](https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)08)
- Melgar, M. F.; Asili, A. y Pérez, M. (2025). Viajes educativos y Ferias de ciencias: un análisis desde la perspectiva de la Escuela Posible. *Educación, Formación e Investigación*, 11(19), 123-140.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/49722>
- Ministerio de Educación de Córdoba (2024a). *Educación para el desarrollo sostenible. Saberes emergentes en el marco de la ESCUELA POSIBLE*.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Educacion-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- Ministerio de Educación de Córdoba (2024b). *BienCBA. Políticas educativas con enfoque de bienestar*.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/biencba.pdf>
- Ministerio de Educación de Córdoba (2024c). *La ESCUELA POSIBLE: consolida logros y emprende la mejora*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>

**Ministerio de Educación de Córdoba**

(2024d). *Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 (Con proyección 2033)*
<https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Retana Alvarado, D.; Vázquez Bernal, B. y Camacho Álvarez, M. (2018). Las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-43.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33170>

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P.; Rinaudo, M.; y González, C., *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-206). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

UNESCO (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



Aportes desde la psicomotricidad para pensar la disponibilidad en inclusión educativa



Remanso entre fragmentos · Collage realizado por la autora

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Celina Lía Gómez



Celina Lía Gómez

Licenciada en Psicomotricidad (UPC), diplomada en Neuroeducación (UNVM), en ESI (UNC) y en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos (UNTREF). Psicomotricista en el ámbito clínico y en el educativo como docente de inclusión.

Correo electrónico: celinagomez.psm@gmail.com



Aportes desde la psicomotricidad para pensar la disponibilidad en inclusión educativa

Contributions from psychomotricity to reflect on availability in school inclusion

Celina Lía Gómez

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2025

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2026

RESUMEN

Este trabajo explora cómo la noción de disponibilidad (Jullien, 2022) y los aportes de la psicomotricidad pueden orientar la tarea de inclusión escolar de estudiantes con compromisos subjetivos. La disponibilidad implica una posición abierta, flexible y prudente, que evita interpretaciones apresuradas y favorece una escucha sensible ante la expresividad motriz y las manifestaciones subjetivas del niño. Desde la psicomotricidad, conceptos como resonancia tónico-emocional, escucha empática, proxemia, espera contingente y ductilidad conforman un “ramillete de actitudes” que habilita un acompañamiento no invasivo, capaz de sostener la singularidad del estudiante dentro de la escena escolar. El texto propone actuar desde lo oblicuo y lo elíptico, creando condiciones para que el niño despliegue recursos propios que posibiliten su participación en la escena escolar. A través del relato de una escena escolar, muestra una posición de disponibilidad y prudencia que favorece transformaciones subjetivas y modos más habitables de ser y estar en la sala, el aula, la escuela. Concluye que la inclusión educativa se sostiene cuando el profesional encarna actitudes sensibles, éticas y estratégicas que permitan a cada niño encontrar su lugar en lo colectivo y su forma de habitarlo.

palabras clave

**inclusión escolar • psicomotricidad • disponibilidad
prudencia • sistema de actitudes**

ABSTRACT

This essay explores how the notion of availability (Jullien, 2022) and contributions from psychomotricity can guide the work of school inclusion for students with subjective impairments. Availability entails an open, flexible, and prudent stance that avoids hasty interpretations and fosters a sensitive listening toward the child's motor expressivity and subjective manifestations. Within psychomotricity, concepts such as tonic-emotional resonance, empathic listening, proxemics, contingent waiting, and ductility constitute a "cluster of attitudes" that enables a non-invasive form of support capable of sustaining the student's singularity within the school setting.

The text proposes acting through oblique and elliptical interventions, creating conditions that allow the child to mobilize their own resources in ways that facilitate participation in school life. Through the account of a school-based scene, it illustrates a position of availability and prudence that supports subjective transformations and more inhabitable ways of being and participating in the therapy room, the classroom, and the school environment. It concludes that educational inclusion is sustained when professionals embody sensitive, ethical, and strategic attitudes that enable each child to find their place within the collective and their own way of inhabiting it.

keywords

**school inclusion • psychomotricity • availability
prudence • system of attitudes**

Introducción

Este trabajo intenta explorar las intersecciones entre la noción filosófica de disponibilidad (Jullien, 2022) y los aportes de la psicomotricidad aucouturiana sobre el sistema de actitudes o competencias deseables (Chokler, 1999; Rodríguez Ribas, 2013, 2018). Estas intersecciones habilitan la lectura de las manifestaciones corporales y subjetivas de los estudiantes que presentan recursos subjetivos lábiles (Garbellini, 2019) visibles en su expresividad motriz (Rodríguez Ribas, 2013, 2018). Evitando trasladar conceptos clínicos al ámbito escolar, se buscará plantear la disponibilidad y las actitudes o competencias como punto de inicio para orientar la mirada y las acciones en tanto camino posible para la construcción de espacios, tiempos y posición en la tarea de inclusión educativa.

Para ello, el trabajo se inscribe en un posicionamiento donde dialogan aportes de la práctica psicomotriz de Aucouturier (Chokler, 1999) con nociones del psicoanálisis (Rodríguez Ribas, 2013, 2018; González, 2009). Desde esta perspectiva, la mirada se orienta a las condiciones y los procesos en los que un niño deviene sujeto dentro del vínculo con un otro (Garbellini, 2019, 2024; Kiel, 2010, 2019), habilitando lecturas en las escenas escolares. A su vez, el trabajo se posiciona desde el paradigma de la inclusión educativa (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006; Resolución CFE N°311/2016), entendida la inclusión como un proceso que transforma las instituciones educativas en entornos cada vez más inclusivos para el ejercicio del derecho a la educación.



Algunas consideraciones previas

En este marco, se propone un posicionamiento ético y estratégico que introduce una pausa necesaria para delinear modos de intervenir en la escuela con estos estudiantes, contemplando la posición de los adultos intervinientes para generar las condiciones que hagan lugar a cada sujeto en la escuela.

El propósito es compartir ideas exploratorias con aquellos profesionales psicomotricistas, de profesiones afines o profesores de Educación Especial y actores de las instituciones educativas que se encuentran en el quehacer de construir tiempos y espacios simbólicos para la inclusión de estudiantes con compromiso subjetivo, y que, en ese camino, buscan líneas para orientar su posición.

¿Cómo pensar la mirada que se hace de las manifestaciones corporales y subjetivas de los estudiantes con compromiso subjetivo? ¿Con qué recursos cuenta el profesional para esa tarea con estudiantes que muestran dificultades en el uso de la palabra como recurso, o que incluso pudiendo usar la palabra, quedan por fuera del lazo? ¿Se puede pensar en un ramillete de actitudes para esa tarea, que favorezca la construcción de tiempos y espacios simbólicos?

Es así que se plantea como objetivo trazar puntos de encuentro entre la noción de disponibilidad (Jullien, 2022) con aportes de la psicomotricidad en relación con el sistema de actitudes (Chokler, 1999; Rodríguez Ribas, 2013, 2018) y la mirada sobre la expresividad motriz (Rodríguez Ribas, 2013, 2018) y las manifestaciones subjetivas (Garbellini, 2019; Kiel, 2010). Asimismo, se apunta a bosquejar actitudes facilitadoras referidas a la disponibilidad en la tarea de inclusión y reflexionar sobre el modo en que se dirigen las acciones desde la disponibilidad como recurso en procesos de inclusión educativa.

En los últimos años, con los importantes cambios en materia de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, se ha producido una progresiva introducción de nuevos actores a los equipos de inclusión, tanto en el ámbito privado como en el público, en el marco de la transversalidad de las escuelas de modalidad especial. Este proceso de transformación en las prácticas inclusivas buscó en la construcción interdisciplinaria modos de acompañar a estudiantes con discapacidad; en algunos casos, estudiantes con recursos subjetivos lábiles manifiestos en su expresividad motriz (Rodríguez Ribas, 2013, 2018). Sumado al recorrido histórico de la psicomotricidad en educación, tanto en escuelas de modalidad especial como en nivel inicial, el proceso habilitó la entrada de psicomotricistas como responsables de procesos de inclusión educativa.

Los aportes teóricos sobre el abordaje de niños con compromisos subjetivos apuntan sobre todo al abordaje clínico, lo que puede conducir a trasladar conceptos de la clínica psicomotriz al ámbito escolar, y al corrimiento de los aprendizajes como proceso privilegiado en inclusión educativa. Sin embargo, con la advertencia necesaria, considero que lo artesanal del ámbito clínico resuena con lo artesanal de la inclusión educativa: en este movimiento, encontramos la disponibilidad, la escucha empática, el *partenaire* simbólico (Aucouturier retomado por Chokler, 1999 y por Rodríguez Ribas, 2013) como actitudes facilitadoras que sostienen los procesos del sujeto para devenir estudiante, también para la construcción de tiempos y espacios en las instituciones escolares, dando cuenta así de un particular encuadre de trabajo. De esta manera, como quien arma un ramillete de actitudes del cual sostenerse, los profesionales pueden encontrar herramientas conceptuales tanto en la noción de

disponibilidad como en el marco referencial de la psicomotricidad.

Marco teórico

Jullien (2022) conceptualiza la disponibilidad como el telón de fondo de las virtudes que orientan el posicionamiento frente a los modos del otro. Se trata de una posición de apertura, una disposición anterior que no es fija ni anticipada y consiste en contar con un abanico amplio de maneras de intervenir según lo que el otro necesite y según los efectos de las intervenciones. La disponibilidad brinda soporte teórico y estratégico para responder a lo que surja en el encuentro con el otro y dar sostén a la ductilidad.

Esta posición permite la escucha, evita la proyección, las reticencias y la torpeza de apurarse a interpretar o nombrar lo que el otro manifiesta. En este sentido, propone posicionarse como un otro disponible y dócil, sensible a la escucha.

Desde la psicomotricidad, se considera a la disponibilidad corporal junto a la escucha empática, el *partenaire* simbólico y la resonancia tónico emocional recíproca, dentro del sistema de actitudes del psicomotricista. Abriendo diálogo entre aportes disciplinares, Chokler (1999) señala que esta resonancia promueve la comprensión del sentido y de la direccionalidad de las intervenciones y se construye a lo largo de la formación personal con la disponibilidad del saber, del poder y del querer junto a la tecnicidad de otros instrumentos grupales, gestuales, proxémicos, lúdicos.

Según la autora, es a través de la resonancia tónico emocional recíproca (Aucouturier retomado por Chokler, 1999) que el psicomotricista “capta la modalidad” con la que el otro se presenta, lo aloja y recibe, articulando con la escucha y el desciframiento de esas resonancias recíprocas en las interacciones para comprender las modalidades y manifes-

taciones de la expresividad motriz del otro y “dar una dirección y una significación profunda de un discurso no verbal y/o verbal que se despliega en un contexto particular” (Chokler, 1999, p. 13) y que revela el hilo conductor de la historia del sujeto. En pocas palabras, la disponibilidad corporal habilita el desarrollo del juego y la expresividad motriz, al tiempo que la escucha sensible y la empatía tónica ponen atención a lo que resuena en las interacciones (los efectos del encuentro con el otro y de las intervenciones).

A su vez, en relación con lo que Jullien (2022) llama “ductilidad”, Chokler (1999) señala el ajustarse con maleabilidad tónico emocional en la interacción, en los juegos o propuestas, desde el sostén, el acompañamiento, la distancia, la actitud, el gesto, la palabra o la afirmación de reglas sociales.

Estas nociones se ubican en el posicionamiento ético de la prudencia, regulando y orientando las intervenciones con cautela, con distancia –proxemia, desde la psicomotricidad (Darrault, 1999)–, reconociendo en las conductas y manifestaciones recursos o procesos subjetivos que se necesitan para ser y estar, en el caso de la escuela, en la escena escolar con otros. La cautela abre la posibilidad de construir confianza y evitar intervencionismo directo sobre el sujeto que tiene efectos defensivos.

En el camino de generar estas condiciones, desde la perspectiva psicomotriz de Rodríguez Ribas (2013) se mantiene una posición de espera contingente, de quietud para devenir la posibilidad de encuentro por añadidura.

Se pueden vislumbrar puntos de encuentro en tanto posicionamiento ético, teórico y estratégico para dar direccionalidad a las intervenciones. Ahora bien, ¿cómo pensar esto en el ámbito educativo? Podemos ubicar como instrumentos privilegiados del docente los saberes y bienes culturales que se buscan



transmitir y enseñar. El modo en que se transmite esto implica reconocer el consentimiento por parte del estudiante, de manera que entre lo que se ofrece para transmitir y lo que el estudiante toma en función de los recursos subjetivos con los que cuenta, hay un espacio que Martínez Liss (2021) llama un "entre". La tarea de acompañamiento en inclusión educativa será sostener una apuesta para mantener ese espacio, siendo compañero del sujeto para sostenerlo en la construcción de modos de ser y estar en la escena escolar, en los modos de habitar su lugar en lo colectivo, acercándose, con los recursos que encuentra, a los saberes y bienes culturales.

Hasta aquí hemos nombrado un ramillete de actitudes para la tarea de inclusión educativa, tomando aportes disciplinares del ámbito clínico y repensándolas desde el ámbito escolar. Dicho esto, cabe preguntarse ¿cómo se traduce este ramillete de actitudes, en tanto posicionamiento ético, en acciones dentro de la escena escolar? No se trata de ser el terapeuta del paciente *in situ*, ni tampoco de ocupar el lugar de la docente, sino, como fuimos describiendo, ser compañero del sujeto en la construcción de modos de ser y estar en la escena escolar, desde la quietud, la espera abstinente, la escucha atenta, dando lugar a la sorpresa, a las invenciones del niño en el ámbito escolar.

Como último elemento del ramillete, me interesa agregar la noción de la buena distancia. Darrault (1999), poniendo la mirada sobre las condiciones para generar una transformación, no solo en la orientación de un proceso terapéutico, sino también en el proceso de cambio de instituciones y docentes, pregunta "¿cómo se permite cambiar a un niño? ¿Se crean las condiciones de una creación o creatividad que le sea adaptada a través de la cual el niño va a cambiar y con algunas condiciones complementarias?" (p. 53). Para dar respuesta, Darrault propone pensar las intervenciones

desde la figura de la elipse, donde se pueden ubicar dos focos: uno de la dicción, de la realidad, de la problemática, y otro de la ficción, de la creación, del cambio. Entre los dos focos hay una buena distancia que permite pensar las intervenciones ni tan sobre la problemática ni tan alejadas de la problemática, ni tan cerca de cambios permanentes ni tan alejadas de nuevas propuestas. Según el autor, pensarse desde esta posición permite ubicar estrategias imposibles que no tienen efectos transformadores, y estrategias posibles.

En una línea similar, Rodríguez Ribas (2013) propone la metodología "de rodeo", donde "el sujeto pueda hacer uso de diversos soportes y lenguajes, con la intención que, a través de la palabra, de la acción o de la actividad encuentre una modalidad propia para desplegar su discurso" (p. 166). Podemos pensar que, en la escena escolar, ofreciendo distintos soportes, distintas propuestas con intención de aprendizaje, el niño puede ir encontrando modos de ser y estar, modos de habitar el colectivo. Retomando a Jullien (2022), en la idea de rodeo, de bordear, no prima la acción sino la disposición, acercándose al niño desde una manera oblicua.

Esta manera oblicua, de bordear, elíptica, también orienta las intervenciones sobre otros actores de la escena escolar, docentes, directivos, padres del estudiante, considerando la particularidad del lugar donde se lleva a cabo la tarea. Construir tiempos y espacios simbólicos, sin forzamientos ni confrontaciones, generando las condiciones para las transformaciones posibles y contingentes.

Veamos un breve relato de una escena escolar:

T. ingresó al jardín en sala de 4, y unos meses después, se incorporó al acompañamiento en inclusión del equipo de la escuela especial referente. Durante su primer año en el jardín, lloraba angustiado ante distintas situaciones.

Junto a la docente y directora, interpretamos en esas manifestaciones que había algo de la escena escolar que le era difícil de transitar y que lo mejor tal vez era estar para él, disponibles, sin forzar situaciones, sino poniendo palabras, flexibilizando momentos y espacios dentro de la sala. No vimos en esos comportamientos berrinches, caprichos o llamados de atención. Supusimos que eran manifestaciones que iban a ir cediendo en la medida que encontrara otros modos de estar en el jardín.

Durante su segundo año en el jardín, siempre ingresaba con una campera en la mano que no usaba pero no la soltaba. Así como habíamos decidido estar disponibles el año anterior, acordamos permitir que tenga con él esa campera. No íbamos a indicarle que la dejara, que la guardara o que se la pusiera, sino que íbamos a permitirle que él buscara qué hacer con esa campera en los distintos momentos de la jornada.

Empezó a mostrar más interés por las propuestas y pudo construir escenas lúdicas con algunos materiales. En abril de ese año, con campera en la mano, descubrió que arriba del ropero, la docente dejaba un rollo de papel de cocina. Como pudo, le pidió que lo bajara y arrancó una servilleta. Repitió esa escena varios días y después comenzó a cortar en pedacitos más chiquitos ese papel, con tanto interés que dejaba de hacer las propuestas, pero lo observábamos más contento, sonreía más y podía compartir el espacio con los compañeros más tranquilo. La docente me comentó: "con ese papelito puede estar en la ronda de inicio". Si se lo sacaban, lloraba mucho. La docente: "yo no se lo quiero sacar, pero no sé si hago bien". Pensamos ese papelito como un recurso que le permitió no solo compartir espacios y momentos del jardín, sino estar de otra manera, más a gusto. En un punto, es el recurso que le permitió acercarse a los contenidos, porque empezaba a reconocer su nombre, reconocer

números, lograr un recitado, reconocer símbolos patrios y nombrarlos.

Acordamos que, así como no habíamos forzado situaciones y le habíamos permitido tener la campera en la mano, no íbamos a exigirle que dejara el papelito o que lo guardara. Decidimos que solo cuando viéramos que no sabía qué hacer, la docente le mostraría que lo podía guardar en el bolsillo del delantal. Y así fue: un día dejó uno en la mesa y la docente vio que estaba preocupado. Le mostró que podía ponerlo en el bolsillo, guardando ella otro pedacito de papel en su delantal, como habíamos pensado. Él lo guardó y se quedó con otro pedacito en la mano que tenía libre.

Con las semanas, hubo días en los que él solo tiraba el papelito en el cesto de basura, y otros en los que lo guardaba en el bolsillo. Comenzó a compartir más tiempo y más propuestas con sus compañeros, empezó a escribir su nombre completo, podía tolerar cambiar de silla, comenzó a armar rompecabezas, a dibujar y a jugar con un compañero en el patio.

En un trabajo entre varias, con un encuadre de trabajo que nos convocaba a pensar juntas cómo mirar y qué direccionalidad darles a las intervenciones, nos ubicamos desde la disponibilidad y la prudencia. Acordamos no adelantarnos a interpretar las manifestaciones, sino sensibilizar la escucha, estar disponibles, ser un *partenaire* dócil sin correr los aprendizajes como instrumento privilegiado de la docente.

Mantuvimos una posición de espera contingente, de quietud para devenir la posibilidad de encuentro, haciendo lugar a la pieza suelta (Rodríguez Ribas, 2013), al "entre", generando las condiciones para lo oblicuo, lo elíptico. Acompañando el proceso en el que T. pudo construir un recurso singular, inusual, que le permitió hacer un arreglo necesario para ser y estar en la escena escolar.



Comentarios finales

En el desarrollo de este escrito, ubicamos puntos de encuentro entre las nociones de disponibilidad, prudencia y los aportes teóricos de la psicomotricidad en relación con el sistema de actitudes del psicomotricista, para orientar la mirada y las intervenciones. Nos

“...ubicamos puntos de encuentro entre las nociones de disponibilidad, prudencia y los aportes teóricos de la psicomotricidad en relación con el sistema de actitudes del psicomotricista, para orientar la mirada y las intervenciones.”

situamos en dicho soporte teórico, ético y estratégico para reflexionar sobre actitudes facilitadoras en la tarea de inclusión, considerando la particularidad del encuadre de trabajo, es decir, la escena escolar.

Construimos lo que llamamos un “ramillete de actitudes” conformado por la disponibilidad (Jullien, 2022), las resonancias tónico emocionales recíprocas (Aucouturier retomado por Chokler, 1999), la escucha sensible (Aucouturier retomado por Chokler, 1999 y por Rodríguez Ribas, 2013), la prudencia, la espera contingente, la proxemia (Darrault, 1999), los gestos, lo oblicuo, el borde, la elipse (Darrault, 1999), puestas al servicio de acompañar al estudiante en su forma de ser y estar en la escena escolar. Se trata de construir espacios y tiempos con otros actores de la escuela con

el fin de hacer un lugar “entre” (Martínez Liss, 2021) como acto contingente para generar las condiciones en las que un niño va a devenir sujeto, sin apurarse, sin apurar, sino escuchando de manera sensible.

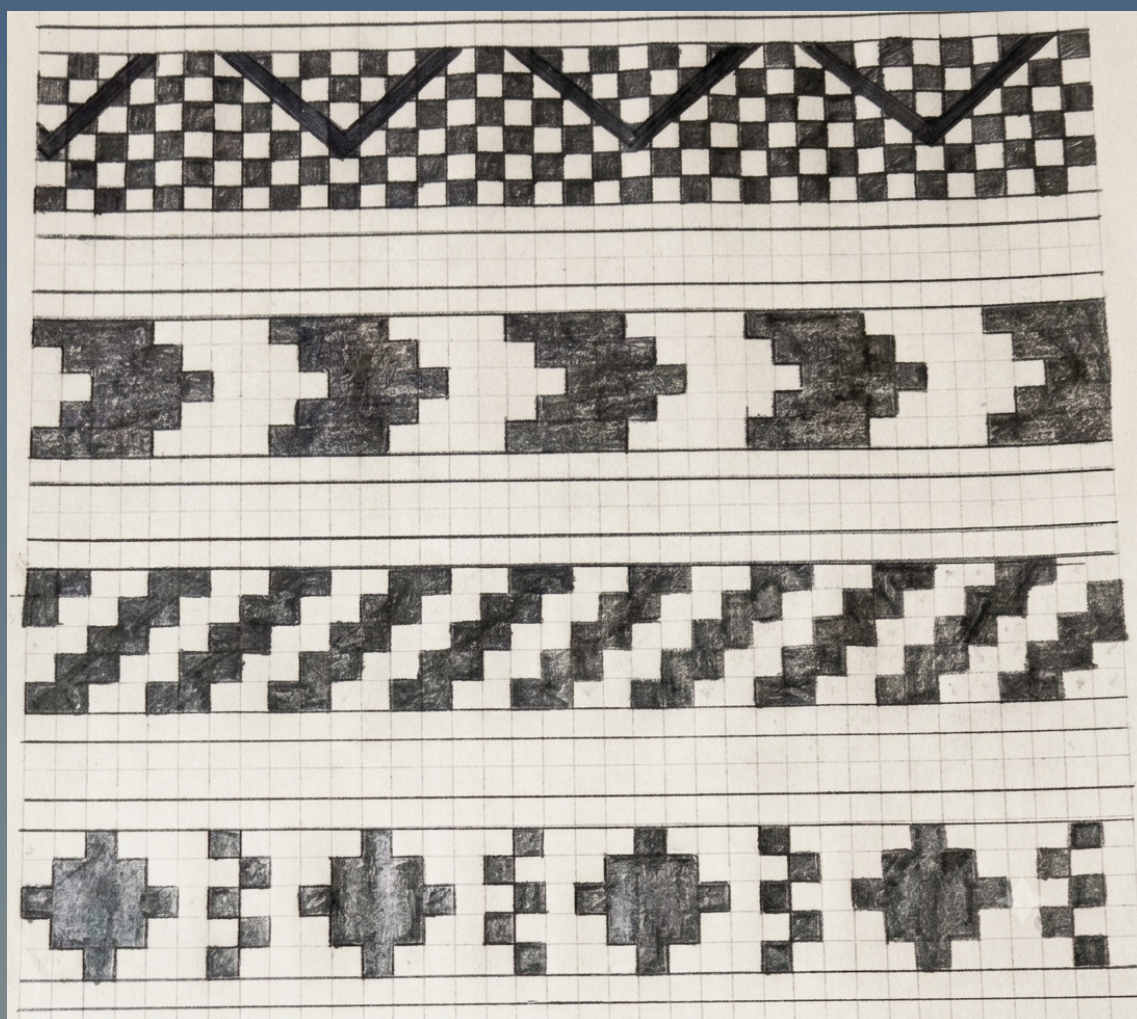
La escena de T. ilustra el valor de introducir una pausa necesaria desde la disponibilidad y la prudencia como posicionamiento ético, para mirar la expresividad motriz y las manifestaciones subjetivas con sensibilidad y sin apuro. Esto se refleja en acciones oblicuas, elípticas, contingentes, que habilitan otras formas de ser y estar, un recorrido singular del estudiante, en la sala y con los aprendizajes. Esta escena que deja ver prácticas inclusivas subraya la idea de que la inclusión educativa se sostiene cuando los actores implicados encarnan actitudes éticas, estratégicas y sensibles que permiten a cada estudiante encontrar su modo singular de habitar en la escena escolar colectiva. ■■■■

Referencias

- Argentina** (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.*
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Chokler, M.** (1999). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier.* Ediciones Ariadna.
- Consejo Federal de Educación.** (2016). Resolución N° 311/2016. *Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad.*
- Darrault, I.** (1999). *Seminario de Psicosemiótica.* Ediciones Ariana.
- Garbellini, G.** (2019). ¿Qué significa hacer lugar al sujeto en la escuela? En Kiel, L. (Comp). *Coordenadas de lo posible.* Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en trastornos emocionales severos. UNTREF.
- González, L.** (2009). *Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos.* EDUNTREF.
- Jullien, F.** (2022). Disponibilidad. *Adynata.*
<https://www.revistaadynata.com/post/disponibilidad---fran%C3%A7ois-jullien>
- Kiel, L.** (2017). *Educación-Salud: una relación que no hay.* Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos. UNTREF.
- Kiel, L.** (2010). Hacer un lugar al sujeto. Una orientación posible. *Novedades Educativas*, 234.
- Kiel, L.** (2019). Prólogo. En *Coordenadas de lo posible.* Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos. UNTREF.
- Martínez Liss, N.** (2021). ¿Qué lugar para lo propio en la escuela? En Kiel, L. *La Inclusión empieza por casa.* Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos. UNTREF.
- Organización de Naciones Unidas.** (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*
- Rodríguez Ribas, J. A.** (2013). *La Práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico.* Octaedro.
- Rodríguez Ribas, J. A.** (2018). *Psicoanálisis para psicomotricistas. Una orientación somática para la educación y la clínica.* Ediciones Corpórea.
- Viñas, R.** (2021). El que sabe sabe, el que no, googlea. En Kiel, L. *La Inclusión empieza por casa.* Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos. UNTREF.



La educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora



Diseño de Guarda Pampa · Imagen obtenida por la autora

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Elsa Mariela Delgado



Elsa Mariela Delgado

Profesora en Educación Artística y profesora en Educación Primaria. Docente de nivel superior en la cátedra Práctica Docente II del Profesorado de Educación Primaria y profesora de Educación Artística, Artes Visuales, en el nivel secundario. Sus intereses profesionales se centran en la educación artística, la enseñanza de las artes visuales, la cultura visual, el patrimonio cultural y las prácticas pedagógicas interdisciplinarias. Ha participado en diversas instancias de formación continua vinculadas con la educación, el currículum y la formación docente. Es autora del capítulo "Educación artística y patrimonio cultural: una mirada interdisciplinaria sobre la enseñanza del folclore", publicado en la obra colectiva *Presencias transformadoras. Liderazgo y experiencias que tejen escuelas que cuidan, acompañan y transforman* (2025). Actualmente, desarrolla propuestas de enseñanza y reflexión pedagógica orientadas a la articulación entre educación artística, cultura y formación docente.

Correo electrónico: elsamariela76@gmail.com



La educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora

Art education as a transformative cultural and pedagogical practice

Elsa Mariela Delgado

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2026

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre la educación artística como práctica cultural y pedagógica transformadora en el marco de las políticas educativas contemporáneas. A partir del análisis de documentos curriculares nacionales y provinciales, se pone en valor el lugar del arte –y particularmente, del folclore– como campo de conocimiento que favorece la construcción de identidad, la transmisión cultural y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Asimismo, se recuperan los aportes del enfoque *Art Thinking*, desarrollado por María Acaso y Clara Megías, como marco teórico que permite repensar las prácticas educativas desde una perspectiva sensible, interdisciplinaria y situada. El texto busca revalorizar, ante la comunidad docente, la importancia de la educación artística en la escuela, destacando su potencial para generar aprendizajes significativos, fortalecer el vínculo entre escuela y cultura, y promover experiencias educativas transformadoras.

palabras clave

educación artística • arte y cultura • folclore
***Art Thinking* • interdisciplinariedad • diseño curricular**

ABSTRACT

This article reflects on art education as a transformative cultural and pedagogical practice within the framework of contemporary educational policies. Based on the analysis of national and provincial curricular documents, it highlights the role of art—and particularly folklore—as a field of knowledge that fosters identity construction, cultural transmission, and the development of critical and creative thinking. Furthermore, it incorporates the contributions of the Art Thinking approach, developed by María Acaso and Clara Megías, as a theoretical framework for rethinking educational practices from a sensitive, interdisciplinary, and situated perspective. The article seeks to emphasize the importance of art education in schools, highlighting its potential to generate meaningful learning experiences, strengthen the relationship between school and culture, and promote transformative educational practices.

keywords

**art education • art and culture • folklore
Art Thinking • interdisciplinarity • curriculum design**

Introducción

En el contexto de las transformaciones educativas contemporáneas, la educación artística adquiere un rol central en la construcción de aprendizajes significativos y culturalmente situados. Lejos de concebirse como un área accesorio o meramente expresiva, el arte se presenta hoy como un campo de conocimiento que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad, la creatividad y la comprensión del mundo social y cultural.

Los marcos normativos y los diseños curriculares vigentes, tanto a nivel nacional como provincial, promueven enfoques interdisciplinarios que reconocen al arte como una práctica cultural y simbólica capaz de articular saberes, identidades y experiencias. En este sentido, la enseñanza del arte y del folclore

en las instituciones educativas se vincula estrechamente con la transmisión de la cultura, la construcción de la identidad y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Desde una mirada pedagógica contemporánea, propuestas como el Art Thinking aportan nuevos modos de pensar la educación. Acaso y Megías (2017) sostienen que el arte no debe limitarse a una asignatura específica, sino entenderse como una forma de pensamiento que atraviesa todas las áreas del conocimiento, habilitando experiencias educativas más reflexivas, sensibles y transformadoras. Incorporar esta perspectiva implica repensar las prácticas pedagógicas y el lugar del arte en la escuela como una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes.



Folclore, arte y educación artística en el ámbito escolar

Hablar de folclore, arte y educación artística en el ámbito escolar implica, en primer lugar, revisar y clarificar conceptos que muchas veces se encuentran naturalizados o reducidos a miradas parciales. Esta revisión resulta necesaria, especialmente cuando aún persisten representaciones que asocian la Educación Artística exclusivamente con actividades manuales, decorativas o recreativas, desconectadas de procesos cognitivos, culturales y sociales más amplios.

El folclore puede definirse como el conjunto de saberes, prácticas, creencias, expresiones simbólicas y manifestaciones culturales que un pueblo transmite de generación en generación, de manera oral, corporal y comunitaria. Según Cortázar (1959), el folclore no constituye un cuerpo estático de tradiciones, sino un sistema vivo, dinámico y en permanente transformación, que se resignifica en función de los contextos históricos y sociales. Desde esta perspectiva, su enseñanza en la escuela no implica una repetición acrítica de formas tradicionales, sino una lectura cultural situada, capaz de vincular pasado, presente y proyección identitaria.

Desde enfoques contemporáneos de las ciencias sociales y la educación, el folclore se comprende como una construcción histórica y social dinámica, sujeta a procesos de transformación, resignificación y recreación permanente. Esta perspectiva permite superar visiones esencialistas de la cultura y promover un abordaje crítico en el ámbito escolar, favoreciendo la reflexión sobre las identidades culturales, la diversidad y los contextos socio-culturales en los que dichas manifestaciones se producen y circulan (Dussel, 2021; Murillo Ligorred *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, el arte se entiende como una forma de conocimiento y comunicación simbólica que permite interpretar, expresar y problematizar la realidad. Eisner (2004) sostiene que las artes desarrollan modos de pensamiento específicos, ampliando la percepción, la sensibilidad y la capacidad de comprender la complejidad del mundo. El arte, entonces, no es solo producción estética, sino una forma particular de pensamiento, con lenguajes, códigos y procedimientos propios.

La Educación Artística se configura como un campo pedagógico que articula producción, apreciación y reflexión crítica, promoviendo experiencias estéticas significativas y el acceso democrático a la cultura. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 reconoce a la Educación Artística como una modalidad del sistema educativo, destacando su aporte a los procesos formativos y al acceso democrático a la cultura (Argentina, 2006).

“La Educación Artística se configura como un campo pedagógico que articula producción, apreciación y reflexión crítica, promoviendo experiencias estéticas significativas y el acceso democrático a la cultura.”

Más allá de las “manualidades”: una crítica pedagógica necesaria

Históricamente, el área de Educación Artística ha sido reducida, en muchas prácticas escolares, a la realización de manualidades descontextualizadas, asociadas a fechas patrias o a producciones meramente ornamentales. Si bien estas prácticas pueden formar parte de la transmisión cultural –como sucede, por ejemplo, con el trabajo del telar, las guardas pampas o las técnicas artesanales–, el problema surge cuando se constituyen en el único horizonte pedagógico del área.

Esta reducción empobrece el potencial formativo del arte y dificulta la construcción de propuestas interdisciplinarias auténticas, en tanto limita al área a un rol accesorio y no a un espacio de producción de conocimiento. Como señala Terigi (2012), la interdisciplinariedad no se construye desde áreas debilitadas, sino desde campos disciplinares sólidos, capaces de dialogar en igualdad con otras áreas del currículo.

Reformular las prácticas de la Educación Artística implica, entonces, superar la lógica del “hacer por hacer” y avanzar hacia propuestas que integren investigación, análisis cultural, producción simbólica y reflexión crítica, recuperando el carácter epistemológico y pedagógico del área. Estas transformaciones habilitan, a su vez, la posibilidad de articular contenidos artísticos con otras áreas del currículo, aspecto que será desarrollado en los apartados siguientes.

La educación artística como práctica cultural

La educación artística constituye un espacio privilegiado para la producción simbólica, la expresión subjetiva y la construcción

colectiva de sentidos. Desde esta perspectiva, el arte no solo transmite saberes técnicos o estéticos, sino que pone en juego valores, memorias e identidades culturales.

El folclore, entendido como expresión viva de la cultura popular, permite establecer vínculos entre pasado y presente, recuperando prácticas, lenguajes y saberes que forman parte del patrimonio cultural, al tiempo que favorece el reconocimiento de la diversidad.

Numerosos documentos educativos coinciden en señalar que la educación artística promueve procesos de apropiación cultural, fortaleciendo el reconocimiento y el respeto por las manifestaciones culturales locales y regionales. En este sentido, la escuela se configura como un espacio de mediación cultural, donde el arte y el folclore contribuyen a la valoración de las identidades colectivas y al reconocimiento de la diversidad cultural.

En consonancia con estas perspectivas, Hernández (2010) señala que la educación artística contemporánea debe propiciar experiencias que permitan a los estudiantes interpretar críticamente las manifestaciones culturales y visuales de su entorno, favoreciendo la construcción de significados y el desarrollo de una mirada reflexiva sobre la realidad.

Aportes de los diseños curriculares y los marcos normativos

Los diseños curriculares actuales proponen una concepción integral y actualizada de la educación artística, orientada a la formación de sujetos críticos, creativos y participativos. A nivel nacional, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) reconocen al arte como un



campo de conocimiento específico que promueve la exploración, la producción y la reflexión, destacando su aporte al desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la comprensión del contexto sociocultural de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

En el ámbito provincial, la actualización curricular de Educación Artística de la Provincia de Córdoba (2025) profundiza esta perspectiva al organizar los contenidos a partir de núcleos conceptuales y de acción que articulan saberes, prácticas y lenguajes artísticos. Este enfoque favorece una enseñanza menos fragmentada, promoviendo la integración de distintas dimensiones del aprendizaje artístico y el diálogo con otras áreas del conocimiento.

En el contexto argentino, la Ley N.º 27.535/19 de Enseñanza del Folklore refuerza la importancia de incorporar el folclore como contenido educativo, reconociéndolo como parte del patrimonio cultural nacional y garantizando su enseñanza en el sistema educativo. Esta normativa fortalece su lugar no solo como contenido cultural, sino también como herramienta pedagógica para la construcción de identidad y memoria colectiva.

La educación artística se concibe como una práctica cultural situada, que recupera las identidades locales y regionales y habilita experiencias de aprendizaje vinculadas con el contexto social y cultural de los estudiantes. En este marco, la enseñanza del folclore adquiere un lugar relevante como práctica viva, susceptible de ser resignificada en diálogo con el presente.

Asimismo, los documentos curriculares enfatizan el rol del docente como mediador cultural y pedagógico, capaz de diseñar propuestas interdisciplinarias contextualizadas. Esta perspectiva permite articular los aprendizajes artísticos con otras áreas del currículo, fortaleciendo enfoques integrales y favoreciendo la construcción de sentido por parte de los estudiantes.

Finalmente, en relación con la formación integral, la educación artística aporta al desarrollo articulado de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. En particular, el diseño curricular de Córdoba (2025) organiza la enseñanza en torno a las dimensiones de producción, apreciación y contextualización, promoviendo experiencias de aprendizaje integradas y significativas.

La educación artística y la formación integral de la persona

Los enfoques curriculares actuales conciben la educación como un proceso orientado a la formación integral de la persona, entendida no solo como adquisición de conocimientos disciplinares, sino como el desarrollo articulado de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la educación artística ocupa un lugar estratégico, ya que habilita experiencias de aprendizaje que integran el pensar, el hacer y el sentir.

Autores como Delors (1996) sostienen que una educación integral implica atender a los distintos modos de aprender y de estar en el mundo, promoviendo el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la reflexión crítica. En este sentido, el arte aporta lenguajes y experiencias específicas que permiten a los sujetos interpretar la realidad, construir sentido y vincularse activamente con su entorno cultural y social.

La Educación Artística, en tanto campo pedagógico, ofrece condiciones singulares para este tipo de formación, al articular experiencias estéticas, producción simbólica y reflexión crítica. A través del contacto con diversas manifestaciones artísticas y culturales, los estudiantes amplían su capacidad de percepción, desarrollan la sensibilidad y fortalecen su vínculo con la cultura, aspectos centrales en la construcción de subjetividades críticas y comprometidas.

El Art Thinking como marco pedagógico contemporáneo

El concepto de *Art Thinking*, desarrollado por María Acaso y Clara Megías, propone incorporar el pensamiento artístico como eje transversal de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, el arte se entiende como una forma de pensar, investigar y producir sentido, más allá de los límites disciplinares tradicionales.

Según Acaso y Megías (2017), el *Art Thinking* cuestiona los modelos educativos centrados en la repetición y la memorización, promoviendo prácticas pedagógicas basadas en la exploración, la experimentación y la participación activa de los estudiantes. En este marco, el pensamiento artístico favorece el trabajo con la incertidumbre, el error y la búsqueda de múltiples respuestas, aspectos centrales en los procesos de aprendizaje contemporáneos.

Integrar el *Art Thinking* en la educación artística y en otras áreas del currículo implica repensar las prácticas pedagógicas desde una lógica abierta y procesual, en la que el conocimiento se construye colectivamente y en diálogo con la experiencia. En este sentido, puede comprenderse no solo como un marco conceptual, sino como un enfoque didáctico expandido o dispositivo pedagógico que amplía las posibilidades de enseñanza.

En diálogo con los diseños curriculares, se identifican tensiones productivas entre una planificación estructurada –organizada en secuencias y progresiones de aprendizaje– y una lógica más abierta, no lineal e incierta, como la que propone el pensamiento artístico. Esta tensión no implica una contradicción, sino una oportunidad para enriquecer las prácticas pedagógicas, integrando organización y flexibilidad, planificación y experiencia.

En este contexto, la educación artística actual se encuentra atravesada por transformaciones vinculadas a la cultura digital, la virtualidad y las perspectivas decoloniales. Como

“...la educación artística actual se encuentra atravesada por transformaciones vinculadas a la cultura digital, la virtualidad y las perspectivas decoloniales.”

señala Dussel (2021), la cultura digital no solo introduce nuevas tecnologías, sino que transforma las formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento, generando desafíos para las prácticas educativas. En este sentido, estos cambios interpelan las prácticas tradicionales y demandan nuevas estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad de contextos, lenguajes y formas de producción cultural (Murillo Ligorred, 2023; Waimberg, 2020).

Es por ello que el *Art Thinking* se configura como una herramienta valiosa para abordar estos desafíos contemporáneos, en tanto habilita prácticas más abiertas, interdisciplinarias y situadas, capaces de articular sensibilidad, pensamiento crítico y producción de conocimiento. Esta perspectiva encuentra su potencial en experiencias pedagógicas concretas, como la que se analiza en el siguiente apartado, donde el pensamiento artístico se traduce en prácticas interdisciplinarias situadas.



Una experiencia interdisciplinaria en la enseñanza del folclore

La experiencia analizada, previamente desarrollada en el marco de una propuesta interdisciplinaria, se llevó a cabo en el nivel secundario dentro del área de Educación Artística, integrando los lenguajes de Artes Visuales, Música y Teatro. La propuesta formó parte de un proyecto institucional orientado a la revalorización del patrimonio cultural argentino a través de la integración de los distintos lenguajes artísticos.

La propuesta se organizó en torno a la enseñanza del folclore como práctica cultural viva, promoviendo instancias de investigación, producción y puesta en escena. Los estudiantes trabajaron sobre manifestaciones culturales regionales, desarrollando producciones visuales, interpretaciones musicales y representaciones teatrales, que fueron integradas en una muestra final abierta a la comunidad educativa.

La propuesta se desarrolló a lo largo del ciclo lectivo, entre los meses de abril y noviembre, mediante un proceso de trabajo organizado en distintas etapas. En una primera instancia, los estudiantes realizaron tareas de investigación sobre las regiones folclóricas argentinas, explorando sus manifestaciones culturales, musicales, visuales y teatrales. Posteriormente, avanzaron en el diseño y la producción de instalaciones artísticas, escenografías, producciones visuales y recursos escénicos vinculados con las temáticas seleccionadas.

De manera simultánea, en los distintos espacios curriculares se desarrollaron propuestas específicas relacionadas con el proyecto. En Artes Visuales, los estudiantes investigaron las características culturales, simbólicas y estéticas de las distintas regiones argentinas, analizando colores, formas, motivos decorativos y mani-

festaciones visuales representativas de cada contexto. Como parte de este proceso, se trabajó con diversos referentes artísticos y culturales vinculados a la identidad argentina. Los estudiantes analizaron ilustraciones de Florencio Molina Campos, así como fragmentos del poema narrativo *Martín Fierro* y las ilustraciones realizadas por este artista para dicha obra, explorando las representaciones visuales de personajes, costumbres y escenas de la tradición rural. Asimismo, la propuesta se enriqueció con la escucha de repertorio folclórico y la visualización de fragmentos de producciones audiovisuales argentinas, recursos que permitieron profundizar la comprensión de las manifestaciones culturales, las tradiciones y los modos de vida presentes en el imaginario folclórico nacional.

A partir de este trabajo de indagación, se realizaron actividades vinculadas al patrimonio cultural, entre ellas, el estudio y la recreación de guardas pampas, la creación de piezas escultóricas, la construcción de instalaciones artísticas y la elaboración de producciones visuales destinadas a acompañar la muestra final. Estas propuestas favorecieron la observación, interpretación y resignificación de elementos identitarios de la cultura argentina, promoviendo la articulación entre investigación, producción artística y reflexión cultural.

En Música, se trabajó la exploración, interpretación y contextualización de ritmos, melodías y canciones representativas de las distintas regiones del país, mientras que en Teatro se abordaron procesos de creación dramática, expresión corporal, construcción de personajes y puesta en escena. Las actividades incluyeron además la preparación de materiales, ensayos, producción sonora y montaje de las diferentes producciones artísticas.

La articulación se concibió principalmente desde una perspectiva horizontal, integrando de manera colaborativa los espacios curriculares de Artes Visuales, Música y Teatro dentro de un mismo proyecto institucional. Asimismo, la propuesta contempló una dimensión vertical, ya que involucró a estudiantes de primero a sexto año, favoreciendo la continuidad y profundización progresiva de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar.

Como estrategia metodológica, se plantearon preguntas orientadoras que promovieron la investigación y la creatividad: ¿cómo representar visualmente la identidad cultural de una región folclórica?, ¿qué elementos musicales caracterizan a cada zona del país?, ¿cómo integrar los lenguajes visuales, musicales y teatrales en una producción artística común? Estas problematizaciones permitieron que los estudiantes asumieran un rol activo en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la construcción colectiva de conocimiento.

El proyecto culminó con una muestra abierta a la comunidad educativa, en la que se integraron las producciones visuales, musicales y teatrales desarrolladas durante el año. Esta instancia de socialización permitió visibilizar los procesos de aprendizaje, fortalecer el sentido de pertenencia institucional y generar espacios de encuentro entre estudiantes, docentes y familias, en consonancia con los propósitos de la Ley N.º 27.535 de Enseñanza del Folklore.

La evaluación del proyecto se desarrolló de manera procesual, considerando la participación de los estudiantes en las instancias de investigación, producción, trabajo colaborativo y socialización de las propuestas artísticas. Asimismo, se valoró la capacidad de integrar los distintos lenguajes artísticos, la apropiación de contenidos vinculados al patrimonio cultural y el compromiso asumido durante las diferentes etapas del proyecto. La reflexión posterior a la implementación permitió identificar fortale-

zas relacionadas con el trabajo interdisciplinario, la participación activa de los estudiantes y la vinculación con la comunidad educativa, así como también desafíos vinculados a la profundización de las articulaciones con otras áreas curriculares y a la incorporación de nuevos recursos y estrategias para enriquecer futuras ediciones de la propuesta.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia permitió identificar la articulación de las dimensiones de producción, apreciación y contextualización propuestas por el diseño curricular de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2025), evidenciando una enseñanza del arte que no se limitó a la producción, sino que incorporó instancias de análisis, interpretación y contextualización cultural.

Asimismo, la propuesta dio cuenta de cómo el *Art Thinking* se traduce en prácticas concretas que priorizan la experimentación, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de sentido (Acaso y Megías, 2017). Es así que en esta propuesta el proceso de aprendizaje se configura como una experiencia abierta, en la que el error, la exploración y la toma de decisiones adquieren un valor central.

“...en esta propuesta el proceso de aprendizaje se configura como una experiencia abierta, en la que el error, la exploración y la toma de decisiones adquieren un valor central.”

En este sentido, se observa una tensión productiva entre la organización curricular y la lógica del pensamiento artístico. Mientras el currículum estructura los aprendizajes en



Reflexiones finales

dimensiones específicas, la experiencia habilita procesos no lineales que favorecen la construcción de conocimientos situados y significativos.

El carácter innovador de la propuesta radica en la integración interdisciplinaria de los lenguajes artísticos, la vinculación con el patrimonio cultural y la apertura a la comunidad, configurando una experiencia que trasciende el aula tradicional y posiciona al arte como práctica cultural y pedagógica transformadora.

Durante el desarrollo del proyecto se incorporaron criterios de articulación horizontal y vertical de los contenidos. Por un lado, la propuesta se implementó de manera progresiva en distintos cursos, desde primero hasta sexto año, favoreciendo la continuidad y profundización de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar. Por otro lado, la evaluación de la experiencia permitió reconocer el potencial de articulación con otras áreas del conocimiento, tales como Lengua y Literatura, Geografía e Historia, especialmente en relación con la comprensión de las manifestaciones culturales abordadas. Dado que el proyecto continúa vigente en la institución, se plantea como línea de mejora profundizar estas articulaciones mediante propuestas que integren de manera más sistemática los contenidos de la Educación Artística con otras áreas curriculares, favoreciendo la construcción de conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria.

La propuesta no solo evidencia el potencial de la educación artística como práctica transformadora, sino que también proyecta el desarrollo de enfoques interdisciplinarios más integrales, sostenidos en el tiempo y articulados con el conjunto del currículo del nivel secundario de la provincia de Córdoba.

Revalorizar la educación artística en la escuela supone reconocer su potencia como práctica cultural y pedagógica transformadora, en consonancia con los marcos curriculares y normativos vigentes. En un contexto educativo atravesado por profundos cambios sociales y culturales, el arte y el folclore se constituyen como lenguajes fundamentales para pensar, sentir e interpretar la realidad desde múltiples perspectivas.

La actualización curricular de Educación Artística de la provincia de Córdoba (2025), en diálogo con enfoques contemporáneos como el *Art Thinking*, refuerza la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas integradas, interdisciplinarias y contextualizadas, que posicionen al arte como un campo de conocimiento relevante dentro de la experiencia escolar. Estas perspectivas habilitan prácticas educativas más abiertas, reflexivas y comprometidas con el contexto sociocultural de los estudiantes.

Desde este enfoque, la Educación Artística se consolida como un espacio de formación en el que se articulan conocimiento, sensibilidad y cultura, contribuyendo a la construcción de sujetos críticos, creativos y comprometidos con su tiempo y su territorio.

Asimismo, el análisis de experiencias pedagógicas concretas permite visibilizar el potencial del arte como herramienta de transformación educativa, al tiempo que abre nuevas líneas de reflexión y acción para el fortalecimiento de prácticas interdisciplinarias en el ámbito escolar. ■■■■

Referencias

- Argentina** (2006). *Ley de Educación Nacional* N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina** (2019). *Ley N.º 27.535. Enseñanza del folklore*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Acaso, M., y Megías, C.** (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Cortázar, A. R.** (1959). *Esquema del folklore*. Columba.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dussel, I.** (2021). *La escuela en la cultura digital*. FLACSO.
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Hernández, F.** (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Nación** (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación Artística*. Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba** (2025). *Actualización curricular de Educación Artística*. Dirección General de Educación Superior.
- Murillo Ligorred, V., Revilla Carrasco, A., y Caeiro Rodríguez, M.** (Coords.). (2023). *Perspectivas contemporáneas de la educación artística: Métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Terigi, F.** (2012). *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia y transmisión*. Santillana.
- Waimberg, P.** (2020). Cómo vincular y habitar prácticas contemporáneas en la educación artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, (7), 150-159.

Práctica preprofesionalizante

*Una experiencia de residencia prolongada
en la formación docente*



Escuela Normal Superior "Maestros fundadores" · Archivo personal de las autoras

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Elena Carolina Castro
Romina Soledad Grassino



Elena Carolina Castro

Profesora de Inglés y licenciada en Lengua Inglesa. Cursa una formación de posgrado en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Cuenta con más de dieciocho años de experiencia docente en la enseñanza del inglés en los niveles inicial, primario, secundario y superior. Actualmente, se desempeña como profesora de Práctica Docente y Residencia en formación docente de nivel superior. Su práctica docente abarca tanto la enseñanza de la lengua inglesa como la formación de futuros docentes en instancias de práctica y residencia. Ha participado en numerosos congresos, conferencias y capacitaciones nacionales e internacionales vinculadas a la didáctica de las lenguas extranjeras, las TIC en educación, la evaluación en el aula y la formación docente.

Correo electrónico: castrocaroe@gmail.com



Romina Soledad Grassino

Profesora de Inglés con más de quince años de experiencia en niveles inicial, primario, secundario y superior. Se ha desempeñado en instituciones urbanas y rurales del departamento Totoral y zonas aledañas. Actualmente, ejerce como profesora de Práctica Docente y Residencia en el Profesorado de Inglés de la Escuela Normal Superior Maestros Fundadores (Anexo Villa de María de Río Seco) y como profesora de Inglés en los niveles medio y primario de la Escuela Normal Superior de Villa del Totoral. Su trayectoria combina la enseñanza de la lengua inglesa con la formación de futuros docentes en instancias de práctica y residencia.

Correo electrónico: grassinoromina@gmail.com



Práctica preprofesionalizante

Una experiencia de residencia prolongada en la formación docente

Extended teaching residency as a pre-professional experience in teacher education

Elena Carolina Castro
Romina Soledad Grassino

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2026

RESUMEN

El presente artículo recupera la experiencia de Residencia Pedagógica Pre Profesional llevada a cabo en la Escuela Normal Superior Maestros Fundadores de la localidad de Villa del Totoral, provincia de Córdoba, en el marco de la Resolución N.º 256/2024 del Ministerio de Educación, que aprueba el Programa “Construir docencia: Aprendizajes en servicio”. A partir del acompañamiento de una estudiante del Profesorado de Inglés en una institución de nivel secundario, se analiza el potencial formativo de este dispositivo para la construcción del oficio docente. La experiencia posibilitó la participación de la residente no solo en la planificación y el desarrollo de las propuestas áulicas, sino también en dimensiones institucionales más amplias, tales como la gestión de estudiantes, la participación en actividades escolares y el acompañamiento a trayectorias educativas diversas. Asimismo, el texto recupera las perspectivas de la profesora de Práctica Docente y de la docente coformadora, quienes reflexionan sobre el proceso formativo compartido, los desafíos organizativos y las oportunidades pedagógicas que ofrece la Residencia Pedagógica Pre Profesional. El análisis evidencia que este dispositivo favorece una integración progresiva en la dinámica institucional y contribuye a la construcción de saberes profesionales situados.

palabras clave

formación docente • residencia docente
práctica preprofesionalizante
acompañamiento pedagógico • formación situada

ABSTRACT

This paper systematizes a Pre-Professional Pedagogical Residency experience carried out at the Escuela Normal Superior Maestros Fundadores in Villa del Totoral, within the framework of Ministerial Resolution N° 256/2024 of the Ministry of Education of the Province of Córdoba, which approves the Program “Construir docencia: Aprendizajes en servicio”. The experience involved accompanying a student in a secondary school context. The article analyzes the formative potential of this device for the development of professional teaching knowledge. The resident participated not only in lesson planning and teaching but also in different institutional dimensions of teaching work, such as student management, participation in school activities, and support for diverse educational trajectories. The perspectives of the teaching practice professor and the mentor teacher are included, providing complementary reflections on the shared mentoring process, organizational challenges, and pedagogical opportunities offered by the Pre-Professional Pedagogical Residency. The analysis suggests that this device fosters a progressive integration of future teachers into institutional dynamics and contributes to the development of situated professional knowledge.

keywords

**teacher education • teaching residency • pre-professional practice
pedagogical mentoring • situated learning**

Introducción

El presente artículo surge de una experiencia desarrollada durante el ciclo lectivo 2025 en el contexto del Seminario de Práctica Docente IV y Residencia del Profesorado de Inglés de la Escuela Normal Superior Maestros Fundadores de Villa del Totoral, Córdoba. En el marco de este espacio curricular, una estudiante realizó su Residencia Pedagógica Pre Profesional en el nivel secundario de la misma institución, en el área de Inglés. La propuesta se inscribe en los lineamientos de Práctica Docente y en las Capacidades Profesionales definidas por la Resolución CFE N.º 337/18, que orientan la formación hacia una inserción progresiva, reflexiva y situada en contextos reales de enseñanza.

Este trabajo se propone recuperar y socializar la experiencia a partir de tres voces que participaron del proceso: la estudiante residente, la docente coformadora y la profesora del espacio de Práctica Docente. Esta perspectiva múltiple permite visibilizar no solo los aprendizajes construidos por la futura docente, sino también las condiciones institucionales, los vínculos de trabajo colaborativo y los desafíos que atraviesa toda práctica formativa “en territorio”. La formación docente es concebida, desde los aportes de Davini (2015), como un proceso complejo y de larga duración que no se agota en los saberes académicos, sino que requiere del aprendizaje situado en contextos reales de desempeño profesional. En esta línea,



Lave y Wenger (1991) subrayan que el aprendizaje situado implica la participación activa del aprendiz en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye en la acción y en relación con otros. La práctica en terreno no es, entonces, un campo de aplicación de lo aprendido en el instituto, sino un espacio genuino –e irremplazable– de construcción del rol docente.

El artículo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica que enmarca la experiencia, recuperando la concepción de la práctica docente desde el enfoque hermenéutico-reflexivo y el vínculo entre el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y la Escuela Asociada (EA). En el segundo apartado, se describe el origen y el contexto de implementación de la residencia. El tercer apartado desarrolla las actividades realizadas por la residente y da lugar a las voces de los distintos actores involucrados. El cuarto analiza el proceso de evaluación formativa. Finalmente, se menciona el proceso de evaluación formativa y se ofrecen algunas reflexiones en torno al potencial de este dispositivo para la formación docente inicial.

Fundamentación teórica de la experiencia pedagógica

Los diseños curriculares de la formación docente inicial de la provincia de Córdoba, así como las políticas educativas vigentes, consideran la práctica docente desde un enfoque hermenéutico reflexivo y crítico (Sanjurjo, 2009). Desde este paradigma, la práctica supera la concepción instrumentalista que la reduce a la aplicación de técnicas o al dominio de contenidos disciplinares: el docente, actualmente, es concebido como un profesional intelectual, crítico y reflexivo, cuyo conocimiento se construye en la articulación permanente entre teoría y práctica, en contraposición al positivismo, que la consideraba una aplicación lineal de la teoría.

Asimismo, estos enfoques promueven la formación de profesionales capaces de reflexionar, tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas, analizar las prácticas a la luz de los marcos teóricos y, a su vez, construir conocimiento pedagógico a partir de la experiencia.

En síntesis, entendemos el proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción (...). Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (Sanjurjo, 2012, p. 23)

La residencia docente es definida por Sanjurjo (2009) como un dispositivo privilegiado de formación: un proceso de socialización profesional acompañado, sistematizado y sostenido en el tiempo, que articula la biografía escolar, la formación de grado y la socialización profesional. El aprendizaje se produce mediante la reflexión instrumentada en observaciones, registros y la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas. Desde la perspectiva de Tardif (2004), los saberes profesionales docentes se construyen en la articulación entre la experiencia práctica y los conocimientos disciplinares, curriculares y pedagógicos, en un proceso que requiere tiempo, acompañamiento y condiciones institucionales adecuadas. Cuando la residencia se amplía hacia un formato preprofesional, el futuro docente no solo planifica y dicta clases: se integra progresivamente en la trama institucional que sostiene la tarea educativa cotidiana, lo que profundiza cualitativamente su formación.

En este marco, adquiere especial relevancia el trabajo colaborativo entre los docentes del instituto formador y los de las escuelas asociadas. Ambas instituciones se enriquecen en lo que puede denominarse un proceso de co-formación, caracterizado por la construcción

“Cuando la residencia se amplía hacia un formato preprofesional, el futuro docente no solo planifica y dicta clases: se integra progresivamente en la trama institucional que sostiene la tarea educativa cotidiana, lo que profundiza cualitativamente su formación.”

compartida de responsabilidades, decisiones y saberes, que se expresa en acuerdos vinculados al ingreso, el seguimiento y la evaluación de los estudiantes en formación. Marcelo García y Esteban García (1998) denominan a esta forma de vinculación Modelo de Resonancia Colaborativa: un modelo sustentado en la concepción del docente como un profesional que aprende a lo largo de toda su trayectoria y para quien la construcción de conocimiento surge de la convergencia de experiencias y situaciones diversas. Para ello, es indispensable sostener vínculos permanentes entre los actores de ambas instituciones, promover una cultura de colaboración y desarrollar procesos sistemáticos de indagación sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la vida institucional, asumiendo colectivamente la responsabilidad sobre los procesos de práctica.

En este entramado, la figura de la docente coformadora adquiere un papel central. Se trata de una profesional con experiencia que acompaña a la residente en su inserción progresiva, favoreciendo vínculos de confianza y desarrollo profesional. Foresi (2009) sostiene

que el coformador participa del primer proceso de socialización profesional del estudiante, posee una experticia que le permite hacer de puente entre la teoría y la práctica, conoce las características de complejidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad de la práctica docente, y acompaña, orienta y promueve la autorreflexión del residente sobre su propia actuación. Su función puede comprenderse también desde la noción de supervisión capacitante: una estrategia orientada a acompañar el diseño y el desarrollo de propuestas situadas, promover la reflexión sobre los aciertos y las dificultades, y favorecer procesos de análisis crítico de la práctica. De este modo, la coformación trasciende el acompañamiento individual para constituirse en una instancia de aprendizaje mutuo y construcción colectiva de saberes pedagógicos.

Origen y contexto de la experiencia

La experiencia se inscribe en el Programa provincial “Construir docencia: Aprendizajes en servicio”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba mediante la Resolución N.º 256/2024. Esta normativa habilita a los ISFD a desarrollar una modalidad de residencia pedagógica extendida, diferente de la residencia tradicional incluida en el trayecto curricular ordinario, que suele concentrarse en pocas semanas y un número acotado de clases observadas y desarrolladas.

En la Escuela Normal Superior Maestros Fundadores, la implementación de esta propuesta se planificó en articulación entre la profesora responsable de Práctica Docente IV y Residencia, la docente de Inglés del nivel secundario, que asumió el rol de coformadora, y el equipo directivo institucional. La selección del contexto de práctica –el nivel secundario de la misma institución formadora– respondió tanto a criterios de pertinencia curricular



como a condiciones de viabilidad organizativa: la cercanía institucional facilitó la coordinación horaria, el seguimiento del proceso y la comunicación fluida entre los actores involucrados.

La residencia se desarrolló entre los meses de abril de 2025 y febrero de 2026, en paralelo al cursado del Seminario de Práctica Docente IV en el nivel superior. La estudiante asistió a la institución en jornadas que combinaron observación participante, codocencia y docencia a cargo, con una carga horaria ajustada a lo establecido por la normativa provincial. Si bien la Resolución N.º 256/2024 define una carga horaria total para la residencia preprofesional, su implementación concreta en el nivel secundario, organizada por horas cátedra semanales, requirió de acuerdos específicos entre la institución formadora y la escuela asociada, tal como se detalla más adelante.

Cabe señalar que esta residencia prolongada se desarrolló de manera simultánea con otras modalidades del campo de la práctica previstas en el plan de estudios, lo que implicó desafíos de planificación y gestión del tiempo tanto para la estudiante como para la profesora de práctica. Esta particularidad organizativa representa, en sí misma, un objeto de reflexión pedagógica e institucional sobre las condiciones reales en que se desarrolla la formación docente.

Las actividades desarrolladas por la residente

La Residencia Pedagógica Pre Profesional no se organizó únicamente en torno a la observación y el desarrollo de clases. Por el contrario, la estudiante participó de una amplia variedad de actividades que abarcaron distintas dimensiones del trabajo docente, conforme al propósito explicitado en la resolución acerca de la necesidad de que el residente conozca en profundidad el ecosistema profesional.

En cuanto a la dimensión pedagógico-didáctica, la residente participó en instancias de planificación conjunta con la docente coformadora, elaborando secuencias didácticas, seleccionando materiales y diseñando actividades para distintos grupos del nivel secundario. De manera progresiva, fue asumiendo la conducción de las clases, primero en codocencia y luego de manera autónoma, con instancias de reflexión y retroalimentación posterior. También participó en la corrección de producciones escritas y en el diseño de instrumentos de evaluación.

Con respecto a la dimensión institucional y administrativa, la estudiante se incorporó a las tareas cotidianas que forman parte del quehacer docente más allá del aula. Esto incluyó el registro de calificaciones en la plataforma Ciudadano Digital (CiDi), la confección de actas de exámenes y otros documentos formales, y la participación en reuniones institucionales. Esta tarea resultó especialmente significativa porque, como señala Tardif (2004), los saberes docentes incluyen también el conocimiento de las rutinas y normas institucionales que regulan la vida escolar.

Por último, considerando la dimensión vincular y comunitaria, la residente acompañó a los estudiantes en diversas actividades: actos institucionales, la Feria de Ciencias, torneos deportivos y salidas educativas. Este tipo de participación le permitió conocer las trayectorias estudiantiles desde una perspectiva más amplia e integral, y comprender las particularidades del vínculo pedagógico en el nivel secundario. Como sostiene Meirieu (2001), enseñar es siempre un acto relacional que exige una presencia institucional que va mucho más allá del espacio del aula.

En conjunto, esta variedad de participaciones permitió a la futura docente experimentar el carácter multidimensional de la profesión y construir una comprensión más

integral del oficio de enseñar. La práctica docente se reveló como una labor compleja que articula dimensiones pedagógicas, administrativas, vinculares e institucionales (Davini, 2015), y que no puede reducirse a la transmisión de contenidos disciplinares.

La experiencia de la residencia prolongada: la voz de la estudiante

La experiencia de la aprendiente da cuenta de este proceso ampliado de inserción, aprendizaje y reflexión profesional. Las expresiones de la estudiante que se recuperan a continuación fueron obtenidas a través de una entrevista realizada por la profesora del Seminario de Práctica Docente IV y Residencia, en el marco de la elaboración de un artículo para la revista institucional de la Escuela Normal. Sus palabras permiten articular el relato vivencial con las categorías teóricas que sostienen el análisis.

La estudiante define la Residencia Pedagógica Pre Profesional como “una experiencia muy enriquecedora y distinta a la residencia propia de la carrera”. La diferencia central radica en la posibilidad de trabajar en equipo con una docente en ejercicio y conocer de manera directa los múltiples roles que configuran el quehacer docente cotidiano. Esta vivencia se corresponde con lo que Lave y Wenger (1991) denominan participación periférica legítima: la entrada progresiva del aprendiz en una comunidad de práctica, donde la participación gradual y contextualizada es condición de aprendizaje profesional auténtico.

La organización horaria fue señalada por la estudiante como un factor clave para sostener la experiencia, así como la predisposición de la docente coformadora y del equipo de gestión. En este sentido, la residencia se configuró como una experiencia colectiva, en la que

el acompañamiento y la apertura institucional adquirieron un papel tan importante como las propias prácticas de enseñanza.

Desafíos durante la experiencia

Toda práctica formativa implica desafíos y tensiones que también forman parte del proceso de construcción del rol docente. En una primera instancia, surgieron incertidumbres vinculadas al registro formal de la experiencia: cómo documentar la asistencia, si existía una planilla específica o cómo sistematizar las actividades desarrolladas fuera del aula. Estas situaciones pusieron en evidencia la necesidad de fortalecer los dispositivos institucionales que acompañan la implementación del programa.

Al respecto, Sanjurjo (2009) sostiene que dispositivos basados en la escritura –como el diario de clases, la narración de incidentes críticos y la escritura autobiográfica– son herramientas de alto impacto para la construcción del conocimiento profesional docente, en tanto permiten no solo registrar lo acontecido, sino volver sobre la propia práctica, cuestionarla y resignificarla. Incorporar instrumentos de registro sistemático favorece tanto la organización como la construcción de una memoria pedagógica del proceso formativo.

En la misma dirección, la Resolución CFE N.º 476/24 subraya que la evaluación de los aprendizajes en el campo de la práctica profesional debe ser formativa y acompañar las trayectorias de los estudiantes, integrando autoevaluación, coevaluación y retroalimentación basada en evidencias. La ausencia de formatos preestablecidos para la residencia preprofesional en el nivel secundario representó una dificultad inicial que debió resolverse mediante acuerdos entre los actores involucrados, lo que refuerza la necesidad de contar



con instrumentos adecuados para registrar, analizar y comunicar el proceso formativo.

Asimismo, surgió una cuestión normativa relevante: la carga horaria establecida por la Resolución N.º 256/2024 resulta más fácilmente aplicable al nivel inicial y primario –organizado por cargos docentes–, mientras que, en el nivel secundario, su implementación se complejiza a partir de una estructura basada en horas cátedra semanales asignadas por materia. Esta situación evidencia la necesidad de revisar la adecuación normativa a las distintas realidades institucionales y niveles del sistema, promoviendo regulaciones más flexibles que contemplen la heterogeneidad de los contextos de práctica.

La mirada de la profesora de Práctica Docente

La profesora de Práctica Docente considera que esta experiencia constituyó una valiosa instancia de aprendizaje y de reflexión profesional. Acompañar trayectorias formativas en el marco de la residencia docente implica no solo orientar a los estudiantes en sus primeros acercamientos al ejercicio profesional, sino también revisar de manera constante las propias prácticas de acompañamiento, los dispositivos institucionales disponibles y las formas de articulación entre los diferentes actores que participan en la formación.

Las distintas modalidades de residencia desarrolladas dentro de un mismo período académico plantean desafíos tanto organizativos como pedagógicos. Estas situaciones demandan una planificación institucional cuidadosa y una especial articulación entre la institución formadora, las escuelas asociadas y los docentes coformadores. Además, fue necesario el diseño de estrategias de seguimiento y acompañamiento que contemplen las particularidades de cada modalidad de residencia, asegurando

que los estudiantes puedan transitar experiencias formativas significativas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

El recorrido evidenció el potencial formativo de la residencia prolongada: favoreció una mayor integración de la residente en la dinámica cotidiana de la escuela, posibilitó la construcción de vínculos pedagógicos más estables y habilitó una participación progresiva en diferentes dimensiones de la vida escolar. Esta experiencia reafirma la importancia de avanzar hacia estrategias de articulación genuina entre el instituto formador y la escuela asociada, promoviendo espacios de intercambio y reflexión compartida que fortalezcan la construcción colectiva de saberes pedagógicos.

En este marco, la experiencia evidenció el desarrollo de las capacidades profesionales definidas en la Resolución CFE N.º 337/18, particularmente aquellas vinculadas a dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, e intervenir en el escenario institucional y comunitario. La Residencia Pedagógica Pre Profesional aparece así como un dispositivo privilegiado para el desarrollo situado y progresivo de dichas capacidades, en tanto permite al futuro docente habitarlas en contextos reales y complejos, junto a otros actores institucionales que coconstruyen el proceso formativo.

La mirada de la docente coformadora

La docente coformadora considera que esta práctica preprofesionalizante fue, sin duda, una experiencia que dejó aprendizajes muy valiosos. A lo largo de este proceso, tuvo la oportunidad de acompañar a la estudiante en su residencia prolongada; una propuesta que no solo fue significativa para la formación de la futura docente, sino también para el pro-

pio crecimiento profesional de la docente coformadora. Recibir a una residente en el aula siempre implica abrir las puertas de la práctica cotidiana: visibilizar cómo se planifica, cómo se resuelven situaciones inesperadas y cómo se construyen los vínculos con los estudiantes. En este caso, la experiencia fue especialmente enriquecedora porque la residencia prolongada permitió compartir más tiempo en la institución y conocer de manera más profunda el trabajo docente en todas sus dimensiones. Esto favoreció tanto el proceso formativo de la estudiante como el desarrollo profesional de la profesora coformadora.

Desde el inicio de la residencia, la estudiante demostró un fuerte compromiso con su proceso de formación, destacándose por su actitud proactiva, su capacidad de involucrarse activamente en las tareas propuestas y su disposición permanente para aprender a través de la observación, la participación y la indagación. Asimismo, su actitud colaborativa favoreció el trabajo conjunto y contribuyó a la construcción de un clima de confianza que fortaleció el desarrollo de la experiencia formativa. Durante la experiencia, no solo se compartieron la planificación y el desarrollo de clases, sino también muchas de las tareas inherentes al trabajo docente y que suelen permanecer poco visibles para quienes observan la práctica desde el exterior: la organización institucional, el registro de notas, la participación en actividades escolares y el acompañamiento a los estudiantes en sus distintas realidades, actos escolares, salidas educativas y torneos deportivos. Todo esto permitió que la futura docente conociera la docencia desde una mirada más integral y situada.

Este vínculo de trabajo conjunto puede comprenderse desde la noción de coformación que desarrolla Foresi (2009). La autora señala que el potencial del coformador reside en que participa del primer proceso de sociali-

zación profesional del estudiante, actúa como puente entre la teoría y la práctica y promueve la autorreflexión del residente sobre su propia actuación. En esta experiencia concreta, esa función se articuló con una comunicación fluida y sostenida con la profesora de Práctica

“...el potencial del coformador reside en que participa del primer proceso de socialización profesional del estudiante, actúa como puente entre la teoría y la práctica y promueve la autorreflexión del residente sobre su propia actuación.”

Docente, que permitió organizar las actividades, resolver dudas y acompañar el proceso de manera continua. Fue igualmente central el acompañamiento del equipo directivo, cuya disponibilidad para facilitar las cuestiones institucionales resultó determinante para el buen desarrollo de la experiencia.

Un aspecto muy importante durante todo el proceso fue el trabajo en equipo con la profesora de Práctica Docente IV. Desde el inicio se generó una comunicación continua y muy buena predisposición para acompañar el proceso formativo de la aprendiente. Este intercambio permanente permitió organizar mejor las actividades, resolver dudas y sostener el acompañamiento necesario para que la estudiante pudiera avanzar y finalizar sus prácticas de manera exitosa. También fue fundamental el acompañamiento del equipo directivo de la institución, la vicedirectora y la coordinadora de nivel superior, quienes hicie-



ron que todo el proceso fuera ameno y fluido. Siempre se mostraron disponibles para colaborar, orientar y facilitar las cuestiones institucionales que surgían durante la práctica. Sin su acompañamiento y el trabajo conjunto de toda la institución, esta experiencia no habría sido posible.

Acompañar a una estudiante en formación también invita a la docente coformadora a repensar sus propias prácticas: al explicar o compartir decisiones pedagógicas, se revisan las propias intervenciones y se encuentran nuevas formas de mejorarlas. En este sentido, la coformación se revela como un proceso de desarrollo profesional bidireccional, tal como señala Foresi (2009) al destacar que la identidad profesional del coformador se construye en la misma acción de acompañar. Esta experiencia ilustra lo que la autora denomina como la construcción de una identidad profesional para la función: una docente que trasciende la buena voluntad individual y asume la coformación como parte genuina de su desarrollo profesional, en articulación real con el equipo del instituto formador.

La evaluación como experiencia de aprendizaje y construcción profesional

El proceso de evaluación se desarrolló desde una perspectiva formativa, continua y situada, en articulación permanente entre la docente coformadora y la docente de práctica. Para ello, se realizó un seguimiento sistemático de la trayectoria de la estudiante mediante diversos instrumentos de registro y documentación pedagógica, tales como planillas de observación, registros de asistencia, fotografías de las clases, reuniones institucionales y espacios de intercambio y retroalimentación tanto oral como escrita. Estos dispositivos permitieron recuperar evidencias del desempeño profesio-

nal, favorecer procesos de reflexión sobre la práctica y acompañar la construcción progresiva de saberes.

La evaluación formativa no se redujo a una instancia final de calificación, sino que se integró como parte constitutiva del proceso. El acompañamiento se concretó a través de observaciones de clase con notas de campo, devoluciones organizadas en torno a criterios acordados previamente con la estudiante, y conversaciones reflexivas que habilitaron el análisis de las decisiones pedagógicas tomadas en situación. También se incluyeron instancias de autoevaluación, en las que la estudiante pudo identificar sus avances y los aspectos que aún estaba construyendo.

Esta manera de evaluar, centrada en el proceso y orientada a la mejora, se enmarca en la perspectiva de la Evaluación Formativa desarrollada en el fascículo *Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente* (Dirección General de Educación Superior, 2023), donde se señala que la función principal de la evaluación formativa es desarrollar una acción reflexiva en y sobre el aprender y el enseñar. En consonancia, la Resolución CFE N.º 476/24 establece que la evaluación en el campo de la práctica profesional debe articular autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, reconociendo el carácter procesual y contextualizado del aprendizaje en terreno.

Las docentes que acompañaron la experiencia coinciden en que el proceso formativo fue altamente positivo. En palabras de una de ellas: "acompañar su proceso fue un orgullo y una oportunidad que valoro profundamente. Personalmente, esta experiencia me dejó una mirada renovada sobre el rol de acompañar a quienes se están formando".

En cuanto a las dificultades identificadas, podemos mencionar la ausencia de formatos

preestablecidos para la residencia preprofesional en el nivel secundario, así como de instrumentos adecuados para registrar, analizar y comunicar el proceso formativo. Además, la carga horaria establecida por la Resolución N.º 256/2024 resulta más fácilmente aplicable al nivel inicial y primario –organizado por cargos docentes–, mientras que, en el nivel secundario, su implementación se complejiza a partir de una estructura basada en horas cátedra semanales asignadas por materia. Más allá de estas dificultades, la experiencia fue valorada como altamente positiva. En palabras de la propia residente, se trata de una experiencia que recomendaría a futuros estudiantes, lo cual constituye, quizás, el indicador más claro de su impacto formativo.

Reflexiones finales

La experiencia permite repensar la Residencia Pedagógica Pre Profesional no solo como una instancia de aproximación al ejercicio docente, sino como un espacio de construcción identitaria, de participación institucional y de producción de saber pedagógico situado. La permanencia sostenida en la escuela posibilita que los futuros docentes transiten experiencias reales de enseñanza, reconozcan la complejidad de las trayectorias estudiantiles y desarrollen formas de intervención más contextualizadas, reflexivas y comprometidas con la realidad educativa.

Asimismo, esta experiencia permite repensar las condiciones institucionales y normativas necesarias para sostener propuestas de formación que favorezcan verdaderos procesos de coformación entre institutos superiores y escuelas asociadas. En contextos educativos cada vez más complejos y cambiantes, resulta fundamental fortalecer dispositivos que habiliten tiempos de acompañamiento, espacios de reflexión compartida y prácticas colaborativas entre los distintos autores involucrados en la formación docente, para que estas experiencias trasciendan lo meramente administrativo y se conviertan en instancias de auténtico desarrollo profesional.

Finalmente, cabe preguntarse: ¿qué transformaciones podrían producirse en la formación docente inicial, si las experiencias prolongadas de inserción institucional dejaran de ser excepcionales para convertirse en una dimensión estructural del trayecto formativo? Este interrogante abre nuevas líneas de reflexión acerca de cómo construir propuestas de práctica profesional cada vez más situadas y significativas para quienes se preparan para enseñar. ■■■■



Referencias

- Consejo Federal de Educación** (2018). Resolución CFE N.º 337/18. *Marcos de referencia para la formación docente inicial: Capacidades profesionales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación** (2024). Resolución CFE N.º 476/24. Ministerio de Capital Humano.
- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dirección General de Educación Superior** (2023). *Desafíos y trascendencia de la Evaluación Formativa en el Campo de la Práctica Docente*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Foresi, M. F.** (2009). El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-270). Homo Sapiens.
- Lave, J., y Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcelo García, C. y Estebaranz García, A.** (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Meirieu, P.** (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2024). Resolución Ministerial N.º 256/24.
- Sanjurjo, L.** (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L.** (2012). *La formación en prácticas docentes: Un proceso reflexivo*. Homo Sapiens.
- Tardif, M.** (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

La evaluación a examen

*Codiseño y tensiones entre docentes
y agentes inteligentes*



El futuro ya está aquí · Imagen generada con IA, en base a ilustraciones de la autora

ENSAYO

Susana Copertari



Susana Copertari

Doctora en Educación (UNR). Magíster y Especialista en Docencia Universitaria (FRSN-UTN). Docente Investigadora en Educación a Distancia, Tecnología Educativa e Inteligencia Artificial (UNR y UTN, Regional Rosario y San Nicolás). Diplomada en Filosofía Política, Mención de Honor (EduRed). Directora de Proyectos de Investigación y Desarrollo (UNR). Directora de la Maestría Interinstitucional en Estudios en Construcción de Ciudadanía (UNR). Coordinadora pedagógica de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Ciudadanías Plurales desde las Humanidades y Ciencias Sociales (UNR). Coordinadora Académica de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Inteligencia Artificial e Innovaciones Educativas (UNR).

Correo electrónico: scopertari613@gmail.com

ENSAYO



La evaluación a examen

*Codiseño y tensiones entre docentes
y agentes inteligentes*

*Assessment under examination: co-design and tensions
between teachers and intelligent agents*

Susana Copertari

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2026

RESUMEN

La expansión de la inteligencia artificial generativa en los entornos educativos está transformando profundamente las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Educación Superior. La aparición de agentes inteligentes capaces de generar contenidos, analizar información y ofrecer retroalimentación automatizada plantea nuevos desafíos pedagógicos, epistemológicos y éticos para las instituciones universitarias (Copertari, 2024; Copertari y Avendaño, 2025; Berardi, 2026; Cao Fei, 2024; Cobo, 2025; Scolari, 2021; Piscitelli, 2009; Carrión, 2026). En una era posdigital, este texto analiza la evaluación colaborativa con agentes inteligentes como una práctica emergente que se desarrolla en entornos sociotécnicos híbridos donde interactúan las inteligencias humanas y artificiales.

palabras clave

**inteligencia artificial • evaluación colaborativa
educación superior • tecnologías emergentes • agentes inteligentes**

ABSTRACT

The expansion of generative artificial intelligence in educational environments is profoundly transforming teaching, learning, and assessment practices in higher education. The emergence of intelligent agents capable of generating content, analyzing information, and providing automated feedback introduces new pedagogical, epistemological, and ethical challenges for universities (Copertari, 2024; Copertari & Avendaño, 2025; Berardi, 2026; Cao Fei, 2024; Cobo, 2025; Scolari, 2021; Piscitelli, 2009; Carrión, 2026). Within this context, this study examines collaborative assessment with intelligent agents as an emerging practice developed in hybrid socio-technical environments where human and artificial intelligences interact.

keywords

**artificial intelligence • collaborative assessment • higher education
emerging technologies • intelligent agents**

Introducción

La irrupción de tecnologías basadas en inteligencia artificial en los sistemas educativos constituye uno de los procesos de transformación más significativos de la educación contemporánea. En particular, el desarrollo de sistemas capaces de generar textos, resolver problemas complejos y sostener interacciones conversacionales está modificando profundamente las prácticas académicas vinculadas con la producción del conocimiento y la evaluación del aprendizaje (Copertari, 2024).

A partir de un enfoque conceptual basado en las categorías de redes, costuras y tensiones, se examinan las transformaciones que atraviesan los procesos evaluativos en contextos de inteligencia artificial. Se proponen ejemplos y estrategias de evaluación colaborativa aumentada que articulan mediación pedagógica docente, reflexión crítica y uso responsable de sistemas de inteligencia artificial en la Educación Superior. En el marco de las transformaciones contemporáneas producidas por las tecnologías emergentes, resulta clave considerar las miradas críticas prove-

nientes del campo artístico, que muchas veces anticipan tensiones sociotécnicas.

En este sentido, Cao Fei advierte sobre una mutación profunda en los imaginarios digitales contemporáneos: "Con la inteligencia artificial, podemos generar videos falsos, crear contenido automatizado y dialogar con máquinas. Lo digital se ha vuelto más artificial y funcional (...) la gran diferencia es que ya no creemos en la utopía" (Cao Fei, 2025, párr. 1).

Esta afirmación pone en evidencia un desplazamiento desde horizontes utópicos hacia lógicas tecnológicas marcadas por la funcionalidad, la automatización y la mercantilización.

Tal como se observa en el análisis de Cao Fei (2025), las tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada se inscriben en marcos predominantemente potentes e híbridos, debilitando su potencia si se las usa solo como dispositivos. En la Educación Superior, estas transformaciones plantean interrogantes relevantes acerca del sentido de la evaluación en contextos



Figura 1 Elaboración propia en colaboración con Gemini IA.

donde la producción intelectual se encuentra cada vez más mediada por sistemas algorítmicos. Como advierte Selwyn (2019), el impacto de la inteligencia artificial en la educación debe comprenderse no como una innovación tecnológica distópica, sino como un fenómeno que transforma las relaciones pedagógicas, las formas de producción del conocimiento y las políticas educativas. En este escenario emergente, las prácticas evaluativas tradicionales comienzan a mostrar limitaciones frente a nuevas formas de producción cognitiva distribuida donde interactúan estudiantes, docentes y sistemas inteligentes.

La evaluación: El talón de Aquiles como problema histórico de la enseñanza

La evaluación ha ocupado históricamente un lugar central en los procesos educativos, aunque muchas veces ha sido concebida principalmente como un mecanismo de control y clasificación del rendimiento académico. En este sentido, “la evaluación históricamente ha

sido el talón de Aquiles de la enseñanza” (Copertari, 2024, p. 26), en la medida en que con frecuencia se ha reducido a una instancia final de verificación del conocimiento más que a un proceso pedagógico orientado a acompañar la construcción del aprendizaje.

Desde perspectivas pedagógicas contemporáneas, evaluar implica comprender cómo aprenden los estudiantes, generar instancias de retroalimentación significativa y promover procesos de autorregulación del aprendizaje. En esta línea, Perrenoud (2009, p. 142) plantea que la evaluación debe orientarse a regular los procesos de aprendizaje más que a clasificar resultados. Una evaluación es formativa si se considera que contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso, en el sentido de los dominios a los que apunta. Esta regulación suele estar teñida por obstáculos: encerrarse en una lógica del conocimiento en detrimento de una lógica del aprendizaje; atenerse a una imagen demasiado vaga de los mecanismos de aprendizaje; dar prioridad a la regulación de la tarea por oposición a la del aprendizaje.

Redes sociotécnicas de aprendizaje

Los procesos educativos contemporáneos se desarrollan en entramados complejos donde interactúan sujetos, instituciones, tecnologías e infraestructuras digitales. Estos entramados pueden comprenderse como redes sociotécnicas que articulan múltiples mediaciones en la producción del conocimiento. Las investigaciones sobre comunidades de práctica desarrolladas por Wenger (1998) muestran que el aprendizaje se produce en redes de interacción social donde los sujetos construyen significados compartidos en prácticas colectivas. El aprendizaje es un proceso de participación social, donde la construcción de significados ocurre a través de la interacción en comunidades de práctica. Esta teoría, desarrollada junto a Jean Lave en 1991, define el aprendizaje como “participación periférica legítima”.

En los entornos educativos actuales, estas redes incluyen plataformas digitales, repositorios de conocimiento y sistemas de inteligencia artificial capaces de generar información y asistir procesos cognitivos. Como señala Williamson (2021), estas tecnologías están transformando las infraestructuras educativas y las formas de organización del conocimiento.

Costuras pedagógicas entre inteligencias humanas y artificiales

Frente a estas transformaciones, resulta necesario comprender cómo se articulan las mediaciones pedagógicas entre sujetos humanos y sistemas de inteligencia artificial. Para ello se propone la noción de costuras pedagógicas, entendida como los espacios de articulación donde se entrelazan las decisiones docentes, las prácticas de aprendizaje de los estudiantes y las operaciones algorítmicas de los sistemas

inteligentes. Las costuras pedagógicas representan los puntos de encuentro donde se negocian los sentidos del conocimiento producido en entornos híbridos. En estos espacios se redefinen cuestiones centrales como la autoría académica, la colaboración intelectual y los criterios de validación del conocimiento. Por ejemplo, los juegos en sus formatos digitales ofrecen escenarios vibrantes para enseñar con mayor pasión y desafiar las formas clásicas de aprendizaje.

A los estudiantes se les debe enseñar a encontrar respuestas de nuevo tipo en situaciones en las que abundan las preguntas:

Mediante narraciones de experiencias reales de desarrollo de videojuegos educativos, narrativas digitales nos sumergimos no solo en la experiencia lúdica sino, también, en la escuela y el desarrollo de propuestas y pedagogías actuales, inmersivas e inclusivas. Abre la invitación a jugar y a seguir imaginando una educación para estos tiempos. (Lion y Perosi, 2019, contratapa)

Convergencias mediáticas de la enseñanza y el aprendizaje

Lion y Perosi (2019) plantean la “convergencia mediática”, mientras que Scolari prefiere referirse a las narrativas transmedia como “una forma particular de narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación” (Scolari, 2013, p. 15). Las narrativas transmedia se expanden a través de múltiples medios y promueven formas de cultura participativa en las que los usuarios asumen un rol activo en cuanto a la producción y circulación de contenidos (Scolari, 2013). En trabajos posteriores, el autor denomina a estas nuevas competencias “alfabetismo transmedia”



(Scolari, 2018), el cual incluye habilidades para navegar por múltiples plataformas, producir contenidos, colaborar en red y evaluar la información en entornos digitales; permite que los fans asuman un rol activo en la creación de contenido.

No basta con saber leer y escribir textos, la educación debe incluir la capacidad de navegar por diferentes plataformas, evaluar la credibilidad de la información en entornos digitales y colaborar en comunidades en línea para resolver problemas. Con la denominación “alfabetismo transmedia” (*Transmedia Literacy*), Scolari intenta sintetizar la aplicación de las narrativas transmedia en el ámbito educativo, no como una simple técnica, sino como una estrategia para conectar con la cultura participativa de los estudiantes fuera del aula. Estas prácticas se desarrollan en un ecosistema mediático caracterizado por la fragmentación, la circulación acelerada y la producción de microcontenidos, rasgos que Scolari conceptualiza como “cultura snack” (Scolari, 2021).

Según Copertari (2024), el ámbito educativo debe posibilitar el ingreso no solo de los conocimientos disciplinares, sino también los interdisciplinares, mixturados con objetos culturales y saberes populares: “seguimos enseñando para una sociedad 3.0 y 4.0 sin visibilizar el amanecer de la educación 5.0” (Copertari, 2024, p. 25).

Tensiones pedagógicas y éticas

La incorporación de inteligencia artificial en los procesos evaluativos abre un conjunto de tensiones que atraviesan tanto la dimensión pedagógica como la dimensión ética de la Educación Superior. Entre ellas, se destacan: la tensión entre automatización tecnológica y autonomía docente; la tensión entre evaluación algorítmica y juicio pedagógico; la tensión entre innovación tecnológica y justicia educativa; la

tensión entre eficiencia tecnológica y equidad educativa (Área Moreira, 2017). Estas tensiones muestran que la discusión sobre inteligencia artificial en educación implica un debate pedagógico, social y político sobre el sentido de la formación universitaria.

“Las comunicaciones fluidas, de escucha y mirada atenta, la posibilidad de participación real de acuerdo a metas comunes, pero desde las miradas singulares de los integrantes de una institución, son viables –en realidad, son deseables–” (Azzerboni en Harf *et al.*, 2021, p. 132).

Experiencias emergentes de evaluación colaborativa con agentes inteligentes

En diversos contextos educativos comienzan a desarrollarse prácticas evaluativas que integran la participación de estudiantes, docentes y sistemas de inteligencia artificial en procesos colaborativos de producción y revisión del conocimiento.

- Evaluación dialógica asistida por IA: Los estudiantes elaboran producciones académicas iniciales que luego son revisadas mediante interacciones con un agente inteligente que genera preguntas, sugerencias o comentarios críticos. Posteriormente, estas observaciones son analizadas colectivamente con el docente.
- Coevaluación ampliada con IA: Los estudiantes intercambian producciones académicas y utilizan agentes inteligentes para generar comentarios preliminares sobre estructura argumentativa, claridad conceptual o coherencia textual. Luego comparan esas sugerencias con sus propios criterios de evaluación.
- Evaluación de proyectos con asistencia algorítmica: Los proyectos

interdisciplinarios en la virtualidad con Agentes Inteligentes. En proyectos interdisciplinarios, los estudiantes utilizan agentes inteligentes para explorar información o generar hipótesis; el objetivo de la inteligencia colectiva es la investigación profunda y la concreción de un nuevo conocimiento en red. La evaluación considera tanto el producto final como el proceso de interacción crítica con el sistema.

Propuestas evaluativas con agentes inteligentes

- **Diario reflexivo de interacción con IA:** Los estudiantes registran cómo utilizan agentes inteligentes durante la realización de una actividad académica. La evaluación se centra en su capacidad crítica para analizar las respuestas generadas por el sistema.
- **Debate académico mediado por IA:** Los estudiantes analizan un problema disciplinar consultando previamente a un agente inteligente. Posteriormente, desarrollan un debate crítico en el que confrontan las respuestas del sistema con la bibliografía científica.
- **Producción académica híbrida:** Los estudiantes elaboran trabajos que integran producción propia, consultas a agentes inteligentes y reflexión crítica sobre los aportes y las limitaciones de estas herramientas.

Hacia una evaluación colaborativa aumentada

Frente a estos desafíos, resulta necesario desarrollar enfoques evaluativos capaces de integrar la inteligencia artificial sin renunciar a los principios pedagógicos que orientan la Educación Superior. Se propone así la noción

de evaluación colaborativa aumentada, caracterizada por interacción entre inteligencias humanas y artificiales; construcción colectiva del conocimiento; mediación pedagógica docente; transparencia algorítmica y compromiso ético con la justicia educativa. En esta línea, Piscitelli (2009) sostiene la necesidad de formar sujetos “anfibia” e “híbridos”, polialfabetizados, capaces de habitar simultáneamente múltiples entornos culturales y tecnológicos. El concepto de “polímata” aparece como perfil profesional capaz de integrar saberes y moverse entre disciplinas en la era de la inteligencia artificial y la complejidad (2023).

En este modelo, los agentes inteligentes funcionan como herramientas de apoyo para la exploración del conocimiento, mientras que el docente mantiene un papel central en la interpretación pedagógica de los procesos de aprendizaje. Existen distintos tipos de agentes, diseñados para responder a necesidades específicas: desde tareas simples y repetitivas hasta procesos complejos que requieren mayor autonomía y capacidad de adaptación.

- **Agentes conversacionales:** Son los más visibles para clientes y usuarios. Interactúan a través de canales como chat, voz o mensajería. Interpretan lenguaje natural, mantienen contexto y resuelven consultas. A diferencia de un chatbot tradicional, un agente conversacional puede decidir el próximo paso, acceder a información en tiempo real y coordinar acciones.
- **Agentes autónomos de procesos:** Operan mayormente en segundo plano, automatizan flujos de trabajo complejos, analizan datos y ejecutan acciones según condiciones. Son clave para *backoffice* y coordinación entre áreas.



- Agentes individuales y sistemas multiagente: Según la complejidad, se puede trabajar con agentes individuales (objetivo concreto) o sistemas multiagente (colaboración con roles específicos).
- Agentes con distintos niveles de autonomía: En entornos profesionales, se combina la autonomía para tareas de bajo riesgo con la supervisión humana para decisiones críticas.

La evaluación en tiempos de agentes inteligentes

No se trata solo de medir resultados finales, sino de analizar procesos, trayectorias y producción cognitiva ampliada. Los agentes inteligentes pueden actuar como tutores, coevaluadores y analistas del aprendizaje.

- Evaluación formativa con agentes tutores inteligentes: Un agente de IA acompaña al estudiante. Ejemplo: ensayo sobre ciudadanía digital donde la IA sugiere bibliografía, detecta plagio y propone preguntas críticas. El docente evalúa la evolución del texto y la metacognición.
- Evaluación basada en diálogo con agentes conversacionales: Los estudiantes deben defender ideas frente a un agente. Se evalúa la calidad argumentativa y la capacidad de refutar.
- Evaluación de resolución de problemas complejos: Los estudiantes trabajan con IA como herramienta cognitiva para diseñar políticas institucionales o simulaciones.
- Evaluación mediante analítica del aprendizaje: Los sistemas registran tiempos, iteraciones y errores, ofreciendo al docente un mapa cognitivo del aprendizaje.

- Evaluación colaborativa humano-IA: Trabajo en coautoría. Se analiza qué parte produjo el estudiante y qué parte la IA, promoviendo alfabetización crítica.
- Evaluación de metacognición sobre el uso de IA: Se evalúa el proceso: explicación de *prompts*, análisis de respuestas y transformación crítica.

En relación con lo expuesto, es oportuno traer los aportes de Carrión (en Cavallin, 2026), quien reflexiona sobre el futuro de la cultura y la tecnología. Desde los táctiles y valiosos libros hasta las páginas incontables escritas por las inteligencias no humanas, Carrión se mueve por la ruta del arte y los documentos:

ambos mundos, el analógico y el virtual, se diferencian. Lo analógico es como una rampa continua y lo digital es como una escalera, ya que solo puede tomar un número finito de valores. Usamos esta metáfora de la rampa y la escalera porque siempre nos ha gustado valorar el subir y bajar en los espacios (...) Esas capas maravillosas que se adhieren de arriba a abajo, de manera fluida, a las membranas del arte en los museos. (Cavallin, 2026, párr. 3)

Tomo esta metáfora de la rampa y la escalera porque en educación hay grandes creadoras y educadoras. “Yo creo que la transición en marcha es de la centralidad del hombre a la centralidad de la IA (...) Pero es posible situar en ese lugar la vida. El biocentrismo no excluye la tecnología, la puede integrar armónicamente” (Carrión en Cavallin, 2026, párr. 13).



Figura 2 Elaboración propia en colaboración con Gemini IA.

Matriz evaluativa y componentes

Ejemplo de rúbrica para evaluar trabajos realizados con inteligencia artificial y agentes inteligentes:

Criterio:

- Nivel alto
- Nivel medio
- Nivel inicial

Comprensión conceptual:

- Demuestra dominio profundo del tema y lo relaciona con marcos teóricos
- Comprende el tema pero con desarrollo limitado
- Presenta ideas superficiales o poco fundamentadas

Uso crítico de la IA:

- Utiliza la IA como herramienta de exploración, análisis y reflexión crítica.
- Utiliza la IA de manera instrumental con escaso análisis.
- Copia respuestas de IA sin revisión crítica de la calidad de los *prompts*.
- Formula preguntas complejas, precisas y reflexivas.
- Plantea *prompts* adecuados pero simples. *Prompts* vagos o poco pertinentes.

Integración humano-IA:

- El estudiante transforma, reorganiza y amplía las respuestas de la IA.



Los desafíos y debates en el aula

- Integra parcialmente las respuestas generadas.
- Presenta textos generados por IA sin reelaboración.
- Argumenta: Construye argumentos sólidos con evidencias y bibliografía.
- Argumentación aceptable pero limitada.
- Argumentación débil o sin respaldo teórico.
- Metacognición: Reflexiona críticamente sobre el proceso de uso de IA.
- Describe el uso de IA sin mayor análisis.
- No explica cómo utilizar la IA.
- Ética y autoría: Reconoce el uso de IA y cita fuentes correctamente.
- Reconoce parcialmente el uso de IA.
- No reconoce el uso de IA.

Consigna evaluativa a modo de ejemplo:

Actividad:

Utilizar una herramienta de inteligencia artificial para desarrollar un ensayo sobre los desafíos éticos de la inteligencia artificial en la educación.

- Analizar críticamente las respuestas obtenidas
- Reformular los argumentos
- Elaborar una reflexión sobre el proceso de interacción con la IA

¿Qué debe incluir el trabajo?

- Prompts utilizados
- Respuestas obtenidas
- Análisis crítico
- Reformulación conceptual
- Reflexión metacognitiva

El desafío pedagógico es enseñarles a los estudiantes a usar críticamente la IA y evaluar cómo piensan con ella (Copertari y Avendaño, 2025). Una estrategia muy potente es la "Evaluación basada en proceso": en lugar de pedir solo el trabajo final, solicitar:

- Borradores
- Historial de interacción con IA
- Reflexiones del estudiante
- Decisiones tomadas

Esto permite evaluar el pensamiento y no solo el resultado. En la era de la inteligencia artificial, evaluar ya no significa controlar lo que el estudiante sabe, sino comprender cómo piensa, cómo aprende y cómo interactúa con inteligencias humanas y artificiales para producir conocimiento (Copertari y Avendaño, 2025).

La expansión de la inteligencia artificial en los entornos educativos plantea desafíos inéditos. Las categorías de redes, costuras y tensiones permiten comprender las dinámicas emergentes en estos entornos híbridos.

Podemos reconocer cuatro paradigmas de evaluación: el de la evaluación algorítmica, el híbrido humano-IA, el de cognición distribuida y el postdigital crítico.

1. Paradigma de la evaluación algorítmica.

Se caracteriza por la creciente delegación de los procesos evaluativos en sistemas automatizados basados en inteligencia artificial, analítica de datos y aprendizaje automático. La evaluación se centra en métricas, patrones y predicciones generadas por algoritmos, priorizando la eficiencia, la estandarización y la escalabilidad. El problema central es el riesgo de deshumanización, opacidad y reproducción de desigualdades.

2. **Paradigma híbrido humano-IA.** Propone una evaluación entendida como proceso de colaboración entre inteligencias humanas y artificiales, donde la IA actúa como asistente, mediadora o coevaluadora, pero no sustituye el juicio pedagógico. El problema central es la complementariedad, no el reemplazo.
3. **Paradigma de la cognición distribuida.** Entiende que el conocimiento no reside únicamente en el individuo, sino que emerge de la interacción entre personas, herramientas, tecnologías y contextos. La evaluación, en este marco, debe considerar procesos colectivos, colaborativos y situados. El problema central es evaluar redes de conocimiento, no solo individuos.
4. **Paradigma postdigital crítico.** Se sitúa en una perspectiva crítica que reconoce que lo digital ya no es “nuevo” ni separado, sino completamente imbricado en la vida social. Cuestiona las lógicas tecnocráticas, promoviendo una evaluación ética, inclusiva y políticamente situada. El problema central es problematizar poder, ética y desigualdad en la evaluación con IA.

“La evaluación no es un fin en sí mismo; es un engranaje en el funcionamiento didáctico y en la selección y orientación escolares” (Perrenoud, 2009, p. 11). “Evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar” (*Ibidem*, p. 9). El desafío pedagógico no reside en evitar el uso de inteligencia artificial, sino en diseñar marcos que permitan su integración y una evaluación crítica, ética y significativa en los procesos de aprendizaje (Anijovich, 2017). La experiencia permite observar que la evaluación deja de ser una instancia final de verificación para convertirse en un proceso

de análisis de las interacciones entre sujetos y tecnologías.

Un claro ejemplo de ello es China, que se ha convertido en un líder mundial en arte inmersivo, fusionando tecnología de punta (proyecciones LED, VR/AR, IA) con cultura tradicional. Destacan museos de arte digital como el Museo de Arte Digital Inmersivo de Liao Cang en Beijing y experiencias de *teamLab* en Shanghai, además de teatro inmersivo, instalaciones de luz y arte contemporáneo.

Cao Fei es una de las artistas visuales contemporáneas más innovadoras que combina objetos culturales con temas como urbanidad y movilidad, utilizando referencias surrealistas. Explora la vida cotidiana de los chinos nacidos después de la revolución cultural, quienes crecieron con el Internet y el juego inmersivo de computadora *Second Life* del 2000, que se convirtió en una inquietud central. Cao creó su propia utopía digital dentro del juego, *RMB City*, y en su documental *The Birth of RMB City*, explora la creación del mundo y reflexiona sobre el rápido desarrollo de China y sus megaciudades. Expone en las principales galerías internacionales, y está trabajando en varios proyectos de realidad virtual con proyecciones 4.0 y un diseño para la 18.ª edición del BMW Art Car.

Desde el arte contemporáneo digital hasta la reinterpretación de paisajes tradicionales chinos, la pintura en tinta y la historia antigua, el arte inmersivo en China es una experiencia multisensorial que permite al público interactuar directamente con las obras, lo que lo constituye en un recurso educativo muy interesante.

Esta “idea disruptiva” tiene como objetivo reinventar la forma en que se muestra el arte a través de distintos objetos culturales, utilizando las mediaciones tecnológicas (Lion y Perosi, 2019).



Lion y Lippenholtz (2025) plantean que las prácticas de enseñanza actuales deben pensarse como experiencias narrativas, inmersivas y transmedia para lograr una motivación genuina e inclusiva, y la inteligencia artificial en educación exige repensar las prácticas de enseñanza como experiencias mediadas, participativas y en permanente transformación, siempre con la participación de un docente con un sentido pedagógico y didáctico.

La formación y labor docente siempre es relevante

En este sentido, los agentes inteligentes no reemplazan al docente, sino que reconfiguran su rol, desplazándose hacia una función interpretativa y crítica.

Frente a este escenario, el rol docente no se debilita, sino que se vuelve aún más relevante. Lejos de ser sustituido, el docente se constituye como un actor insustituible en la construcción de sentido pedagógico, en la mediación crítica de las tecnologías y en la toma de decisiones éticas sobre los procesos de evaluación. Su función se desplaza desde la transmisión de contenidos hacia el diseño y codiseño creativo de ecologías de aprendizaje, de interpretación de procesos cognitivos complejos y la garantía de una justicia educativa en contextos mediados por inteligencia artificial.

Según Luckin (2018), el desafío no es construir máquinas más inteligentes, sino diseñar sistemas educativos donde la inteligencia artificial y la inteligencia humana trabajen de manera complementaria. Se evidencia así una transformación hacia modelos de evaluación basados en la “cognición distribuida”, donde el conocimiento emerge de la interacción social entre múltiples actores, humanos y artificiales. La teoría de Hutchins (1995) sostiene que el conocimiento no es exclusivamente individual del sujeto, sino que también es social y físico.

“...el rol docente no se debilita (...) su función se desplaza desde la transmisión de contenidos hacia el diseño y codiseño creativo de ecologías de aprendizaje, de interpretación de procesos cognitivos complejos y la garantía de una justicia educativa en contextos mediados por inteligencia artificial.”

Esta dependencia del entorno social y físico del sujeto resulta muy útil para analizar las tecnologías educativas y la interacción humano-máquina.

Revalorizar el lugar del docente en la era de los agentes inteligentes supone reconocer su papel como arquitecto de experiencias formativas, como intérprete de procesos de aprendizaje y como garante de una educación crítica, inclusiva y humanizante.

Consideraciones finales

La llegada de los agentes inteligentes en los procesos educativos no representa simplemente una innovación tecnológica, sino una reconfiguración profunda de las relaciones de poder en la producción, validación y circulación del conocimiento. Estos sistemas, capaces de analizar, generar y retroalimentar información en tiempo real, adquieren una creciente capacidad de intervención en las prácticas de evaluación, tensionando los modos tradicionales de enseñar y aprender.

Es dable advertir, junto a Rueda Ortiz (2015), que “esta situación se vuelve problemática cuando se asume como única realidad aquella ofrecida por un sistema totalizador y maquinal mantenido por bases exclusivamente industriales y comerciales, como si fuera la vida misma, bajo un poder que se nos muestra suave y casi imperceptible. Tal sistema totalizador olvida que la vida se caracteriza por lo imprevisible y lo indeterminado y que hay formas de creatividad social que no son totalmente capturadas por esta forma de poder y que, por tanto, son posibles vías de resistencia a este” (p. 13).

El riesgo no radica en la existencia de estos agentes, sino en su naturalización acrítica: la delegación excesiva de funciones evaluativas en sistemas algorítmicos puede derivar en procesos de deshumanización pedagógica, opacidad en los criterios de valoración y reproducción de sesgos invisibilizados en los datos que los sustentan (Berardi, 2026).

La evaluación automatizada, si no es mediada críticamente por la docencia, puede desplazar dimensiones fundamentales del acto educativo: la interpretación situada, la comprensión crítica de trayectorias singulares y el reconocimiento de la subjetividad del estudiante requiere de la presencia del docente, que es quien tiene una formación a tal efecto.

Evaluar implica recuperar la dimensión política y ética de la enseñanza. No se trata de aceptar o rechazar los agentes inteligentes, sino de disputar su sentido en el campo educativo. La pregunta ya no es si la inteligencia artificial puede evaluar, sino quién define los criterios, con qué fines y bajo qué principios.

Evaluar en esta era implica comprender el pensamiento en “ecologías cognitivas complejas”.

El riesgo radica en la naturalización acrítica y la deshumanización pedagógica. Frente a este escenario, el docente se constituye como un actor insustituible, arquitecto de experiencias formativas y garante de una educación crítica, inclusiva y humanizante. En este sentido, la evaluación no puede reducirse a un cálculo algorítmico, sino que debe sostenerse como un acto pedagógico profundamente humano, situado y reflexivo. ■■■■



Referencias

- Anijovich, R.** (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Area Moreira, M.** (2017). *Tecnología educativa: una perspectiva crítica*. Morata.
- Berardi, F.** (2026, 23 feb.). "La humanidad ha perdido. Ahora el problema es cómo desertar" (Entrevista por A. Timón y L. Rosique). Zona Estrategia.
- Cavallin, C.** (2026, enero 25). Jorge Carrión: "El futuro se entreteje desde una voz femenina". *El Nacional*. <https://www.elnacional.com/2026/01/jorge-carrion-el-futuro-se-entreteje-desde-una-voz-femenina/>
- Cobo, C.** (2025). *Con-Tensiones. Entre tizas, chips e inteligencia artificial. Un viaje desde la educación tradicional a la era postdigital*. Homo Sapiens.
- Copertari, S.** (2024). *Debates y desafíos de la IA en las aulas. Pensando en una nueva educación*. Homo Sapiens.
- Copertari, S.** (2026). Entre algoritmos e humanismo: inteligencia artificial, educación y compromiso social. *Revista Científica Educación (RCE-Brasil)*. Dossier en prensa.
- Copertari, S. y Avendaño, F.** (Comps.) (2025). Un giro epocal en los modos de enseñar y aprender con IA en la era postdigital. ¿Otra herida narcisista para la docencia y la humanidad? *Entre tizas, chips e inteligencia artificial. Un viaje desde la educación tradicional a la era postdigital*. Homo Sapiens.
- Fei, C.** (2024). *Meta-mentary*. Exposición. Lenbachhaus, Munich.
- Fei, C.** (2025, 25 febrero). Interview: Cao Fei creates art for those China left behind (Entrevista por A. Yee). *Eastern Standard Times*.
- Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S., y Zorzoli, N.** (2021). *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Noveduc.
- Hutchins, E.** (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Lion, C., y Perosi, V.** (Comps.). (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos*. Noveduc.
- Lion, C., y Lippenholtz, B.** (2025). *Experimentar con IA: Notas para educadores alertas*. Tilde.
- Luckin, R.** (2018). *Machine learning and human intelligence*. UCL Press.
- Perrenoud, P.** (2009). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.
- Piscitelli, A.** (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Piscitelli, A.** (2023). *Polímatas: El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Fundación Santillana.
- Rueda Ortiz, R.** (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.



Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Planeta.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2021). *Cultura snack*. La Marca Editora.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?* Polity Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Williamson, B. (2021). *The Datafication of Education*. Routledge.

TransFORMAR@Cba

*Los desafíos de un currículum vivo,
democrático y participativo*

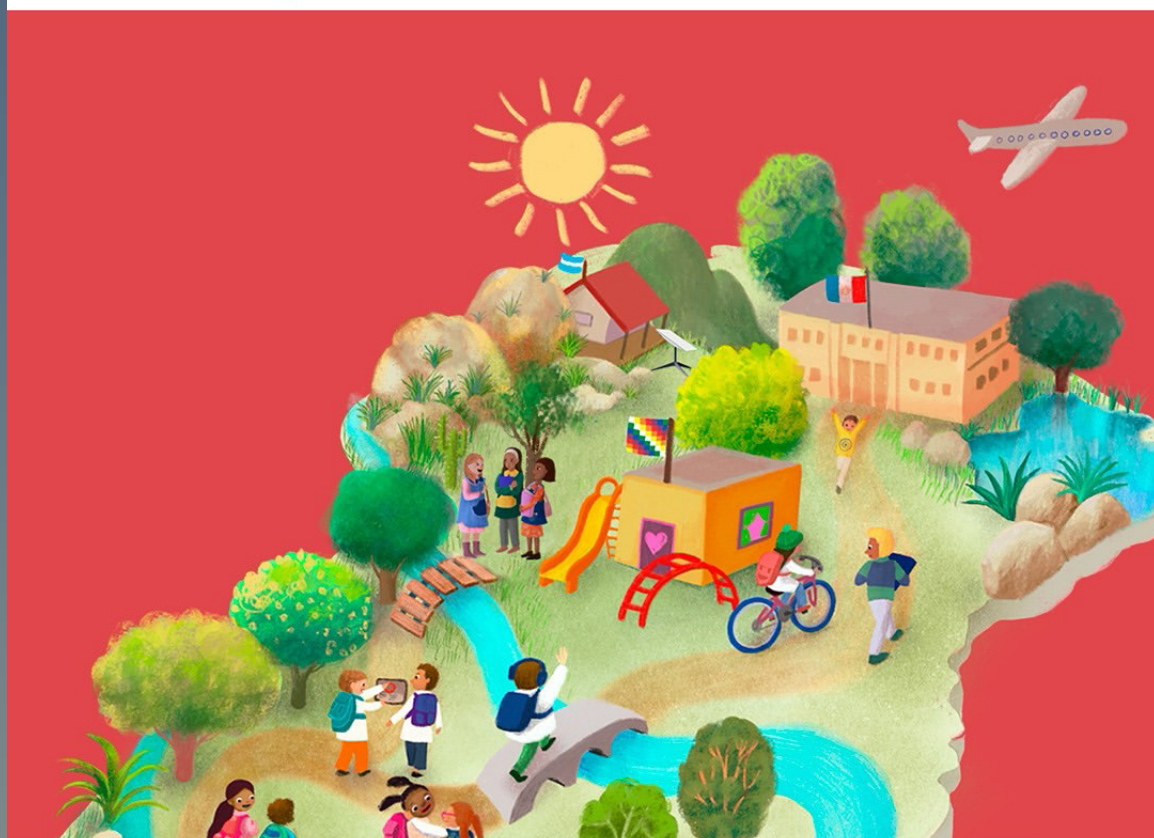


Imagen que ilustra una publicación en Instagram del Ministerio de Educación de Córdoba @educacioncba

ENTREVISTA

Mgtr. **Gabriela Peretti**

Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

ENTREVISTA

**TransFORMAR@Cba***Los desafíos de un currículum vivo,
democrático y participativo***Mgtr. Gabriela Peretti***Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación**Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba**por* **Equipo Editorial**

Las políticas de transformación curricular conllevan enormes desafíos en torno a la selección y distribución del conocimiento. En los escenarios actuales, marcados por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías digitales y, en particular, de inteligencia artificial generativa y agentiva (IA), aparecen modificaciones en las prácticas sociales que auguran territorios desconocidos para la formación de las nuevas generaciones. En el marco de esas preocupaciones, esta entrevista abre el diálogo sobre las decisiones que marcan el rumbo y los sentidos de la actualización de los diseños curriculares en la provincia de Córdoba.

Para ello, invitamos a la conversación a Gabriela Peretti, magíster en Gestión Educativa y profesora en Psicología y Ciencias de la Educación. Actualmente, dirige la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Lidera el desarrollo y la implementación del programa TransFORMAR@Cba (renovación curricular y didáctica desde Currículum Córdoba) con alcance a todo el Sistema Educativo Provincial (988.00 estudiantes y 124.000 docentes). En su cartera, además, se inscriben otros programas de especial interés: TecnoPresente, Compromiso Alfabetizador Córdoba, y ahora también, Compromiso Córdoba por la Matemática.

¿Por qué se consideró necesaria una transformación curricular? ¿Qué diagnósticos del sistema y qué evidencias empíricas motivaron la decisión?

La transformación curricular y didáctica que propone TransFORMAR@Cba llega como corolario de un largo proceso de revisión y trabajo sobre los materiales curriculares vigentes en la provincia: diseños curriculares y prioridades pedagógicas, principalmente. Es decir, se trata de una propuesta que toma como punto de partida lo ya hecho en la provincia y, con base en esos antecedentes, se propuso incluir mejoras y consolidar logros. Más de diez años de vivencia curricular –estoy pensando en diseños curriculares en vigor



desde 2011—, con cambios más que evidentes y consustanciados en el mundo y la cultura, daban cuenta de la necesidad de repensar el currículum escolar, e insisto en esto, no de manera azarosa o caprichosa, sino para acompañar los tiempos que corren. Pensemos que el currículum es siempre un recorte del mundo, la pregunta por aquello que consideramos tan valioso que debe ser compartido con las nuevas generaciones en un modo de darles la bienvenida (y acá estoy parafraseando de alguna manera a Hannah Arendt). Desde esa mirada, el tiempo transcurrido *per se* reclamaba pensar en el currículum escolar en términos de transformación y renovación, para lo cual se convocó a toda la comunidad educativa y a la sociedad cordobesa para que dieran cuenta de sus intereses, preocupaciones y demandas al responder una pregunta sencilla: qué, cómo, cuándo y dónde enseñar.

Cada uno de esos interrogantes habilita respuestas que podemos ordenar en relación con el nuevo currículum entendido en cuatro dimensiones: indicadores, metas, aprendizajes y contenidos. Entonces, lo importante de esa participación es que puso en evidencia por dónde van las preocupaciones y los intereses de la ciudadanía sin perder de vista la función primera de la escuela: enseñar con justicia educativa, con calidad e igualdad, de forma tal que todos y cada uno de los cordobeses pueda aprender a lo largo de la vida y concretar proyectos vitales propios en tanto sujetos de pleno derecho.

¿Cuáles son las características principales que distinguen esta transformación de reformas previas en la provincia?

Podemos decir que, como dispositivo curricular, la primera característica de Currículum Córdoba es su naturaleza viva y orgánica. Pensar un currículum vivo es ingresar en una lógica curricular de coconstrucción que pone el acento en la profesionalización docente y en la toma de decisiones a partir de un constructo que es permeable a los emergentes sociales y que se ordena en torno a metas e indicadores de aprendizaje. Este ordenamiento no es menor en tanto implica que las decisiones, siempre situadas y singulares, no deben perder de vista las metas a alcanzar en el Sistema Educativo Provincial, con atención a los niveles y las modalidades que lo integran. Hablamos, entonces, de la planificación inversa como modo de estructurar el currículum y, a partir de él, lo que acontece en el aula.

Este cambio demanda un acompañamiento situado que se inicia con el proceso de apropiación y resignificación del diseño curricular por parte de todo el sistema educativo y la comunidad en general. Para ello, se diseñan, producen e implementan recursos didácticos (juegos de cartas, videos, pódcast, entre otros), así como materiales de desarrollo curricular (secuencias didácticas, pero también espacios de trabajo como los laboratorios o las comunidades de aprendizaje), orientados a esa coconstrucción que implica la toma de decisiones curriculares.

¿Cómo se inscribe esta transformación en el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027, con proyección 2033?

El plan de desarrollo educativo 2024-2027 con proyección 2033 expresa la responsabilidad de la gestión frente al derecho a aprender. En ese sentido, orienta el trabajo hacia la consolidación de los logros y el encauzamiento de las transformaciones que demanda el modelo educativo cordobés. Pensar la educación en términos provinciales exige reconocer la integración de la provincia y sus ciudadanos en un mundo complejo, en constante transformación y globalizado. En ese sentido, desde la gestión, pensamos en términos de ciudadanía global, regional y digital. En este momento de la humanidad, como signo de época, diría, no es posible pensar una sin la otra.

TransFORMAR@Cba es la política priorizada de actualización y renovación pedagógico-curricular cuyo desafío público es fortalecer los tiempos, los espacios y las condiciones para el aprendizaje, mejorando la gestión pedagógica y priorizando contenidos socialmente relevantes y pertinentes que promuevan conocimientos significativos para la vida.

“TransFORMAR@Cba es la política priorizada de actualización y renovación pedagógico-curricular cuyo desafío público es fortalecer los tiempos, los espacios y las condiciones para el aprendizaje, mejorando la gestión pedagógica y priorizando contenidos socialmente relevantes y pertinentes que promuevan conocimientos significativos para la vida.”

Priorizar una política implica, de manera más operativa, definir con claridad la meta a alcanzar y un indicador de seguimiento consecuente, para lo cual es necesario conocer con exactitud el punto de partida o línea de base.

En el marco de esta transformación, nos hemos propuesto en 2027 avanzar en la actualización de los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades y en el número de escuelas precursoras (instituciones que avanzan en su rediseño institucional y pedagógico), así como incrementar la participación en la Red de Instituciones Educativas que Innovan y alcanzar más Centros Educativos de Jóvenes y Adultos Integrales y Centros Educativos Rurales Integrales. Esas son líneas de acción importantes, pero claramente no son las únicas. Se trabaja en la implementación de tutorías de aprendizaje en el nivel primario, la institucionalización de los desafíos de aprendizaje en lengua y matemática, espacios institucionales de fortalecimiento de aprendizajes, entre otras acciones.



De todo esto, finalmente, creo que también es oportuno mencionar la transparencia de este plan educativo como proyecto de gestión en tanto es documentación pública, disponible y al alcance de toda la ciudadanía desde el sitio web www.cba.gov.ar. Ese modo de trabajo también es parte de la política educativa.

Se mencionaron algunos objetivos a alcanzar en el año 2027. Desde una mirada prospectiva a mediano y largo plazo, ¿cómo se imagina el currículo y qué capacidades se quiere dejar instaladas los próximos cinco y diez años?

Esta respuesta no es posible sin volver a la definición natural que hemos dado a nuestro currículum: vivo, democrático y participativo. En esos términos, es natural también pensarlo en términos de transformación, gestión y evolución. Ningún currículum puede permanecer fijo o estático en el tiempo, por aquello que ya hemos mencionado acerca de que supone siempre un recorte de la realidad, y como tal, está atado a la época, a las demandas y las necesidades que en ella se suscitan.

Quizá como capacidad instalada, el gran aporte de este currículum sea la capacidad de interpretarse en contexto, de dar respuestas variadas conforme a las prácticas situadas, el trabajo con evidencia para la toma de decisiones informadas y, sobre todo, el rol protagónico que toma el docente no solo en la consecución de los objetivos pedagógicos de la propuesta, sino, ante todo, en relación con la coconstrucción curricular a la que apuntamos. En ese sentido, Currículum Córdoba, en general, y el programa TransFORMAR@Cba, en particular, son una apuesta por el fortalecimiento docente en cuanto a la construcción de autoridad pedagógica, al desarrollo institucional y al trabajo pedagógico de cada institución educativa.

Estamos atravesando, de manera vertiginosa, cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales. Teniendo en cuenta eso, ¿cuáles son los conocimientos y las capacidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar?

El currículum orientado al desarrollo de capacidades es algo que, creo, ya forma parte del ADN educativo de la provincia. En ese sentido, esta propuesta de renovación curricular y didáctica, una vez más, toma los logros y avanza hacia los pendientes de forma tal que la novedad es, sobre todo, el trabajo con indicadores y metas en el marco de la planificación inversa. Dicho esto, las áreas de conocimiento también se ajustan a la época y las demandas sociales. Quizá el ejemplo más transparente en ese sentido sea la inclusión explícita de las ciencias de la computación en la Educación Tecnológica. No obstante, todo el currículum está construido desde el desarrollo de capacidades con atención a prácticas siempre situadas y en contexto. Se trata de una mirada que, ante todo, se propone “construir oportunidades” para el aprendizaje de los distintos campos disciplinares, con atención a la especificidad del objeto de estudio, a sus modos de construir discursos/conocimientos y también a la metodología de abordaje que le es propia.

Asimismo, los campos disciplinares de cada nivel y modalidad se nutren y enriquecen en y con la agenda de temáticas contemporáneas vinculadas al desarrollo sostenible. Estas temáticas, entre las que cabe mencionar la alfabetización financiera, la educación sexual integral, la educación vial, pero también el desarrollo de la dimensión socioafectiva y el bienestar como práctica diaria respecto del entorno y el vínculo con los otros, involucran un abordaje desde múltiples campos o espacios curriculares. Así, saberes y prácticas se presentan en diferentes momentos de la escolaridad y, debido a su carácter actual, están en constante resignificación en función de lo que ocurre en los contextos globales, locales y situacionales: ese signo de época al que ya me referí. En esta misma línea, podemos inscribir la reciente implementación de la formación dual para las escuelas de la Educación Técnica: no se trata solo de formar desde el currículum escolar, sino pensar la escuela (y por extensión, a sus estudiantes) insertos en un contexto social, productivo, laboral y cultural mucho más amplio.

En relación con la transformación curricular, es posible advertir nuevos modos de estructurar los contenidos, como las progresiones de aprendizaje. ¿Nos podría desarrollar ese aspecto? ¿Cómo se vinculan las progresiones de aprendizaje con las políticas de acompañamiento y sostenimiento de trayectorias?

Para pensar la relación entre un currículum que se estructura con base en aprendizajes y el acompañamiento a las trayectorias, no podemos dejar de lado algunas conceptualizaciones teóricas fundamentales como las de trayectorias reales frente a las ideales (y en esto, claramente, sigo a Flavia Teriggi). El currículum orientado a las progresiones de aprendizaje facilita ubicar al estudiante en el punto exacto en el que se encuentra, más allá de donde se quiere llegar. Como nunca, entonces, el currículum ordena los aprendizajes en relación con las trayectorias reales en cuanto posibilita identificar el punto de partida con atención a la meta prevista.

Para ser más clara, tomemos como ejemplo el trabajo que se hizo en relación con la alfabetización inicial y los resultados de Prisma Fluidez y Comprensión Lectora: los resultados de la prueba que se tomó en mayo nos daban información precisa acerca del punto del aprendizaje en el que se encontraban los estudiantes de tercer grado que habían participado del operativo censal por escuela, y de los estudiantes de segundo del Programa M+M: Maestra/o más Maestras/os. Con esos resultados, la pregunta era acerca de cómo seguir. Entonces, los equipos técnicos de la Dirección de Evaluación, Planeamiento y Prospectiva, junto con los de la Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Profesional Docente, desarrollaron un documento de estrategias posibles para el fortalecimiento de los procesos de alfabetización. Sin ser lineal respecto de la mejora, pero con base en los resultados de sus estudiantes (y acá hay que aclarar que la prueba es nominal, con lo cual hay



resultados estudiante por estudiante), este documento se transformó en una herramienta de aula más para que el docente pudiera plantear situaciones didácticas que permitieran llegar desde el estadio en el que se encontraba el estudiante hasta la meta prevista para el grado o ciclo. Entonces, se planifica desde los indicadores de aprendizaje: sabemos a dónde queremos llegar y qué hay que mirar para ponderar la meta, tomamos en cuenta el punto de partida real y diseñamos propuestas didácticas orientadas a las metas previstas en el Sistema Educativo Provincial según ciclo, nivel y modalidad.

Recién se hizo referencia a cómo algunos documentos se transformaron en herramientas para el docente. En relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ¿qué desafíos plantea esta transformación para el trabajo docente en el aula y en la escuela?

Probablemente el mayor desafío está puesto en cómo apropiarse del sentido de la innovación, no como lo novedoso *per se* o en relación con la tecnología, sino como la capacidad de dar respuestas nuevas a viejos problemas, o como le gusta decir al ministro Ferreyra: “hacer extraordinario lo cotidiano”. La propuesta de renovación curricular y didáctica de TransFORMAR@Cba es, ante todo, lo inédito de la mirada, es decir, acercarse a la escuela y al hecho pedagógico con ojos nuevos, para dar sentido a las prácticas a partir de lo situado, lo contextual, las demandas del entorno y, sobre todo, con atención a trayectorias cuidadas en el marco de una educación equitativa y de calidad. Esa es la verdadera justicia educativa, y esa es siempre, hoy y siempre –insisto en esto–, la misión de la escuela.

Las metodologías, los proyectos, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, la organización del tiempo escolar y los agrupamientos flexibles son todas estrategias didácticas cuyo valor está dado por la pertinencia que adquieren en relación con la calidad educativa, nunca de manera inherente a ellas. En ese sentido, hay una metáfora que puede explicar muy bien el acontecimiento pedagógico: el docente, como autoridad pedagógica, tiene un saber didáctico, pedagógico y disciplinar que pone en acto de manera situada, como si se tratara de un bolsillo con recursos disponibles, está atento o atenta al devenir del aula y sus estudiantes, y en la medida en que es necesario, apela a una u otra estrategia, toma lo que necesita de ese bolsillo de recursos cuando ha identificado qué es lo que necesita. No lo hace al revés.

En ese sentido, ¿cuáles son los desafíos para la formación docente inicial y continua?

El desafío es siempre el fortalecimiento profesional docente, tanto en relación con lo específicamente disciplinar como con respecto a la práctica. Necesitamos docentes formados en los contenidos disciplinares orientados a la enseñanza en los niveles que corresponda. La docencia y la formación

docente no pueden entenderse si no es en ese esquema tripartito de lo pedagógico –para conocer al sujeto de la educación–, lo didáctico –para operar sobre la transmisión– y lo disciplinar –para llegar a cada estudiante con contenidos y aprendizajes de calidad–.

Desde una mirada inclusiva y pensando en los diferentes contextos y modalidades del sistema educativo, ¿cómo garantiza el currículo la pertinencia para esos contextos y modalidades?

Es el carácter vivo, democrático y consultivo del propio currículum lo que garantiza su pertinencia según contextos y modalidades a los que atiende el Sistema Educativo Provincial. Una vez más, esta naturaleza heteróclita del sistema encuentra en el diseño curricular lo común con las especificidades y los requerimientos de cada nivel y modalidad, conforme, entonces, a prácticas situadas, de calidad y con inclusión para todos y todas las y los estudiantes de Córdoba, y por supuesto en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.

¿Se prevé la articulación con las CLE?

Las CLE –Coordinaciones Locales de Educación– son parte de la estrategia educativa de esta gestión. Si hablamos de prácticas situadas, de ciudadanía local, de la proyección regional de nuestros estudiantes y sus aprendizajes, no podemos dejar por fuera el trabajo sostenido que se realiza desde las CLE. Tomemos como ejemplo el Compromiso Alfabetizador Córdoba: como política priorizada, se han sumado más de trescientos municipios a la firma del compromiso público por la alfabetización, siguiendo el ejemplo del gobernador Martín Llaryora, que fue el primero en hacerlo, por supuesto. Con el mismo desafío, iniciamos ahora el programa Compromiso Córdoba por la Matemática, inscripto en el Compromiso Alfabetizador. Este programa, que busca el fortalecimiento de la matemática en el Segundo y Tercer Ciclo de la Educación Primaria y el Primer Ciclo de la Educación Secundaria, se asume también en su carácter social y cultural, y el trabajo articulado con las CLE será fundamental para llegar a cada rincón de la provincia, y allí, a cada escuela y a cada aula.

Muchas gracias, Gabriela, por recibirnos y brindarnos esta entrevista, que es una apertura al diálogo en torno a las políticas educativas del Sistema Educativo Provincial. Agradecemos nuevamente y esperamos seguir pensando y aportando a las prácticas docentes.



Enseñar el mundo antiguo en tiempos presentes

*Desafíos, debates y prácticas
en la formación histórica*



Imagen de portada del libro *La enseñanza de la Historia Antigua Oriental en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas*

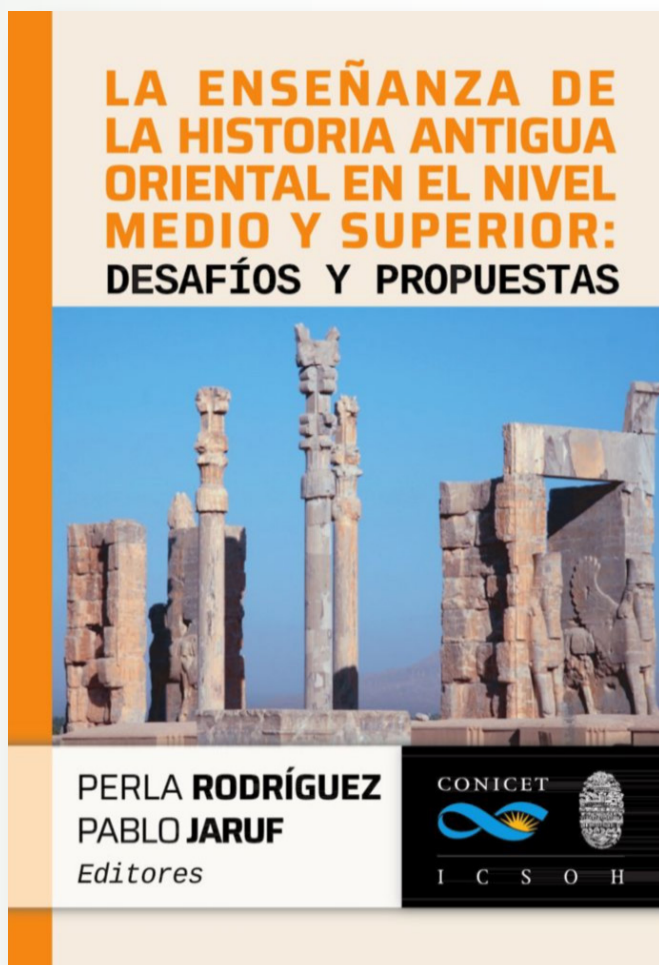
RESEÑA DE PUBLICACIÓN

LIBRO DIGITAL

*La enseñanza de la Historia Antigua Oriental
en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas*

Editores **Perla Rodríguez y Pablo Jaruf**

Por **Santiago Germán Vega**



FICHA TÉCNICA

Título: La enseñanza de la Historia Antigua Oriental en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas

Editores: Perla Rodríguez y Pablo Jaruf

Año de publicación: 2025

Editorial: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades – CONICET

Lugar de publicación: Salta

Idioma: español

ISBN: 978-631-6676-02-3

Soporte: archivo digital, PDF.

Disponible en: <https://www.icsoh.unsa.edu.ar/libros.php?lib=49>

RESEÑA DE PUBLICACIÓN



Enseñar el mundo antiguo en tiempos presentes

Desafíos, debates y prácticas en la formación histórica

LIBRO DIGITAL

La enseñanza de la Historia Antigua Oriental en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas

Por **Santiago Germán Vega**

El libro *La enseñanza de la Historia Antigua Oriental en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas*, editado por Perla Rodríguez y Pablo Jaruf, constituye un valioso aporte al campo de la didáctica de la historia y, particularmente, a la reflexión sobre los desafíos de enseñar historia antigua en el contexto educativo argentino, ya que se orienta a problematizar el lugar de los estudios sobre el mundo antiguo dentro de la formación histórica actual. Publicado como una obra colectiva y de acceso abierto en formato digital, el volumen reúne una serie de trabajos elaborados por profesionales que se desempeñan en distintas universidades e instituciones de formación docente del país. Esta característica no solo refleja la diversidad de experiencias pedagógicas presentes en el sistema educativo argentino, sino que también favorece un diálogo interdisciplinario y federal en torno a cuestiones pedagógicas, epistemológicas y curriculares de enseñar y pensar el mundo antiguo.

Desde esta perspectiva, el libro se presenta como un espacio de convergencia entre investigación histórica y práctica docente, en el que distintas experiencias de enseñanza se articulan con debates historiográficos y didácticos actuales. Tal como señalan los editores en el capítulo introductorio, uno de los principales motivos que impulsa la publicación del libro es la relativa escasez de obras dedicadas específicamente a la enseñanza de la historia antigua en el ámbito hispanohablante y, particularmente, en Argentina, donde los estudios sobre el tema suelen encontrarse dispersos en artículos o publicaciones especializadas de difícil acceso (Rodríguez y Jaruf, 2025). Frente a esta situación, el libro busca ofrecer un espacio de reflexión sistemática que permita reunir experiencias, debates y propuestas didácticas vinculadas con la enseñanza del mundo antiguo en el nivel medio y superior.

Desde el punto de vista estructural, el libro se organiza a partir de una introducción y tres grandes secciones que abordan distintos aspectos de esta problemática. En la introducción se presentan, junto con las palabras de apertura de los editores, los aportes y reflexiones de Julián Gallego, Javier Natri y Marcelo Campagno, quienes se interrogan acerca de la utilidad de los estudios sobre sociedades antiguas y subrayan que el conocimiento histórico no consiste simplemente en acumular datos del pasado, sino en comprender procesos sociales y dinámicas históricas que permiten reflexionar críticamente sobre el presente. De esta manera, se plantea que la historia antigua posee un valor formativo significativo en tanto contribuye a desarrollar capacidades analíticas y comparativas en los estudiantes.

Luego de este marco introductorio, el libro da lugar a la primera sección, la cual se centra en el análisis de los diseños curriculares y los modos en que la historia antigua es incorporada en las propuestas de enseñanza. En este apartado, se destacan los aportes de Tomás Jorge Montero y Horacio Miguel Hernán Zapata, quienes examinan críticamente los lineamientos curriculares y las formas en que estos estructuran los contenidos en sus respectivas provincias. Así, sus trabajos permiten advertir y reflexionar en torno a los recortes temáticos y temporales que se establecen en los diseños curriculares y reflexionar en torno a la relación entre la producción científica especializada y su llegada y adaptación a las prácticas de enseñanza en el nivel medio y superior.

La segunda parte del libro, compuesta por las palabras de Juan Ferguson, Carlos Nazareno Paredes y Perla Rodríguez, se vincula con las transformaciones recientes en las prácticas de enseñanza, especialmente aquellas asociadas al proceso de virtualización educativa acelerado por la pandemia de COVID-19. En estos capítulos, se analizan las estrategias adoptadas por docentes para adaptar contenidos y metodologías a entornos digitales, así como los desafíos que implicó la selección, jerarquización y reorganización de los materiales de estudio en contextos de enseñanza remota. Las experiencias presentadas evidencian tanto las dificultades como las oportunidades que ofrecieron las tecnologías digitales para renovar las prácticas pedagógicas en el campo de la historia antigua.

Finalmente, la tercera sección, donde escriben María Álvarez, Silvana dos Santos, Walter Herrera, Judith del Valle Bazán y Pablo Jaruf, se dedica al análisis crítico de manuales escolares y materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la Antigüedad. En este apartado se examinan, por ejemplo, las representaciones del Antiguo Oriente, las formas en que se construyen



identidades y alteridades y las interpretaciones predominantes sobre determinados hechos históricos. Asimismo, algunos capítulos proponen revisar contenidos que en ocasiones aparecen desactualizados o simplificados en los manuales, y plantean alternativas que permiten enriquecer la enseñanza y actualizar las miradas historiográficas.

En conjunto, los diferentes trabajos del volumen muestran que la enseñanza de la historia antigua implica enfrentar múltiples desafíos: la amplitud temporal y geográfica de los contenidos, la limitada carga horaria destinada a estos temas en los planes de estudio y la necesidad de articular enfoques historiográficos actualizados con estrategias pedagógicas accesibles para los estudiantes. Por ejemplo, en muchos casos, como señalan los propios editores, los contenidos de historia antigua se integran en materias más amplias que abarcan desde la prehistoria hasta la Edad Media, lo que obliga a los docentes a seleccionar cuidadosamente los temas y a construir ejes de articulación que permitan abordarlos de manera significativa.

Uno de los aspectos más destacables es su carácter colaborativo. Cada capítulo refleja experiencias de investigación y enseñanza desarrolladas en distintos ámbitos académicos, lo que permite observar la diversidad de enfoques y problemáticas presentes en el campo. Esta pluralidad de voces constituye, a su vez, una de las principales fortalezas de la obra, ya que ofrece un panorama amplio sobre las discusiones actuales en torno a la enseñanza de esta área de la historia.

Asimismo, el lenguaje utilizado a lo largo del volumen combina claridad expositiva con rigor académico, lo que facilita su lectura tanto para investigadores como para docentes en formación o en ejercicio. Este equilibrio entre reflexión teórica y experiencias pedagógicas concretas convierte al libro en una herramienta útil para quienes se desempeñan en el ámbito educativo.

Otro aspecto digno de destacar es la decisión editorial de poner la obra a disposición del público en formato digital y de acceso gratuito. En un contexto en el que la publicación académica presenta múltiples limitaciones económicas y de circulación, la posibilidad de descarga libre contribuye a democratizar el acceso al conocimiento y favorece su utilización en espacios de formación superior y universitaria.

A modo de cierre, el libro puede entenderse como un importante aporte al campo del análisis y la reflexión acerca de la enseñanza del mundo antiguo y el lugar de esta área en la formación docente. Al reunir reflexiones teóricas, experiencias pedagógicas y análisis de materiales didácticos, la



obra no solo visibiliza los desafíos que implica enseñar el mundo antiguo en la actualidad, sino que también propone herramientas conceptuales y metodológicas para abordarlos. Por ello, el volumen se presenta como una referencia relevante para docentes, investigadores y estudiantes interesados en la enseñanza de la Antigüedad y en la renovación de las prácticas pedagógicas en este campo.

Santiago Germán Vega
IES "Estanislao Maldones"

Referencia

Rodríguez P. S. y Jaruf, P. (Eds.). (2025). *La enseñanza de la Historia Antigua Oriental en el nivel medio y superior: desafíos y propuestas*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades – CONICET.



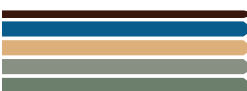
IMAGEN DE PORTADA*



Pedrera II de Juliana Rivera

Obra que pertenece a la serie "Dicotomía en espejo". Aquí la técnica mixta se hace presente. La pintura acrílica genera texturas suaves y los planos de colores vibrantes se presentan en acrílico. Ambas texturas comienzan a convivir en una misma imagen. Esta obra tiene su génesis morfológica en la serie "Dicotomía", collages en papel de revista. En forma de espejo, los collages se reflejan en lienzos de mayor formato pictóricamente. Como un reflejo, la obra muestra vestigios de texturas, planos, colores y composiciones. Ahora cobra una nueva materialidad, la pintura se expande sobre el lienzo, donde los elementos del lenguaje visual conforman otra presencia y tamaño, abordando el concepto de apropiación en el arte.

Acrílico sobre lienzo. De la serie "Dicotomía en espejo"
Dimensiones: 95 x 127 cm. Año 2023.



Juliana Rivera

Nació en 1991 en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina). Es licenciada en Pintura y profesora superior de Educación en Artes Plásticas. Su interés por pensar la distancia y el tiempo mediante formas proviene de su experiencia de vida y de su imaginación. Desde niña, ha vivido en el campo y ha deseado con la misma intensidad la ciudad. Esto la ha llevado a pensar las distancias, en aspectos morfológicos, en formas que se relacionan conectando ideas, vivencias y experiencias o, en otras palabras, "en puntos que se unen por segmentos, formando determinados planos". Sus obras tratan de apropiarse de aquellas figuras geométricas y entrar en relación con diversos fragmentos y elementos del lenguaje visual. Ejerce actualmente como docente en la Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara", en las carreras de Profesorado en Artes Visuales y Tecnicatura Superior en Indumentaria y Complementos, desde hace diez años.

Contacto: julianaairivera@gmail.com

★ **Revista EFI** invita a artistas docentes de todos los profesorados 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.



DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE
**FORTALECIMIENTO
INSTITUCIONAL Y
EDUCACIÓN SUPERIOR**

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



Córdoba
GOBIERNO DE LA PROVINCIA

