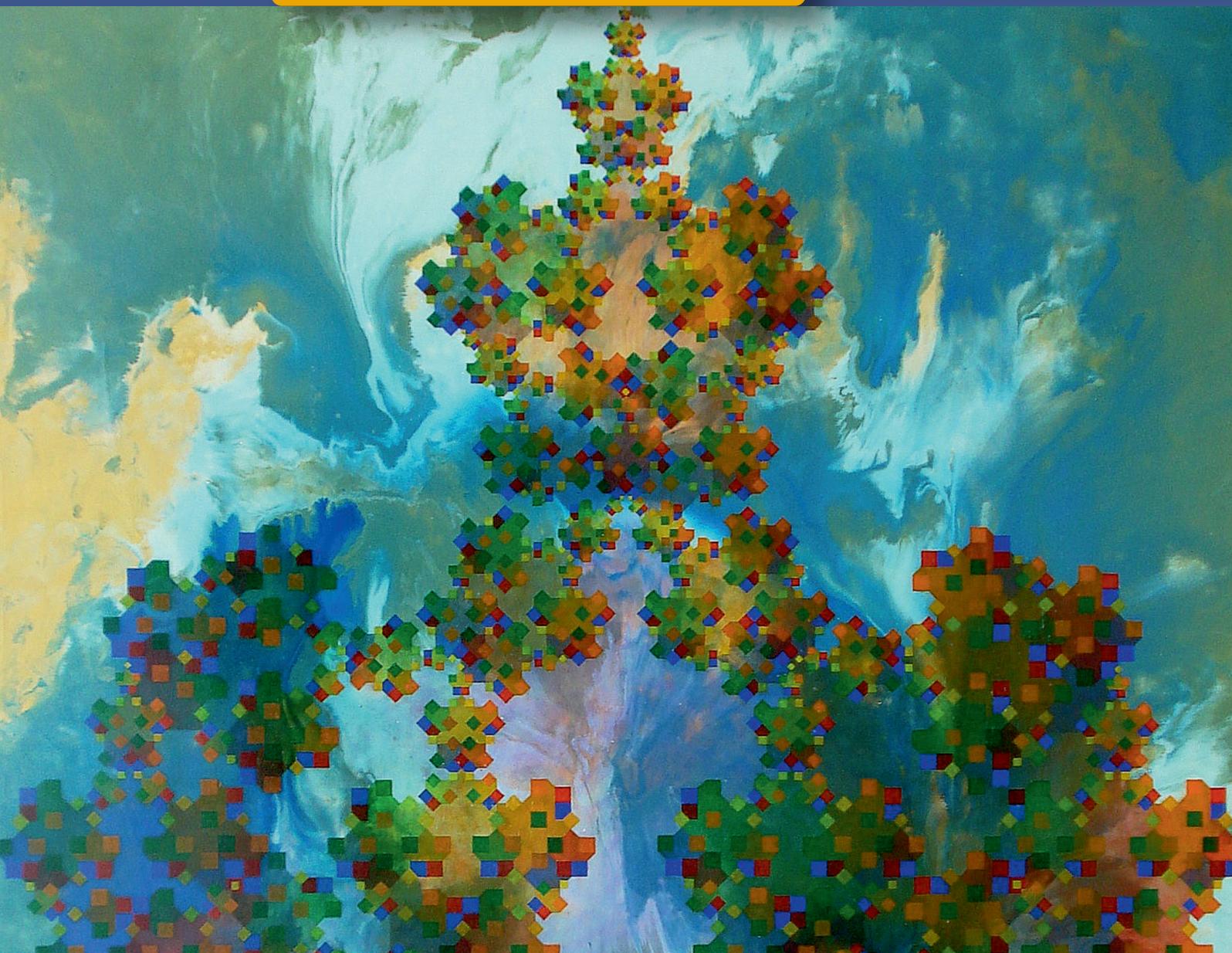


REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 11 · Nº 19 JULIO 2025



DIFERENTES MODOS DE CONOCER

Algunas discusiones posibles en la formación docente

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

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Secretaría de
**INNOVACIÓN, DESARROLLO
PROFESIONAL Y TECNOLOGÍAS
EN EDUCACIÓN**

Ministerio de
EDUCACIÓN

 **CÓRDOBA**
Seguimos haciendo



EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

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

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

Autoridades

Ministro de Educación

Dr. **Horacio A. Ferreyra**

Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Mgtr. **Gabriela C. Peretti**

Director de la Dirección General de Educación Superior

Lic. **Ariel A. Zecchini**

Equipo Editorial

Director

Lic. **Ariel A. Zecchini**

Director de la DGES

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**

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

Dra. **Mariana Alejandra Tosolini**

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

Dra. **Rocío Arrieta**

Área de Investigación, DGES
UNC

Dra. **Carolina Yelicich**

Área de Investigación, DGES
UNC

Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**

Área de Investigación, DGES
UNC

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**

Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**

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

Dra. **Rosa María Torres Hernández**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Dra. **Ana Angélica Albano**

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**

DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. **Marisa Muchiut**

UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**

Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC)
CONICET

Miembros Históricos

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

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

Responsables del sistema OJS

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

Correctora de Estilo

Mgr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa

|-3-◇-5-∞: (1998)

de **Sergio Massera**

Esmalte sintético y óleo sobre tela, 190 x 150 cm.

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

■ **Diferentes modos de conocer**

Algunas discusiones posibles en la formación docente

Por Equipo Editorial

Págs. 7 a 10

ARTÍCULOS

■ **Prácticas de cultura discursiva en los procesos de investigación-intervención educativa en el Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa**

Por Nashelly Ocampo Figueroa, Teresa De Jesús Negrete Arteaga
y Ana Alicia Peña López

Págs. 11 a 24

■ **Singularidades del sujeto estudiante de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de docentes de la modalidad**

Por María Mercedes Ramírez

Págs. 25 a 42

■ **El teatro en la formación docente**

Experiencias pioneras en la ciudad de Córdoba

Por Ivana Verónica Altamirano

Págs. 43 a 58

■ **Afrontar retos pedagógicos en aulas regulares de colegios públicos con estudiantes con discapacidad**

Por Lilia Maritza Hurtado Herrera y Angie Nathalie Reyes Céspedes

Págs. 59 a 78

**■ Modos sensibles de conocer***Reflexiones metodológicas desde mi investigación*

Por Paola Roldán

Págs. 79 a 100

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS**■ Imágenes y memoria***Intervenciones en el aula de nivel superior a partir de un recorrido por La Perla*

Por María Fernanda Libro y María Pía Otero

Págs. 101 a 121

■ Viajes educativos y ferias de ciencias*Un análisis desde la perspectiva de la Escuela Posible*Por María Fernanda Melgar, Ángeles Asili
y María Alejandra Pérez

Págs. 123 a 140





EDITORIAL

Diferentes modos de conocer

Algunas discusiones posibles en la formación docente

por **Equipo Editorial**

Nos complace compartir con ustedes un nuevo número de la revista *EFI. Educación, Formación, Investigación* publicada por la Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Cada edición de *EFI* nos renueva la invitación a explorar, discutir, reflexionar y recrear las formas de producción de conocimientos, de modo de abrir líneas que dialoguen con las prácticas pedagógicas y las prioridades de la política educativa provincial para garantizar el derecho a la educación acorde a los desafíos actuales.

En este número, los invitamos a adentrarse en la diversidad de lenguajes y abordajes teóricos y metodológicos que proponen los autores, con el propósito de mostrar experiencias y modos de vincularse con los conocimientos en los procesos educativos. Los trabajos aquí reunidos nos ayudan a reconocer prácticas y propuestas pedagógicas que se desarrollan en diferentes contextos educativos y con diferentes sujetos destinatarios. De este modo, es posible acercarnos a la multiplicidad de formas en que estudiantes y docentes trabajan con el conocimiento. Discutir sobre estas prácticas abre espacios para construir alternativas que dialoguen con las necesidades de los distintos niveles educativos, pero también con prácticas sociales que interpelan los modos usuales de producir y transmitir el conocimiento en nuestras aulas. Este número está compuesto por cinco artículos y dos narrativas pedagógicas.

El número inicia con el artículo de Nashelly Ocampo Figueroa, Teresa De Jesús Negrete Arteaga y Ana Alicia Peña López titulado “Prácticas de cultura discursiva en los procesos de investigación-intervención educativa en el Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa”. Las autoras muestran los procesos de investigación sobre las experiencias de formación de docentes de educación básica, media superior y superior que cursaron el Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa, en la sede

de la Universidad Pedagógica Nacional en Cuernavaca, Morelos, México. El trabajo muestra cómo en esta experiencia de formación se deconstruyen prácticas de cultura escrita instituidas por la academia y la escolaridad, al tiempo que se despliegan y sostienen nuevas prácticas discursivas por los proyectos de investigación-intervención educativa con un enfoque diferente desde la singularidad de las personas. De este modo, el enfoque adoptado en el trabajo contribuye con elementos marginados y poco considerados en el quehacer científico.

Por su parte, el artículo "Singularidades del sujeto estudiante de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de docentes de la modalidad", de María Mercedes Ramírez, recupera la perspectiva socioantropológica para analizar los sentidos que se construyen acerca del sujeto estudiante joven y adulto desde las voces de docentes de escuelas secundarias de la modalidad en Sierras Chicas (Córdoba). El trabajo muestra las caracterizaciones docentes sobre sus estudiantes (condiciones materiales, laborales y trayectorias educativas). Además, aborda la construcción discursiva de los estudiantes como sujetos "vulnerables" y la diferenciación entre estudiantes "jóvenes" y "adultos". También examina la preocupación docente por las dificultades de los estudiantes en relación con los trayectos y las continuidades educativas. El trabajo busca interpretar la complejidad de las experiencias docentes, haciendo foco en las relaciones entre docentes y estudiantes como una dimensión que se despliega en la vida cotidiana de los sujetos.

A continuación, el trabajo de Ivana Verónica Altamirano titulado "El teatro en la formación docente: experiencias pioneras en la ciudad de Córdoba" nos proporciona un acercamiento a los antecedentes de la formación de docentes de Teatro. El texto recupera algunos de los hallazgos de la investigación de maestría de la autora, centrada en el análisis de los procesos educativos y curriculares que dieron lugar a la incorporación del teatro como asignatura en los Contenidos Básicos Comunes de Córdoba en la década del noventa. La autora se propone dar cuenta de algunos agentes y sistemas de agentes claves en la conformación del campo de la formación docente vinculada al teatro en la provincia de Córdoba. Si bien el teatro se oficializó como espacio curricular en la década del 90, se trató de un proceso iniciado varias décadas atrás.

Las autoras Lilia Maritza Hurtado Herrera y Angie Nathalie Reyes Céspedes nos comparten su artículo denominado "Afrontar retos pedagógicos en aulas regulares de colegios públicos con estudiantes con discapacidad". El artículo recupera la experiencia de investigación acción participativa desarrollada en el Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla, de Colombia. El



propósito de dicha investigación fue indagar sobre el proceso de conformación de una comunidad de aprendizaje inclusiva. Como estrategia de investigación-acción, se generaron acciones para la identificación de problemas y metas, capacitación en inclusión y redes de apoyo, intercambio de experiencias, desarrollo de aulas inclusivas y evaluación continua para fortalecer la inclusión en la institución educativa. Las autoras concluyen que la inclusión educativa implica no solo la atención a la discapacidad, sino también la generación de un plan de acción articulado en cada institución educativa que implique personal especializado, adaptación de espacios, un sistema de capacitación continua y cambios en las políticas institucionales para promover la inclusión efectiva.

Para el cierre de esta sección, la investigadora Paola Roldán nos acerca su artículo titulado “Modos sensibles de conocer. Reflexiones metodológicas desde mi investigación”. La autora presenta avances parciales de un proceso de investigación en desarrollo, en el marco de su tesis doctoral. En dicha investigación, se busca analizar las prácticas de estudio de docentes de escuelas primarias y secundarias, con el propósito de indagar acerca de los modos de estudiar durante el ejercicio de la docencia y los rasgos particulares que esas prácticas adquieren en entornos sociotécnicos atravesados por la digitalización de la cultura. Resulta interesante los aportes que orientan este estudio desde el giro afectivo, sensorial y material, ya que permiten explorar las prácticas, los gestos, las materialidades y los afectos, y en esta línea, reconocer la importancia de observar las formas diversas de habitar los territorios del conocimiento.

En la sección *Narrativas Pedagógicas*, compartimos dos relatos de experiencias a modo de invitación a conocer lo que está aconteciendo en los institutos de formación docente.

María Fernanda Libro y María Pía Otero nos acercan sus reflexiones a partir de una salida didáctica al Espacio para la Memoria La Perla, realizada junto a estudiantes del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IES Simón Bolívar, Anexo Villa El Libertador, de la ciudad de Córdoba. En el escrito “Imágenes y memoria: intervenciones en el aula de nivel superior a partir de un recorrido por La Perla”, las autoras plantean los modos en que esta visita repercutió en el trabajo en las aulas, conectando a los estudiantes en formación con la responsabilidad histórica que, en tanto futuros docentes, deben adoptar en la construcción de la memoria colectiva.

Para finalizar el número y cerrar esta sección, compartimos el texto de María Fernanda Melgar, Ángeles Asili y María Alejandra Pérez titulado “Viajes educativos y ferias de ciencias. Un análisis desde la perspectiva de la Escuela Posible”. A través de dos experiencias educativas desarrolladas en el nivel



inicial, las autoras analizan los ejes y las dimensiones de la Escuela Posible, y las potencialidades de las prácticas educativas innovadoras que acercan a los estudiantes a la observación, la experimentación y la interrogación, con el propósito de fortalecer la construcción progresiva de los conocimientos.

Esperamos que las contribuciones reunidas en esta edición constituyan un aporte a los desafíos socioeducativos actuales. Particularmente, que estas reflexiones, producto de hallazgos científicos, sean herramientas en la formación de docentes para problematizar las prácticas y recrear las producciones teóricas.

Equipo Editorial

Revista *EFI*



**Prácticas de cultura discursiva
en los procesos de investigación-
intervención educativa en el
Doctorado Regional en Investigación
e Intervención Educativa**



Conexiones (2022) de Sergio Massera • Acrílico sobre cartón, 50 x 50 cm

**Nashelly Ocampo Figueroa
Teresa De Jesús Negrete Arteaga
Ana Alicia Peña López**



Nashelly Ocampo Figueroa

Profesora e investigadora en la UPN, Unidad Morelos, México, y en la Facultad de Economía de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, Perfil PRODEP. Doctora en Economía Internacional, maestra en Sociología y licenciada en Economía por la UNAM. Investigadora del Cuerpo Académico Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina. Colabora como investigadora de la Red Internacional de Economía de las y los Trabajadores, donde trabaja con diversas organizaciones de trabajadores, organizaciones sociales y académicos de distintas universidades del país y de América Latina.

Contacto: nashellyo@hotmail.com



Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Pedagoga por la UNAM, maestra y doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Impulsó el desarrollo académico e institucional de las 76 sedes de la UPN en México, participó en el diseño y el desarrollo curricular de planes y programas para maestros de educación básica, y fue coordinadora nacional de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN. Investiga “La emergencia del campo de la intervención educativa en México” y es responsable en México del proyecto internacional Investigación e Intervención Educativa Comparada entre México-España-Argentina. Miembro del Comité Científico de la revista *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos, Argentina, y del Consejo Asesor y Comité Científico de la revista *Kultur*, de la Universidad Jaime I Castellón. Participa en la Red de Experiencias e Investigación en Formación de Docentes en Servicio (REIFODS) y en la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior (AMEES).

Contacto: denuevotere@gmail.com



Ana Alicia Peña López

Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Economía de la UNAM, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Doctora en Ciencia Política y Social, maestra en Sociología y licenciada en Economía por la UNAM. Coordinó el Proyecto PAPIIT: “Situación socioeconómica de los jóvenes en México y su proceso de migración internacional hacia Estados Unidos, 1990-2012”. Participa en el proyecto Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina, y en la Red Internacional de la Economía de las y los Trabajadores.

Contacto: aliciap68@hotmail.com



Prácticas de cultura discursiva en los procesos de investigación-intervención educativa en el Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa

Discursive culture practices in educational research-intervention processes in the Regional Doctorate in Educational Research and Intervention.

Nashelly Ocampo Figueroa
Teresa De Jesús Negrete Arteaga
Ana Alicia Peña López

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2025

RESUMEN

En este artículo, se presentan los procesos de investigación que indagaron las experiencias de formación de docentes de educación básica, media superior y superior que cursaron el Doctorado Regional de Investigación e Intervención Educativa, en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional en Cuernavaca, Morelos, México.

El equipo de investigación-intervención educativa atendió las vivencias e inquietudes de los docentes-estudiantes del doctorado respecto de la investigación, el análisis y la reflexión. De los relatos de lo vivido como docentes y de su biografía, se transitó a la narrativa, analizando sus prácticas de cultura discursiva manifiestas en la oralidad, la lectura y la escritura. En esta experiencia de formación, se deconstruyen prácticas de cultura escrita instituidas por la academia y la escolaridad, al tiempo que se despliegan y sostienen nuevas prácticas discursivas por los proyectos de investigación-intervención educativa con un enfoque diferente desde la singularidad de las personas.

La investigación-intervención educativa toma en cuenta las situaciones críticas de la vida social desde lo vivencial. Trata de forma directa las problemáticas psico-sociales enunciadas por sus propios actores, por las comunidades o colectivos en espacios sociales y educativos. En este sentido, el enfoque adoptado en el trabajo contribuye con elementos marginados y poco considerados en el quehacer científico.

palabras clave

**investigación-intervención educativa · formación docente · doctorado
prácticas de cultura discursiva · implicación psico-social**

ABSTRACT

The article showcases the research processes developed in the education doctoral program at the National Pedagogic University in Cuernavaca, Morelos, Mexico, focusing on primary, secondary, and higher education teachers.

The purpose of the educational research and intervention team was to address the teachers' experiences and concerns through research, analysis, and reflection. The teachers were accompanied by the research and intervention team through a journey to move from the narrative of their subjective experiences and their life courses to the professional and academic writing process. In this process, the teachers' discursive culture, reflected in writing, verbal and reading expressions, was analysed to deconstruct the underlying scholarly and academic practices. At the same time, the teachers were able to develop new discursive practices under a different approach that emphasised the singularity of the individuals over the pretensions of generalisation promoted by convention escolar institutions.

As it considers life experiences as a starting point, the research and intervention approach addresses psychosocial aspects expressed in social and educational spaces by actors, communities, and associations and takes into account critical life situations. This approach innovates and acknowledges elements being marginalised and under-considered by the scientific practice in the educational realm.

keywords

**educational research and intervention · teacher training
PhD · discursive culture · psychosocial effects**

Introducción

En este artículo, compartimos los procesos de investigación-intervención educativa¹ que indagan sobre las experien-

¹ Desde nuestro punto de vista, hay una remisión de sentido entre la investigación y la intervención educativa que hace que en los movimientos de ese *entre* emerjan configuraciones múltiples de análisis y sentido de lo posible de la inserción subjetiva en lo social. Una primera concepción del *entre* de la investigación con la intervención la trabaja Eduardo Remedi (2015). Nosotras, a lo largo de más de veinte años de proyectos y acompañamiento tutorial, hemos reconocido que esos movimientos gestan, en una observación de segundo orden, tránsitos del relato biográfico como vivencia hacia la configuración de experiencias, vía un trabajo de análisis que deriva en lo narrativo, primero en las tramas argumentativas de la renovación vivida de los sujetos, grupos e instituciones, y segundo, en la producción de un campo de saberes.

cias de formación de docentes de educación básica, media superior y superior que cursaron el Doctorado Regional de Investigación e Intervención Educativa (DIIE), en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Cuernavaca, Morelos, México.

Desde nuestra experiencia como fundadoras y promotoras del programa, formadoras de docentes, tutoras y docentes dentro del DIIE, nuestra participación no ha sido a título individual, sino sosteniendo un trabajo colectivo, como integrantes del Cuerpo Académico "Proyecto de Investigación Intervención Educativa Comparada México, España, Argentina (MEXESPARG)", el cual se encuentra adscrito



al Área 1 de investigación de la UPN Ajusco en Ciudad de México.

A partir de las vivencias e inquietudes de los docentes-estudiantes del doctorado, se desarrollaron procesos de investigación, análisis y reflexión mediante relatos de lo vivido en sus procesos de investigación-intervención educativa y ejercicios para revisar sus prácticas de cultura discursiva manifiesta en la oralidad, la lectura y la escritura.

Se buscaba incorporar las experiencias y metodologías de formación para la investigación-intervención educativa, perspectiva que hemos desarrollado desde 2009. En este programa de posgrado, esa perspectiva tuvo lugar en uno de los ejes formativos a través de espacios curriculares de investigación, acompañamiento tutorial individual y colectivo y talleres co-curriculares.

Nuestro trabajo en el DIIE inicia en 2011 con las discusiones para la apertura del programa, continúa durante las dos generaciones en las que se impartió dicho Doctorado, desde enero de 2014 hasta julio de 2021. En la actualidad, continúan los procesos de titulación de algunos estudiantes de la segunda generación.

Puntos de partida: La diferencia entre investigación educativa e investigación-intervención educativa

En las discusiones de creación del programa del DIIE, se buscaba generar un Doctorado en Educación que entablara un diálogo entre la investigación educativa y la intervención educativa. Se pretendía unirlos, y nos fuimos dando cuenta, al entablar las discusiones entre los académicos, y mediante los trabajos con las generaciones de estudiantes del DIIE, de que se trataba de dos posiciones epistémicas radicalmente distintas. Por un lado, estaban quienes reconocían que los puntos de partida

se situaban en un referente como principio de identidad para delimitar y acotar la temática de investigación, y por otro, quienes operaban bajo la lógica del despliegue del proyecto mediante la indagación de lo vivencial, de donde emerge una configuración temática. Este es un proceso que transita de la vivencia a la oralidad, la inserción analítica de hablar de eso que les pasa y descubrir cuáles son las condicionantes en juego, dónde la escritura se vuelve un revelamiento porque atraviesa todo su ser cuando opera en voz de la palabra propia del docente-estudiante. De nuestra parte, fue hacer patente que el proceder de la intervención se habilitaba ineludiblemente con herramientas para la indagación en una simultaneidad, de ahí que se acuñó el significante investigación-intervención educativa (Negrete, 2017).

Cabe señalar que el DIIE se constituyó en un programa regional en la zona centro del país; las unidades de la UPN que lo han impartido son: Morelos, Guerrero, Puebla e Hidalgo. Se abrió con la posibilidad de dos modalidades de investigación: la investigación educativa y la investigación-intervención educativa; sin embargo, es importante señalar que solo la sede de Cuernavaca, Morelos realizó proyectos de investigación-intervención educativa, bajo la Línea de Generación de Conocimiento que sostuvimos. Esto es expresión de la dificultad de abrir otros abordajes para la producción de conocimientos. Ya en 2010, en el artículo publicado en la revista *Educación y Desarrollo*, se presentó la diversidad de formas de abordar la intervención educativa, por lo que se podía advertir como un campo de saberes (Negrete, 2010), sobre el cual no siempre se tiene la disposición de explorar y reconocer su importancia científica y social. En el caso de la UPN Morelos, si bien existían ambas perspectivas formativas, también hubo dificultades en el diálogo académico, y se fueron sorteando acuerdos para reconocer su coexistencia en la diferencia.

La investigación-intervención educativa, las prácticas de cultura discursiva y la transformación social

Al considerar como puntos de partida lo vivencial, la investigación-intervención educativa entabla de forma directa un contacto con las problemáticas psico-sociales enunciadas por sus propios actores, por las comunidades o colectivos en espacios sociales y educativos. De ahí que, mediante los proyectos realizados, se hace evidente la implicación de los docentes-estudiantes y de la propia población con las situaciones y problemáticas con las que se trabaja; con ello se muestra la aportación de los puntos que habían dejado de considerarse en el quehacer científico y las dimensiones críticas de la vida social.

Destacamos su potencia y posibilidad de advertir la complejidad de los procesos psico-sociales y una postura analítico-crítica respecto a las formas de la construcción de un conocimiento científico que se había visto limitado ante los emergentes² de la vida contemporánea que nos exigen instar un proceso de cambio. Cabe señalar que, hoy día, en el marco de la denominada Cuarta Transformación de los procesos económicos sociales en México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONHACYT), instancia que se encarga de promover la investigación científica en México, hizo un giro en la política de la investigación científica para que se reconozca la importancia de la conexión orgánica con las necesidades de las poblaciones y comunidades de nuestro país, lo que llaman la incidencia social de la investigación, que consideramos responde a los aspectos que hemos advertido desde 2006 en la investigación-intervención educativa (IIE) en el MEXESPARG.

² Para una comprensión de cómo entendemos lo emergente en el actual contexto social, ver Negrete y Peña (2016).

“Al considerar como puntos de partida lo vivencial, la investigación-intervención educativa entabla de forma directa un contacto con las problemáticas psico-sociales enunciadas por sus propios actores, por las comunidades o colectivos en espacios sociales y educativos.”

Los estudiantes que conformaron el DIIE son docentes frente a grupo, directores y supervisores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), varios de ellos egresados de las maestrías de UPN Morelos: la Maestría en Educación, campo Desarrollo e Innovación (MEDI), y la Maestría en Educación Básica (MEB); y también profesores de educación media superior y universitarios (principalmente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos –UAEM–, pero también de otros espacios como la Normal de Amilcingo), todos ellos preocupados por la actual devastación de los espacios educativos institucionales (desmantelamiento de la escuela pública por las reformas neoliberales) y por contener a los estudiantes frente al crecimiento de la violencia social en la actual crisis que vive el estado de Morelos.³ Llegaron al posgrado en busca de herramientas para comprender lo que les estaba pasando a ellos y a sus estudiantes en sus instituciones, con los núcleos familiares de sus estudiantes y las incidencias de las localidades en donde se encontraban los establecimientos,

³ Morelos tiene uno de los índices más altos de femicidios en México, así como de robo de vehículos y casas habitación.



y poder hacer frente a esta catástrofe en las instituciones sociales.⁴

Lo más importante para distinguir el abordaje de la investigación-intervención educativa es la implicación: por un lado, reconocer que quien interviene sostiene una postura ética y política de revisión permanente sobre sus formas de involucrarse con la población con la que se trabaja, y al mismo tiempo, la población hace un ejercicio de sensibilización desde su sentir-pensar respecto a lo que reconoce como necesidades y posibilidades, para ir analizando las condicionantes e interrogando: qué sostienen de ellas, qué está jugando en su vida cotidiana, y qué otros escenarios se pueden ir armando por la vía de la acción. Es decir, la IIE construye un espacio-medio para escuchar, hablar, analizar y enfrentar las necesidades y problemáticas cotidianas. La investigación-intervención educativa arma proyecto y no pretende ser una acción programática que formula una solución desde afuera ni resolver el problema en la inmediatez delimitando la acción de lo colectivo. Se trata de situarse con la

“...la IIE construye un espacio-medio para escuchar, hablar, analizar y enfrentar las necesidades y problemáticas cotidianas.”

población en indagar y movilizar los elementos que permitan, vía el análisis, encontrar tácticas y estrategias desde la grupalidad para construir una nueva dinámica desde el hacer, así generar espacios desde la decisión de un cambio de pequeñas o grandes acciones para asumir las problemáticas indagadas e idear formas de hacer desde las cuales se gestan los actos educativos para sostener el trabajo conjunto.

⁴ El neoliberalismo provocó una crisis social en México, lo que se tradujo en una reducción del salario de la población, y con ello de la calidad de vida en general, devastando la salud, el medio ambiente y las condiciones de contratación laboral.

La reflexión de la vida cotidiana y la experiencia permiten que la población tome en sus manos sus posibilidades de cambio y, a partir de sus saberes y sentires, de sus dolores, alegrías y formas de mirar el mundo, asuma la posibilidad de efectuar una transformación, un cambio de dentro hacia fuera. De ahí que, para nosotras, la fuerza de la investigación-intervención educativa radica en su crítica al proceso de subordinación de la praxis humana, en una postura ética-política, estética y humanista.

Así, los estudiantes del DIIE forjaron un proceso de acompañamiento en los proyectos que sostuvieron con las poblaciones con las que trabajan, y al hacer ver y hablar a la población, es decir, pasar de la vivencia a la palabra, se construyeron enunciados que dan testimonio de los procesos sostenidos. Así, mediante los relatos, se realizan ejercicios analíticos con los que se arman líneas del tiempo y cartografías, a los cuales se incorporan enunciados testimoniales y conceptuales. Estas descripciones dan cuenta de la complejidad de lo que se realizó y profundizan, mediante la argumentación, una narrativa que da sustento a la tesis con un discurso propio, en tanto se asume una mirada de autoría en la que se condensa el proceso de investigación-intervención educativa.

Veamos algunos ejemplos de cuatro de las tesis concluidas de la primera generación:

- *Análisis de pautas, condiciones e imaginarios socioculturales de los niños para construir o no sueños de porvenir durante su estancia en Educación Básica.*

Fernande Marie Francoise Brisson.

- *Construcción de la subjetividad juvenil y prácticas sexuales a través de la experiencia del diálogo grupal. Un ejercicio de intervención educativa.*

Ma. De la Luz Amalia Díaz Hurtado.

- *Establecimiento del vínculo tutor-tutorando y su repercusión en el proceso de formación profesional de los estudiantes.*
Michelle Monterosas Brisson.
- *Procesos de socialización y entramados conflictuales en la escuela primaria. El juego como dispositivo de investigación intervención.*
Tiburcio Porfirio Pliego Ronces.

Y cuatro tesis de la segunda generación en proceso de escritura:

- *La experiencia de los niños, una voz en el sismo. Hacia una cultura de la prevención y seguridad escolar (CUPRESE) a través de la investigación intervención.*
Elisa Lili Morán Flores.
- *Lectura por placer: un proceso vital en la formación de lectores autónomos en educación primaria. Una mirada desde la investigación-intervención educativa.*
María Marina Arízpe Vélez.
- *Construcción de los imaginarios en la práctica docente de profesoras de secundaria a través de la investigación-intervención educativa.*
Dulce Marcia Navarrete Salgado.
- *Los sentidos del cuerpo en la configuración de espacios críticos de reflexión en estudiantes normalistas rurales.*
Jesús Castro Adriano.

Como puede leerse, al vincular la investigación con los procesos de intervención educativa, se hace visible la diversidad de problemáticas y su complejidad en las condiciones de existencia contemporáneas. Al construir situaciones que lleven a la población a indagar sobre sí mismos y sus modos de vida, se plantean escenarios que hacen memoria y abren un clima de transformación y movimiento, mediante dispositivos de hospitalidad que apuntalan otro horizonte en los procesos de forma-

ción ciudadana. La investigación-intervención educativa es un modo de acceso a la vivencia que transita a la experiencia de sí, recuperando saberes que han quedado silenciados o al margen pero que resultan ser constitutivos del ser y los quehaceres como modos existenciales de la población. En el proceder analítico, se distinguen los planos de lo experiencial y del conocimiento y se analizan las posibles articulaciones entre ellos. El carácter táctico de la investigación-intervención educativa se orienta por preceptos conceptuales y metodológicos que contravienen a la idea de planeación o de referentes previos sostenidos por la investigación convencional⁵ (Negrete, 2019).

“El carácter táctico de la investigación-intervención educativa se orienta por preceptos conceptuales y metodológicos que contravienen a la idea de planeación o de referentes previos sostenidos por la investigación convencional.”

⁵ A diferencia de las formas convenidas de proceder en la investigación social, educativa e incluso de las tendencias derivadas de la investigación acción participativa, no partimos de un referente previo, ya sea un tema, marco conceptual, hipótesis o intención predefinida por los investigadores que justifica la relevancia social de la investigación, aunque se le denomine “sujeto de la investigación” (Sirvent *et al.*, 2020), y termina siendo un quehacer científico extractivista. Más bien, el punto de partida es el encuentro con el otro, desde una implicación autoexigente de vigilancia epistémica ético-política de suspensión del juicio previo que sitúa tanto al investigador-interventor como a la población en la disposición de indagación y escucha. Se trata de ir configurando poco a poco desde el re-vivenciar las escenas del malestar cotidiano y la potencia subjetiva expresadas en el sentir, pasar a la palabra, e ir armando una mirada analítica singular y colectiva del entre-cuerpos, que reconce las tensiones de lo conflictual como constitutivo de lo que se soporta y sostiene en la grupalidad.



Los procesos de escritura también marcan una radical diferencia con la cultura escrita protocolaria que ha imperado en la producción científica. La estructura analítica que conlleva una escritura narrativa derivada de una investigación-intervención educativa emplaza permanentemente a una vigilancia epistémica en el terreno práctico-experiencial no despojada de preceptos conceptuales y metodológicos construidos en cada proyecto, para dilucidar un campo de saberes y conocimiento emergente bajo las exigencias de la vida contemporánea.

¿Qué modifica y hace diferencia en la investigación-intervención educativa? ¿Qué incomodó y dislocó el transitar del DIIE en UPN Morelos?

1. Cuestionar los procesos tradicionales de investigación y de formación. Se modifican los puntos de partida de los proyectos y por ende la secuencia curricular que supone una secuencia acumulativa del proyecto; la forma de producir las categorías analíticas y la habilitación de los conceptos porque no operan deductivamente; el fuerte trabajo situacional mediante la operación de dispositivos y no de instrumentos de recolección de información cambia el proceder conceptual y metodológico; la postura ética-política del investigador-interventor; colocar al investigador-interventor y la población en el lugar de creación, de producción; entre otras. (Negrete, 2022)
2. El cambio de lugar en el que se coloca el investigador-interventor. Las dificultades para colocarse en el lugar del que escucha y no en la prescripción; trabajar en la consigna para convocar e instar a que la palabra sea enunciada, opere la indagación de la

población para sí misma, y sostener su voz con postura crítica. Esto implica salirse del lugar del investigador tradicional o del docente como el que sabe, el que prescribe lo que debe suceder por el bien de todos. Sostener un clima de confianza que vaya sensibilizando a la búsqueda y la implicación del grupo en la tarea compartida, orientada desde la construcción del sueño compartido, de jugársela desde el sentir-pensar con uno mismo y los otros, estar en una vigilancia ética sobre cómo nos atraviesa el nosotros en el proceso de intervención (Negrete, 2022). Pasar del yo al nosotros. Entender la IIE conlleva un proceso de formación del que interviene y es intervenido, donde los procesos de subjetivación (Fernández, 2013) están operando no solo en las personas de la comunidad o del grupo con el que se trabaja la investigación-intervención educativa, sino también en quien interviene, en este caso el estudiante, al sostener el proyecto, y, en simultáneo, en los tutores que lo acompañan.

3. Trabajar situacionalmente favorece visibilizar los emergentes que provienen de la correlación de fuerzas, tensiones y elementos jugados en las prácticas institucionales de establecimientos educativos o conformaciones comunitarias y locales; así se manifiesta y disloca lo "tradicional", "lo que se acostumbra", al igual que las fuerzas instituyentes que se derivan o se contraponen a ellas. Por ejemplo, crear espacios en las instituciones educativas para hablar de la sexualidad con los jóvenes y que adviertan qué prácticas sostienen y cómo los constituyen subjetivamente; los sueños de porvenir que fueron trabajando los niños durante el quinto y sexto año para finalizar la primaria; la distinción entre el rol y el vínculo tutorial en la formación profesional de estudiantes universitarios de la carrera de Biología; el reconocimiento del conflicto en los procesos de socialización de los niños y las niñas de una

escuela rural develado mediante el juego y en análisis de los roles de género, por referir algunas de las situaciones de los proyectos ya concluidos.

4. En los procesos de formación de los investigadores-interventores, los contenidos establecidos en los planes y programas no se abordan bajo el esquema de enseñanza-aprendizaje, sino desde la misma perspectiva de investigación-intervención educativa; por ello, se trabaja con los estudiantes mediante seminario-taller en los que, al colocarlos en situaciones lúdicas o estéticas de indagación sobre lo que les pasa, aquello que abre sus sensibilidad corporal y anímica mediante la psicodanza, el movimiento corporal, la animación psico-sociocultural o escenas psico-sociodramáticas, van abonando medios para propiciar la dinámica del sentir-pensar del trabajo grupal y cooperativo (Ocampo y Peña, 2022). Algunos de estos recursos fueron extracurriculares, gestionados desde el proyecto de investigación-intervención educativa MEXESPARG, otros operaban de manera directa en los contenidos a tratar en los seminarios y cursos. Fue difícil que este tipo de recursos sean reconocidos como contenidos para la formación en estudios de posgrado, hubo una gran resistencia de la propia universidad y de colegas a otorgar un valor de relevancia porque su concepción de formación se limita a lo cognitivo-conductual; sin embargo, ante la crisis social y educativa agudizada por la pandemia del COVID-19, se visibiliza la necesidad de asumir una visión distinta de sujeto, razón por la cual, incluso ahora se integra a la Nueva Escuela Mexicana el trabajo corporal y emocional junto con el intelectual.
5. La tutoría en los procesos de formación de los investigadores-interventores en el Doctorado es una innovación importante, que también dislocó la figura de dirección de

tesis tradicional. Aquí, el proyecto de investigación-intervención comparada MEXESPARG ha sido clave para establecer una red compleja de diversos tipos de tutorías que acompañan a los estudiantes en su proceso formativo y de construcción de sus proyectos de intervención. Los procesos de formación de profesionales de la intervención no se realizan solo dentro del salón de clases, en los espacios curriculares establecidos; es necesaria una conexión directa y continua con los procesos de investigación-intervención y de acción comunitaria con los grupos con los que se trabaja.

El acompañamiento-mediación del tutor no solo se da en la orientación conceptual y metodológica de sus proyectos de intervención, sino también implica el acompañamiento psico-afectivo y ético-político de los tutores que se relacionan con cada estudiante. Como nos dicen Silvia Satulovsky y Silvina Theuler (2012), la función del tutor es compleja, artesanal, situada, y es atravesada por diversas demandas, inseguridades e incertezas. La función tutorial nos permite tornar visible al estudiante con los vínculos que sostiene (de procedencia, de pares, con el docente y con la comunidad), identificando sus filiaciones y asumiendo las tensiones que se despliegan, para ir tomando decisiones y hacerse cargo de sus efectos. Ello implica que la tutoría es una experiencia transferencial vivida y protagonizada por todos los implicados con gesto ético en estos tiempos turbulentos.

Algo que hemos aprendido a lo largo de más de 20 años de trabajar en procesos de formación en investigación-intervención educativa es que el trabajo de acompañamiento tutorial no solo es individual, sino también colectivo. Los tutores no realizan una sola forma de tutoría, y el estudiante no solo requiere a su tutor-asesor de contenidos conceptuales-metodológicos para la indagación, el análisis y los



procesos de registro y escritura. Reconocemos que el acompañamiento en la investigación-intervención educativa trabaja con un vínculo de tutelaje que da soporte a la deconstrucción, hace visible la implicación jugada de los estudiantes en los proyectos y con la población. Se sitúa en la experiencia de escucha y está atento al análisis con el estudiante en su actualizar y revivir las experiencias biográficas, en su deconstrucción y construcción subjetiva, en lo personal y profesional, desde un acompañamiento individual y colectivo.

Aquí es necesario detenernos en las distintas formas que adoptamos con la tutoría colectiva en el DIIE: en primer lugar, en los Seminarios-Taller de Investigación, que se desarrollaron desde el segundo hasta el octavo semestre, y aun cuando están propuestos para realizarse de forma individual (cada estudiante con su tutor de tesis), en el caso de las tres asesoras que somos parte del Cuerpo Académico MEXESPARG, además de la tutoría individual, llevamos adelante la tutoría de manera colectiva, lo cual enriqueció las miradas, las discusiones y la creatividad para construir consignas, tácticas y estrategias de los proyectos de investigación-intervención educativa de cada estudiante. En segundo lugar, están los coloquios semestrales para la presentación de avances en el desarrollo de los proyectos, donde el diálogo y la discusión con los diversos tutores del colegiado del Doctorado fue clave para el proceso formativo. En este espacio, contamos también con la continua retroalimentación de tutores académicos de otras universidades (UPN Ajusco, Universidad Autónoma de México-Unidad Xochimilco, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Nacional Autónoma de México) o del propio programa del DIIE a nivel regional (UPN Puebla, UPN Hidalgo, UPN Guerrero y UPN Morelos). En tercer lugar, contamos con los aportes de investigadores-interventores sociales de México u otras universidades de otros países (Universidad Nacional

de Córdoba, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Entre Ríos, de Argentina, y la Universidad Jaume I, de Castellón, España, a través del apoyo del MEXESPARG), que a partir de conversatorios, talleres, conferencias, seminarios y encuentros con otros estudiantes, resultan claves para complejizar los procesos de reflexión conceptual-metodológico y experiencial de la investigación-intervención educativa.

Estos espacios de tutoría colectiva multiplican la revisión de los elementos implicados; se advierten dificultades, alcances y limitaciones mediante el diálogo e intercambio de perspectivas distintas, generando un proceso de distinción y diferenciación como parte sustantiva de la producción de conocimientos para los estudiantes y criterios para el avance de sus proyectos. En estos espacios, también se expresan contradicciones, tensiones, desacuerdos, distinciones conceptuales y formas de proceder, gracias a las cuales, las confrontaciones conceptuales y metodológicas se vuelven evidentes y se hace necesario abordarlas colectivamente (en el colegiado, en la tutoría o en talleres). Este proceso ayuda a tomar postura para formular líneas de argumentación y sustentación de los trabajos de tesis, abonando con ello al campo de saberes de la investigación-intervención educativa en México.

Alcances y retos del DIIE

Se logró la puesta en marcha del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE) en UPN Morelos, con dos generaciones que lograron concluir sus créditos, a pesar de los obstáculos y las resistencias institucionales que enfrentó el programa, así como los diversos contextos adversos en su transitar: en septiembre de 2017, un sismo que tuvo repercusiones muy fuertes en Morelos y afectó a varios de los estudiantes tanto en sus lugares de trabajo como en su vivienda; además, a par-



tir de marzo de 2020, la pandemia mundial de COVID-19 nos obligó a llevar adelante los últimos tres semestres de la segunda generación en forma virtual, sorteando la difícil condición que significó para estudiantes y profesores ese proceso de crisis social y de salud.

Consideramos importante reflexionar sobre esta experiencia de formación a nivel de posgrado, que deconstruye prácticas de cultura escrita instituidas por la academia y construye, despliega y sostiene nuevas prácticas discursivas en los proyectos de investigación-intervención educativa. Por un lado, mostrar que era posible una descripción compleja de las experiencias gestadas por los proyectos bajo una estructura narrativa singular y no siguiendo un protocolo homogeneizante para los avances de investigación, informes y formatos de tesis.⁶ Por otro, la escritura en diversos soportes despliega aportaciones al campo de conocimiento de la investigación-intervención educativa en México mediante los artículos publicados por los estudiantes (Brisson, 2018; Monterrosas y Negrete, 2018; Díaz, 2019; Pliego, 2020) y las ponencias presentadas en distintos foros tanto por estudiantes como por docentes sobre IIE y los procesos formativos que estos implican.⁷ Y además de hacer circular un discurso que abre una perspectiva

epistémico-ontológica, consideramos que la experiencia vivida por docentes, tutores, estudiantes y comunidades habla de los retos de una contemporaneidad con acelerada devastación de los sentidos humanistas, de los referentes identificatorios y de las instituciones sociales. Advertimos que hay que idear otras formas de entablar el compromiso social, de encarar la incertidumbre como parte del vivir y de contribuir con otras prácticas de literalidad en el hacer educativo. ■■■■

⁶ Cabe hacer notar que fue necesario sostener una discusión a lo largo de los dos primeros años del DIIE con los colegios estatales y regionales para que se produjera una propuesta específica para la tesis de investigación e intervención educativa, desde la exigencia de otorgar el mismo estatus que las tesis de investigación educativa. Ello llevó a la escritura de criterios en dos documentos, uno extenso (Negrete, Peña y Poujol, 2014) y otro de síntesis (Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en Investigación e Intervención Educativa. Coordinación Regional, 2015). Este último se integró al formato de evaluación del Síndico del jurado de titulación y está publicado en la página de UPN Morelos en la sección de titulación de Doctorado.

⁷ A manera de ejemplo, referimos algunos de los artículos publicados por estudiantes de la primera generación, y dejamos para un siguiente trabajo un seguimiento más puntual del aporte y los procesos formativos de nuestros estudiantes del DIIE.



Referencias

- Brisson, F.** (2018). Soñar el porvenir, un acto de creación infantil. *Kult-ur*, 5(9), 137-156.
- Díaz, M. L.** (2019). Prácticas sexuales y la visibilización del cuerpo en jóvenes estudiantes. Un dispositivo grupal de investigación-intervención educativa. *Kultur*, 6(11), 181-204.
- Fernández, A. M.** (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Nueva Visión.
- Monterrosas, M. y Negrete, T.** (2018). El vínculo tutorial, un reto para la formación docente. *Educación, Formación e Investigación*, 4(6), 7-23.
- Piiego, P.** (2020). Conflicto y subjetividad en niñas y niños de una comunidad rural: Una investigación-intervención en situaciones de abandono y pérdida familiares. *Kultur*, 7(14), 207-224.
- Negrete, T.** (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Educación y Desarrollo*, 13, 35-43.
- Negrete, T.** (2017). *Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2276.pdf>
- Negrete, T.** (2019). Lo bello-experiencia estética. Mediación en intervenciones educativas. *Quaderns digitals.NET*, 88, 1-14.
- Negrete, T.** (2022). La investigación-intervención educativa. Un exhorto y una alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea. *Educación y Vínculos*, V(10), 21-36.
- Negrete, T., Peña, A. y Poujol, G.** (2014). Características de las Tesis de investigación-intervención para la obtención del grado de doctorado en investigación e intervención educativa (DIIE) de la UPN. *Propuesta*. UPN Morelos, DIIE.
- Negrete, T. y Peña, A.** (2016). La intervención educativa, una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En E. Hernández-Vela (Edit.), *Política Internacional. Temas de análisis 3, Educación y justicia social imprescindibles para el desarrollo humano*. UNAM.
- Ocampo, N. y Peña, A.** (2022). El cuerpo y la intervención educativa. *Educación y Vínculos*, V(9), 47-60.
- Remedi, E.** (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención educativa. En E. Treviño y J. Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. Ediciones BALAM y Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Satulovsky, S. y Theuler, S.** (2012). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Novedades Educativas.



Sirvent, M. T., et al. (2020). La Investigación Acción Participativa: un desafío de nuestro tiempo para la construcción de una sociedad democrática. *RevID Investigación y Disciplina*, 3, 8-42.

Universidad Pedagógica Nacional.

Doctorado en Investigación e Intervención Educativa. Coordinación Regional (2015). *Características de la tesis para obtener el grado de Doctor(a) en Investigación e Intervención Educativa*. https://upnmorelos.edu.mx/assets/anexo2_catacteristicas_tesis_diie.pdf



**Singularidades del sujeto
estudiante de la educación
de jóvenes y adultos
desde la perspectiva de
docentes de la modalidad**



Una escena posible en la EDJA (2024) • Imagen generada con IA

María Mercedes Ramírez



María Mercedes Ramírez

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Docente Jefa de Trabajos Prácticos de Metodología de la Investigación en la UCC. Docente de Sociología en nivel medio de la modalidad jóvenes y adultos. Integrante del proyecto SECyT 2023-2027 “Los desafíos políticos pedagógicos de la educación de jóvenes y adultos en los nuevos escenarios” (CIFYH-UNC). Adscripta del proyecto “Estudios socioantropológicos en instituciones educativas” (CEA-UNC). Líneas de investigación: educación, políticas educativas, educación de jóvenes y adultos, trabajo, conflictos y luchas sociales.

Contacto: mercedes.ramirez@mi.unc.edu.ar



Singularidades del sujeto estudiante de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de docentes de la modalidad

Singularities of the student subject in youth
and adult education from the perspective
of modality teachers.

María Mercedes Ramírez

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2025

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2025

RESUMEN

Este artículo se enmarca en una tesis de maestría en curso, cuyo objetivo general es analizar las experiencias docentes en escuelas secundarias de jóvenes y adultos en Sierras Chicas, Córdoba, desde una perspectiva socioantropológica, a través de entrevistas en profundidad. En esta presentación, se trabaja sobre un recorte específico del objeto de estudio: las singularidades del sujeto estudiante desde la perspectiva docente, aspecto que emerge como categoría significativa en los análisis preliminares. Se incluye el análisis de entrevistas a cinco docentes de diferentes escuelas.

En los relatos, se identifican las caracterizaciones docentes sobre sus estudiantes, en particular, sus condiciones materiales, laborales y trayectorias educativas. Se destacan problemáticas como la precarización laboral, la sobrecarga de tareas y las dificultades de acceso a la educación. Además, se aborda la construcción discursiva de los estudiantes como sujetos "vulnerables" y la diferenciación entre estudiantes "jóvenes" y "adultos". También, se examina la preocupación docente por las dificultades de los estudiantes en relación con los trayectos y las continuidades educativas. Así, se busca interpretar la complejidad de las experiencias docentes haciendo foco en las relaciones entre docentes y estudiantes como una dimensión que se despliega en la vida cotidiana de los sujetos.

palabras clave

**educación de jóvenes y adultos · experiencia docente
relaciones docentes-estudiante · estudiante joven y adulto
trayectorias educativas**

ABSTRACT

This article is part of an ongoing master's thesis, whose general objective is to analyze teaching experiences in secondary schools for youth and adults in Sierras Chicas, Córdoba, from a socio-anthropological perspective, through in-depth interviews. This presentation focuses on a specific aspect of the research: the singularities of the student subject from the teachers' perspective, a theme that emerges as a significant category in the preliminary analyses. This contribution includes the analysis of interviews with five teachers from different schools.

In the stories, the study identifies how teachers characterize their students, particularly regarding their material conditions, work situations, and educational trajectories. The article highlights issues such as labor precarity, task overload, and barriers to accessing education. It also addresses the discursive construction of students as "vulnerable" subjects and the differentiation between "young" and "adult" students. Furthermore, it examines teachers' concerns about students' difficulties in sustaining and continuing their educational paths. Thus, the article aims to interpret the complexity of teaching experiences, focusing on teacher-student relationships as a dimension that unfolds in the subjects' everyday lives.

keywords

youth and adult education · teaching experience · teacher-student relationships · young and adult student · educational trajectories

Introducción

El presente escrito surge y se enmarca en un proceso de investigación en curso como tesista de maestría,¹ referido a experiencias docentes en escuelas secundarias de jóvenes y adultos en la zona de Sierras Chicas de la provincia de Córdoba (Argentina). En América Latina, esta modalidad educativa se

desarrolla en un escenario complejo, atravesado por tensiones históricas y debates sobre su especificidad, una posición relegada dentro del sistema educativo y la visibilización de desigualdades sociales que la configuran. En ese contexto, el interés de nuestra investigación está orientado a conocer cómo los docentes experimentan cotidianamente su trabajo en escuelas secundarias de jóvenes y adultos: ¿cuáles son los sentidos y significados que construyen, y las prácticas que identifican y desarrollan?

En la provincia de Córdoba, la modalidad se organiza a través de Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA), escuelas

¹ Tesis en curso para la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (CEA-UNC), titulada "Experiencias docentes en escuelas secundarias de jóvenes y adultos. Reconstrucciones a partir de relatos de vida en la zona de Sierras Chicas – Córdoba", dirigida por Mariana Tosolini y codirigida por María Fernanda Delprato. En este sentido, se utiliza la primera persona del plural para dar cuenta del carácter colectivo de la investigación, construida en diálogo entre tesista, directora y codirectora.



“madre” o “base” que funcionan como instituciones centrales, de las que depende una cantidad variable de escuelas “anexo”. Mientras que las escuelas base cuentan con un director como autoridad de gestión, en los anexos se designa un coordinador que depende jerárquicamente del director del CENMA base. Otra característica de la dinámica institucional es la diversidad en las formas de asistencia de los estudiantes: tanto las escuelas madre o base como los anexos se configuran bajo la modalidad presencial, y con la denominación de “sedes” se identifican las escuelas con modalidad semipresencial.

Para esta contribución, nuestro objetivo es presentar un análisis preliminar de la investigación vinculado a una dimensión emergente del objeto de estudio. En este sentido, nos proponemos analizar las relaciones entre docentes y estudiantes y, en particular, cómo los docentes narran las singularidades de sus alumnos. En el primer apartado, abordamos la perspectiva teórico-metodológica que guía nuestro trabajo y algunas discusiones que nos permiten reflexionar sobre cómo interpretamos las voces de los entrevistados. A continuación, en los siguientes apartados, profundizamos en las caracterizaciones que realizan los docentes sobre sus estudiantes de forma articulada con sus prácticas pedagógicas, identificando distintos elementos analíticos que componen la categoría “singularidades del sujeto estudiante”. Finalmente, esbozamos algunas reflexiones a modo de cierre y dejamos planteadas posibles líneas de análisis para continuar con la investigación.

Algunas consideraciones teórico-metodológicas

Desde una perspectiva socioantropológica, recuperamos las categorías de *vida cotidiana* y *experiencia* como herramientas analíticas claves de autoras como Heller (1998), Rockwell y

Ezpeleta (1983), además de las contribuciones de Thompson (2012), Williams (2000) y Willis (1988), para construir y delimitar nuestro objeto de estudio. A su vez, reconocemos el *carácter relacional dialéctico, el carácter de movimiento y el carácter contradictorio-conflictivo* de los procesos que investigamos (Achilli, 2013). En ese marco, entendemos que la configuración de las experiencias está condicionada histórica y socialmente, se inscribe en contextos temporales, espaciales e institucionales particulares; y a su vez, estos procesos se encarnan y son vividos de formas específicas en lo cotidiano.

Desde este abordaje, coincidimos con Rockwell (2018) sobre la existencia de *relaciones activas entre sujetos e institución*. En particular, la autora sostiene que en cada escuela intervienen distintos procesos sociales (reproducción, transformación, negociación, control, resistencia y apropiación) y plantea discusiones sobre la presunta homogeneidad y coherencia interna de las instituciones. De un modo similar, Petrelli se interesa por la relación mutua y dinámica entre sujetos e instituciones: “Entendemos que la dinámica institucional acontece en el plano de las relaciones, siendo los sujetos quienes *hacen institución* en condiciones estructurales específicas” (2010, p. 122).

En nuestro recorrido bibliográfico previo, encontramos que los estudios sobre trabajo docente en la secundaria de jóvenes y adultos son escasos. En el área de la investigación educativa hallamos literatura académica que se acerca a los docentes como objeto de estudio desde otras modalidades educativas. Por otro lado, investigaciones enfocadas en la educación de jóvenes y adultos (EDJA) lo hacen centralmente desde sus políticas, los sujetos estudiantes, la formación docente o desde prácticas y experiencias pedagógicas particulares. De allí nuestro interés en abordar experiencias docentes como objeto de estudio que articula distintas escalas contextuales (cotidianas, socioinstitucionales, histórico-sociales).

En relación con nuestro referente empírico, partimos de la premisa de que para conocer la cotidianeidad, la proximidad territorial facilita el trabajo de campo. En este sentido, el corredor Sierras Chicas (zona en que resido) se presentaba como una oportunidad para el desarrollo de la investigación. Este territorio se ubica hacia el noroeste del área metropolitana de la ciudad de Córdoba, e incluye las localidades de Villa Allende, Saldán, Mendiolaza, Unquillo, Salsipuedes, Agua de Oro, La Granja y Ascochinga, entre otras.

En el proceso de selección de las personas entrevistadas, buscamos identificar docentes que trabajaran actual o previamente en escuelas de la zona y, además, que residieran en las localidades de este corredor. Esta elección respondió al interés por incluir voces situadas territorialmente, con conocimiento directo de las dinámicas sociales y escolares del contexto. En este sentido, priorizamos la participación de docentes con una carga horaria significativa en la modalidad o con una trayectoria prolongada en estas instituciones, con el propósito de relevar experiencias que dieran cuenta de la cotidianeidad del trabajo docente en la EDJA.

El acceso a los entrevistados se llevó a cabo mediante la técnica de “bola de nieve”, iniciando con contactos proporcionados por referentes conocidos o cercanos y luego ampliando progresivamente el campo a partir de las recomendaciones de los propios docentes entrevistados.

De esta manera, el trabajo de campo se desarrolló con docentes que se desempeñan o se desempeñaron en diferentes CENMA del corredor Sierras Chicas: un docente que trabajó previamente en una sede semipresencial (docente A), otro que enseña en una escuela base presencial (docente B), un tercer entrevistado (docente C) que se desempeña actualmente en otra sede semipresencial, y dos que pertenecen a una misma escuela base con modalidad presencial (docentes D y E).

En cuanto a las técnicas de recolección y construcción de datos, se realizaron entrevistas en profundidad entre noviembre de 2022 y octubre de 2023. A través de este instrumento, buscamos indagar en sus recorridos desde los inicios como docentes y en la modalidad, y cómo viven y se vinculan con las instituciones, sus condiciones laborales y sus prácticas educativas, lo que supone también identificar sentidos sobre su tarea y en relación con sus estudiantes.

En el marco del análisis cualitativo de las entrevistas, los datos se codificaron a través del software Atlas.ti. En un primer momento, se asignaron etiquetas o códigos libres, abiertos, desde una lógica inductiva, atendiendo a códigos emergentes. Luego, se elaboraron categorías analíticas a través de un proceso de agrupamiento, selección y redefinición de los primeros códigos. En este artículo, recuperamos fragmentos textuales de los relatos docentes vinculados a la categoría “singularidades del sujeto estudiante” que articula inicialmente códigos como: sentidos sobre estudiantes, modalidades de cursado/asistencia y relaciones docente-estudiante. Las citas fueron seleccionadas por su relevancia interpretativa y se presentan en el cuerpo del análisis identificando a cada entrevistado con una letra (docente A, B, C, D y E), resguardando así su anonimato.

Al realizar los primeros análisis, observamos que las experiencias docentes están atravesadas por distintas dimensiones que comenzamos a explorar a partir de las entrevistas iniciales. Por “dimensiones” entendemos aquellas que permiten identificar tramas de relaciones particulares y dinámicas (Petrelli, 2010). Una de ellas refiere a las relaciones entre docentes y estudiantes. Dentro de esta dimensión, destacamos las singularidades de los sujetos estudiantes en esta modalidad, es decir, descripciones y caracterizaciones de los jóvenes y adultos, sus vidas, sus condiciones



“Acin (2013) reconoce en sus trabajos referencias a dos perspectivas sobre la EDJA: una remedial y compasiva, anclada en representaciones dominantes sobre la pobreza y las carencias; y otra emancipatoria, “basada en el respeto, en la confianza, en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, en lo que sí saben y son capaces de hacer, bajo el supuesto de la autonomía y responsabilidad y apunta hacia el futuro” (p. 79).”

materiales y sus trayectorias como aspectos relevantes y significativos que emergen de los relatos docentes al hablar de su trabajo.

En investigaciones previas, se resalta cómo históricamente las relaciones entre docentes y estudiantes de la EDJA aparecen vinculadas al sentido de esta modalidad. Acin (2013) reconoce en sus trabajos referencias a dos perspectivas sobre la EDJA: una remedial y compasiva, anclada en representaciones dominantes sobre la pobreza y las carencias; y otra emancipatoria, “basada en el respeto, en la confianza, en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, en lo que sí saben y son capaces de hacer, bajo el supuesto de la autonomía y responsabilidad y apunta hacia el futuro” (p. 79).

En una dirección parecida, Brusilovsky y Cabrera (2012) sostienen que las prácticas docentes están atravesadas por modelos más conservadores y otros más emancipatorios. Así, en distintas publicaciones (2005, 2012), abordan las ideas y concepciones docentes sobre sus estudiantes bajo el supuesto de que estas orientan y guían sus decisiones y propuestas de intervención pedagógica. Sin pretensión de construir tipos ideales, definitivos, con límites estrictos, desarrollan diferentes orientaciones político-pedagógicas según dónde se asienta centralmente la tarea docente: atención de la persona, moralización y disciplinamiento, distribución igualitaria del conocimiento escolar, desarrollo de la conciencia crítica y desarrollo de la práctica crítica. Para estas autoras, “el lenguaje utilizado da cuenta de cómo es ‘producido’ simbólicamente el estudiante, y las categorías utilizadas ponen de manifiesto que las ideas tienen anclajes en diferentes marcos ideológicos” (2012, p. 27). De este modo, construyen tipologías según el modo en que ese lenguaje es utilizado para describir a los estudiantes, explicar las funciones de la escuela y definir las relaciones entre docentes y estudiantes.

En el trabajo con los datos –parciales– de nuestra tesis, si bien no nos propusimos construir tipologías en relación con las concepciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes, nos encontramos con categorizaciones entrelazadas o discursos donde se integran definiciones y lenguajes que pueden parecer al principio contradictorios. En estos primeros análisis, nos proponemos cuestionar (o poner en suspenso por el momento) interpretaciones dicotómicas que tiendan a ubicar determinados discursos como reproducción dominante del sistema o como resistencia emancipatoria. Hacemos esto bajo el supuesto de que las relaciones entre sujetos de la educación implican vínculos heterogéneos y contradictorios donde “la coherencia o diferencia-

ción interna de las instituciones no se debe a la 'internalización' o 'desviación' respecto a las normas; es producto del carácter contradictorio e histórico de la misma formación social" (Rockwell, 2018, p. 113). Tal como advierte esta autora, "lo que parece suceder es un encuentro entre varios procesos que interactúan en la formación y la transformación de relaciones sociales, constituidas siempre en luchas sociales históricas, concretas" (2018, p. 94). En este contexto, tanto la reproducción como la contrarreplicación son solo algunos de los múltiples procesos que configuran las realidades de las escuelas.

Para abordar las singularidades de estos sujetos, identificamos algunos elementos de esta categoría que nos permiten profundizar las relaciones entre docentes y estudiantes: condiciones materiales, obstáculos y precariedades en las vidas de los estudiantes, la construcción discursiva de la vulnerabilidad y sus tensiones, la diferenciación entre "jóvenes" y "adultos"; y por último, el trabajo pedagógico sobre "posibilidades" y "permisos" de los estudiantes para continuar sus trayectos educativos.

Es importante precisar que, al hablar de sus trabajos y experiencias, los docentes también refieren a sus estudiantes en articulación con las tareas de acompañamiento y sostenimiento del cursado, los vínculos pedagógicos y las afectividades como aspectos significativos que traman esa relación, aunque aquí no ahondamos aún en tales aspectos.

Cuerpos cansados, precariedades y problemáticas complejas

En primer lugar, tomamos las caracterizaciones docentes sobre sus estudiantes a partir de las múltiples y diversas problemáticas que sugieren la existencia de un sujeto que comparte características y situaciones similares.

Un aspecto a resaltar es que se refieren al cansancio, la sobrecarga diaria, jornadas laborales largas donde se observa la precariedad laboral y económica. También, aparecen las múltiples responsabilidades, desplazamientos permanentes, cuerpos que no se detienen, están en movimiento por afectaciones de la familia, el trabajo y la escuela:

...nuestros grupos que son cuerpos que llegan bastante cansados. No es extraño que en nuestros grupos haya personas que se levantan muy temprano y terminan el día muy tarde. Y, además eso, con tres trabajos al día. Porque arrancan en la casa, los traslados, las llevadas, las idas y venidas, un laburo, otro laburo y el tercer laburo es el colegio. (entrevista docente B)

Otros describen a sus estudiantes como "desempleados", con necesidades de trabajo, con trabajos eventuales o como changarines. A su vez, las dificultades para acceder a un trabajo se relacionan con situaciones de discriminación y abuso laboral por no tener el secundario completo. De manera general, también se mencionan "problemas familiares", a veces desarrollando anécdotas e historias de vida puntuales.

En el caso de estudiantes mujeres, reconocen las conexiones entre los roles de género y las tareas de cuidado, en particular, subrayan las dificultades de sobrellevar estas tareas junto con cuestiones laborales y la necesidad de redes familiares (generalmente otras mujeres) para sostenerse y apoyarse:

muchas vienen de laburar, de tener hijos, de dejar hijos con la madre, de ahí pasarlos a buscar por el colegio, dejárselos de nuevo a la madre y venir al colegio, o dejárselos al padre, y a veces hay mujeres solas que tienen que apelar a una tía, una abuela, para que les tenga a los chicos. (entrevista docente E)

Otra cuestión importante que mencionan son las condiciones económicas que dificultan la adquisición de materiales necesarios para estudiar y realizar actividades, por ejem-



plo, en el caso de la modalidad a distancia, las fotocopias de los módulos. En otros casos, precisan también problemáticas como el hambre, los déficits alimentarios, problemáticas socioeconómicas y educativas complejas en las familias de muchos estudiantes: “Nuestros estudiantes toman té. No toman mate, no toman leche, toman té. Por lejos, ocho de cada diez. Ocho de cada diez, no en esa proporción, pero muchos están así, familias muy grandes, espacios de cuidar, donde algunos van a ser los primeros en tener titulaciones” (entrevista docente B). En este fragmento, no aparece una mención explícita sobre los estudiantes en términos de clases sociales. Sin embargo, da cuenta tanto de condiciones materiales de existencia como de un sistema simbólico. Esta percepción sobre el consumo del té puede ser leída a partir del *habitus* como “principio generador de prácticas reproductoras de estructuras objetivas” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 73), donde el acceso desigual a ciertos bienes reproduce ciertos “modelos de consumo de clase” (Boragnio, 2021, p. 294). En este sentido, interpretamos que la referencia al “té” nos permite observar cómo se construyen los sujetos desde la mirada docente a partir de esta asociación con sectores populares que componen el alumnado.

Además, las cuestiones económicas no son las únicas que atraviesan a los sujetos estudiantes, sino que surgen obstrucciones o negaciones sobre el acceso a recursos claves. Resulta significativo el relato de un ex coordinador de CENMA sobre las dificultades de ciertos estudiantes para acceder y conseguir los documentos personales necesarios para la inscripción y el cursado, como por ejemplo, el certificado analítico de sus estudios parciales.

Por último, distintos docentes se refieren a problemáticas sociales diversas como la violencia de género, la seguridad, el consumo de sustancias y adicciones, suicidios. Así, por ejemplo, uno de ellos vincula la asistencia de

una estudiante con la posibilidad de escapar de la violencia de género:

Viene al caso una señora que solamente va al CENMA para que su marido no la golpee, era tremendo, era tremenda la situación, esto me pasó en el año 2019-2020. Ella terminó así en casi record el secundario en dos años, empezó en el plan A y terminó en dos años. Pero ella iba exclusivamente para que su marido no le golpee, porque siempre de 19 a 22, en ese horario, no sé, llegaba luego del laburo, creo que trabajaba en la construcción, parece que llegaba con algunas copas encima, había una violencia en la familia. (entrevista docente C)

Estudiantes “vulnerables”, tensiones y contradicciones

Una de las formas en que los docentes caracterizan a sus estudiantes se articula en torno a la idea de “vulnerabilidad” de los sujetos. En relación con ello, una docente refiere al encuentro con la “vulnerabilidad”, con estudiantes “vulnerables”.² Esta categoría aparece asociada a condiciones materiales y socioeducativas que atraviesan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, esta misma docente menciona: “mujeres que hace mucho que no agarran un libro, mujeres que hacía mucho que no escribían, muchas mujeres que no entienden lo que leen” (entrevista a docente E). En este caso, la noción de vulnerabilidad también se asocia discursivamente con una subjetividad vinculada a los miedos y las inseguridades con fuertes contenidos emocionales y sociales, donde se pone énfasis en la

² Sobre estas expresiones, es pertinente retomar la distinción de Terigi (2010) al mencionar la preferencia del término “vulnerabilizados” en lugar de “vulnerables”. En ese sentido, la autora resalta que el término “vulnerables” hace referencia a una condición inherente de los individuos, mientras que “vulnerabilizados” sugiere que es una condición producida histórica y socialmente, que ubica a los sujetos en esa situación. Por cuestiones de extensión, no abordamos esta discusión en profundidad, sino que analizamos cómo las personas entrevistadas significan esta idea en sus relatos.

“La construcción discursiva de la vulnerabilidad de los sujetos se encuentra anclada en la caracterización de historias de vida “duras”, con muchas “necesidades”, no solo por contextos socioeconómicos, sino también por lo emocional y afectivo.”

autoimagen y autopercepción del estudiante como individuo: “se apaga su espíritu de hacer por miedo al fracaso, por miedo a no poder, por no pasar papelones” (entrevista docente E).

La construcción discursiva de la vulnerabilidad de los sujetos se encuentra anclada en la caracterización de historias de vida “duras”, con muchas “necesidades”, no solo por contextos socioeconómicos, sino también por lo emocional y afectivo. En ese sentido, aparece la idea de la escuela como “refugio”:

Mujeres que buscan también ese refugio y buscan su lugar en la vida, y acá lo encuentran y les cambia la vida, a muchos (...) se postergaron por sus hijos, por sus vidas, por miles de cosas y que hoy se priorizaron y dijeron “quiero otra cosa, quiero un aporte”. (entrevista docente E)

un grupo humano que necesita como todos, pero acá se ve más, el aporte y el incentivo de que entiendan que acá pueden construir un refugio para la vida, para salir adelante de miles de cosas, ¿viste? (entrevista docente E)

Algunas de estas definiciones se pueden articular con una orientación político-pedagógica centrada en la atención de la persona, siguiendo las tipologías construidas por Brusilovsky y Cabrera (2012). De acuerdo con sus

conceptualizaciones, en estos casos se prioriza la contención y las relaciones afectivas al ocuparse de las necesidades y carencias sociales de sus estudiantes, lo cual significa reducir las funciones de enseñanza y el contenido académico. Asimismo, destacan que el sentido de la escuela como refugio implica que esta pasa a ocupar una función asistencial, de contención, desplazándola como espacio de enseñanza:

Se procura que la escuela sea un lugar de pertenencia, de refugio, que permita suplir la ausencia de pertenencias perdidas (familiares, laborales, sociales, sindicales) en el que el saber ocupa un lugar secundario. La contención tiene carácter asistencial y su efecto es paliativo de situaciones de aislamiento; no se proporcionan herramientas para actuar sobre las causas personales y colectivas de la situación actual de los estudiantes. (2012, p. 148).

Al respecto, en otro trabajo, Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz (2010) distinguen la contención asistencial en referencia a lo afectivo y emocional como sostén para que los estudiantes permanezcan en la institución desde un enfoque psicológico individual que se despega de la función de enseñanza. En un sentido similar, el trabajo de Blazich y Ojeda (2013) se detiene en los múltiples roles que los docentes de jóvenes y adultos asumen: “contenedor, asistente social, consejero familiar y personal; psicólogo, madre y también mediador pedagógico” (2013, p. 49).

Desde este lugar centrado en la atención de la persona, según Acin:

El objetivo central del trabajo pedagógico es generar un clima que favorezca la permanencia de los alumnos en la escuela por la gratificación que encuentran en las relaciones personales; el énfasis recae en el logro del vínculo afectivo, no de enseñanza. (2013, p. 81)

Sin embargo, si volvemos a la docente entrevistada que nos habla de la escuela como refugio, también se observa una preocupación por los contenidos curriculares y por no reducir la calidad de la enseñanza:



Docente: (...) Pero a veces veo una desidia de parte de los docentes que estamos trabajando. Hacer cosas muy livianas, ¿viste? Y por ahí me da bronca eso.

Entrevistadora: ¿En la propuesta?, ¿en el contenido?, ¿en qué decís?

Docente: En todo. En la propuesta, en el contenido y en las ganas. (entrevista docente E)

En otra entrevista, encontramos la importancia y la necesidad de construir espacios de acompañamiento y de cuidado en la escuela, en relación con las particularidades y situaciones que atraviesan los estudiantes:

Pero bueno, sí sostener y acompañar. De esos casos, algunos he tenido, algunos casos de temas de violencia... violencia sexual, de *bullying*, algunos casos así no le... esa sala se ha convertido en una sala de acompañamiento, un espacio cuidado, un espacio pedagógicamente cuidado para comprender desde ese proceso educativo que somos capaces de salir adelante. (entrevista docente C)

Aun así, este docente menciona en otros momentos "que los estudiantes puedan apropiarse de ciertos contenidos", la tarea de hacer un "seguimiento pedagógico para ver los aprendizajes de cada estudiante", proponer una clase "crítica, reflexiva" que colabore en la creación de un pensamiento propio. De este modo, se adscribe a la necesidad del "cuidado" sin relegar cuestiones específicas de la enseñanza.

Podemos pensar si hay contradicciones o inconsistencias a partir de estos relatos, si pueden coexistir sentidos aparentemente disímiles y a qué responde. Rockwell marca algunas precisiones importantes al referirse a la existencia de prácticas y sentidos contradictorios en todo proceso de reproducción dominante: "La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de 'la reproducción'" (Rockwell 2018, p. 74). Entonces, desde esta mirada, nos preguntamos si lo que observamos son pro-

cesos de desplazamiento, o bien de continuidades y rupturas respecto del alumno como sujeto vulnerable.

Estudiantes "jóvenes" y "adultos"

Nuestra investigación en curso nos permite identificar diferencias y en algunos casos tensiones entre las percepciones docentes sobre estudiantes "más jóvenes", "adolescentes" o "recién salidos del secundario" y aquellos considerados "adultos". Según los relatos, los docentes sugieren que el primer grupo dejó

“Nuestra investigación en curso nos permite identificar diferencias y en algunos casos tensiones entre las percepciones docentes sobre estudiantes “más jóvenes”, “adolescentes” o “recién salidos del secundario” y aquellos considerados “adultos”.”

o fue expulsado del secundario hace menos tiempo, algunos se sienten más obligados a asistir por sus familias y son caracterizados como sujetos sin objetivos claros. Por el contrario, en el segundo grupo nos encontramos con estudiantes que "dejaron" hace más tiempo la escuela. Sin embargo, se los suele describir como personas más motivadas. Dentro de este segundo grupo, algunos docentes diferencian adultos de "25 años o más" con mayores responsabilidades laborales, familiares, económicas, que en algunos casos limitan la permanencia y el egreso. Mientras que existe

un porcentaje de adultos “más grandes”, con menos responsabilidades, quienes suelen terminar. En ese sentido, una docente deja entrever cierta preferencia por trabajar con alumnos más grandes, más motivados, “porque esa motivación contagia”.

A partir de estos relatos, podemos observar cómo los discursos docentes actualizan diferencias históricamente construidas en torno al sujeto de la EDJA. En este sentido, recuperamos el análisis de Acin (2017), quien señala que, en los primeros desarrollos de la modalidad, se hacía referencia al “alumno adulto”, al “alumno trabajador” como sujeto singular, mientras que, con el crecimiento de jóvenes dentro de la modalidad y el consecuente cambio en la adopción del término “educación de jóvenes y adultos”, a partir de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1997, se generaron nuevos modos de diferenciación de los estudiantes.

Brusilovsky y Cabrera (2012) también dan cuenta de estos cambios históricos en la composición poblacional de las escuelas de la EDJA y de las representaciones y comparaciones centradas en la edad de los sujetos. Las autoras afirman que hay una distinción en la asignación de atributos diferenciales vinculados al aprendizaje entre adolescentes y adultos. De esta manera, en las entrevistas analizadas, notamos que a los más jóvenes se los caracteriza positivamente con una mayor flexibilidad para aprender, mientras que a los adultos o mayores se les reconocen aspectos actitudinales en cuanto al interés, el compromiso, la voluntad y, por ende, mayor claridad en sus objetivos vinculados a la escuela.

En cuanto a las tensiones que explicitan los docentes, generalmente se expresan en relación con los estudiantes “más jóvenes”. Así, una profesora reconoce que estos alumnos “perturban al que quiere aprender”, “obstruyen la clase porque están todo el tiempo con el celular, o hablan fuerte o no tienen el código

de la clase que tienen que tener”. Si bien esta docente reconoce que hay estudiantes adolescentes excluidos del nivel medio, las caracterizaciones de estos grupos se relacionan con un modelo o figura del “buen alumno” al que refieren Brusilovsky y Cabrera (2012). En esta línea, Paoletta (2020) habla de los sentidos estereotipados sobre los jóvenes de la EDJA al cuestionar sus motivaciones, al clasificar sus conductas según sean deseables/indeseables dentro de la escuela, donde predominan las caracterizaciones negativas vinculadas a cuestiones del orden, el silencio, el respeto y la convivencia. Estas lecturas pueden interpretarse desde la continuidad de una matriz discursiva estigmatizante sobre las juventudes, como destaca Chaves (2005).

En estas caracterizaciones respecto a estudiantes jóvenes, también encontramos otras posturas e interpretaciones. Un docente se considera crítico de las visiones de los estudiantes como “chicos problema”, como “manzana podrida”, cuando en realidad los problemas e inquietudes de estos sujetos no son respondidas y terminan expulsándolos del sistema educativo. Frente a ello, considera que debemos entender las problemáticas de los estudiantes con la escuela, con los docentes, con sus vidas familiares, y acompañar procesos de resignificación de esos “malestares”.

De asistencias, posibilidades y permisos

Una preocupación recurrente de los docentes entrevistados es que sus estudiantes tienen dificultades para permanecer en su trayecto educativo. En ese sentido, identifican estudiantes con tendencia “a abandonar o a ser intermitentes”. Dentro de las razones para abandonar o interrumpir la asistencia continua, se refieren a las tareas de cuidado de sus hijos o por cuestiones laborales. A su vez, un docente opina que lo laboral aparece como



un motivo fuerte para abandonar definitivamente, mientras que cuando se trata de otros problemas personales y coyunturales, quizás pueden volver a cursar. Además, algunos docentes notan un mayor desgranamiento o dificultades en la presencialidad que en el cursado semipresencial o a distancia.

Porque sabemos que a veces por los hijos o trabajo, por eso está esta cuestión de la semipresencialidad. El CENMA presencial se hace muy difícil por esto, por los cinco días de 19 a 22 y pico de la noche, cuando vos tenés hijos, trabajo, se hace muy difícil para el estudiante. Entonces, sabemos... ya sabemos que el desgranamiento es grande, siempre. Sabemos que quien se inscribe... tenés 30 el primer día, vos sabés que 5 a 10 van a terminar como mucho, con suerte. Ya lo sabemos. (entrevista docente D)

En relación con ello, un docente señala que los estudiantes que trabajan, con familia, más grandes de edad, con poco tiempo, se encuentran con menos posibilidades de cursar todos los días en la presencialidad, y por ende se inclinan a la semipresencialidad. En cambio, los estudiantes jóvenes, que no trabajan o tienen más acompañamiento familiar, asisten más al presencial. Asimismo, asocia capitales culturales, sociales y económicos con conocimientos que posibilitan el cursado. Aparece la idea de las "posibilidades" de los estudiantes como condición habilitante para acceder y sostenerse en la escuela.

Me parece que hay edades un poco más grandes [en la semipresencialidad], con menos posibilidades de ir todos los días a la escuela, de tal hora a tal hora. Y los que logran cursar son gente que tiene capitales. Sean capitales vinculados a los conocimientos o social, o los dos, y a lo económico. Hay ahí no cualquiera (entrevista docente A)

Esta referencia se corre de las explicaciones sobre los obstáculos en la educación ancladas en las disposiciones individuales y reconoce la importancia de capitales vinculados al acceso a recursos, redes sociales, posiciones

socioeconómicas que inciden en las trayectorias educativas. Así también, la expresión "no cualquiera" resalta las desigualdades socioeducativas para acceder y sostenerse en el sistema educativo. Vinculada con esta preocupación por los "capitales" y las "posibilidades", Brusilovsky y Cabrera (2012) recuperan el concepto de *procesos de producción de pobreza*, de Susana Murillo, y lo reformulan para hablar de *procesos de producción de problemas educativos* cuando se alude a las condiciones histórico-estructurales que producen y reproducen la desigualdad educativa.

Otros docentes describen dificultades para que los estudiantes después continúen o ingresen a estudios universitarios o superiores como una preocupación recurrente. Uno de ellos supone que en muchos casos se desdibuja la posibilidad, particularmente en un contexto económico de ajuste y quita de recursos (como por ejemplo, becas o estímulos). En el otro relato, se señalan obstáculos vinculados al conocimiento, lo académico y lo socioeconómico para acceder y cursar estudios superiores. Además, se plantean tensiones entre garantizar la permanencia y mejorar la calidad educativa en cuanto a los contenidos curriculares y la preparación de los estudiantes para continuar estudios superiores:

nuestros desafíos ahora son que aquellos estudiantes que logran egresar, puedan, qué sé yo, aprobar un examen de ingreso nivelatorio en cualquier facultad de la UNC o de otra... a nivel terciario. Porque la mayoría de aquellos que egresan y egresan bien, te estoy hablando de algunos abanderados que intentan ingresar, por ejemplo, a enfermería, y no, no aprueban o les cuesta muchísimo la facultad, les cuesta muchísimo. Entonces, también eso es sobre todo el desafío. (entrevista docente D)

Por otro lado, más allá de las realidades materiales, las posibilidades también se asocian a las representaciones que construye el estudiante en relación con la escuela, el vínculo estudiante-saberes y el vínculo estudiante-sis-

tema. La escuela aparece como símbolo de exclusión, sus expresiones dan cuenta de limitaciones y obstáculos para “estar y ser parte” de la cotidianeidad escolar, y el docente trabaja en el reconocimiento de estas posiciones subjetivas y busca transformar estos sentidos:

Docente: (...) había toda una sensación de “estoy afuera de esto” de parte del estudiante. (...) “No voy a poder”, “no entiendo”, “no sé”, “no me sale”, “sí, ya voy a ir”. Desde “no entiendo”, “no me sale”, “no sé” hasta “sí, lo que pasa es que estuve trabajando, no lo pude terminar al trabajo que había que entregar”. (...) Esa cuestión de la construcción del “no puedo”, tratar de por qué no puedo, qué es lo que te impide, por qué se te complica. Y eso “entonces podemos hacerlo así”, “fíjate que si no podés hacerlo así, podemos ver esta manera”. “Profe, ya terminé el trabajo”. “¿Lo vas a llevar?” (...) Y así. La construcción de la posibilidad. (entrevista a docente A)

De este modo, las múltiples exclusiones encarnadas en las experiencias de los estudiantes se expresan en la construcción del “no puedo” a través de frases, inasistencias, postergaciones y retrasos en la entrega de trabajos. En este caso, podemos observar la importancia de trabajar con las subjetividades de los estudiantes y colaborar con la construcción de las posibilidades.

Sobre esta idea, es posible trazar relaciones con la referencia que hacen Brusilovsky y Cabrera (2012) en las orientaciones político-pedagógicas más críticas que caracterizan a los sujetos estudiantes como “destituidos”, es decir, vinculados a un proceso de *desapropiación*, asociado a una lógica de expulsión y generadora de desigualdades, donde la escuela y sus docentes buscan desde la práctica construir nuevas subjetividades que reviertan tales condiciones.

En la misma dirección, otro docente otorga centralidad a las trayectorias y realidades de sus estudiantes y refiere a su trabajo sobre la construcción de los permisos de sus

estudiantes a través de distintas estrategias y propuestas. Podemos interpretar que hay una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad social y educativa, donde los “permisos” representan la construcción de autonomía y libertades de los sujetos, subvirtiendo posiblemente una mirada binaria del par éxito-fracaso, donde es más importante el recorrido como proceso de aprendizaje:

Siempre hay algo de crítica, de crítica y de naturalización, siempre. En los talleres, lo más fuerte de trabajar por lejos, por lejos, por lejos, son los permisos. Que tenga permitido continuar estudiando, a ser feliz, que tenga permitido trasladarse, que tenga permitido separarse, los permisos, ¿viste? Díganos... Tenés permiso para dibujar mal [risas] y aprender en el recorrido. (entrevista docente B)

Las interpretaciones de los relatos docentes nos permiten reconocer que las dificultades en torno a la asistencia y continuidad educativa se inscriben en condiciones estructurales, materiales, familiares, laborales y subjetivas que configuran de forma desigual las trayectorias educativas. En este marco, el estudiante de la modalidad EDJA aparece como un sujeto tensionado entre tales condicionamientos. Al mismo tiempo, toma relevancia la categoría de “posibilidades”, entendida no solo como acceso a recursos concretos, sino también como un entramado de representaciones, permisos y habilitaciones simbólicas que se construyen cotidianamente en la relación entre estudiantes, saberes y docentes.

Conclusiones

Para cerrar, los primeros análisis de esta tesis sobre las experiencias docentes en escuelas secundarias de jóvenes y adultos revelan la *complejidad* de las dinámicas educativas y las *tramas de relaciones* entre docentes y estudiantes. A través de las entrevistas realizadas, se destacan las múltiples dimensiones que



“Las interpretaciones de los relatos docentes nos permiten reconocer que las dificultades en torno a la asistencia y continuidad educativa se inscriben en condiciones estructurales, materiales, familiares, laborales y subjetivas que configuran de forma desigual las trayectorias educativas.”

atravesamos estas experiencias. En este escrito, abordamos las *singularidades de los sujetos* estudiantes a partir de distintos elementos: las caracterizaciones ancladas en los cuerpos cansados y las problemáticas complejas, las posibles continuidades y rupturas en la construcción discursiva del estudiante “vulnerable”, las diferencias historizadas entre estudiantes “jóvenes” y “adultos”, y los desplazamientos conceptuales en cuanto a las preocupaciones por la asistencia, las posibilidades y los permisos. En los distintos apartados, encontramos diferencias al focalizar las representaciones en condiciones subjetivas individuales, o bien, en condiciones histórico-sociales y estructurales, como distinguen Brusilovsky y Cabrera (2012). Sin embargo, también identificamos tensiones, disputas y contradicciones que se expresan en la construcción de la cotidianidad escolar. Como sostiene Willis, las apropiaciones del pasado, históricas, se reelaboran, no “vuelven como bloque” (Petrelli, 2010), es decir, “lo que es dado se reforma, se refuerza y se aplica a nuevos fines” (Willis, 1988, p. 13).

Esta realidad nos presenta una *heterogeneidad* dentro de los cuerpos docentes, pero también al interior de sus propios posiciona-

mientos. La polarización teórica entre modelos más conservadores y otros más críticos y emancipatorios no se materializa ni se refleja rígidamente en los discursos docentes. Como sostiene Rockwell (1986), la continuidad histórica incluye necesariamente procesos de selección, es decir, no *todo* (discursos, prácticas, sentidos) reproduce relaciones dominantes: “No todo lo ‘emergente’ es innovador, en el sentido de contribuir a la reproducción de relaciones dominantes. Hay formas emergentes que tienden a destruir o a reemplazar las dominantes” (p. 12). En este sentido, destacamos que las preocupaciones por la asistencia, el seguimiento personalizado o el interés por sus historias de vida puede proyectar distintos sentidos y caracterizaciones sobre los estudiantes y la relación docente-estudiante.

En definitiva, no podemos decir que hay una ruptura con prácticas conservadoras en cuanto a la caracterización de los sujetos. De todos modos, abonamos la idea de prestar atención a nuevos emergentes y categorizaciones que dan cuenta de la complejidad de las experiencias docentes y las realidades educativas en el ámbito de la EDJA, e indagar qué condiciones habilitan u obturan tales rupturas en las prácticas, los vínculos y los sentidos sobre los estudiantes. Para continuar con el análisis, nos parece importante profundizar en otras condiciones referidas a las materialidades escolares que se articulan con la relación docente-estudiante y con otras tramas de relaciones que se despliegan en la vida cotidiana de los docentes. 



Referencias

- Acin, A.** (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad: Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía].
- Acin, A.** (2017). Aspectos organizativos de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña: Un análisis comparado. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12), 102-118.
- Achilli, E.** (2013). Investigación socioantropológica en educación: Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (Ed.), *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial.
- Blazich, G. D. y Ojeda, M. C.** (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 42-53. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545115004.pdf>
- Boragnio, A.** (2021). Los estudios sociales del comer: Cultura, gusto y consumo. *Culturas*, 14, 281-306. <https://doi.org/10.14409/culturas.v0i14.10319>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1996) [1979]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Brusilovsky, S., y Cabrera, M. E.** (2005). Cultura escolar en educación media para adultos: Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 277-311.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E., y Kloberdanz, C.** (2010). Contención: Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 25-39. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545094003.pdf>
- Brusilovsky, S., y Cabrera, M. E.** (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/pedagogias-educacion.pdf>
- Chaves, M.** (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima Década*, 13(23), 9-32.
- Heller, A.** (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Paoletta, H.** (2020). "Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer". Experiencias juveniles en centros educativos de nivel secundario, reflexiones desde un enfoque relacional. En M. R. Neufeld (comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Publicaciones FILO:UBA.



- Petrelli, L.** (2010). *Maestros y profesores haciendo institución: Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras].
- Rockwell, E.** (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5141>
- Rockwell, E.** (2018). Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. *Antología esencial*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>
- Terigi, F.** (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- Thompson, E. P.** (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Capitán Swing.
- Williams, R.** (2000). *Marxismo y literatura*. Península.
- Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de la clase obrera*. Akal.



El teatro en la formación docente

Experiencias pioneras en la ciudad de Córdoba



Escena de la obra *La corona del Rey Pantelón* (1964) · Archivo particular de Marta Torres

Ivana Verónica Altamirano





Ivana Verónica Altamirano

Magíster en Educación, mención en Prácticas de Enseñanza (Escuela de Humanidades, UNSAM). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO Argentina). Licenciada en Teatro por la Facultad de Artes (UNC). Docente en el Profesorado de Teatro y en la Licenciatura en Teatro del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes (UNC). Se desarrolla profesionalmente en el campo del teatro para infancias y en la formación docente de teatro. Su tesis de Maestría abordó las primeras experiencias de incorporación curricular del teatro en el nivel primario de Córdoba, Argentina, previo a la reforma educativa de la década del noventa.

Contacto: ivanaaltamirano@artes.unc.edu.ar



El teatro en la formación docente

Experiencias pioneras en la ciudad de Córdoba

Theater in teacher training: pioneering experiences in the city of Córdoba

Ivana Verónica Altamirano

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 7 de abril de 2025

RESUMEN

Este artículo presenta algunas experiencias pioneras en la formación docente de Teatro en la ciudad de Córdoba, y se desprende de una investigación finalizada en el marco del trabajo final de carrera de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de San Martín, con mención en Prácticas de Enseñanza. El título de dicha investigación es "La incorporación curricular del teatro en el nivel primario de la Ciudad de Córdoba: regulaciones legales, instituciones y agentes antes de la reforma educativa de los años noventa".

palabras clave

**currículum · formación docente
teatro · educación artística**

ABSTRACT

I will present some pioneering experiences in theater teacher training in the City of Córdoba. This work is the result of a research completed as part of the final project of the Master's Degree in Education at Universidad Nacional de San Martín, with mention in Teaching Practices. The title of this research is "The Curricular Incorporation of Theater at Primary Level in the City of Córdoba: Legal Regulations, Institutions and Agents before the Educational Reform of the Nineties".

keywords

**research design · collaborative writing · digital environments
higher education · academic literacies**

Presentación

La investigación de la cual se desprende este escrito se titula "La incorporación curricular del teatro en el nivel primario de la Ciudad de Córdoba: regulaciones legales, instituciones y agentes antes de la reforma educativa de los años noventa". Se desarrolló entre los años 2023 y 2024, en el marco del trabajo final de carrera con formato de tesis de la Maestría en Educación con mención en Prácticas de Enseñanza, de la Universidad Nacional de San Martín. La pregunta principal de la investigación fue: ¿qué procesos educativos y curriculares dieron lugar a la incorporación del teatro como asignatura en los Contenidos Básicos Comunes de Córdoba en la década del noventa? De ahí, surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo estaba conformado el campo de la formación artística estatal entre los años 50 y 90, y qué instituciones, agentes y prácticas se constituyeron en antecedentes de la formación de docentes de teatro?
- ¿Qué trayectorias formativas tenían las maestras y los maestros pioneros en incorporar el teatro a sus prácticas de en-

señanza, y qué tradiciones pedagógicas incidieron en la construcción de su perfil profesional como docentes de teatro?

- ¿Qué discursos o retóricas legitimadoras empleaban las y los docentes para justificar la presencia del teatro en las escuelas entre los años 50 y 90, y qué ideas pedagógicas los sustentaban?

El objetivo general de dicha investigación fue explorar y contextualizar los procesos educativos y curriculares que dieron lugar a la incorporación del teatro como asignatura en los Contenidos Básicos Comunes de Córdoba en la década del noventa. Los objetivos específicos fueron:

- Caracterizar el campo de formación artística estatal de Córdoba Capital: sus principales instituciones, agentes y prácticas como antecedentes de la formación de docentes de teatro.
- Indagar en las trayectorias formativas de maestras y maestros pioneros, para observar las tradiciones pedagógicas subyacentes y su incidencia en la construcción de un perfil profesional de docentes de teatro.



- Reconstruir los discursos o retóricas legitimadoras que justificaban la presencia del teatro en el currículum escolar entre los años 50 y 90, para identificar las ideas pedagógicas que las sustentaban.

Para esta investigación, se desarrolló una metodología de tipo cualitativa que tomó como rango epocal el período que va desde los años 50 hasta los años 90. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes claves, revisión bibliográfica de referentes pedagógicos de las y los maestros pioneros, análisis documental de normativas y planes de estudio que mencionan la incorporación del teatro en las escuelas, análisis de fotografías y producciones de docentes y estudiantes aportadas por informantes claves. Además, se revisaron entrevistas tomadas en diferentes formatos y soportes, elaboradas por equipos de investigación que estudiaron la formación docente, por un lado, y la formación teatral, por el otro, ambas en Córdoba. A la vez, se consultaron diferentes bases de datos y archivos en acervos documentales públicos y privados que aportaron información relevante para la investigación.

A continuación, abordaré algunos antecedentes de la formación de docentes de teatro. Principalmente haré foco en algunos agentes y sistemas de agentes claves en la conformación del campo de la formación docente vinculada al teatro. La noción de campo es trabajada desde los aportes de Bourdieu (2002), quien plantea que los agentes o sistemas de agentes –es decir, los sistemas de enseñanza o las academias– funcionan como fuerzas que se dan al interior de determinado campo. Según la posición que ocupen dentro del campo y el tipo de participación que tengan, los agentes o sistemas de agentes poseen un *peso funcional* que les da cierta autoridad. El campo es un espacio de juego “constituido históricamente con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1988, p.

108). Para que el campo funcione, es necesario que haya gente dispuesta a jugar por aquello que está en juego y que conozca las leyes de funcionamiento del campo. Bienes simbólicos, bienes materiales o posicionamientos dentro del campo pueden conformar lo que está en juego.

Antecedentes

La incorporación del teatro en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) a partir de la reforma educativa de los años noventa contribuyó al reconocimiento del teatro como disciplina escolar. Música y Plástica eran las dos disciplinas artísticas que tradicionalmente estaban constituidas como asignaturas en el sistema educativo argentino. Con dicha reforma, la Educación Artística es considerada un Régimen Especial, en el marco de la Ley N.º 24.195, Ley Federal de Educación (1993, cap. VII). La conformación como Régimen Especial da origen a la creación del Área Artes en la Educación General Básica, explicitada en el Acuerdo Marco de la Resolución 88/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación (16 de diciembre de 1998). A esta área ingresaron otras disciplinas: danza, artes multimediales, artes audiovisuales, teatro y literatura entendida como arte.

Con la Ley Nacional de Educación 26.206/06 (cap. VII), la educación artística pasó a considerarse un derecho, dado que las y los estudiantes en su escolaridad obligatoria cuentan con la posibilidad de desarrollarse en al menos dos disciplinas artísticas. La Ley Nacional de Educación contempla la formación en distintos lenguajes artísticos para el conjunto de niñas, niños y adolescentes del país, de todos los niveles y modalidades. La sanción de dicha ley dio origen a la Resolución N.º 111/10 del Consejo Federal de Educación, La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional, en la que “se reconoce a la Educación

“Con la Ley Nacional de Educación 26.206/06 (cap. VII), la educación artística pasó a considerarse un derecho, dado que las y los estudiantes en su escolaridad obligatoria cuentan con la posibilidad de desarrollarse en al menos dos disciplinas artísticas.”

Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo” (p. 3). Eso contribuyó a la legitimación de la educación artística como derecho y a las artes como disciplinas de enseñanza.

El término “disciplina” puede considerarse sinónimo de materia o contenido de enseñanza, o los contenidos propios de una clase, y en distintos contextos adquirió significados diferentes (Chervel, 2005). Las disciplinas como “gimnasia intelectual” permiten abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte a través de reglas y métodos (*Ibidem*). El teatro como disciplina escolar involucra prácticas y saberes propios de dicho arte que, al organizarse como contenidos en el ámbito escolar y mediado por docentes de teatro, permiten desarrollar y estudiar este lenguaje artístico.

El ingreso del teatro al sistema educativo argentino se formalizó a través de políticas educativas estatales que fueron reconociendo a las disciplinas artísticas en su conjunto como

un área especial, como un derecho educativo y como un campo de conocimiento. No obstante, en la ciudad de Córdoba, el teatro estaba presente desde mucho antes, aunque no estuviera formalizado en las regulaciones legales. Sin embargo, diferentes actores e instituciones educativas llevaron adelante experiencias y prácticas de enseñanza a través del teatro desde mediados de los años cuarenta. A continuación, avanzaré en presentar algunas de dichas experiencias.

Escuela Normal Superior¹

La Escuela Normal Superior y su Instituto Pedagógico se crearon por Ley N.º 3944/1941, y elevaron la formación docente a nivel superior. Comenzaron sus actividades en el año 1942 bajo la dirección de Antonio Sobral, la vicedirección de Luz Vieira Méndez, y Saúl Taborda a cargo del Instituto Pedagógico. El título de Maestra o Maestro se obtenía después de un cursado de seis años, y dos años más para el título de Profesora o Profesor de Enseñanza Media. Para ejercer como autoridad de dicha institución, era necesario contar con título de Profesor o Profesora de Enseñanza Media (Aguilar, 2004).

Entre las y los docentes que se convocaron para formar parte del proyecto pedagógico de la Escuela Normal Superior, se encontraba María Luisa Cresta de Leguizamón, más conocida como “Malicha”. En el capítulo octavo de *La Educación Vocacional de la Adolescencia y la Formación del Maestro. El Ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (Sobral y Vieira Méndez, 1949), Malicha relata experiencias en dicha institución donde las y los estudiantes elaboraban producciones teatrales tanto de actrices y actores como de teatro de títeres.

Según la misma fuente, las producciones teatrales contaban con la colaboración del Ta-

¹ Actualmente, esta institución se llama Escuela Normal Superior “Dr. Agustín Garzón Agulla”.



ller de Juguetería y Tejidos que funcionaba en la Escuela. Durante los festejos del día del estudiante, a través de un jurado integrado por profesoras, profesores, público y miembros de la Dirección de la escuela, se entregaban premios a mejor obra, mejor actor y mejor actriz. Los premios eran libros de textos teatrales, objetos alusivos y máscaras de la comedia realizadas en los talleres. Malicha Cresta de Leguizamón (1949) se refiere también al teatro de títeres que surgió como parte del Taller de Juguetería. Las obras de títeres se representaban en la escuela y también afuera, como parte de las actividades de difusión cultural.

En una entrevista realizada por el equipo de investigación de las cátedras Corrientes Pedagógicas Contemporáneas e Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Malicha Leguizamón menciona que la Escuela Normal Superior (ENS) tuvo intercambios y vínculos pedagógicos con referentes del movimiento Escuela Nueva (Área de Tecnología Educativa, 2016). En la misma entrevista, menciona a Olga y Leticia Cossettini, Jesualdo Sosa y Luis Iglesias. En la investigación desarrollada por Foglino (2004) titulada *La escuela normal superior de Córdoba, 1941-1947: apuntes para una historia de reforma interrumpida*, se menciona también que existieron intercambios pedagógicos entre profesoras y profesores de la Escuela Normal Superior y las hermanas Cossettini.

A los fines de este trabajo, interesa destacar de las hermanas Cossettini el desarrollo del teatro infantil y teatro de títeres, cuya experiencia se encuentra sistematizada en la obra de Leticia Cossettini (1947) titulada *Teatro de Niños*. Las hermanas Cossettini llevaban adelante misiones culturales² con la

2 Para más información, se puede consultar el trabajo de Fernández, M. del C., Welti, M. E., y Guida, M. E. (2014) que indaga sobre las misiones de divulgación cultural de las hermanas Cossettini: Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cos-

comunidad, donde niñas y niños presentaban sus producciones, socializaban sus aprendizajes y realizaban funciones teatrales y de títeres. De hecho, recibían visitas y construyeron vínculos con diferentes artistas y referentes culturales, tales como Javier Villafañe,³ Gabriela Mistral,⁴ Juan Ramón Jiménez⁵ y Margarita Xirgu⁶, entre otros.

Escuela Experimental de Títeres

En el año 1955, en la ciudad de Córdoba, dos ex alumnos de la Escuela Normal Superior (ENS), Eduardo y Héctor Di Mauro, crearon la Escuela Experimental de Títeres. Eduardo y Héctor formaron parte como titiriteros del elenco escolar *La Sirenita* de la ENS, y sus experiencias aparecen relatadas por Malicha en el capítulo octavo de *La Educación Vocacional de la Adolescencia y la Formación del Maestro. El Ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (Sobral y Vieira Méndez, 1949). La Escuela Experimental de Títeres contribuyó a la difusión del teatro de títeres y a la formación docente sobre este arte.

En el libro *Memorias de un titiritero latinoamericano*, Eduardo Di Mauro (2010) menciona las misiones pedagógicas: un programa que

ttini (Rosario, 1935-1950). *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.74>

3 Titiritero y poeta argentino, creador de *La Andariega*, un carromato ambulante que recorría distintos lugares con funciones de títeres. Para más información, ver: <https://www.cultura.gob.ar/javier-villafane-el-titiritero-trotamundos-10677/>

4 Poeta y maestra chilena, impulsora del ideario del movimiento Escuela Nueva y que en 1945 recibió el Premio Nobel de Literatura. Para más información, ver: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3429.html>

5 Poeta, escritor español conocido en Argentina por su obra *Platero y yo*. Para más información, ver: https://www.cervantesvirtual.com/portales/juan_ramon_jimenez/autor_biografia/

6 Actriz nacida en España, trabajó junto a Federico García Lorca en sus obras. Durante la guerra civil española, se exilió en Latinoamérica. Para más información, ver: <http://www.alternivateatral.com/persona75002-margarita-xirgu>

dependía de la Dirección de Educación Media, Normal y Especial del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba. Eduardo Di Mauro (2010) recuerda que en el año 1954 el trabajo que desarrollaban como titiriteros en las misiones pedagógicas consistía en visitar dos escuelas rurales por día. Hacían funciones durante la mañana como parte del trabajo en las misiones, y por las tardes se dedicaban a la Escuela Experimental de Títeres con el apoyo de la Dirección de Educación Media, Normal y Especial del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba.

Según Di Mauro (2010), el objetivo de dicha escuela experimental era “explicarles a los maestros la necesidad de insertar el arte en las aulas” (p. 18). En *Memorias de un titiritero latinoamericano*, expresa que otro de los objetivos era:

estimar en los maestros la necesidad de tener un espacio en las escuelas para crear talleres de libre expresión y concatenar los estudios con la creatividad, experiencia que tuvimos claramente vivida en el taller de manualidades de la Escuela Terminal de Varones, en el año '34. (pp. 18-19)

Cuenta Di Mauro (2010) que en la Escuela Terminal de Varones, en 5.º y 6.º grado, durante el año 1939, tenían talleres de manualidades donde aprendían pintura, dibujo, grabado, vitró y títeres. También tuvieron la posibilidad de conocer a Javier Villafañe, que visitó la escuela con su teatro de títeres, despertando así el interés por este arte.

La Escuela Experimental de Títeres duró dos años.⁷ Lucía Di Mauro (2019) –nieta de Héctor Di Mauro– cuenta, en su investigación titulada *Historia del teatro de títeres en la Argentina*, que su abuelo Héctor y su tío Eduardo fundaron escuelas de títeres en Tucumán, Neuquén, Misiones, La Pampa y Rosario. Héctor y

⁷ Tuvo un intento de reapertura en 1985, convocado por la Secretaría de Cultura de la Provincia de Córdoba para crear el Centro Integral de Títeres de Córdoba, que finalmente abrió en 1988.

Eduardo tenían la premisa de que quienes se formaban en esas escuelas tenían que transitar el proceso de manera integral. Es decir: “construir los muñecos, manipular e interpretar con los títeres, enfrentar un público concreto con el cual debía dialogar, improvisar y jugar la escena y finalmente, cuando adquirirían experiencia, hacer su propio teatro, con su propio equipo y largarse al camino” (Di Mauro, 2019, p. 54).

Como se puede advertir en esta breve cronología, las huellas que quedaron en las biografías escolares de los hermanos Di Mauro vinculadas al arte de los títeres fueron significativas en la construcción de su interés y perfil profesional. Con “biografía escolar”, me refiero a la experiencia escolar vivida por las y los docentes, producto de lo que experimentaron durante el cúmulo de años en que fueron alumnas y alumnos (Alliaud, 2007). A continuación, presentaré la siguiente experiencia.

Seminario de Teatro Infantil

En 1962, en el marco del Consejo General de Educación, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Provincia de Córdoba, Ana María Pelegrín⁸ dictó los cursos para docentes Poesía y Teatro Infantil, Didáctica de la Poesía y Juego Dramático Infantil. Según Marta Torres (2018), ex alumna, Ana María Pelegrín se contactó con Ernesto Heredia⁹ y planificaron la creación del Seminario de Teatro Infantil.

En 1963, se creó el Seminario de Teatro Infantil en el marco del Consejo General de Educación. Durante la investigación desarrollada, pude acceder a una copia de la Circular N.º 15/1963, aportada por Marta Torres, que transcribe la Resolución 2151 “I” por la que se

⁸ Maestra normal, docente de declamación, estudió licenciatura en Letras Modernas (FFyH, UNC) y cursó estudios de Arte Dramático en Madrid.

⁹ Actor, director y autor de teatro independiente con el grupo Siripo, profesor de Educación Física, fundador de la primera escuela elemental de teatro de Córdoba.



crea el Seminario de Teatro Infantil. En dicha resolución, se aprueban los programas del Seminario de Teatro Infantil, que se organizaba en tres secciones:

- Curso de Teatro Infantil para Docentes
- Equipo de Teatro Infantil
- Documentación y Archivo

El Curso de Teatro Infantil para Docentes consistía en dos años de cursada para recibir un Diploma de Capacitación en Teatro Infantil. Para ingresar, era condición necesaria contar con título de Maestra. La estructura curricular del Seminario era la siguiente:

Tabla 1

Plan del curso de capacitación para docentes

Primer año

Teoría General del Teatro
Expresión poética
Análisis de textos I
Juego de Libre Creación
Observación y práctica

Segundo año

Montaje escénico
Análisis de textos II
Expresión poética II
Teatro infantil
Prácticas de la enseñanza

En un folleto del año 1964 del Seminario de Teatro Infantil del Consejo General de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Educación Artísticas, publicado en Torres (2018), se puede observar que el Seminario se amplió a dos trayectos formativos con certificaciones diferentes:

- Certificado de capacitación en Teatro Infantil (I y II año): Indica que otorga un puntaje de 0,50 por Resolución N.º 2151 - "I". 3/09/63
- Certificado de Educadores Especializados en Teatro Infantil (III año): No indica puntaje.

El Plan de Estudios del Seminario se modificó de la siguiente manera:

Tabla 2

Plan de Estudios del Seminario de Teatro Infantil 1964

Primer año

Teoría del Teatro
Didáctica Teatral
Literatura Infantil
Historia de la Literatura Dramática
Expresión Corporal I
Psicología del Arte Infantil

Segundo año

Montaje Escénico
Expresión Poética
Teatro Infantil I
Práctica de la Enseñanza
Expresión Corporal II

Tercer año

Teatro Infantil
Taller Teatral
Dirección Escénica
Expresión Corporal III

En *Una experiencia de educación a través del teatro*, Inés Funes, Marta Torres, Nora Martínez, Ernesto Heredia y Haydee Torres de Cohen (1979) mencionan la participación del Seminario de Teatro Infantil en las misiones pedagógicas de 1965 y 1966 en el interior de la Provincia de Córdoba, organizadas por el Consejo General de Educación. En dichas misiones, el profesorado del Seminario de Teatro Infantil dictó "Cursillos de Perfeccionamiento Docente" sobre teatro, participó en escuelas de verano y realizó representaciones teatrales con elencos de docentes y de niños. De ese trabajo, surgieron grupos de teatro de maestros del interior¹⁰ de Córdoba.

¹⁰ Villa Dolores, Monte Maíz, La Carlota, Río Tercero, Villa del Rosario, entre otras localidades.

Como podemos observar en los cuadros anteriores, el Seminario de Teatro Infantil se trataba de algo más que un curso. La disputa por la validez del título, por jerarquizar la formación docente en Teatro derivó, en el año 1991, en la creación del Profesorado de Teatro de la Escuela “Roberto Arlt”. Dicha institución es una de las fundantes de la actual Escuela Superior Integral de Teatro “Roberto Arlt”, dependiente de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Por la extensión de este trabajo no ahondaremos sobre el recorrido de dicha institución hasta su conformación como escuela.

Centro Educacional de Córdoba

Con la sanción de la Ley Provincial 4926 en el año 1967, se crea el Centro Educacional Córdoba, actual Instituto Superior “Carlos Alberto Leguizamón”.¹¹ Según un folleto de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de la Provincia de Córdoba publicado en 1967, el Centro Educacional Córdoba se organizaba de la siguiente manera:

- Escuela Superior de Magisterio
- Escuela Maternal
- Escuela de la Comunidad
- Gabinete Psicopedagógico Central

Según la misma fuente, la Escuela Superior de Magisterio tenía la intención de elevar a un nivel superior la carrera de maestro primario. Por tal motivo, era condición para el ingreso contar con estudios de magisterio o bachiller.

¹¹ Según la página oficial del instituto (<https://isleguizamón-cba.infod.edu.ar/sitio/>), en 1986 recibe el nombre en homenaje al maestro Carlos Alberto Leguizamón, quien estuvo vinculado a docentes e intelectuales que seguían las ideas provenientes del movimiento Escuela Nueva. Formó parte de los primeros docentes de la Escuela Normal Superior. Carlos Alberto Leguizamón estuvo casado con Malicha Cresta de Leguizamón.

En el mismo folleto, en el plan de estudios de la Escuela Superior de Magisterio aparece Literatura y Teatro Infantiles como asignatura cuatrimestral con una duración de 3 horas semanales. Ana María Pelegrín participó de la creación de los primeros planes de estudios de la Escuela Superior de Magisterio, y propuso la incorporación de Literatura y Teatro Infantil (Torres, 2018), donde se desempeñó como docente.

En una ponencia del año 1969 titulada “Formación artística y promoción del teatro infantil en la Argentina”, presentada en el II Congreso Nacional de Teatro para la infancia y la juventud en Palma de Mallorca, Ana María Pelegrín expone que la cátedra de Teatro Infantil abordaba los siguientes aspectos del teatro:

1. Panorama general, introducción al teatro y al teatro infantil.
2. Didáctica: cómo enseñar teatro a los niños. Elementos de técnica teatral y de juego de libre expresión.
3. Experiencia, escenificaciones y montajes teatrales.

En el mismo documento, Pelegrín cuenta que en la Escuela Superior de Magisterio también existía un Taller de Teatro Infantil de carácter experimental. Ahí se producían obras para niñas y niños con el objetivo de profundizar las experiencias teatrales.

En un documento aportado por Marta Torres –alumna de la primera promoción del Seminario de Teatro Infantil–, titulado *Importancia del teatro infantil en la formación y perfeccionamiento del maestro*, se exponen algunos fundamentos del valor formativo que tiene el teatro en la formación docente y en las escuelas. Dicho trabajo fue escrito por Ana Colatarci y María Rosa Finchelman, egresadas del Seminario de Teatro Infantil y docentes del Centro Educacional Córdoba, y se presentó en el año 1979 en el Primer Congreso Nacional de for-



mación y perfeccionamiento docente, en Villa Giardino (Córdoba).

Colatarci y Finchelman (1979) relatan sus experiencias en el Centro Educacional Córdoba, destacan la incorporación de Teatro Infantil como materia y exponen los beneficios del teatro en la formación docente, lo que podría constituirse en una experiencia valiosa a imitar en otras escuelas y cursos de formación docente. Resaltan el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética, un mayor desenvolvimiento de la expresión oral, gestual y corporal para el trabajo profesional.

En una entrevista, Colatarci contó que en la Escuela Superior de Magisterio existía una carrera de formación docente para maestras de Jardín de Infantes que no tenía Teatro dentro del plan de estudios. Cuando las estudiantes iban a la práctica, les faltaba “cierta ductilidad y cierta expresividad” en el contacto con las niñas y los niños, a diferencia de las estudiantes de magisterio. Por tal motivo, se incorporó Teatro como una propuesta extracurricular (Ana Colatarci, 14 de julio de 2023).

El teatro en las escuelas primarias. Algunos antecedentes

Hasta aquí pudimos aproximarnos a algunas experiencias en las que el teatro estuvo presente en la formación docente en el ámbito del Estado provincial, entre mediados de los años 50 y comienzos de los años 80. Poco a poco, esta disciplina ingresó a algunas escuelas tanto del ámbito privado como del ámbito público. Incluso se conformaron agrupaciones pedagógicas que adscribían al ideario del movimiento Escuela Nueva y que crearon escuelas privadas –como el Instituto de Educación Córdoba, Escuela Nueva Luz Vieira Méndez, Escuela Nueva José Martí y Escuela Nueva Juan Mantovani– con teatro en sus propuestas

de enseñanza. Algunas escuelas confesionales de gestión privada tales como la Escuela 25 de Mayo, Madres Escolapias, el Colegio de María, Hermanas Esclavas o el colegio Gabriel Tabo-rin tenían teatro desde fines de los años 50.

El documento *Nómina de Egresados del Seminario de Teatro Infantil que dictaron clases en escuelas e instituciones oficiales o privadas 1984*, elaborado por docentes del Seminario de Teatro Infantil, presenta un listado de aproximadamente 60 instituciones de gestión pública y de gestión privada: escuelas primarias, jardines de infantes, escuelas secundarias e institutos de formación docente. Egresadas y egresados del Seminario de Teatro Infantil cumplieron un rol clave en la difusión del teatro en las escuelas, incluso impulsaron y promovieron la incorporación del teatro en las escuelas.

“Egresadas y egresados del Seminario de Teatro Infantil cumplieron un rol clave en la difusión del teatro en las escuelas, incluso impulsaron y promovieron la incorporación del teatro en las escuelas.”

Algunos hallazgos, conclusiones y una invitación

En lo expuesto anteriormente, fue posible dar cuenta de algunas experiencias donde el teatro estaba presente en la formación docente. Conocimos algunos agentes y sistemas de agentes que constituyeron el campo de la formación de docentes de teatro. Dicho campo se fue construyendo en diálogo y vínculo con otros campos tales como el campo educativo, el campo literario y el campo de la producción artística, que especialmente en los años 60, se caracterizó por la experimentación pedagógica. En los procesos de experimentación, las artes se vinculaban y dialogaban con otras disciplinas y campos de conocimientos.

A medida que las experiencias se desarrollaban, se fue disputando también la presencia del teatro en las escuelas y en los institutos de formación docente. De hecho, maestras y maestros que egresaron del Seminario de Teatro Infantil produjeron publicaciones, cartas formales a las autoridades ministeriales, relatos de experiencias y presentaciones en congresos y en jornadas de formación docente. En esas diferentes formas de difusión y comunicación, expusieron los fundamentos del valor formativo del teatro y propuestas de incorporación del teatro como asignatura en el currículum escolar y en los institutos de formación docente. Así lo demuestra parte de la documentación encontrada durante la investigación (Heredia, 1966; Heredia y Masía, 1969; Finchelman y Torres de Olmos, 1970; Colatarci y Finchelman, 1979; Finchelman, s/f.; Finchelman, 1985).

Por los límites de este escrito, no avanzaré en reconstruir cómo se disputó la presencia del teatro en las escuelas, su incorporación como asignatura en los Contenidos Básicos Comunes y la creación de los profesorados de teatro de la ciudad de Córdoba. Sí puedo afir-

mar que, si bien la creación de los Contenidos Básicos Comunes logró oficializar la incorporación del teatro como asignatura en las escuelas en la década de los noventa, eso fue resultado de procesos curriculares que se venían desarrollando desde mucho antes. Procesos que se dieron a través de las experiencias presentadas someramente a lo largo de este escrito.

Entiendo los procesos curriculares como los “procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (Terigi, 2004, p. 86). Dichos procesos acumulan una historia y, en ese sentido, la incorporación del teatro en el currículum oficial fue resultado de luchas dentro del campo educativo. Luchas a escala de las políticas educativas por darle valor a este arte como forma de conocimiento. Pues como sostiene Eisner (2016), las artes tienen cualidades y significados que las distinguen de otras formas de conocimiento. En el caso del teatro, se trata de una disciplina compleja, ya que no solo es abarcable desde su dimensión actoral, escenotécnica o dramaturgica, sino también desde su dimensión histórica y cultural como forma de expresión de las sociedades. Por tal motivo, el teatro como asignatura escolar abarca conocimientos y habilidades propias que contemplan la producción teatral, la apreciación del teatro como arte y la comprensión del teatro como manifestación artística en determinado contexto sociocultural (Chapato, 1998).

Para finalizar, considero que la incorporación del teatro en los diseños curriculares de la jurisdicción de Córdoba, ligada a la profesionalización docente, es un aspecto a seguir indagando en futuros trabajos de investigación, sistematización de experiencias u otros formatos. Queda abierta la invitación a las y los docentes de Teatro de Córdoba a seguir desa-



rollando nuevas producciones que contribuyan a jerarquizar y difundir el valor formativo de este arte. Continuar el legado de las maestras y los maestros pioneros que abrieron los caminos para que el teatro esté presente en el sistema educativo a través de las prácticas de enseñanza que se producen en distintos contextos, niveles y modalidades. También, a conformar agrupaciones de docentes de Teatro como comunidades de prácticas que aporten a la construcción de conocimiento profesional situado y a la experimentación pedagógica.

Actualmente, en Córdoba existen dos profesorado universitarios de Teatro: el de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, y el del Departamento Académico de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Ambos con trayectorias, perfiles e historias muy diferentes, pero también con algunos cruces entre agentes que formaron y forman parte de las dos instituciones. Si bien dichas carreras en el nivel universitario contribuyeron a jerarquizar la formación de docentes de Teatro, queda seguir disputando la presencia de este arte como forma de conocimiento y como derecho educativo de las y los estudiantes en el transcurso de la escolaridad obligatoria. Recuperar y documentar experiencias valiosas puede aportar a los procesos de socialización de conocimientos en pos de enriquecer las prácticas de las y los docentes de Teatro.

Referencias

- Aguiar, L.** (2004). La formación de maestros en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la Jurisdicción Córdoba. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 15, 15-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364784>
- Alliaud, A.** (11 de junio de 2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Conferencia en el marco del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés*. <https://repositorio.udes.edu.ar/items/163de59f-ea8e-40a5-961e-e5916dbfac60>
- Área de Tecnología Educativa** (27 de septiembre de 2016). *La escuela era una fiesta. Política y alternativa pedagógica en la experiencia fundacional de la ENS de Córdoba*. [Video].
<https://archive.org/details/laescuelaeraunafiesta>
- Bourdieu, P.** (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.
- Bourdieu, P.** (1988). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Chapato, M. E.** (1998). El lenguaje teatral en la escuela. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, W., *Artes y Escuela*. Paidós.
- Chervel, A.** (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Colatarci, A. y Finchelman, M. R.** (1979). *Importancia del teatro infantil en la formación y perfeccionamiento del maestro*. Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. Villa Giardino, Córdoba.
- Cossettini, L.** (1947). *Teatro de Niños*. Poseidón.
- Cresta de Leguizamón, M.** (1949). Capítulo Octavo: Documentos Estudiantiles. En Sobral, A. y Vieira Méndez, L., *La Educación Vocacional de la Adolescencia y la Formación del Maestro. El Ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Castelví.
- Di Mauro, L.** (2019). *Historia del teatro de títeres en la Argentina*. [Trabajo Final de Grado]. Licenciatura en Gestión y Producción Teatral, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo.
- Di Mauro, E.** (2010). *Memorias de un titiritero latinoamericano*. Instituto Nacional del Teatro. <https://inteatro.ar/editorial/memorias-de-un-titiritero-latinoamericano/>
- Eisner, E.** (2016). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Finchelman, M. R.** (s/f.). *Anteproyecto de incorporación del teatro en las escuelas primarias y secundarias*. VII Jornadas Nacionales de Literatura Infantil-Juvenil, Buenos Aires.
- Finchelman, M. R.** (1983). *El teatro en la educación* (s/d.).



- Finchelman, M. R. y Torres de Olmos, M.** (1970). *El teatro-expresión en la formación integral del niño*. II Seminario-Taller de Literatura Infanto-Juvenil. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fogolino, A.** (2004). *La escuela normal superior de Córdoba, 1941-1947: apuntes para una historia de reforma interrumpida*. [Trabajo Final de Grado]. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación y Cultura.** (1967). *Centro Educativo Córdoba*. [Folleto].
- Heredía, E.** (1966). Teatro Infantil en la Escuela. Nota II. *Revista de Educación*, (8), 36-40.
- Heredía, E. y Masía, B.** (1969). *Teatro - Didáctica Teatral Infantil*. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Heredía, E.; Funes, I.; Torres de Cohen, H. y Torres, M.** (1979). *Una experiencia de educación a través del teatro*. Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. Villa Giardino, Córdoba.
- Pelegrín, A.** (1969). *Formación artística y promoción del teatro infantil en la Argentina*. II Congreso Nacional de Teatro para la infancia y la juventud. Palma de Mallorca. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/formacion-artistica-y-promocion-del-teatro-infantil-en-la-argentina/>
- Seminario de Teatro Infantil** (1984). *Nómina de Egresados del Seminario de Teatro Infantil que dictaron clases en escuelas e instituciones oficiales o privadas 1984*.
- Terigi, F.** (2004). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Torres, M. (Comp.)** (2018). *Teatro y Educación en Córdoba. Del Seminario de Teatro Infantil a la Escuela Superior Integral de Teatro "Roberto Arlt"*. Universidad Provincial de Córdoba.
- ## Normativas
- Consejo Federal de Educación.** (2010). *Resolución 111/10 - Anexo La educación artística en el sistema educativo nacional*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/111-10.pdf>
- Consejo General de Educación de la Provincia de Córdoba.** (1963). *Circular N.º 15*.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba.** (1941). *Ley N.º 3944/1941. Creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba*.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina.** (1993). *Ley N.º 24.195/1993. Ley Federal de Educación*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina.** (1998). *Resolución N.º 88/98 Acuerdo Marco para la Educación Artística*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res98/88-98.pdf>



Ministerio de Educación de la Nación

Argentina. (2006).

Ley N.º 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Secretaría Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba.

(1967). *Ley N.º 4926/ 1967. Creación del Centro Educativo Córdoba.*

<http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/D?OpenDocument&Highlight=0,Centro,educacional,C%F3rdoba>



Afrontar retos pedagógicos en aulas regulares de colegios públicos con estudiantes con discapacidad



Actividades al aire libre en el patio del Colegio D. G. Gustavo Rojas Pinilla, Colombia (2024) · Imagen obtenida por las autoras.

Lilia Maritza Hurtado Herrera
Angie Nathalie Reyes Céspedes



Lilia Maritza Hurtado Herrera

Psicóloga con formación académica en primera infancia, especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, y magíster en Educación con línea de profundización en inclusión. Cuenta con una trayectoria de 20 años de experiencia en el ámbito educativo y social. Actualmente, se desempeña como Docente Orientadora en la Secretaría de Educación de Bogotá. Ha sido docente en la Universidad Nacional de Colombia, en procesos de formación en habilidades socioemocionales. Durante nueve años, trabajó como profesional psicosocial en el proyecto Centro Amar, de la Secretaría de Integración Social, enfocado en la prevención y erradicación del trabajo infantil en Bogotá. Su labor ha estado orientada a la promoción del bienestar integral de niños, niñas y adolescentes.

Contacto: lilihurtado260@gmail.com



Angie Nathalie Reyes Céspedes

Docente orientadora en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Psicóloga egresada de la Universidad Cooperativa de Colombia, con especialización en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, y magíster en Educación con énfasis en inclusión, por la Corporación Universitaria Iberoamericana. Cuenta con una trayectoria de ocho años en instituciones educativas públicas y privadas, centrada en la promoción del bienestar de niños, niñas y adolescentes. Participó como ponente en el XII Congreso Internacional de Psicología Social de Integración, realizado en Cusco, Perú, en 2014.

Contacto: nathaliereyescespedes@gmail.com



Afrontar retos pedagógicos en aulas regulares de colegios públicos con estudiantes con discapacidad

Facing pedagogical challenges in regular classrooms of public schools with students with disabilities

Lilia Maritza Hurtado Herrera
Angie Nathalie Reyes Céspedes

Fecha de recepción: 4 de junio de 2024
Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2025

RESUMEN

Este artículo presenta varios hallazgos de una investigación que se enfocó en fomentar una comunidad de aprendizaje inclusiva en el Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla, de Colombia. Se realizó una investigación cualitativa de diseño Investigación Acción Participativa, utilizando técnicas como grupos focales, observación directa, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo para recopilar datos cualitativos. La muestra incluyó cinco docentes. El plan de acción de la estrategia consistió en actividades para la identificación de problemas y metas, capacitación en inclusión y redes de apoyo, intercambio de experiencias, desarrollo de aulas inclusivas, y evaluación continua para fortalecer la inclusión en la institución educativa.

Los hallazgos destacan acciones exitosas como la inclusión de personal especializado, la adaptación de espacios para la población con movilidad reducida, la necesidad de un sistema de capacitación continua y cambios en las políticas institucionales para promover la inclusión efectiva. Se concluye que la inclusión educativa va más allá de la atención a la discapacidad, y requiere prácticas docentes inclusivas, así como un esfuerzo conjunto entre docentes, instituciones educativas y la comunidad en general. Se subraya la importancia de un plan de acción articulado y la investigación participativa para promover aulas inclusivas y la autodeterminación comunitaria.

palabras clave

**inclusión educativa · adaptación curricular
barreras educativas · aulas regulares**



ABSTRACT

This article presents several findings from an investigation that focused on fostering a learning community at the General Gustavo Rojas Pinilla District School in Colombia. A qualitative research of Participatory Action Research design was carried out, using techniques such as focus groups, direct observation, semi-structured interviews and field diaries to collect qualitative data. The sample included five teachers. The strategy's action plan consisted of activities for the identification of problems and goals, training in inclusion and support networks, exchange of experiences, development of inclusive classrooms, and continuous evaluation to strengthen inclusion in the educational institution. The findings highlight the importance of successful actions such as the inclusion of specialized personnel, the adaptation of spaces for the population with reduced mobility, the need for a continuous training system and changes in institutional policies to promote effective inclusion. It was concluded that educational inclusion goes beyond attention to disability, requiring inclusive teaching practices and a joint effort between teachers, educational institutions and the community in general. The importance of an articulated action plan and participatory research to promote inclusive classrooms and community self-determination was highlighted.

keywords

**educational inclusion · curricular adaptation
educational barriers · regular classrooms ·**

Introducción

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad representa un desafío importante para los docentes, quienes deben adaptar sus métodos de enseñanza para asegurar que todos los alumnos aprendan efectivamente. Esto implica reconocer y valorar las diferencias individuales, así como implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. A lo largo de la historia, el término inclusión ha sido predominantemente abordado desde una perspectiva médica. Según Oakley (1995), citado en Figueroa *et al.* (2017), desde 1974, en Francia, se ha utilizado el término "inclusión" para referirse a grupos minoritarios que presentan alguna diferencia con respecto a un grupo mayoritariamente

"normal", como padres solteros, personas con alguna condición médica o adictos a sustancias. Lamentablemente, esta concepción aún persiste en la actualidad, y las personas con diferencias son muchas veces percibidas como enfermas que necesitan ser corregidas o modificadas, e incluso son socialmente marginadas por no cumplir con un estándar homogéneo de "normalidad".

En América Latina, y particularmente en Colombia, se ha ampliado la discusión sobre la discapacidad y la necesidad de crear entornos inclusivos que permitan el desarrollo comunitario de las personas. A pesar de la promulgación de leyes y decretos como el Decreto 1421, de 2017, y lineamientos de política para la inclusión y la equidad, persisten disparida-



des significativas en el acceso a la educación para personas con discapacidad. El informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reveló una diferencia del 15,6% en el acceso a la educación entre la población de 6 a 21 años con discapacidad y aquellos sin discapacidad, siendo la brecha mayor en el grupo de edades de 6 a 10 años, con un 24,4%. Esta situación refleja las barreras sistémicas que continúan existiendo a pesar de los esfuerzos legislativos y de políticas públicas. La inclusión en el contexto educativo no solo es un derecho fundamental, sino una necesidad para el desarrollo equitativo y sostenible de la sociedad.

Trasladando esta situación al contexto específico de la Institución Educativa Distrital, cuya misión y visión están centradas en la inclusión como eje fundamental de transformación educativa, se observa que los docentes enfrentan dificultades significativas en la adaptación del modelo inclusivo para estudiantes con discapacidad. Aunque se han desarrollado proyectos orientados a la prevención de otras problemáticas dentro de la institución, la inclusión ha sido limitada y se percibe como un proceso exclusivo de los docentes especializados. Esto crea una barrera para la integración del resto del cuerpo docente en sus prácticas, limitando el potencial de un entorno verdaderamente inclusivo. Esta situación plantea la pregunta central de esta investigación: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes del colegio en un aula regular con estudiantes con discapacidad, y cómo pueden estos desafíos ser abordados para mejorar la integración y el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes?

En el marco de esta problemática, uno de los referentes clave para la investigación fue el trabajo de León (2012), quien en su libro *La educación inclusiva: Evaluación e intervención para la diversidad* recalca la importancia de la educación inclusiva como un enfoque trans-

formador que busca calidad y equidad en la enseñanza para todos los estudiantes. Este paradigma implica la responsabilidad moral de ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje, especialmente a aquellos en riesgo de exclusión. La implementación efectiva de la educación inclusiva requiere un compromiso con la justicia social y la eliminación de barreras, tanto en el aula como en la sociedad en general, para fomentar un entorno donde todos los estudiantes puedan prosperar. La relevancia de esta obra radica en su enfoque integral hacia la diversidad y en la propuesta de adaptación del entorno educativo para satisfacer las necesidades individuales, reconociendo y valorando la diversidad como un recurso enriquecedor.

Otra investigación relevante es la de Duk, Blanco, Zecchetto, Capell y López (2021), titulada "Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas". Esta investigación, que utilizó un enfoque descriptivo-interpretativo y técnicas como grupos focales, reveló que la metodología centrada en el enfoque de clase (EC) transformó la percepción de los docentes respecto a la inclusión y la diversidad. Los resultados mostraron que los docentes, inicialmente enfocándose solo en estudiantes con discapacidad, comenzaron a valorar la participación de todos los estudiantes y a ver la diversidad como una fortaleza. Este estudio es crucial para la investigación propuesta, ya que demuestra que metodologías centradas en la comunidad educativa pueden facilitar la inclusión y modificar positivamente las actitudes y prácticas de los docentes hacia la diversidad.

Además, se consideró la investigación de Simón, Echeita, Sandoval y de Dios (2021), "La Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente", realizada



en Madrid, España. Este estudio utilizó la metodología de investigación-acción para empoderar a la comunidad educativa, e involucró a 18 docentes y 201 estudiantes. Los resultados mostraron que la estructura colaborativa cambió significativamente la participación de los estudiantes y mejoró la práctica docente, enfocándose en las necesidades de los estudiantes con barreras para el aprendizaje. Este trabajo subraya la importancia de la colaboración y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, aspectos fundamentales para la investigación propuesta, ya que destaca cómo la investigación-acción puede promover cambios positivos en la comunidad educativa y en la inclusión efectiva en el aula.

En relación con la pregunta problema y la referencia de los estudios mencionados anteriormente, se planteó el objetivo general de la investigación: desarrollar una estrategia de intervención que promueva una comunidad de aprendizaje inclusiva en las aulas regulares del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla. Este objetivo se desglosó en varios objetivos específicos: primero, establecer los roles y responsabilidades de los docentes que participan en la creación y promoción de un entorno inclusivo en las aulas regulares del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla, mediante el análisis de las interacciones relacionadas con los estudiantes que presentan discapacidad. Segundo, identificar claramente los factores y elementos que contribuyen favorablemente y los que no contribuyen en la implementación de prácticas inclusivas en las aulas regulares del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla. Tercero, desarrollar una estrategia de intervención desde un enfoque sociocrítico que permita establecer un entorno de educación inclusiva en el contexto escolar del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla.

La investigación fue relevante para facilitar un espacio de reflexión y colaboración entre docentes, estudiantes, padres y otros actores educativos. Además, ofreció la posibilidad de no solo identificar las barreras existentes, sino también de proponer y poner en práctica estrategias pedagógicas que promuevan una educación inclusiva efectiva. Al centrarse en los estudiantes con discapacidad cognitiva y movilidad reducida, se aportó una perspectiva crítica y práctica que abordó directamente las necesidades específicas de esta población.

El marco teórico de este estudio se sitúa en el contexto de la educación inclusiva en Colombia, donde se busca ofrecer una educación pertinente y de calidad que reconozca la diversidad y promueva la transformación social (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Colombia Potencia de la Vida, 2023). Desde el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha trabajado en la gestión de políticas públicas para la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo, alineándose con el objetivo de construir una sociedad diversa e incluyente (Duque, 2020).

Uno de los principales desafíos en las aulas regulares es la detección de estudiantes con discapacidad, ya que existen obstáculos como prejuicios y estigmatización que pueden llevar a ocultar la verdadera cantidad de alumnos con discapacidad, dificultando así la planificación educativa efectiva (Grant Lewis, 2019). Además, la falta de docentes capacitados, deficiencias en las instalaciones escolares y materiales de aprendizaje, así como la escasez de recursos, son factores que obstaculizan el proceso educativo inclusivo (Alianza Mundial para la Educación, 2018).

No obstante, la educación inclusiva también presenta ventajas significativas. Requiere una revisión sistemática de los sistemas educativos y promueve la colaboración



y la justicia social (Colombia Potencia de la Vida, 2023). Facilita el acceso a rampas, aseos y materiales especiales, fortalece los mecanismos de participación y promueve la formación adecuada de docentes en diversos aspectos (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión, 2015; UNESCO, 2017).

Las perspectivas pedagógico-didácticas en la educación inclusiva destacan la importancia de adaptar el currículo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes (Vygotsky, 1978). También resaltan la necesidad de clarificar los roles y responsabilidades de los docentes y otros actores educativos, así como la colaboración entre ellos para garantizar una implementación efectiva de políticas inclusivas (Pavía, 2010).

Además de los aspectos pedagógico-didácticos, el marco académico-administrativo desempeña un papel crucial en el apoyo a la educación inclusiva. La formación continua de los docentes, el liderazgo escolar distribuido y la consideración de factores socioeconómicos son elementos importantes a tener en cuenta (Leithwood y Mascall, 2008; Fullan, 2012; Rose y Meyer, 2002).

El modelo de Investigación Acción Participativa (IAP), inspirado en el trabajo de Fals Borda (1999, citado en Ortiz y Borjas, 2008), propone un enfoque ético y crítico hacia la investigación social, destacando la importancia de la participación activa de las comunidades en la generación de conocimiento y la transformación social. Este enfoque permite identificar brechas y desigualdades sociales, promover la participación y autodeterminación de las personas, y establecer una relación dialéctica entre el conocimiento y la acción (Zapata, Rondán, 2016).

La discapacidad, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se refiere a las limitaciones físicas, mentales, intelectuales o

“Además de los aspectos pedagógico-didácticos, el marco académico-administrativo desempeña un papel crucial en el apoyo a la educación inclusiva.”

sensoriales a largo plazo que pueden dificultar la participación plena y efectiva en la sociedad (OMS, s/f). Este concepto ha evolucionado hacia un enfoque biopsicosocial que reconoce la interacción entre las condiciones de salud y el entorno social y político de una persona (MEN, 2021). En Colombia, se entiende la discapacidad desde este modelo, reconociendo las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, así como las limitaciones en actividades y participación en la vida cotidiana (MEN, 2021).

La educación se considera un derecho fundamental, esencial para garantizar la igualdad y la equidad. Reconoce la diversidad cultural, social, territorial y ambiental, buscando reducir las desigualdades y promover la inclusión (Colombia Potencia de la Vida, 2023). En Colombia, se aboga por el acceso a la educación para todos, incluidas las personas con discapacidad, mediante la construcción de instalaciones adaptadas y la implementación de políticas inclusivas.

La educación inclusiva se centra en reestructurar los diseños educativos para garantizar una educación de calidad, evitando la discriminación y la segregación social. Reconoce las diferencias individuales y busca promover la participación plena en el proceso de aprendizaje (Parra Dussan, 2010). Este enfoque surge como una evolución del concepto de “necesidades educativas especiales”, priorizando



la igualdad de oportunidades y el desarrollo de habilidades y talentos de todas las personas (UNESCO, 2019).

En las aulas regulares, se busca proporcionar educación de calidad a todos los estudiantes, sin segregación. Se enfatiza la adaptación y comprensión de las diferencias individuales, promoviendo un ambiente de aprendizaje equitativo y colaborativo (Universidad Internacional de Valencia, 2014).

Existen diversos obstáculos que dificultan la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas convencionales. Estos desafíos incluyen la detección de alumnos con discapacidad, la falta de docentes capacitados, deficiencias en las instalaciones y materiales educativos, escasos recursos y la falta de evaluaciones adaptadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Grant Lewis, 2019).

Metodología

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, lo que permitió el estudio de la realidad en su contexto natural y facilitó la comprensión de las experiencias y perspectivas de los individuos involucrados. Además, la investigación se enmarcó en un diseño de investigación-acción. La población de estudio fueron los docentes del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla de la jornada tarde, con un cuerpo docente de 120 docentes de áreas multidisciplinares. La muestra intencionada incluyó a cinco docentes de sexto a octavo grados en Español, Matemáticas, Sociales, Biología y Tecnología, debido a que estas áreas son fundamentales y cuentan con mayor número de horas, lo cual garantizó la relevancia y profundidad del estudio. Estos grados contaban con 12 estudiantes con discapacidad. Los grupos focales, como herramienta diagnóstica, permitieron recoger una amplia gama de perspectivas y experiencias, enriqueciendo la

comprensión del problema investigado. La observación directa y las entrevistas semiestructuradas ofrecieron una visión más profunda y detallada, complementando los datos cualitativos. Los diarios de campo son esenciales para documentar el proceso evolutivo del grupo y las dinámicas interpersonales. Finalmente, la categorización y sistematización de los datos facilitan la identificación de patrones y temas clave, permitiendo una interpretación más estructurada y significativa de los resultados. Esta estrategia integral asegura un enfoque holístico y adaptativo, fundamental para la investigación-acción.

En la **Tabla 1** (en página siguiente) se describen las categorías y subcategorías utilizadas en el análisis, proporcionando una visión detallada de los diferentes aspectos considerados en la investigación.

Resultados

Resultados de la fase diagnóstica

En esta fase, se llevó a cabo una observación exhaustiva de las clases impartidas por cinco docentes (D1-D5) en diversos grados y asignaturas. El objetivo principal fue evaluar la efectividad de la inclusión educativa en el contexto de una institución pública, identificando fortalezas y áreas de mejora en tres categorías principales: el marco de interacción, el marco pedagógico-didáctico y el marco académico-administrativo. El análisis detallado abarca aspectos como la interacción entre docentes y estudiantes, el manejo de estudiantes con discapacidad, la estructura de las clases, las estrategias pedagógicas empleadas y las limitaciones en términos de recursos y capacitación.

En el marco de interacción, se observó que la comunicación entre docentes y estudiantes varía significativamente. Los docentes D2, D4 y D5 presentan una comunicación asertiva, caracterizada por relaciones de intercambio positivo y una expresión no verbal


Tabla 1 Matriz de categorías

CATEGORÍA 1	Marco de interacción	Objetivo 1 Establecer roles y responsabilidades Objetivo 2 Factores y elementos que contribuyen
<i>Subcategorías</i>	<i>ITEM</i>	
	1.1. Actitud (Disposición) frente a la clase 1.2. Concepción del rol del docente en aula 1.3. Habilidades de interacción 1.4. Habilidades sociales 1.5. Cohesión social 1.6. Participación comunitaria	
CATEGORÍA 2	Pedagógico- didáctico	Objetivo 1 Establecer roles y responsabilidades Objetivo 2 Factores y elementos que contribuyen Objetivo 3 Estrategia de intervención
<i>Subcategorías</i>	<i>ITEM</i>	
	2.1 Apropriación del modelo académico 2.2 Apropriación del manual de funciones 2.3 Apropriación de la normatividad en inclusión y flexibilidad curricular 2.4 Funciones de cada uno de los actores 2.5 Pertinencia 2.6 Apropriación	
CATEGORÍA 3	Marco académico-administrativo	Objetivo 1 Factores y elementos que contribuyen
<i>Subcategorías</i>	<i>ITEM</i>	
	3.1 Funciones de cada uno de los actores 3.2 Capacitación y actualización 3.3 Nivel socioeconómico 3.4 Aspectos pedagógicos 3.5 Filosofía y políticas institucionales	

Fuente: Elaboración propia

que facilita una mejor interacción en el aula. Este tipo de comunicación fomenta un ambiente de respeto y apoyo mutuo, donde los estudiantes se sienten escuchados y valorados. En contraste, los docentes D1 y D3 mantienen una comunicación más vertical y unidireccional, limitando la participación activa de los es-

tudiantes y creando un ambiente más rígido y menos colaborativo.

La interacción entre los estudiantes también refleja estos patrones de comunicación. En las aulas de D2, D4 y D5, se observa una mayor cooperación y asesoría entre pares, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje



colaborativo y solidario. En estas aulas, los estudiantes se sienten más cómodos trabajando juntos y apoyándose mutuamente en sus tareas y actividades. En contraste, en las aulas de D1 y D3, prevalecen los conflictos y las competencias individuales, creando un ambiente más competitivo y menos colaborativo. Los conflictos entre estudiantes son manejados de manera colaborativa por D2, D4 y D5, quienes aplican estrategias de escucha activa y negociación para resolver los desacuerdos de manera constructiva. Por otro lado, D1 y D3 tienden a adoptar un enfoque más autoritario inicialmente, aunque recurren a métodos colaborativos en conflictos mayores. Estas diferencias en la gestión del aula y la interacción docente-estudiante resaltan la importancia de una comunicación efectiva y de estrategias que promuevan un ambiente armónico y colaborativo.

El análisis del marco pedagógico-didáctico reveló una estructura clara en el desarrollo de las clases por parte de todos los docentes observados. Una oportunidad de mejora identificada en el proceso educativo es fortalecer la articulación entre los docentes de aula y la docente de apoyo a la inclusión. Esta colaboración es clave para garantizar una atención adecuada y personalizada a los estudiantes con discapacidad. Actualmente, se observa que muchos de los ajustes realizados son generales y no responden de manera efectiva a las características individuales de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de mayor acompañamiento y coordinación. Promover un trabajo conjunto permitiría que la docente de apoyo participe activamente en la planificación, sugiera adaptaciones y ajustes pertinentes, y mantenga un diálogo permanente con el docente titular, contribuyendo así a una inclusión educativa más efectiva y significativa.

En términos de estrategias pedagógicas, se observan prácticas diversas entre los docentes. Por ejemplo, D1 utiliza ejercicios prácticos

guiados por videos para corregir errores, proporcionando una guía visual y práctica para los estudiantes. Esta estrategia permite a los estudiantes comprender mejor los conceptos a través de ejemplos visuales y aplicaciones prácticas. D2, por su parte, genera actividades que permiten la identificación de secuencias procedimentales a través de la creación de recetas, lo que fomenta el aprendizaje práctico y contextualizado. D3 y D4 emplean cuentos y actividades creativas para incentivar el cuidado del agua y el reconocimiento de los fraccionarios, utilizando narrativas y actividades lúdicas para captar el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión de los conceptos. Estas estrategias, aunque variadas y contextualmente relevantes, no siempre contemplan adecuadamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo que refleja la mencionada dependencia de la docente de inclusión para realizar ajustes significativos.

La observación también destacó varias limitaciones en términos de recursos y materiales disponibles en las aulas. La mayoría de las aulas carecen de materiales didácticos adecuados y de tecnologías avanzadas; en muchos casos, estos se limitan a un tablero; en otros, a un televisor y un computador. Esta carencia de recursos impacta negativamente en la capacidad de los docentes para implementar estrategias pedagógicas innovadoras e inclusivas. Además, el espacio físico en algunas aulas es reducido, lo cual dificulta la movilidad y la organización adecuada de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades. La falta de recursos adecuados no solo limita las estrategias pedagógicas, sino que también afecta la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El análisis del marco académico-administrativo reveló que, aunque las políticas institucionales promueven la inclusión, la implementación práctica de estas políticas es deficiente. Los recursos para apoyar a los estudiantes con



“La falta de recursos adecuados no solo limita las estrategias pedagógicas, sino que también afecta la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.”

discapacidad son limitados, y la capacitación de los docentes en temas de inclusión es insuficiente. Esta falta de recursos y capacitación adecuada crea un entorno en el que los docentes no se sienten completamente equipados para manejar la diversidad en el aula de manera efectiva. La inclusión efectiva requiere no solo de políticas claras, sino también de un apoyo tangible en términos de recursos y formación continua para los docentes.

La coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su filosofía es parcial. Si bien se evidencia un esfuerzo por ajustarse a los requerimientos de inclusión, la implementación práctica de estos ajustes es limitada y recae principalmente en la docente de inclusión. Esto sugiere la necesidad de una mayor integración de los principios del PEI en la práctica diaria de todos los docentes, promoviendo una cultura de inclusión que vaya más allá de la adaptación curricular y que se integre en todas las dimensiones de la vida escolar.

La observación de las prácticas docentes también reveló diferencias significativas en la aplicación de metodologías y técnicas de enseñanza. D1 y D3 tienden a utilizar métodos más tradicionales y directivos, con un enfoque en la transmisión de conocimientos a través de la instrucción directa y la memorización.

Esta metodología, aunque efectiva en ciertos contextos, puede no ser la más adecuada para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. En contraste, D2, D4 y D5 adoptan enfoques más interactivos y participativos, fomentando la colaboración y el aprendizaje activo. Estas metodologías incluyen discusiones en grupo, proyectos colaborativos y actividades prácticas que involucran a los estudiantes de manera más activa en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto crítico identificado en el diagnóstico es la gestión del tiempo y la organización de las clases. Algunos docentes, como D2 y D4, demuestran una planificación detallada y una estructura clara en sus clases, con actividades bien definidas y tiempos asignados para cada tarea. Esto no solo facilita el aprendizaje de los estudiantes, sino que también permite una mejor gestión de la clase y una mayor efectividad en la enseñanza. En contraste, otros docentes, como D1 y D3, muestran una planificación menos rigurosa, con actividades que a menudo se extienden más allá del tiempo previsto y una falta de claridad en la organización de las tareas. Esta falta de estructura puede resultar en una menor eficiencia y efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del manejo de la diversidad en el aula también indica que, aunque existe una conciencia general sobre la importancia de la inclusión entre los docentes, la implementación efectiva de estrategias inclusivas es deficiente, lo que evidencia una dependencia de la docente de apoyo y una falta de preparación para atender adecuadamente las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad.

El apoyo administrativo y los recursos disponibles juegan un papel crucial en la efectividad de la inclusión educativa. La falta de apoyo y recursos crea un entorno en el que los docentes no se sienten completamente equi-



pados para manejar la diversidad en el aula de manera efectiva. La inclusión efectiva requiere no solo de políticas claras, sino también de un apoyo tangible en términos de recursos y formación continua para los docentes.

En términos de desarrollo profesional, es evidente que los docentes necesitan más formación y apoyo en el área de la inclusión. Aunque algunos docentes muestran una comprensión básica de los principios de la inclusión, la falta de capacitación específica y continua limita su capacidad para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva. La formación en temas de inclusión debe ser una prioridad para la institución, proporcionando a los docentes las herramientas y el conocimiento necesarios para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades diversas de sus estudiantes.

La intervención y el acompañamiento de la familia es clave para que los procesos de inclusión funcionen. El nexo que se tiene que

pensar de manera integral es: escuela – familia – estudiante – equipo de apoyo.

En esta fase, se llevaron a cabo diversas actividades detalladas en la **Tabla 2 (abajo)**, enfocadas en identificar el problema presente en la institución educativa y trazar la ruta a seguir según los resultados obtenidos.

Resultados en la fase de acción

En esta fase, se realizaron charlas y se mantuvo un registro detallado de las experiencias compartidas durante el proceso, evidenciando la importancia de la percepción y la participación activa de los docentes en el proceso de inclusión. Los diarios de campo revelaron cómo las interacciones en los entornos educativos influyen en el aprendizaje y la apertura hacia nuevas experiencias.

Un aspecto crucial fue la necesidad de que cada docente internalizara y aplicara el enfoque inclusivo en su práctica pedagógica

Tabla 2 Acción 1

Desarrollo de aulas inclusivas	ACTIVIDADES
<p>El proceso de metodología IAP busca que el conocimiento de las comunidades se comunique con el conocimiento científico, para brindar así soluciones óptimas desde el empoderamiento de las comunidades frente a sus necesidades y capacidades.</p>	<p>Actividad 1 Lluvia de ideas: Identificación del problema (grupo focal e investigadores)</p> <p>Actividad 2 Se establecen metas de la investigación y prioridades.</p> <p>Actividad 3 Elección del diseño de investigación.</p> <p>Actividad 4 Capacitación en redes de apoyo: Cómo gestionar y articular instituciones externas al proceso de inclusión.</p>

Fuente: Elaboración propia



diaria. Aunque la institución contaba con docentes especializados en inclusión, se reconoció la importancia de redistribuir las responsabilidades para garantizar que todos los miembros del personal estuvieran familiarizados con las políticas y normativas de inclusión.

Las experiencias compartidas por los docentes durante este proceso fueron valoradas como recursos valiosos para el aprendizaje colectivo. La comunicación de saberes desarrollados a partir de prácticas individuales fortaleció la comunidad educativa y promovió un ambiente colaborativo.

Sin embargo, surgió la necesidad de contar con mayores recursos económicos para respaldar los esfuerzos de inclusión en instituciones educativas públicas. Además, se destacó la importancia de establecer redes de apoyo que brinden capacitación permanente de docentes y directivos.

Un factor determinante para el éxito del proceso de inclusión fue la existencia de una filosofía institucional clara y políticas educativas coherentes. A pesar de que la institución mostraba un compromiso evidente con la inclusión, se señaló la falta de empatía y claridad en las políticas públicas, lo que dificultaba su implementación efectiva.

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes reflejaron la importancia de los espacios de trabajo proporcionados para mejorar la inclusión en el aula. Todos los encuestados expresaron que estos espacios les permitieron construir un aprendizaje significativo sobre el proceso de inclusión.

Asimismo, se reconoció la necesidad de establecer más espacios de diálogo entre docentes para promover la construcción colectiva de la inclusión en los colegios. La información suministrada fue considerada importante y clara por todos los participantes, lo que contribuyó tanto al quehacer docente como a los

procesos convivenciales en el aula. Las actividades propuestas y desarrolladas en esta fase se presentan en la **Tabla 3** (en página siguiente).

Resultados en la fase de reflexión

En el último diario de campo, se registraron las lecciones aprendidas y las sugerencias de los docentes para el plan de acción. Entre las acciones exitosas se destacaron la inclusión de personal especializado, como una docente de inclusión, la adaptación de espacios para la población con movilidad reducida y la flexibilización de cada asignatura de acuerdo con los ajustes realizados desde el área de inclusión. Sin embargo, también se identificó la necesidad de un sistema de capacitación continua que articulara las diferentes áreas con el proceso de inclusión. Para ello, se consideró necesario adquirir computadoras y asegurar una conexión a internet permanente.

Durante este proceso, se recalcó la importancia de sistematizar las planeaciones para permitir consultas y ajustes en tiempo real, además de tener en cuenta el estilo y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante con o sin discapacidad, y proporcionar herramientas de aprendizaje didácticas. Una de las acciones propuestas fue contar con un equipo interdisciplinario en las reuniones de área para trabajar en las flexibilizaciones curriculares y estrategias respecto a la diversidad en el aula, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad. Este equipo interdisciplinario sería apoyado por enlaces con universidades que cuenten con practicantes de Psicología, Educación Especial y Fonoaudiología interesados en apoyar los procesos del colegio.

En cuanto a los cambios de políticas institucionales, se consideró necesario incluir en el SIIIE (Sistema Integrado de Información Educativa) aquellas que aplican a los estudiantes de inclusión, evitando así calificar solo sobre mínimos.



Tabla 3 Avances de la propuesta

Desarrollo de aulas inclusivas	ACTIVIDADES
<p>Es hora de demostrar nuestro verdadero valor a la hora de resolver problemáticas que nos afectan</p>	<p>Actividad 1</p> <p>Conversatorio: Reconociendo sus potencialidades. Los docentes identifican cuáles son aquellas fortalezas y equipos humanos con los que cuentan para el desarrollo de aulas más inclusivas. Se realiza un diálogo con apoyo de la docente de inclusión para evaluar las fortalezas con que cuenta y debatir de cuáles no se hace uso.</p>
	<p>Actividad 2</p> <p>Conversatorio: Experiencias favorables de pares. Esta actividad se realiza en compañía de otras instituciones educativas que han logrado éxito en la elaboración de estrategias que les permitan alcanzar procesos más inclusivos. Al tratarse de un conversatorio, los docentes pueden preguntar y a su vez retroalimentar con aquellas experiencias favorables de su institución.</p>
	<p>Actividad 3</p> <p>Capacitación en DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables). La importancia en la formación del estudiante (Invitado capacitador). Dentro del proceso formativo, es importante que el docente conozca e identifique por qué existen estos dos términos y cómo afectan a su práctica docente, con el fin de que la percepción del proceso cambie y se encuentren más receptivos en todo el desarrollo del proceso. La intención de este espacio es mostrar los beneficios que trae a corto, mediano y largo plazo el desarrollo de estos procesos para favorecer las aulas inclusivas.</p>
	<p>Actividad 4</p> <p>Capacitación en redes de apoyo: Cómo gestionar y articular con instituciones externas. Es de vital importancia saber con qué instituciones públicas y privadas se puede contar en el apoyo del proceso de inclusión. Para esto, se hace un rastreo de aquellas entidades que brindan servicios psicosociales, tales como centros de integración escolar, fundaciones y centros terapéuticos.</p>
	<p>Actividad 5</p> <p>Aprendizajes y cierre. Para este proceso, es de vital importancia desarrollar un proceso evaluativo, en el cual se genera una encuesta que permite evaluar qué tan favorable fue el proceso a la luz de la mirada del docente.</p>

Fuente: Elaboración propia



Para finalizar este proceso, se destacó la importancia de fomentar un cambio de actitud frente a la inclusión mediante espacios de sensibilización que promuevan su percepción favorable. Estos espacios demostraron que trabajar en estos procesos favorecía el rendimiento académico de los estudiantes y la construcción de vínculos necesarios en el proceso formativo. Además, se consideró fundamental involucrar a las familias en estos procesos, permitiéndoles compartir sus experiencias favorables con sus hijos y brindándoles herramientas que quizás desconocían. Tanto los saberes sociales como los teóricos resultaron ser funcionales y permitieron una comprensión más amplia de los individuos.

Para la continuación de esta investigación acción se plantearon cuatro metas: para el primer año, se espera que la percepción de los docentes respecto al proceso de inclusión sea favorable en un 85%, lo cual facilite la construcción de aulas más inclusivas; para el primer año, se espera que los procesos de formación y apoyo didáctico permitan en un 90% estructurar la manera en que se imparten las clases actualmente para dar paso al diseño universal de aprendizaje; en los dos primeros años, se busca que en un 90% las acciones implementadas inicien la construcción de entornos más inclusivos, donde cada miembro de la comunidad educativa sea responsable de este proceso desde su quehacer profesional. Las actividades propuestas para la continuidad de esta investigación se presentan en la **Tabla 4**.

Tabla 4 Desarrollo de nuevas acciones

Desarrollo de aulas inclusivas	ACTIVIDADES
<p>El cambio es ahora y está en nuestras aulas de clase, es momento de realizar acciones que acompañen nuestras intenciones y permitan llamar a nuestra comunidad "inclusiva".</p>	<p>Actividad 1 Taller de sensibilización sobre la diversidad y cómo aprovecharla.</p>
	<p>Actividad 2 Capacitación: Que es inclusión.</p>
	<p>Actividad 3 Capacitación: Conociendo el DUA y el PIAR</p>
	<p>Actividad 4 Desarrollo de las planeaciones por áreas en torno a lo aprendido.</p>
	<p>Actividad 5 Convenios para pasantías con universidades.</p>
	<p>Actividad 6 Socialización del material didáctico de la institución y su uso en población con discapacidad.</p>
	<p>Actividad 7 Reuniones por área para realizar ajustes a las flexibilizaciones, en compañía de inclusión.</p>
	<p>Actividad 8 En las reuniones de ciclo, trabajar aspectos pedagógicos para el manejo de la población en inclusión.</p>
	<p>Actividad 9 Capacitación de herramientas para el manejo de población con discapacidad.</p>
	<p>Actividad 10 Adquisición de nuevos equipos de medios audiovisuales.</p>
	<p>Actividad 11 Evaluación de fase 3</p>

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Las categorías de estudio (marco de interacción, marco pedagógico-didáctico y marco académico-administrativo) establecen una concordancia con las posturas de Vygotsky (1978), quien destaca la personalización del currículo como esencial para atender las necesidades únicas de cada estudiante. Esta adaptación permite que el aprendizaje sea más significativo y relevante, considerando los diversos contextos culturales y sociales en los que los estudiantes se desenvuelven. Al integrar la cultura y el entorno del individuo en el proceso educativo, se fomenta una mayor participación y se potencia el desarrollo de habilidades críticas. Además, al reconocer que el aprendizaje es inherentemente social, se promueve la colaboración y la interacción entre los estudiantes, enriqueciendo el proceso educativo y contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

Es crucial que los docentes no solo conozcan sus expectativas, sino que también dispongan de los recursos adecuados y una formación continua que les permita responder a la diversidad de sus estudiantes. La colaboración entre el personal docente, el personal administrativo y la comunidad es fundamental para forjar un entorno educativo que reconozca y valore las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante. Tal como señala Pavía (2010), la apropiación del manual de funciones es crucial en la educación inclusiva, ya que establece un marco de referencia claro para el personal educativo y de apoyo.

Por otra parte, Fullan (2012) subraya la importancia de la capacitación continua y actualización permanente dentro de la comunidad educativa. Este enfoque, que se basa en la investigación y la práctica reflexiva, permite a los docentes adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. Comparando la literatura con los resultados de la investigación,

“La colaboración entre el personal docente, el personal administrativo y la comunidad es fundamental para forjar un entorno educativo que reconozca y valore las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante.”

se observa que los docentes mantienen prácticas inclusivas en constante construcción, aunque persisten brechas y falencias en los procesos inclusivos. La transformación de los paradigmas educativos hacia la inclusión y la diversidad refleja una sociedad en evolución. Este cambio de perspectiva, que considera la diferencia como una oportunidad, es fundamental para construir sistemas educativos más justos y equitativos: al enfocarse en las necesidades y habilidades individuales, se fomenta un ambiente donde cada estudiante tiene la oportunidad de florecer y contribuir de manera única a su comunidad.

Para Parra Dussan (2010), la transformación de las prácticas educativas es un desafío complejo que requiere un enfoque integral para facilitar la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad de los estudiantes. Es esencial adoptar modelos pedagógicos inclusivos que promuevan métodos de enseñanza adaptativos y personalizados, lo que implica una capacitación constante para los docentes, el uso de tecnologías educativas y la implementación de estrategias que permitan evaluar y fortalecer las capacidades individuales,



siempre en un marco de respeto y valoración de las diferencias.

Sin embargo, la inclusión y diversidad en la educación refleja la complejidad de adaptar los sistemas educativos a las necesidades de todos los estudiantes. Para abordar los desafíos asociados con la discapacidad y otros aspectos de la diversidad, es crucial que los docentes reciban formación especializada y apoyo continuo. Esto incluye comprender el papel vital de los profesionales de apoyo y cómo su colaboración puede enriquecer el ambiente de aprendizaje.

Lo anterior nos permite identificar que la inclusión educativa va más allá de la simple presencia física en el aula; es un proceso complejo que requiere una planificación cuidadosa y recursos adecuados. La capacitación y actualización continua de los docentes son fundamentales para abordar las necesidades diversas de los estudiantes. Además, es esencial que las políticas educativas reflejen las realidades del aula y proporcionen un marco sólido para superar los obstáculos que impiden una educación inclusiva de calidad. Solo así se puede garantizar que la inclusión sea efectiva y beneficiosa para todos los estudiantes.

Es importante también señalar que los recursos educativos proporcionan herramientas a los docentes, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que busca responder a la diversidad de los estudiantes mediante la creación de entornos de aprendizaje flexibles y accesibles. Según Salinas (2013), el DUA implica la integración de dispositivos tecnológicos y evaluaciones adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo así una educación más inclusiva. Este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de las diferencias individuales y la importancia de proporcionar múltiples formas de enseñanza y evaluación para alcanzar una formación efectiva y equitativa para todos.

Una pregunta que surge de este proceso de investigación y que podría aportar significativamente a futuras investigaciones es: ¿las políticas educativas para estudiantes con discapacidad deberían enfocarse en superar las barreras o en aprovechar los facilitadores del aprendizaje?

En síntesis, la inclusión educativa trasciende la atención a la discapacidad y constituye un compromiso con la diversidad en todas sus formas. Es esencial reconocer y valorar las diferencias individuales en el aula para establecer un ambiente de aprendizaje equitativo y enriquecedor. Esto se logra mediante prácticas docentes inclusivas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, asegurando que cada uno tenga las mismas oportunidades para desarrollarse y aprender.

La implementación de un currículo flexible que atienda las necesidades de los estudiantes con discapacidad es crucial para una educación inclusiva. Esto requiere adaptar los métodos de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender y progresar.

La responsabilidad de las adaptaciones curriculares no recae únicamente en los docentes, sino que es una tarea compartida que involucra a las instituciones educativas. Estas deben asegurar que el personal capacitado esté disponible para guiar tanto a los educadores como a los directivos en la implementación de las adaptaciones necesarias. Este esfuerzo conjunto es fundamental para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

La inclusión educativa es un pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad equitativa. Fortalecer el trabajo en equipo y multidisciplinario con el apoyo de la Secretaría de Educación es esencial para avanzar desde una cultura de integración hacia una de inclusión. La incorporación de un programa de in-



clusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), junto con un sólido diseño pedagógico y curricular, representa un paso significativo hacia una educación responsable y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad.

La implementación de un plan de acción que articule estrategias para la capacitación continua, así como la articulación y el fortalecimiento de currículos, es fundamental para la generación de aulas inclusivas. Finalmente, la investigación realizada desde el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) fue pertinente para el desarrollo y autodeterminación de la comunidad. A través de este enfoque, se lograron identificar y abordar las necesidades a partir de la participación ciudadana y la toma de decisiones informadas. Además, se fomentó una relación integradora entre teoría y práctica, permitiendo que el conocimiento adquirido se traduzca en acciones concretas que beneficien a la comunidad. 



Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión.** (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education*.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20A%20case%20study.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)** (2022). *El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia*.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril-2023-DiscapCuidadores.pdf>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M.** (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200067&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Duque, C.** (2020). *Educación inicial e inclusiva. Desafíos y dilemas de los maestros frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Figuroa Ángel, M. X, Gutiérrez de Piñeros Botero, C. y Velásquez León, J.** (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13 (1) 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833001.pdf>
- Fullan, M.** (2012). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.
- Grant Lewis, S.** (2019). Opinion: The urgent need to plan for disability-inclusive education. <https://www.devex.com/news/opinion-the-urgent-need-to-plan-for-disability-inclusive-education-94059>
- Leithwood, K., y Mascal, B.** (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- León Guerrero, M. J.** (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Síntesis.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2017). Decreto 1421. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional.** (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. https://www.researchgate.net/publication/290855591_Documento_de_orientaciones_tecnicas_administrativas_y_pedagogicas_para_la_atencion_educativa_a_estudiantes_con_capacidades_yo_talentos_excepcionales_en_el_marco_de_la_educacion_inclusiva

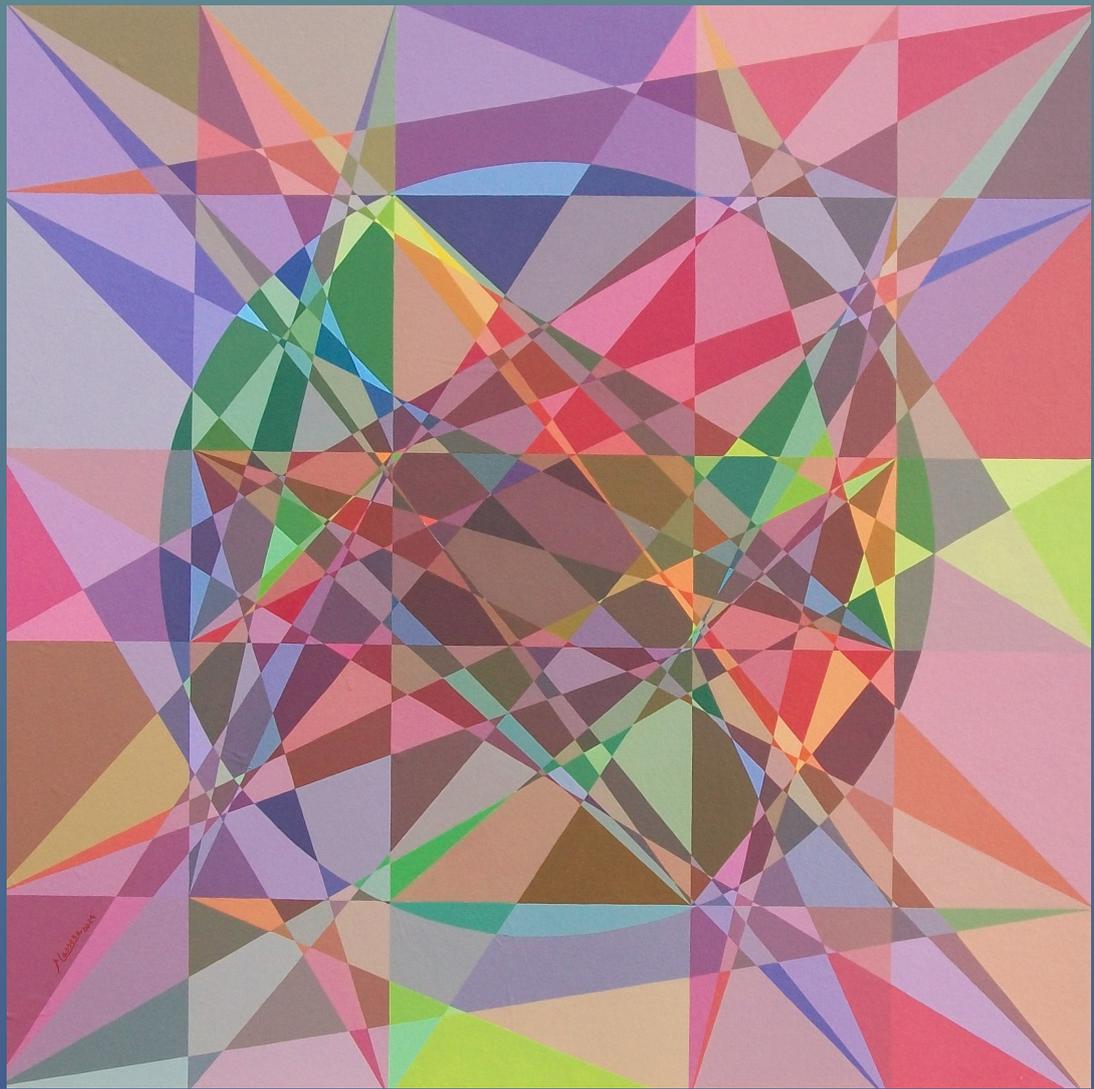


- Ministerio de Educación Nacional.** (2021). Persona con discapacidad. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82789.html>
- Ministerio de Educación Nacional.** **Colombia Potencia de la Vida.** (2023). Documento orientador Foro Educativo Nacional 2023. "Hacia una Educación de calidad que potencia el reconocimiento de la diversidad". <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/adjuntos/Descargue%20el%20Documento%20Orientador%20del%20Foro%20Educativo%20Nacional%202023.pdf>
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., y de Dios, M. J.** (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 97-110. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_xt&pid=S0718-73782021000200097
- Ortiz, M. y Borjas, B.** (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 7(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Organización Mundial de la Salud** (s/f). Discapacidad. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Parra Dussan, C.** (2010). *Educación inclusiva en Colombia: Un derecho para todos.* Universidad Sergio Arboleda.
- Pavía, M. A.** (2010). *El manual de funciones: una herramienta para la eficacia institucional.* Lumen.
- Rose, D. H. y Meyer, A.** (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* Association for supervision and curriculum development.
- UNESCO.** (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vygotsky, L. S.** (1978). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores.* Crítica.
- Zapata, F.; Rondán, V.** (2016). *La investigación-Acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña.* <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>



Modos sensibles de conocer

*Reflexiones metodológicas
desde mi investigación*



Aleatoriedad óptica (2024) · Acrílico sobre cartón, 70 x 70 cm

Paola Roldán





Paola Roldán

Especialista en Pedagogía y profesora en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Actualmente, está escribiendo la tesis de Doctorado en Educación (UNL), dirigida por la Dra. Inés Dussel. Es docente adjunta de Tecnología Educativa en la UNC y en la UNIPE. Integrante y directora de equipos de investigación en temáticas de educación y medios digitales. Posee trayectoria como investigadora categorizada, con diversas publicaciones y materiales educativos publicados.

Ha coordinado equipos interdisciplinarios de producción de materiales educativos en programas de educación a distancia. Ha coordinado carreras y programas universitarios con modalidad a distancia y en línea. Ha diseñado, coordinado y gestionado proyectos de formación docente en tecnologías educativas a nivel provincial (PROMSE/CONECTAR). Integró los equipos de autores y docentes responsables de INFOD en el marco de propuestas formativas que ponen foco en la evaluación de los aprendizajes. Ha coordinado el área de formación en educación y medios digitales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Actualmente, es Directora del Área de Investigación e Innovación en Tecnologías de la UPC.

Contacto: paola.rolدان@unc.edu.ar



Modos sensibles de conocer

Reflexiones metodológicas desde mi investigación

Sensitive ways of knowing: Methodological reflections from my research

Paola Roldán

Fecha de recepción: 11 de abril de 2025

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2025

RESUMEN

Este artículo explora las decisiones metodológicas de una investigación en curso sobre las prácticas de estudio de docentes de escuelas primarias y secundarias en contextos signados por la digitalización de la cultura. Se interroga sobre las formas de estudiar mientras se es docente y el modo en que se configuran esas prácticas en entornos sociotécnicos. La indagación se distancia de una concepción instrumental del estudio y lo comprende, en cambio, como una práctica o forma de vida atravesada por gestos, materialidades, apegos y afectos, siguiendo las líneas de Bárcena, Dussel, Larrosa y el “giro afectivo”. Se recuperan los aportes del “giro sensorial” y del “giro material”, y se dialoga con la Teoría del Actor-Red (Latour), las perspectivas de Anna Tsing, Vinciane Despret, Isabelle Stengers y Lesley Goulay, entre otras.

La metodología propuesta se apoya en procedimientos y técnicas que buscan hacer hablar a los objetos y reconstruir los territorios de estudio a través de diversos inventarios: la observación, el registro minucioso, los inventarios y la foto-elicitación, así como los mapeos gráficos de acciones y espacios cotidianos. Estos enfoques visuales y sociomateriales permiten captar la dimensión afectiva y relacional del estudio, enfatizando la importancia de observar las formas diversas de habitar los territorios del conocimiento.

El artículo sostiene que las prácticas de estudio de los docentes no pueden reducirse a la adquisición de competencias, sino que implican transformaciones en la relación con el mundo, y que los inventarios revelan tanto las condiciones sociomateriales como los afectos, sentidos y vínculos que configuran dichas prácticas. Se subraya la necesidad de asumir una perspectiva ecológica y cosmopolítica, capaz de ralentizar y abrir espacio a nuevas sensibilidades frente a los desafíos contemporáneos, haciendo del estudio una práctica situada, atenta y plural.

palabras clave

**prácticas de estudio · entorno sociotécnico
giro material y sensorial · teoría del actor-red
inventarios visuales y afectivos**

ABSTRACT

This article explores the study practices of primary and secondary school teachers in contexts marked by the digitalization of culture, foregrounding the question of how one studies while teaching and how these practices are configured in sociotechnical environments. The inquiry distances itself from an instrumental conception of study and instead understands it as a practice or way of life permeated by gestures, materialities, attachments, and affects, following the lines of Bárcena, Dussel, Larrosa, and the “affective turn”. It examines the contributions of the “sensory turn” and the “material turn” and engages with Actor-Network Theory (Latour), and the perspectives of Anna Tsing, Vinciane Despret, Isabelle Stengers, and Lesley Gourlay, among others. The proposed methodology is based on procedures and techniques that seek to make objects speak and reconstruct the territories of study: observation, meticulous recording, inventories, and photo-elicitation, as well as graphic mappings of everyday actions and spaces. These visual and sociomaterial approaches allow us to capture the affective and relational dimension of study, emphasizing the importance of observing the diverse ways of inhabiting the territories of knowledge.

The article argues that teachers’ study practices cannot be reduced to the acquisition of skills, but rather imply transformations in their relationship with the world. The inventories reveal both the sociomaterial conditions and the affects, meanings, and connections that shape these practices. The article emphasizes the need to adopt an ecological and cosmopolitical perspective, capable of slowing down and opening up space for new sensibilities in the face of contemporary challenges, making study a situated, attentive, and plural practice.

keywords

**study practices · sociotechnical environment
material and sensorial shift · actor-network theory
visual and affective inventories**

A pesar de lo que digan los moralistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones que, a la recíproca, le deben mucho también; es gracias a su actividad por lo que nuestra razón se perfecciona; solo tratamos de conocer porque deseamos gozar y no es posible concebir por qué quien no tenga deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar.

(Rousseau en Abramowski, 2010, p. 37)

Conocer supone ese trasvasamiento de emociones y apegos. En este territorio de afectos, mis ideas y escritos han sido posibles gracias a mi directora, Dra. Inés Dussel, quien a través de conversaciones, lecturas e interpelaciones, ha ido desafiando y enriqueciendo mis pensamientos.

Mi investigación tiene como objetivo explorar las prácticas de estudio de algunos docentes de escuelas primarias y secundarias como parte de su actividad cotidiana, en espe-

cial, de aquellos docentes que usan de manera frecuente los medios digitales.

El campo de la pedagogía, la psicología y la sociología, entre otros, han indagado desde diferentes perspectivas sobre las formas de estudio que despliegan los estudiantes mientras transitan el sistema educativo. Estas indagaciones han tematizado el oficio de estudiante, el fracaso escolar, sus vinculaciones con el rendimiento, el desgranamiento, las técnicas de estudio, etc. La bibliografía producida al



respecto es profusa y variada. No es mi intención reconstruir estos enfoques y perspectivas, sino señalar el valor reconocido por estos campos sobre las formas de estudiar mientras se está siendo estudiante. Sin embargo, no existen indagaciones sobre las formas de estudiar de los docentes mientras están siendo docentes. ¿Cómo estudian los docentes?, ¿con qué soportes, en qué espacios y tiempos?, ¿qué sentidos y relaciones construyen con las prácticas de estudio?

Mi interés se centra en indagar cómo se estudia mientras se es docente y cómo se configuran estas prácticas de estudio en contextos contemporáneos signados por la digitalización de la cultura. Mucho se ha hablado de la transformación de las prácticas de conocimiento con los medios digitales (Dussel, 2021, 2022, 2023), de los procesos de delegación de estas prácticas en las plataformas algorítmicas (Sadin, 2020, 2022, 2024), de la expansión pero también de la contracción de las redes de saberes (Bunz, 2017) y de los cambios en las formas de atención (Crary, 2015).

Una primera definición es precisar el concepto de **estudio**. El estudio como práctica o forma de vida (Bárcena, 2018) supone acciones y espacios donde desplegarse. Se compone de gestos, haceres, acciones, materialidades, espacios y tiempos. Implica modos de hacer que dan forma al estudiante. Indagar sobre las condiciones sociomateriales de estos haceres es un aspecto central de mi investigación. Estas condiciones retoman el concepto propuesto por Dussel (2021) de entorno sociotécnico, “que subraya también que esos entornos son sociales, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades, es decir, formas particulares de relación” (p. 14). Identificar, reconstruir e inventariar estas formas particulares de relación que traen los medios a las prácticas de estudio de los docentes es el objeto de esta indagación.

La idea de estudio que aquí sostengo se distancia de la idea de apropiación de los saberes con la finalidad del aprendizaje en términos de habilidades y competencias. Larrosa cita a Robert McClintock, quien “afirmaba que el concepto educativo fundamental es el estudio (y no la enseñanza ni el aprendizaje), y añade que el estudio no tiene que ver con adquirir conocimientos o competencias o, en general, con el logro de resultados de aprendizaje, sino con la formación del sujeto y con la transformación de su relación con el mundo, es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda (McClintock, 1971)” (Larrosa, 2019, p. 132).

“El interés de mi trabajo es analizar las prácticas de estudio de docentes de escuelas primarias y secundarias que son usuarios frecuentes de medios digitales en sus clases.”

El interés de mi trabajo es analizar las prácticas de estudio de docentes de escuelas primarias y secundarias que son usuarios frecuentes de medios digitales en sus clases, no para detenerme en sus intencionalidades didácticas ni pedagógicas, ni para argumentar sobre sus posicionamientos (celebratorios, apocalípticos, o lo que fuese), sino para analizar el vínculo que ellos mismos construyen con los medios en sus prácticas de estudio y en el trabajo con los conocimientos. ¿Dónde y cuándo estudian?, ¿qué medios digitales y no digitales usan para estudiar?, ¿con qué finalidad y en qué contextos estudian?, ¿qué accio-

nes despliegan mientras estudian con estos medios?, ¿escriben, leen, miran, escuchan, tuitean, graban, comparten, guardan, distribuyen, navegan, *zappean*, etc.?, ¿con quién o quiénes estudian?, ¿comparten lo que estudian?, ¿qué hacen con lo que estudian?

El objetivo de este artículo es comparar las decisiones teórico-metodológicas que fueron organizando mi trabajo de campo. En primer lugar, defino el encuadre metodológico en términos teóricos, políticos y conceptuales. En segundo lugar, presento las técnicas de trabajo de campo utilizadas y las definiciones que fui construyendo a partir de mi tema de investigación; y por último, reflexiono sobre lo que denomino *modos sensibles de conocer* que habilitan estos recorridos.

Observar, registrar, inventariar los territorios

Los modos que usamos para conocer el mundo *hacen* al mundo. Esta forma de construirlo posibilita o inhabilita formas singulares de habitarlo, de transformarlo, de interactuar con otros, de pensar con otros. Las formas que elegimos para conocer y apropiarnos del mundo, para someterlo a estudio, definen qué somos capaces de observar.

Mirar el mundo de este modo supone, en términos de Tsing (2024):

el inicio de una práctica relacional de adquisición de conocimiento que alberga el potencial de cultivar conexiones más profundas con los ritmos, las relaciones y las vulnerabilidades de los mundos sobrehumanos: un arte de observar que requiere desarrollar capacidades comparativas, junto con una apreciación de la forma, el color, la textura y el movimiento; un modo que marca un compromiso deliberado para reorientarse en el mundo; un ejercicio que puede llevarnos a notar que las cosas están tanto en su lugar como fuera de él; un hábito en sintonía con los ritmos del florecimiento y la

disminución; una atención que nos permite notar y pasar por alto las criaturas que ya no están presentes, junto con lo que permanece y se acumula en su lugar. (Tsing, 2024, p. 6)

La observación que propongo se apoya en una serie de lecturas que son parte de lo que se ha llamado el “giro sensorial” y el “giro material” en la investigación en ciencias sociales y humanidades (Tsing, 2024, 2023; Stengers, 2023, 2022). Entre otros autores, retomo las perspectivas de antropólogas como Anna Tsing (2024, 2023, 2005), filósofas ecofeministas como Vinciane Despret e Isabelle Stengers (2019, 2022, 2017), del antropólogo, investigador de diseño y tecnologías Nicolas Nova (2022), y de la Teoría del Actor-Red, sobre todo de la obra de Bruno Latour (2008), así como de la sociolingüista Lesley Gourlay (2012, 2018, 2022), que hace un desarrollo original sobre la materialidad de los espacios de estudio en la educación.

Anna Tsing define **el arte de observar** como acto político de conocimiento del mundo, “un modo que marca un compromiso deliberado para reorientarse” (2024, p. 4) y desde allí poder habitarlo.

Un ejercicio que puede llevarnos a notar que las cosas están tanto en su lugar como fuera de él; un hábito en sintonía con los ritmos del florecimiento y la disminución; una atención que nos permite notar y pasar por alto las criaturas que ya no están presentes, junto con lo que permanece y se acumula en su lugar. (Tsing, 2024, p. 4)

Para Tsing (2024), la historia natural proporciona “las artes de la observación” que permiten a los especialistas ir más allá de las narrativas limitantes del progreso, posibilitando la atención a las diversas temporalidades de los seres vivos y no vivos que cohabitan el planeta con los humanos y sustentan su supervivencia. Este enfoque para abordar los distintos modos de habitar el mundo natural se basa en la superposición de formas diversas.



Apilar es una práctica de conocimiento que abarca formas heterogéneas de conocimiento del Antropoceno, reunidas sin la imposición de teorías preestablecidas ni jerarquías disciplinarias establecidas. Si bien esta no es la única manera de descolonizar la historia natural, es una apertura a las múltiples historias naturales que nos rodean, si tan solo nos permitimos observarlas. (Tsing, 2024, p. 8)

Este arte de observar requiere **procedimientos, técnicas y ejercicios que regulen la observación**. Nicolas Nova (2022), sensible a esta idea de observación de Tsing, reconociendo en esa práctica una necesidad de prestar atención al mundo frente a un escenario signado por la velocidad y lo descartable, propone una serie de ejercicios diversos que buscan multiplicar y diversificar los puntos de vista. Se inspira en una obra clásica de Raymond Queneau, *Ejercicios de estilo*, del año 1947, que explora casi cien versiones diferentes de narrar un incidente cotidiano, con el fin de expandir los límites del relato. Nova publica un texto en forma de manual con un listado de ejercicios de observación que buscan entrenar modos de ver.

Al ilustrar a su manera los múltiples matices de una misma situación, Queneau nos ofrece una lección magistral de observación. El mundo no se da a leer inmediatamente, nos recuerda. Construimos nuestras representaciones dirigiendo nuestra atención, es decir, utilizando cuidadosamente nuestros sentidos –la vista y el oído, principalmente, a veces otros– para seleccionar detalles que nos parecen relevantes sobre las personas, las cosas y los lugares. (Nova, 2022, p. 3)

Nova menciona una variedad de ejercicios que incluyen listados exhaustivos y heterogéneos de lo observado con registros fotográficos, sonoros y topográficos, entre otros. Según Nova, el celular es una herramienta central para el registro, pero también lo es un cuaderno de notas, que permite, por ejemplo,

trazar esquemas, gestos y posturas corporales. La clave en los diversos ejercicios es la construcción de inventarios en forma de listas, series, recuentos de escenas y objetos diversos en formatos disímiles como párrafos, listas, mapas, diálogos, bocetos, diagramas, etc., con algunas pautas básicas de contexto, como por ejemplo, horario de registro, datos del contexto, anotaciones del tipo de ejercicio, etc.

Intentar este archivo meticuloso sigue siendo, de todos modos, un objetivo fundamental. No sólo nos anima a producir una especie de poesía cotidiana a través de la yuxtaposición de fragmentos dispares, sino que también entrena nuestra capacidad de prestar atención sostenida a toda una profusión de detalles triviales y de notar singularidades, totalidades y vínculos entre ellos. (Nova, 2022, p. 8)

En este sentido, según Nova, la observación es una forma de creación porque combina instrucciones para guiar la atención con operaciones precisas para darle forma. Este modo sensible y material de conocer, de observar, se vincula con lo que aporta la Teoría del Actor-Red (TAR) de Bruno Latour (2008), que define el marco teórico y metodológico para mi investigación. Los aportes de Latour son centrales en este trabajo por el modo de concebir lo social como ensamble, su insistencia por hacer visibles los objetos, por el modo en que los define y por su influencia en los pensamientos e investigaciones de pensadoras como Tsing y Stengers, que en conjunto aportan categorías teóricas para entender las prácticas de estudio, pero por sobre todo, ofrecen recursos metodológicos para interpretarlas.

Para Latour, los actores humanos y no humanos son tratados simétricamente: no se le otorga primacía a la acción humana por sobre la de otros actores. Los actores, en Latour, se llaman *intermediarios*. La separación de ambos conceptos deviene cuando hablamos del agenciamiento, el cual parte de la capacidad

de coordinación y alineamiento.¹ Entonces, existen intermediarios que tienen capacidad de alinear y coordinar a otros intermediarios, y a su vez, existen intermediarios que son alineados y coordinados. Esta relación que existe entre los intermediarios define la **red de intermediarios**. Estas redes de interacción no son sociales,² de poder, no son redes en el sentido de técnicas de funciones, y nada de esto sirve si queremos realizar un análisis en términos de actor-red. La idea de la red de intermediarios contiene una pregunta que se vincula más a cómo circulan las interacciones entre intermediarios antes que a la cuestión de “las ideas”. En otras palabras, las cosas no circulan en torno a una idea, sino que circulan en torno a cómo se alinean y coordinan en relación con un intermediario.

Estamos hablando de TAR cuando “se pone en circulación a los otros intermediarios” (2008, p. 56). Solo hay una dinámica de actor-red cuando unos intermediarios ejercen agencia de modo tal que se ven modificadas las acciones de alguno de los intermediarios. Se deduce, entonces, que las acciones estarán siempre condicionadas por la existencia de intermediarios. Esto último no significa que un intermediario con capacidad de alineación y coordinación sea independiente de los otros intermediarios, sino que en la TAR solo existe tal red en la medida en que hay actores que tienen alguna capacidad de alineamiento o coordinación; el foco está puesto en **la relación entre intermediarios**, y el intermediario en sí pasa a un segundo plano de análisis. El mapeo que propone la TAR, en términos de interacciones entre intermediarios y aquellos capaces de coordinar y alinear a otros, supone

¹ La coordinación y el alineamiento de los intermediarios implica la capacidad de influir en las acciones de otro intermediario.

² En el sentido clásico de la palabra. En las páginas siguientes, desarrollaremos la idea que Latour tiene de lo social.

ante todo describir los flujos de interacciones. Es a través de este flujo de interacciones que los objetos no humanos, para Latour, hablan.

Los objetos, por la naturaleza misma de sus conexiones con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada, sin importar lo complicados que puedan ser internamente. Es por eso que hay que inventar trucos específicos para hacerlos hablar, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir guiones de lo que hacen hacer a otros humanos o no humanos. (Latour, 2008, p. 117)

Observar, registrar, inventariar serán modos de hacer hablar los objetos para poder estudiar un mundo que se resiste a ser conocido, un mundo que requiere modos alternativos de ser estudiado. En términos de Tsing (2024), la observación permite trascender las narrativas limitantes del progreso y enfocarse en las distintas temporalidades de los seres vivos y no vivos que coexisten con los humanos y contribuyen a su supervivencia.

Por su parte, Vinciane Despret (2022) plantea la observación como trabajo metodológico para la comprensión sensible de los territorios que habitamos. Se detiene en el trabajo de los ornitólogos para observar y describir el modo de habitar los territorios de las diversas especies de pájaros, que es una puerta de entrada a intentar comprender los modos humanos de habitar lo social y lo común. Despret le sigue la pista a las formas de habitar de los pájaros y cómo se las ha pensado habitualmente –desde el modelo de la conquista del territorio y también sexual–, y encuentra mucha variedad en esos modos de habitar. Eso la lleva a afirmar que:

Si hay territorios que dependen de ser cantados, o más precisamente, que solo dependen de ser cantados, si hay territorios que dependen de ser marcados por simulacros de presencia, territorios que devienen cuerpos y cuerpos que se extienden a lugares de vida, si hay lugares de vida que devienen



cantos o cantos que crean un sitio, si hay potencias del sonido y potencias de olores, hay sin ninguna duda gran cantidad de modos de ser, del habitar, que multiplican mundos. (Despret, 2022, p. 35)

El planteo de Despret coincide con Tsing en la perspectiva de que el estudio del mundo requiere cierto detenimiento que permita su contemplación, su observación, su atención, su cuidado. Despret plantea que este ejercicio de atención requiere, además:

hacer existir, volver deseables otros modos de atención. E invitar a prestar atención a esos modos de atención. No volverse más sensibles (una bolsa de gatos demasiado cómoda y que puede además provocar alergias), sino aprender a volverse capaces de conceder atención. Aquí conceder asume el doble sentido de prestar atención a y de reconocer la manera en que otros seres son portadores de atenciones. Es otra manera de declarar importancias. (2022, p. 13)

Es decir, el estudio como modo de habitar el mundo requiere también conceder que otros seres (humanos y no humanos) son portadores de atenciones que cohabitan con nosotros en modos heterogéneos y diversos: “Empezamos a plantearnos que, al fin y al cabo, ya no estamos en un mundo de objetos de los que nos mantenemos distantes, sino que estamos entre seres que se superponen con nosotros” (Latour, 2023, p. 35). Compartimos una diversidad de modos de habitar, de existir.

Las artes de observación que propone Tsing asumen un rasgo singular si se analizan desde la perspectiva de Despret del *conceder atención*. Reconocer los modos en que otros son portadores de atenciones implica reconstruir los modos diversos, heterogéneos y plurales de habitar y construir territorios que despliegan los humanos y no humanos. La idea de territorio no remite al lugar que se ocupa, sino, según Despret (2022), “cierta invención de condiciones de apegos” (p. 57). En términos de Latour, puede decirse que *aterrizar* (hacer-

se parte de la tierra, conocer el mundo) “no es volverse local –en el sentido de la métrica usual– sino capaz de ponerse en contacto con seres de los que dependes, por muy alejados que estén en kilómetros” (Latour, 2022, p. 91).

El territorio es un escenario de expresión que se define por su **potencia de afectar**, tendría la función o efecto de apegar a los seres humanos y no humanos que se entrelazan entre sí. El territorio deviene “y de un modo bastante paradójico, habida cuenta de la agitación que puede reinar en él, un lugar donde la vida colectiva se pone en sordina, un espacio de retiro” (Despret, 2022, p. 63). El territorio, en este sentido, es una tregua, un tiempo de hábitos relativamente calmo pero precario, porque puede acabar en cualquier momento, hasta una próxima agitación, alteración.

Los territorios se multiplican. Al ritmo de los descubrimientos, vemos que aparecen otros territorios. Y ahora no digo otras hipótesis, otras perspectivas, sino otros territorios, otras maneras de habitar, por lo tanto, de hacer mundo. (Despret, 2022, p. 66)

Observar, registrar, inventariar los territorios desde esta perspectiva supondrá entonces reconstruir la huella, el trazo de los apegos entre los seres vivos y no vivos que cohabitan en el planeta.

Los estudios sobre los apegos, los afectos y las emociones que se inspiran en el proyecto intelectual del giro afectivo aportan nociones interesantes para entender esta capacidad de afectar de los territorios a la que se refiere Despret.

Como proyecto intelectual, el giro afectivo busca problematizar el rol que cumplen los afectos y las emociones en el ámbito de la vida pública y su operatividad en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder que organizan las relaciones sociales, desmantelando las jerarquías epistemológicas que organizan la dicotomía entre emociones y razón, revirtiendo la desvalorización de los afectos entendidos como

meros estados psicológicos. (Ahmed, 2023, p. 13)

Ana Abramowski (2010), en su investigación sobre los afectos magisteriales, construye una definición interesante sobre los afectos que permite enmarcar la idea de apegos y territorios que vengo trabajando en mi investigación. Para Abramowski, “los afectos que los individuos sienten no ocurren de modo natural, no brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las entrañas” (2010, p. 33). Los afectos son construcciones sociales y políticas que se han ido configurando y variando a lo largo de la historia.

La emoción de la depresión no forma parte del repertorio conceptual de los tahitianos, de la misma manera que para Bernard Williams la emoción de la culpa no forma parte del repertorio de la Grecia clásica; o para Patricia Spacks, cuando dice que la emoción del aburrimiento, conceptualizada como un estado mental involuntario más que como un reprehensible pecado, no existió hasta épocas muy recientes; y para C.S. Lewis la emoción del amor romántico no surge en Europa hasta la Edad Media. (Elster en Abramowski, 2010, p. 33)

El modo como se han ido estudiando los afectos a lo largo de la historia ha ido configurando también modos de percibirlos y habitarlos. Desde la mirada que propone Vinciane Despret, las emociones no deberían entenderse simplemente como fenómenos naturales que nos ocurren, sino como experiencias que están más allá de nuestro control racional o de nuestra voluntad. Aunque suele vivirse como algo que nos sobrepasa o que escapa a nuestro dominio –una sensación de pasividad–, esa vivencia funciona en realidad como una forma de relacionarnos con nuestras propias acciones. Es decir, esa aparente falta de control opera como una estrategia mediante la cual negociamos con lo que hacemos: con nosotros mismos, generando una ilusión de no haber sido responsables, y con los otros, a

través de una especie de negación (como si pudiéramos decir “eso no fui yo”). Así entendida, la emoción se construye como una experiencia que desborda al sujeto y lo pone en contacto con una multiplicidad de voces o fuerzas, permitiéndole incluso adoptar una posición de alteridad, de ser otro. En última instancia, esta experiencia permite sostener la idea de “no ser”, de des-identificarse. En este marco, la cultura no debe considerarse solo como un fondo que da forma a nuestras emociones o como un repertorio de modos de expresarlas (Despret, 2022). Su papel es mucho más activo: no solo provee los esquemas para interpretar las emociones, **sino que induce y modela las propias experiencias de desbordamiento**. Es decir, no solo sentimos pasiones de manera descontrolada, sino que también aprendemos y cultivamos ciertas formas culturalmente definidas de perder el control.

Este modo sensible de conocer el mundo a través de las artes de la observación redefine la idea de territorio, sus apegos, sus interrelaciones entre los actores humanos y no humanos. Esta mirada se inscribe en la perspectiva ecológica que como movimiento epistemológico se propaga y expande en las intelectuales feministas. Ellas encuentran en estas ideas una potencia cognoscente para repensar la relación con el mundo y la necesidad de conocerlo desde enfoques teóricos que desafían los cánones convencionales de las ciencias. A esta perspectiva ecológica, Stengers (2014) la denomina “cosmopolítica”, y refiere a una línea de pensamiento que no pretende ser normativa ni descriptiva en un sentido tradicional, sino que busca **ralentizar, cuestionar las certezas, y abrir espacio para nuevas sensibilidades frente a los problemas contemporáneos**. La concepción cosmopolítica reconoce la coexistencia de múltiples prácticas y modos de conocimiento, sin imponer una jerarquía rígida entre ellos. Busca crear un espacio de vacilación, un momento para cuestionar las definiciones y



“La concepción cosmopolítica reconoce la coexistencia de múltiples prácticas y modos de conocimiento, sin imponer una jerarquía rígida entre ellos.”

reflexionar sobre las implicancias de nuestras acciones y juicios en un contexto global. Stengers enfatiza que el cosmos entendido como cosmopolítica representa lo desconocido y lo incontrolable de los múltiples mundos que coexisten y divergen, y que cualquier intento de imponer una solución universal sería problemático y reductivo.

Desde esta perspectiva, el conocimiento del mundo involucraría una amalgama de situaciones, experiencias y afectos o emociones, además de pensamientos en términos colectivos e individuales, que son necesarios de registrar y reconocer como parte inherente de las prácticas sociales que se someten a investigación; en mi caso, las prácticas de estudio de los docentes. Es el objetivo de mi investigación aportar inventarios en este sentido.

Sobre los inventarios de estudio. Aportes desde las técnicas visuales

La moderna presunción humana no permitirá que dicha descripción sea más que una decorativa nota a pie de página. Ese antropo impide centrar la atención en los paisajes fragmentarios, las temporalidades múltiples y los conjuntos cambiantes de humanos y no humanos, todo lo que constituye la propia esencia de la supervivencia colaborativa. Así, entonces, para hacer de la recolección de hongos un relato que valga la pena, primero debo describir el funcionamiento de ese antropo y explorar el terreno que se niega reconocer.

(Tsing, 2023, p. 44)

Los trabajos de Lesley Gourlay (2010, 2012, 2018, 2022) son antecedentes específicos de mi investigación en cuanto a los hallazgos de su indagación, pero también fundamentalmente en cuanto a sus estrategias metodológicas. Ella sostiene:

Los enfoques interpretativos, especialmente aquellos que trabajan con datos cualitativos y ricos, son muy adecuados para tales agendas de investigación. Sin embargo, estos enfoques pueden ser desafiantes cuando se investiga cómo las personas se involucran, ya que estudiar –en contraste con la enseñanza– es algo que las personas hacen en una variedad de lugares y en diferentes momentos. Sería poco práctico e invasivo para los investigadores seguir a las personas durante todo el día por si acaso se produjera alguna interacción relevante. (Gourlay, 2012, p. 59)

En el marco de su investigación sobre las formas de estudio, Gourlay consideró que era fundamental recopilar evidencia sobre las prácticas cotidianas y específicas de los estudiantes, las cuales no estaban del todo claras y no podían ser captadas mediante encuestas

de preguntas cerradas. Además, los estudiantes a menudo daban estas prácticas por sentadas, lo que dificultaba confiar en los informes personales que suelen solicitarse en encuestas abiertas o entrevistas (Gourlay, 2010). Esto hizo necesario desarrollar nuevos enfoques para obtener evidencia de investigación. Su estudio adopta una perspectiva sociomaterial de la educación, desafiando “los supuestos humanistas que han dominado gran parte de la investigación educativa y las ciencias sociales” (Gourlay, 2012, p. 61). Se trata de prácticas complejas, desordenadas y en constante evolución, profundamente entrelazadas con entornos inestables que no solo acompañan la acción humana, sino que también actúan de manera activa y transformadora (Gourlay, 2012, p. 62). La autora retoma también los aportes de la etnografía digital, en los siguientes términos:

Los estudios culturales de lo digital abordaron desde un punto temprano las interrelaciones entre lo digital y lo virtual. Hine (2000), por ejemplo, realizó una etnografía temprana de culturas que se desarrollaron en Internet, prestando especial atención a las formas en que las vidas de los individuos combinaban elementos en línea y fuera de línea. Su trabajo implicó una combinación de entrevistas cara a cara y participación en línea. Más recientemente, Miller y Horst han abogado por un fuerte compromiso con el holismo, ya que “nadie vive una vida completamente digital y (...) no existen medios o tecnologías digitales fuera de las redes que incluyen tecnologías analógicas y de otros medios” (Miller y Horst, 2012:16). Vuelven a llamar la atención sobre la materialidad como la “base” de la antropología digital, ya que la infraestructura y la tecnología digitales se constituyen materialmente, y los espacios, lugares y tiempos en los que se llevan a cabo las prácticas digitales las moldean de maneras importantes. (Gourlay, 2012, p. 60)

El trabajo de Gourlay utiliza técnicas visuales de recolección de datos siguiendo, entre otros, el planteo de Gillian Rose (2021):

Muchos métodos visuales (...) son desplegados con la intención de revelar los modos en los cuales la posición y las relaciones sociales son producidos por, y a su vez producen, distintas experiencias urbanas. En este sentido, todos estos métodos son parte de una ciencia social crítica dirigida a explorar y tener en cuenta la diferencia y la jerarquía social. (Rose, 2021, p. 481)

Entre los métodos visuales que trabaja Gourlay, se destacan la foto-elicitación y los mapeos sociotécnicos. Presento a continuación mis versiones de estos ejercicios de observación.

Fotografías de espacios de estudio y narraciones fotográficas

Las técnicas referenciadas por Rose son varias, pero en el marco del presente estudio, la foto-elicitación, técnica que delega el registro fotográfico en los sujetos de la investigación, es una de las más importantes. La foto-elicitación, según Rose (2021), potenciaría el trabajo de campo por cuatro razones:

- Permite que los participantes en la investigación expliquen y profundicen en la información proporcionada. Por ejemplo, comentar una fotografía o un esquema con un entrevistado puede facilitar conversaciones sobre distintos temas y de formas novedosas. En este tipo de entrevistas, se abordan cuestiones que no suelen surgir en aquellas basadas únicamente en el diálogo verbal.
- También puede promover que los participantes hablen desde diferentes registros, incluyendo perspectivas más emocionales o afectivas. Las fotografías, en particular, pueden activar diversas formas de memoria en los entrevistados, lo que resulta en la evocación de distintos tipos de conocimiento.
- Los materiales visuales creados por los propios participantes son especialmente valiosos para explorar aspectos cotidia-



nos, ya que reflejan las experiencias diarias de los individuos involucrados en la investigación.

- Este método tiene el potencial de empoderar a los participantes, ya que les otorga un papel central en el proceso. El hecho de explicar por qué tomaron una fotografía y lo que esta significa les permite asumir un rol activo y destacado, posicionándolos como “expertos” en la entrevista. Dado que la experiencia de los participantes ocupa un lugar central, muchos investigadores coinciden en que la foto-elicitación fomenta una colaboración más estrecha entre el investigador y los participantes, algo que otros métodos no suelen facilitar.

Por ejemplo, en la siguiente fotografía del espacio de estudio, se observan varios objetos. En el centro, hay muchos cables enlazados que pertenecen a auriculares, cargador de la computadora, el mouse y el cargador de un celular. En un costado se observa una computadora entregada en un programa educativo (dice “Presidencia de la Nación”), probablemente en el marco del programa “Aprender conectados”, de 2017/2018.

La computadora está apoyada sobre libros, quizás para ser usada en una videoconferencia, por la altura en la que está puesta. Detrás de la computadora se observa una impresora con objetos arriba, mostrando que quizás hace tiempo no se usa. Además, parece ser una impresora vieja, porque el color gris está amarillento.

Entre los objetos que se ven arriba de la impresora hay un paquete de pañuelos descartables marca *Kleenex*. Junto a los cables en el escritorio se ve un cuaderno, marcadores, la tapita de una gaseosa, una pintura de labios, fotocopias, un libro sobre *Didáctica de los entornos virtuales* y algunos folletos. El espacio de apoyo de la mesa del escritorio está cubierto de objetos. Probablemente, se trate de un acumulado de objetos que se han ido encimando día tras día y guardan algunos rastros del adentro y del afuera de su hogar, de este espacio de estudio. Al costado se observa una biblioteca que tiene varios libros, fotocopias anilladas y fascículos de enciclopedia *Larousse* y una enciclopedia visual. También se observan dos botellas de plástico al costado del escritorio, junto a lo que podría ser una pesa para hacer gimnasia, detrás de unos papeles.



Espacio de estudio (2023). Imagen obtenida por una docente participante de los ejercicios propuestos.

¿Quién habita este espacio?, ¿qué territorio se configura? Por lo que se ve en la foto, alguien que lee otros contenidos además de los contenidos sobre los que enseña, se pinta los labios, le incomoda su postura para las videoconferencias y trata de mantenerse erguida, quizás hace cuando puede un poco de gimnasia cerca de este escritorio, puede que tenga alergias recurrentes por el paquete grande de pañuelitos descartables. Quizás permanece mucho tiempo sentada en este espacio, porque la silla de escritorio tiene un almohadón. No usa la impresora pero no la descarta, su computadora es vieja pero funciona, sus auriculares son de gama baja pero parecen nuevos. Toma nota en su cuaderno de algo que estudió hace poco, se ve en el cuaderno las siguientes frases: *lenguaje de sí mismo...*, *el lenguaje construye...*, *que es un pensamiento... sin palabras?* Su escritorio es personal, con objetos que parecen ser solo de ella, no le molesta cierto desorden y puede convivir con él.

Para seguir analizando las fotografías, también es necesario destacar algunos rasgos de la foto-elicitación en la era de la fotografía digital, que necesitan ser tenidos en cuenta desde el punto de vista metodológico. El espacio de estudio alude a un territorio íntimo y privado de los docentes; y a pesar de esta privacidad, muchos docentes en mi investigación aceptaron fotografiarlo y compartirlo.

“El espacio de estudio alude a un territorio íntimo y privado de los docentes; y a pesar de esta privacidad, muchos docentes en mi investigación aceptaron fotografiarlo y compartirlo.”

La fotografía ha dejado de ser un modo de conservar el tiempo para convertirse en una práctica instantánea y efímera. Todo puede ser fotografiado: desde momentos felices hasta objetos comunes, en un impulso por capturar lo que se percibe como bello. Esta transformación, según Jurgenson (en Arias, 2022), moldea nuestra percepción del mundo y refuerza una experiencia de la vida como algo constantemente registrable, documentable (Arias, 2022).

Este rasgo documentable de lo cotidiano percibido como habitual de parte de los docentes probablemente contribuyó a que accedieran a compartir sus espacios de estudio. Sin embargo, probablemente algo de las lógicas de lo *instagramable* haya influido en las fotografías compartidas. Arias (2022) sostiene que en la fotografía contemporánea, la auto-presentación ha cobrado mayor relevancia que la representación familiar. Actualmente, compartir imágenes no se centra tanto en su valor como objetos de recuerdo, sino en su función de transmitir experiencias singulares, propias e íntimas. La imagen ha adquirido un rol predominante sobre la palabra escrita, funcionando de manera similar al lenguaje hablado y consolidándose como una herramienta clave para la interacción social. Arias cita a Fontcuberta, quien, en la misma línea, sostiene que “no es una conversación sobre las fotos, sino una conversación mediante las fotos” (Fontcuberta, 2016, pp. 119-120). Las imágenes se producen con ánimos de “mostrar”, “contar”, “conversar” sobre aspectos cotidianos e íntimos que enfatizan la cultura de la autorrepresentación. En este sentido, las imágenes de los espacios personales de estudio, en tanto espacios autorreferenciales, comparten el rasgo de las imágenes contemporáneas como “versiones escenificadas de nosotros, una fachada aceptada tanto por el que produce la imagen como por el que la mira” (Arias, 2022, p. 28).



Secuencia fotográfica (2023). Imágenes obtenidas por docentes participantes del ejercicio.

Una variación de este ejercicio (Nova, 2022), basado también en la técnica de la foto-elicitación, fue pedirles a los docentes la narración en fotografías de un día habitual. Por ejemplo, en la siguiente secuencia narrativa, la docente se muestra en su intimidad, sus vínculos en la interacción con objetos y con otros en fragmentos de escenas que ella ha seleccionado para mostrar. Se observan escenas domésticas con su familia, momentos de trabajo en soledad, momentos de trabajos con otros con pantallas digitales entre medio y momentos de actividades físicas, en una clase de pilates y saliendo a caminar. La secuencia fotográfica no solo muestra los objetos no humanos con los que interactúa, sino la red en la que se inscriben los actores humanos y no humanos, en términos de intermediarios (Latour, 2015).

Desde esta perspectiva, procuramos leer las imágenes compartidas, teniendo en cuenta su rasgo escenificado junto con cierta tendencia de los investigados a mostrar lo que creen que espera ver el investigador. Para contrarrestar estos rasgos, se triangularon técnicas visuales entre la foto-elicitación y los mapeos o representaciones gráficas.

Mapeos de un día habitual y mapeos de estudio

Además de las fotografías, se solicitó a los docentes, siguiendo el planteo de Gour-

lay, ejercicios de mapeos o diagramas de sus prácticas y espacios de estudio. El ejercicio del dibujo contribuye a hacer visible la dimensión material de las prácticas cotidianas, que de otro modo pasaría desapercibida.

El ejercicio del mapeo es un modo potente de ingresar los objetos a los relatos. Aparecen cuando se solicita “narrame tu día en dibujos sin palabras”; entonces los objetos se hacen imprescindibles para explicar tiempos y espacios. El otro pedido fue “narrame las acciones que hacés al estudiar”: otra vez allí los objetos fueron protagónicos para hablar del tiempo, el espacio, las prioridades, las omisiones, superposiciones, contradicciones, etc. El ejercicio del mapeo contribuyó a hacer visibles los flujos de las interacciones en términos de Latour.

El mapeo, a diferencia de la fotografía, ofrece la posibilidad de metaforizar sobre las relaciones y escenas graficadas. Por ejemplo, en algunos mapeos se dibujan los logos de las

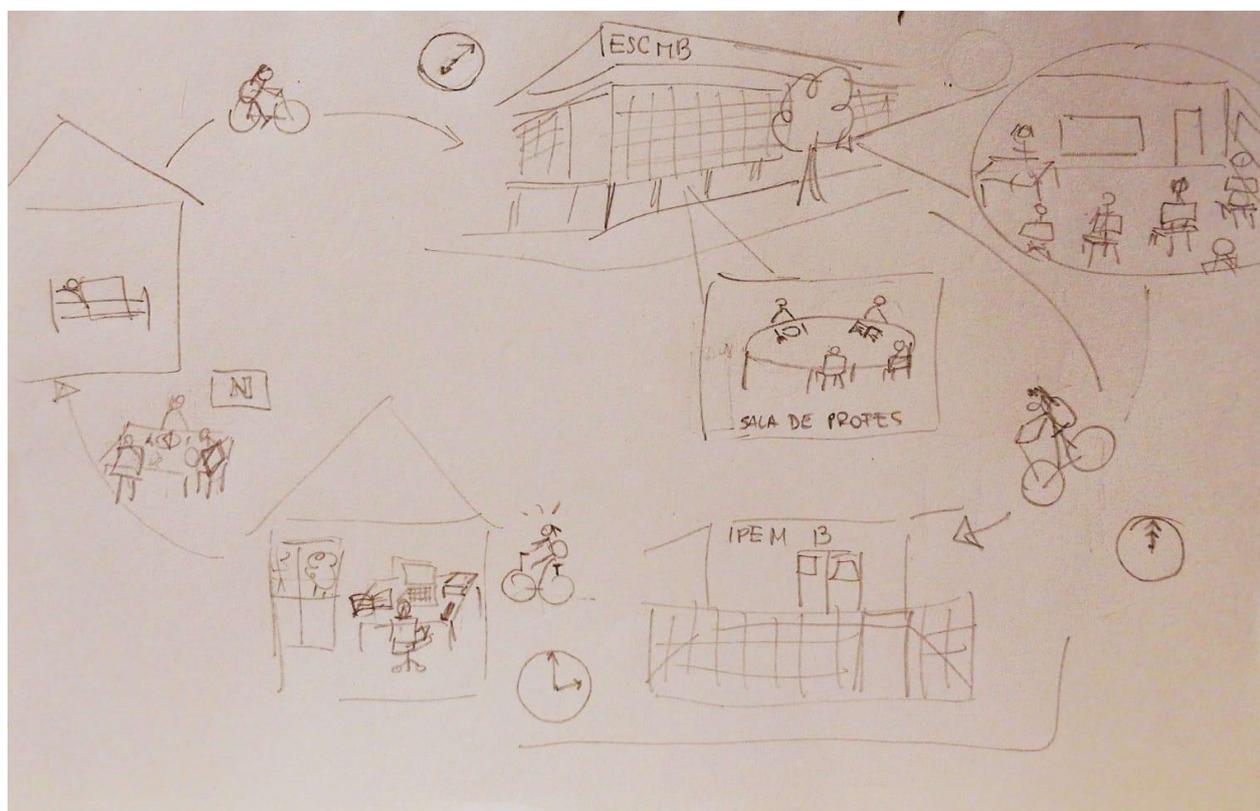
“El mapeo, a diferencia de la fotografía, ofrece la posibilidad de metaforizar sobre las relaciones y escenas graficadas.”

aplicaciones volando sobre las cabezas de los personajes, o se dibujan corazones, onomatopéyas, iconos de diálogos, etc. Las limitaciones técnicas en las habilidades del dibujo se sopesan con la búsqueda de iconos estereotipados que logren representar en un solo dibujo toda una acción; por ejemplo, el dibujo del inodoro, la ducha o la cama como objetos icónicos que permiten por sí solos narrar una acción. En este sentido, se dibujan también el celular y la computadora portátil como iconos que hablan de flujos y relaciones.

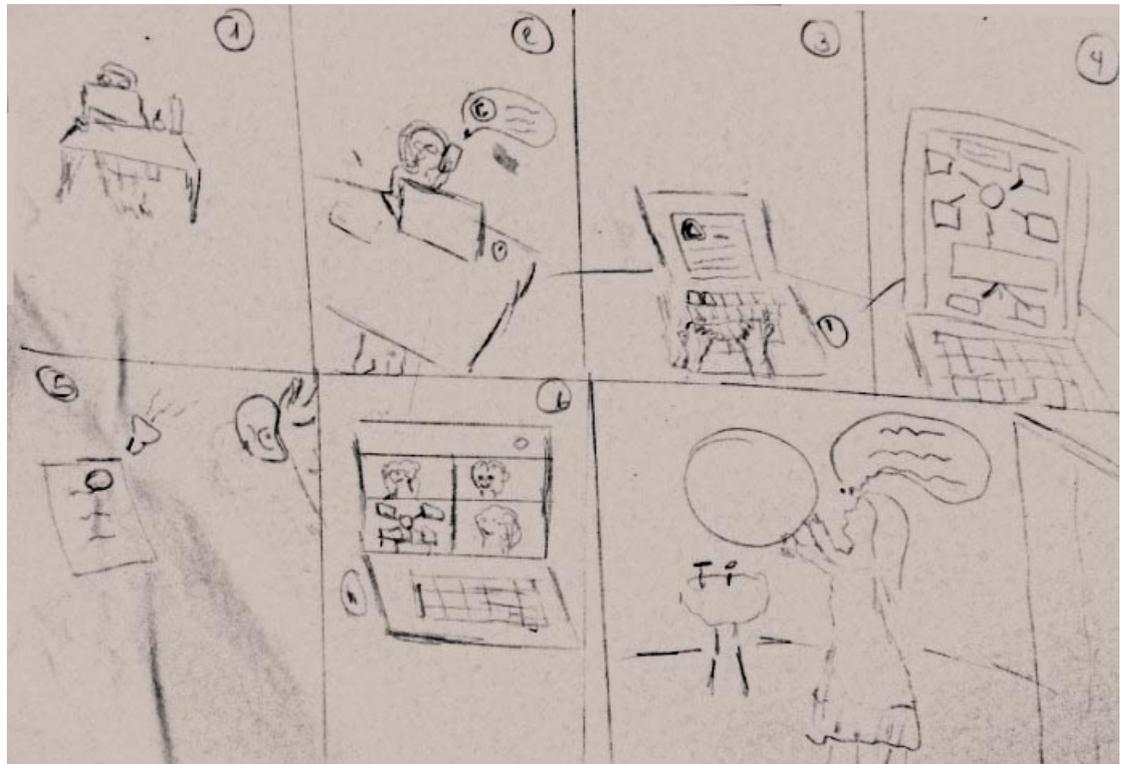
Por ejemplo, en el siguiente mapeo, las flechas indican movimiento, el reloj marca el paso del tiempo, las fachadas de los edificios muestran la escuela, el pizarrón señala el espacio del aula, etc.

El diagrama se presenta en forma de imágenes organizadas de manera circular, acompañadas de un reloj que indica el avance del tiempo. Un personaje, representado en bicicleta, se desplaza de un recuadro a otro. En

el diagrama se representan dos escuelas, cada una con su fachada y nombre. Además, globos explicativos hacen un acercamiento al interior de estos edificios, mostrando un aula y la sala de profesores. En el aula, se dibuja un escritorio con el docente detrás, un pizarrón y siete alumnos sentados en bancos individuales, todos mirando hacia el pizarrón. La escena también incluye detalles como una puerta y una ventana. La sala de profesores muestra una mesa redonda con cuatro personas sentadas. Una de ellas tiene platos y cubiertos frente a sí, mientras que otra parece sostener un libro. A continuación, se representa una escena que parece desarrollarse en una casa, donde se observa a una persona sentada frente a un escritorio. Sobre el escritorio hay una computadora, una impresora, un celular y libros. Junto al escritorio, una ventana revela árboles en el exterior. En otra viñeta, tres personas están sentadas alrededor de una mesa con platos de comida, mientras el ícono de Netflix



Mapeo de un día habitual. Profesora secundario (2024).



Mapeo de estudio. Maestra rural (2024).

parece volar sobre sus cabezas. Las viñetas están conectadas mediante flechas que sugieren un ciclo continuo, dando la impresión de que el diagrama vuelve a empezar.

Como mencionamos, es crucial destacar que los objetos, debido a sus conexiones intrínsecas con los humanos, pueden transformarse rápidamente de mediadores a intermediarios, y a menudo se les subestima independientemente de su complejidad interna. Por lo tanto, es necesario desarrollar métodos específicos para hacer que los objetos “hablen”, es decir, para que ofrezcan descripciones de sí mismos y produzcan guiones de acciones que influyan en otros actores, ya sean humanos o no humanos. En este sentido, Latour subraya la importancia de reconocer y comprender el papel activo de los objetos en la configuración del entorno social, y propone la necesidad de desarrollar estrategias para incluirlos de manera efectiva en el análisis sociológico.

De todos modos los objetos no están ensamblados para formar algún otro reino y

aun si fuera así no serían fuertes ni débiles, ni se limitarían a “reflejar” un mero decorado. Su acción es sin duda mucho más variada, su influencia más ubicua, su efecto mucho más ambiguo, su presencia mucho más distribuida que lo que indican estos repertorios restringidos. (Latour, 2005, p. 125)

En el caso de los mapeos de estudio, la referencia a los procesos, las relaciones y los objetos también aparece graficada, ofreciendo modos de lectura interesantes sobre el estudio.

El diagrama muestra una sucesión de acciones. En varias de ellas encontramos objetos digitales con una persona que está sola, aunque en una de las escenas comparte un espacio de videoconferencias (tipo *Meet* o *Zoom*). En otro recuadro, se ve a la persona detrás de una pantalla de computadora, se observan mapas conceptuales en una especie de página digital, escuchando audios, trabajando con documentos de *Drive*, hablando frente a un espejo en el baño. Cada imagen parece escenificar una acción de estudio.

De esta manera, las fotografías de los espacios de estudio, junto con las representaciones visuales de las rutinas diarias y los mapeos de estudio buscaron reconstruir algo de esa influencia ubicua de los flujos e interacciones de los objetos humanos y no humanos en las prácticas de estudio de los docentes.

Un dato interesante a destacar es que los mapeos parecen mostrar más los vínculos con los objetos y el lugar que ellos configuran en las tramas de las acciones (en tanto representaciones, estereotipos, valoraciones, etc.), mientras que la foto-elicitación parece ser más interesante para dejar ver los lazos entre los apegos y los actores humanos y no humanos en la configuración de los territorios.

Cuestionarios y entrevistas

Los cuestionarios con respuestas cerradas fueron momentos claves para relevar datos sociodemográficos (edad, sexo, localidad) junto con datos de trayectoria docente (antigüedad en la docencia, cantidad de horas de trabajo, estudios previos, cursos realizados, modalidad en la que trabaja, etc.). Además, los formularios fueron centrales para relevar los ejercicios visuales de fotografías y mapeos que se solicitaron previamente a las conversaciones por Meet (entrevistas).

Por su parte, tanto en la encuesta como en las entrevistas fue importante tener recaudos en torno a cierta tendencia a la sobreestimación de algunas acciones, como señala Chartier respecto de las prácticas de lectura. “Los especialistas de la cultura han señalado con frecuencia hasta qué punto el consumo de bienes culturales se declara de manera distorsionada ya que siempre se acompaña de juicios sobre el valor socialmente reconocido o desdeñado de determinado comportamiento o producto” (Chartier, 2004, p. 112). En este sentido, indagar sobre las prácticas de estudio de los docentes se articula con esas percepciones sobreestimadas socialmente. Dice Char-

tier que ciertas prácticas se constituyen como “memorables” en términos de acciones con mayor capacidad de recuerdo porque tienen un alto contenido ritual y tienden a convertirse en referentes estables.

Las entrevistas se realizaron en dos momentos diferentes, unas en diciembre de 2023, y otras, en octubre/noviembre de 2024. En el primer grupo, se trabajó desde las fotografías de los espacios de estudio, y en las segundas, desde los mapeos y las narraciones fotográficas. Un dato interesante que se presentó en las entrevistas de los mapeos y las narraciones fueron las reflexiones en las que de manera explícita los docentes manifestaron expresiones del tipo “es como hacer terapia, jeje”, “uf, esto no lo había pensado”, “gracias, me sentí feliz hablando con vos”. En estos casos, las preguntas giraron en torno a las acciones de un día habitual, y esta decisión metodológica parece haber orientado más fuertemente la conversación hacia cierta intimidad en las reflexiones.

Desde esta mirada sensible, en términos de Despret (2022), estoy construyendo inventarios sobre los modos de habitar los diversos territorios del estudio que despliegan los docentes. Algunos ítems que procuré relevar por medio de las entrevistas fueron:

- **Condiciones sociomateriales del estudio.** ¿Cuáles son las condiciones sociomateriales del estudio?, ¿qué relación se establece entre el tiempo de estudio y los sistemas de registro que utilizan?, ¿qué medios y soportes usan para estudiar?, ¿con quiénes estudian?, ¿cómo (se) hacen tiempo para el estudio?, etc.
- **Haceres/acciones del estudio.** ¿Cómo devienen los docentes en estudiantes?, ¿qué haceres despliegan mientras estudian?, ¿qué espacios habitan para estudiar?, ¿cómo se configura el entorno sociotécnico del estudio?, ¿qué lugar ocupan los medios digitales en estos procesos?



- **Sentido del estudio.** ¿Cómo, de qué maneras puede expresarse en las prácticas docentes el estudio?, ¿la búsqueda de puntaje para sobrevivir en un sistema burocrático de carrera docente se considera parte del estudio?, ¿cohabita con el estudio como gesto, como puro medio?, ¿se definen a sí mismos como estudiosos?, ¿entienden el estudio como parte constitutiva del oficio docente, o lo ven como una estrategia para sobrevivir o avanzar en su carrera?
- **Obligaciones y requisitos del estudio como práctica.** ¿Qué hace estables a las prácticas de estudio en los docentes?, ¿qué obligaciones (Stengers) para el estudio condicionan el capitalismo de plataformas, la digitalización de la experiencia, la mercantilización del yo, entre otros?
- **Atención y estudio.** ¿Cómo se configuran las referencias de autoridad/autoría de estos saberes?, ¿cómo sucede el tiempo de la reflexión/separación en contextos veloces e inmersivos?, ¿cómo se abordan los temas complejos y difíciles en tiempos reclamados como simples y entretenidos?
- **Afectos y estudio.** ¿Qué afectos se construyen colectivamente en el cuerpo docente en relación con las prácticas de estudio?, ¿cómo tensionan las ideas del deber ser y las prácticas de estudio?, ¿cómo hablan los docentes sobre estas emociones y afectos en relación con sus prácticas de estudio?

El trabajo de indagación pretendió identificar qué implica para estos docentes estudiar, cómo lo hacen, con quién lo hacen, qué tiempos despliegan, qué intimidad construyen mientras estudian (Bárcena, 2018), entre otros aspectos. Esta observación permitió explorar algo del oficio docente en tanto estudioso/estudiante del mundo en un escenario contemporáneo marcado por la inmediatez, la

instantaneidad, la fugacidad y las lógicas del mercado.

Actualmente, estoy explorando modos diversos de agrupar, ordenar, yuxtaponer los inventarios construidos. Ensayo vinculaciones y asociaciones entre las fotografías, las entrevistas y las lecturas teóricas tratando de “escuchar” lo que se resiste a ser conocido. Inés Dussel me dijo, a propósito del planteo de Latour, que “a pesar de que podemos inventar formas para hacer que las cosas puedan ‘hablar’, debemos poner atención a cómo escuchamos; el mundo no está dado, hay que escucharlo, hay que registrarlo”. ¿Dónde pongo atención?, ¿qué otros seres son portadores de atenciones? (en términos de Despret). Por el momento, tengo fragmentos de escenas que quiero tratar de componer para poder hacerlos hablar.

Traigo para cerrar este artículo una reflexión de Larrosa sobre el estudio:

Dejando claro así, me parece, que el estudio tiene más que ver con la apertura y el descubrimiento de un mundo que con el aprendizaje de una competencia o de una habilidad, y que el estado de ánimo que lo rige tiene más que ver con la admiración y el entusiasmo, con las maravillas y el maravillarse, que con la adquisición de un saber o de un conocimiento. (Larrosa, 2019, p. 137)



Referencias

- Abramowski, A.** (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Ahmed, S.** (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja negra.
- Ahmed, S.** (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Arias, V.** (2022). Los claroscuros del sexting. Placeres y riesgos de una práctica controvertida. *Asparkia. Investigación Feminista*, 41, 255-271. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6740>
- Chartier, A.-M.** (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.
- Crary, J.** (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.
- Despret, V.** (2024). *Muertos a la obra*. Cactus.
- Despret, V.; Stengers I.** (2023). *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.
- Despret, V.** (2022). *Cuerpos, emociones, experimentación y psicología*. Coloquio de Perros.
- Despret, V.** (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Dussel, I.** (2023). Tactilidad y pedagogía. Sensorialidad y creación en la historia educativa. *Pedagogía y Saberes*, (59), 115-128. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-19383>
- Dussel, I.; Williams, F.** (2023). Los Imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 39-60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26247>
- Dussel, I. y Páez Triviño, C.** (2022). Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus* 21, 2(5), 275-292. <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022111>
- Dussel, I.** (2021). Los efectos del confinamiento en la educación escolar. *Ciencia*, 72(4), 72-104.
- Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea.** (2021). Clase 1: La clase como entorno sociotécnico y el lugar de los medios. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. *Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



- Dussel, I., Garz, J., Isensee, F., Töpper, D.** (2020). *What comes before mass data? Re-reading social history with small moveable forms*. International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B.** (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL [Número especial], 142-178.
- Dussel, I.** (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. EUDEBA-OEI.
- Dussel, I.** (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En I. Dussel et al., *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Eduvim-Salida al Mar.
- Dussel, I.** (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial.
- Gourlay, L.; Oliver, M.** (2018). *Student Engagement in the digital university. Sociomaterial assemblages*. Routledge.
- Gourlay, L., Lanclos, D. M., y Oliver, M.** (2015). Sociomaterial texts, spaces and devices: Questioning 'digital dualism' in library and study practices. *Higher Education Quarterly*, 69(3), 263-278. <https://doi.org/10.1111/hequ.12075>
- Larrosa, J.** (2019). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender / estudiar una lengua. *Teoría De la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 131-151. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20524>
- Latour, B.** (2023). *Cómo habitar la tierra. Aprender a vivir en un mundo desconcertante. Conversaciones con Nicolas Truong*. Siglo XXI.
- Latour, B.; Schutz, N.** (2023). *Manifiesto ecológico político. Cómo construir una clase ecológica consciente y orgullosa de sí misma*. Siglo XXI.
- Latour, B.** (2022). *¿Dónde Estoy? Una guía para habitar el planeta*. Taurus.
- Latour, B.** (2019). *Dónde aterrizar: cómo orientarse en política*. Taurus.
- Latour, B.** (2012). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Latour, B.** (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.
- Rose, G.** (2021). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Sadin, E.** (2024). *La vida espectral. Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas*. Caja Negra.
- Sadin, E.** (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.



Sadin, E. (2020). *Inteligencia Artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

Stengers, I. (2022). *Reactivar el sentido común. Whitehead en tiempos de debacle y negacionismo*. FCE.

Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Ned Ediciones.

Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade*, 14, 17-41.

Stengers, I. (2003). *Cosmopolitics I*. The Science Wars. University of Minnesota Press.
<http://blog.wbkolleg.unibe.ch/wp-content/uploads/Stengers.pdf>

Tsing, A., Deger, J., Keleman Saxena, A. y Zhou, F. (2024). *Field guide to the patchy anthropocene. The new nature*. Stanford University Press.

Tsing, A. (2023). *Los hongos del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*. Caja Negra.

Tsing, A. (2021). *Fricción. Una etnografía de la conectividad global*. IF Publications.

Imágenes y memoria

*Intervenciones en el aula de nivel superior
a partir de un recorrido por La Perla*



Antiguo galpón de automotores. Espacio para la Memoria "La Perla" (2024) · Imagen obtenida por las autoras.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

**María Fernanda Libro
María Pía Otero**



María Fernanda Libro

Licenciada en Letras (FFyH, UNC) y doctora en Letras (FFyH, UNC). Docente del Instituto de Enseñanza Superior "Simón Bolívar", en los espacios curriculares Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura, Didáctica de la Literatura y Literaturas Extranjeras I. Becaria Postdoctoral de CONICET (2023-2026). Se dedica a la docencia desde 2014.

Contacto: fernandalibro@gmail.com



María Pía Otero

Profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellanas (FL, UNC) y especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura (FFyH, UNC). Docente del Instituto de Enseñanza Superior "Simón Bolívar", en Gramática Teórica y Aplicada I y II, Literatura Latinoamericana II y Estudios del Discurso. Se dedica a la docencia en nivel superior desde 2018 y, en nivel secundario, desde 1999.

Contacto: mapia.otero@gmail.com



Imágenes y memoria

Intervenciones en el aula de nivel superior a partir de un recorrido por La Perla

Images and memory: Interventions in the higher education classroom based on a tour to La Perla

**María Fernanda Libro
María Pía Otero**

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2025

RESUMEN

El ámbito educativo constituye un componente central en la habilitación y persistencia de los trabajos de memoria. En esta narrativa, reconstruimos la experiencia que, como formadoras de formadorxs, atravesamos a partir de una salida didáctica: el recorrido por el Espacio para la Memoria La Perla, junto con estudiantes avanzados del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IES Simón Bolívar, Anexo Villa El Libertador, de la ciudad de Córdoba. En el marco del primer encuentro del ciclo de Cine y Memoria "Los usos de la imagen en los trabajos de memorias", realizamos una serie de intervenciones en nuestros respectivos espacios curriculares, Estudios del Discurso y Didáctica de la Literatura, suscitadas a partir de las reflexiones y discusiones que el ciclo propuso. En un presente caracterizado por el retorno de los discursos negacionistas, la salida y su impacto al interior de nuestras aulas nos permitió conectar con la responsabilidad histórica que, como docentes del nivel superior, detentamos en la construcción de la memoria colectiva. Y, a su vez, nos instó a repensar nuestras prácticas docentes desde la transversalidad, entendida por nosotras como *contenido* y como *aprendizaje*; esto es, qué formatos, soportes y entornos consideramos más pertinentes para la enseñanza y la apropiación de qué contenidos.

palabras clave

**trabajos de memoria · nivel superior · estudios del discurso
didáctica de la literatura · salida didáctica · intervenciones**

ABSTRACT

The educational sphere is a central component in enabling and sustaining the work of memory. In this narrative we reconstruct the experience that, as trainers of trainers, we went through during a didactic outing: the visit to the La Perla Memory Space, together with advanced students of the Secondary Education Teacher Training Course in Language and Literature at the IES Simón Bolívar, Villa El Libertador Annex. In the framework of the first meeting of the Film and Memory Cycle: 'The uses of the image in the work of memories', we carried out a series of interventions in our respective curricular spaces, Discourse Studies and Didactics of Literature, arising from the reflections and discussions that the Cycle proposed. In a present characterised by the return of negationist discourses, the outing and its impact within our classrooms allowed us to connect with the historical responsibility that we, as teachers at Higher Education level, hold in the construction of collective memory. And, at the same time, it urged us to rethink our teaching practices from the perspective of transversality, understood by us as content and learning; that is, what formats, supports and environments we consider most relevant for the teaching and appropriation of what content.

keywords

**memory work · higher level · discourse studies
didactics of literature · didactic outing · interventions**

Introducción

Este trabajo surge de un recorrido realizado en el Espacio para la Memoria La Perla, Córdoba, junto con estudiantes avanzados del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, del IES Simón Bolívar, anexo Villa El Libertador. La Perla fue un centro clandestino de detención, tortura y desaparición de personas. El terrorismo de Estado se ejerció allí al margen de toda legalidad, de espaldas a la sociedad.

El marco de la salida fue el primer encuentro del ciclo de Cine y Memoria "Los usos de la imagen en los trabajos de memorias", el cual

se desarrolló a lo largo del año lectivo 2024. Particularmente, asistimos a la proyección del documental *(Des)Aparecer* (Reino Unido, 2023), dirigido por Piotr Cieplak, sobre guion del mismo Cieplak y Mariana Tello. El film aborda la relación entre la fotografía, la memoria y las desapariciones forzadas perpetradas durante la última dictadura cívico-militar en Argentina, y toma como protagonistas a Gabriel Orge (fotógrafo) y a Ana Iliovich (sobreviviente del ex centro clandestino de detención La Perla), autora del libro *El silencio. Postales de La Perla* (2017). Testimonio de uno de los momentos



más oscuros de nuestro país,¹ el documental nos insta a generar momentos reflexivos y acciones concretas en pos de encontrar respuestas a este presente caracterizado por un discurso oficial que vuelve a esgrimir posiciones negacionistas y de clausura. Esta instancia nos permitió, así, conectar con la responsabilidad histórica que, como docentes del nivel superior, detentamos en la construcción de una memoria y de una identidad colectivas.

El ámbito en que nos desempeñamos a diario es el educativo: espacio de formación de futurxs formadorxs.² Desde nuestro rol de mediadoras, entonces, nos propusimos acercar distancias respecto de un objeto/discurso que lleva “las huellas de la historia de una cultura, cuya fisonomía configura y expresa al mismo tiempo” (Verón, 1993, p. 129). La memoria, los trabajos de memorias, exploran y configuran –reconfiguran– hechos del pasado reciente y establecen los límites para pensar y resemantizar los sentidos individuales y colectivos que subyacen en ellos. ¿Qué hacemos con esos hechos de nuestro pasado? ¿Qué nuevos sentidos inscribimos en ellos? Gabriela Diker (2004) señala que pensar la enseñanza como política de transmisión es pensar la educación en el horizonte de filiación de los sujetos. La enseñanza se centra en el contenido, la transmisión *utiliza* a aquel como una excusa para que lxs otrxs se transformen en sujetos.

1 Como se señala en el prólogo de 2006 al *Nunca Más*, “La dictadura se propuso imponer un sistema económico de tipo neoliberal y arrasar con las conquistas sociales de muchas décadas, que la resistencia popular impedía fueran conculcadas. La pedagogía del terror convirtió a los militares golpistas en señores de la vida y la muerte de todos los habitantes del país. En la aplicación de estas políticas, con la finalidad de evitar el resurgimiento de los movimientos políticos y sociales, la dictadura hizo desaparecer a 30.000 personas, conforme a la doctrina de la seguridad nacional, al servicio del privilegio y de intereses extranacionales. Disciplinar a la sociedad, ahogando en sangre toda disidencia o contestación fue su propósito manifiesto” (p. 31).

2 A lo largo del artículo, apelamos al uso de la “x” como marca de lenguaje inclusivo, entendiendo que el género no se agota en la distinción binaria femenino/masculino.

Los espacios curriculares Estudios del Discurso y Didáctica de la Literatura –ambos pertenecientes al tercer año de la carrera–, los cuales nos reúnen y encuentran semanalmente en el profesorado, nos habilitaron para pensar nuestras prácticas desde la transversalidad, entendida por nosotras como *contenido* y como *aprendizaje*; esto es, qué formatos, soportes y entornos consideramos más pertinentes para la enseñanza y la apropiación de qué contenidos. A la vez, actualizamos el contexto educativo como lugar de encuentros y desencuentros, espacio habitado por identidades individuales y colectivas, por subjetividades con trayectorias diversas, atravesadas no solo por aspectos curriculares, sino también vinculares y relacionales, históricos y políticos.

Sabemos que la implementación de dispositivos pedagógicos es un factor clave en cualquier política educativa; es decir, las formas a construir para facilitar que las cosas sucedan. La marca distintiva del último diseño curricular consiste precisamente en la propuesta de un trayecto formativo flexible e integrado, que valore el aporte de cada unidad curricular en la formación profesional de lxs futurxs docentes de Lengua y Literatura; flexibilidad que, a su vez, procura la conformación de espacios de articulación e integración permanente entre lxs docentes del profesorado para fortalecer, entre otras actitudes, una apertura a la recepción de nuevas experiencias formativas. De allí que nos propusimos abordar y acompañar los recorridos de nustrxs estudiantes en la visualización del documental (*Des*)*Aparecer* y, posteriormente, en las múltiples proyecciones y producciones que tuvieron lugar a partir de esa salida grupal a La Perla: específicamente, la realización de secuencias didácticas en el espacio curricular Didáctica de la Literatura, e intervenciones en un foro de discusión en el seminario Estudios del Discurso. Más adelante profundizaremos en estas producciones.

Marco legal

En un país como Argentina, donde el conjunto de la sociedad ha determinado la importancia innegociable de construir y sostener la memoria, y de establecer efemérides que nos recuerden aquel llamado pronunciado al unísono como un *Nunca Más*, se nos vuelve imperiosa la tarea continua de profundizar en estas políticas sociohistóricas y educativas; en palabras de Inés Dussel (2002), “(para) no petrificar las memorias, (para) no esclerosar la transmisión, porque sería la peor contribución que podemos hacer a que el *Nunca Más* se instale como compromiso colectivo duradero” (p. 290). Estos consensos y acuerdos de nuestro colectivo social, cuya base es el respeto por la democracia, la defensa de los derechos humanos y el Estado de derecho, han sido institucionalizados en sentencias del Poder Judicial, en leyes y decretos, en monumentos, archivos y sitios de memoria, en informes y documentos.

“Estos consensos y acuerdos de nuestro colectivo social, cuya base es el respeto por la democracia, la defensa de los derechos humanos y el Estado de derecho, han sido institucionalizados en sentencias del Poder Judicial, en leyes y decretos, en monumentos, archivos y sitios de memoria, en informes y documentos.”

Sin ánimo de agotar los marcos legales que legitimaron –y legitiman– nuestro quehacer educativo, precisamos, a continuación, una serie de normativas que enmarcan esta experiencia docente, otorgándole el cariz doble de derecho y obligación. Nos interesa destacar, específicamente, lo sancionado en torno a tres dimensiones de la construcción de memoria: en primer lugar, las leyes relativas al quehacer educativo; en segundo lugar, las normativas destinadas a preservar los sitios y espacios de memoria; y, en tercer lugar, un conjunto de efemérides establecidas como hitos que promueven la reconstrucción colectiva y reflexiva del pasado reciente.

En este sentido, entendemos que la Resolución N.º 03/2019 de la Comisión Interamericana de DD. HH. funciona como una suerte de telón de fondo de estas legislaciones, al establecer las siguientes definiciones:

Se entiende por **memoria** a las formas en que las personas y los pueblos construyen sentido y relacionan el pasado con el presente en el acto de recordar respecto de graves violaciones a los derechos humanos y/o de las acciones de las víctimas y sociedad civil en la defensa y promoción de los derechos humanos y valores democráticos en tales contextos;

Se entiende por **políticas públicas de memoria** a las distintas intervenciones, sustentadas en evidencia documental y testimonial, y forjadas con la participación de las víctimas y sociedad civil, que se encuentran abocadas al reconocimiento estatal de los hechos y de su responsabilidad por las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas, la reivindicación y conservación de la memoria y dignidad de las víctimas, la difusión y preservación de la memoria histórica y a la promoción de una cultura de derechos humanos y democracia orientada a la no repetición de los hechos;



Se entiende por **iniciativas de memoria de carácter educativo**, cultural o de otra naturaleza las intervenciones estatales y no estatales orientadas a promover los objetivos de las políticas públicas de memoria. (pp. 5-6)

En relación con lo anterior, y en su carácter jurídico fundamental al momento de enmarcar toda política educativa, el artículo 3 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece que

la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. (p. 1)

Y en el artículo 92, inciso c, se determina que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N.º 25.633. (p. 19)

Asimismo, la 66.º Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) resolvió en el artículo 3 de la Resolución 269/15:

Las jurisdicciones se comprometen a crear un área de referencia y constituir un equipo de trabajo en el ámbito de cada Ministerio de Educación para la continuidad y profundización de la política de educación y memoria en su territorio, la que será transversal a todos los niveles y modalidades educativas y en articulación con otros organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores de la comunidad local. (p. 6)

En el año 2023, el Consejo Federal de Educación –presidido por el entonces Ministro de Educación, Jaime Perczyk– publicó la iniciativa “40 años de democracia en Argentina: más democracia, más educación, más derechos”. Se destacó, entonces, la importancia de la educación pública en todos los niveles para promover la democracia, reafirmar la soberanía e identidad nacional, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, y las instituciones educativas como un ámbito privilegiado para impulsar y garantizar derechos.

Por último, en lo que a la legislación respecta, la recientemente normada Ley Provincial N.º 10.962 “Sonia Torres” establece que “las y los agentes del Estado deben contar con los conocimientos y habilidades necesarios para respetar, proteger y promover los DDHH en su diaria labor” (p. 1).

A su vez, toda la jurisprudencia sentada en torno de los sitios y espacios de memoria, consolida y expande las posibilidades en relación con los trabajos de la pedagogía de la memoria, habilitando una clara articulación entre estos y la escuela. La Ley N.º 26.691 garantiza la preservación y conservación de los sitios y espacios de memoria por su valor testimonial y por su aporte a las investigaciones judiciales. En este sentido, la Dirección Nacional de Sitios y Espacios de Memoria preserva, señala y difunde los sitios de memoria vinculados al terrorismo de Estado implementado durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

A partir de este trabajo de señalización y de apertura de espacios para la memoria, se profundizan las investigaciones históricas y judiciales, se realizan tareas de conservación y preservación de los edificios, se llevan a cabo tareas pedagógicas con todos los niveles educativos, se producen contenidos específicos de divulgación del pasado reciente y se desarrollan actividades artísticas y culturales vinculadas a la promoción de derechos.

La Ley N.º 27.103, promovida por la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, declaró como Lugar Histórico Nacional, entre otros sitios de memoria, al ex Centro Clandestino de Detención La Perla, en Malagueño, provincia de Córdoba. La Perla contiene un Área de Pedagogía de la Memoria que concibe al espacio como un dispositivo que habilita el “encuentro de subjetividades y experiencias, de memorias”. Es desde esta área que se organizó el ciclo de cine al que concurrimos.

En relación con las efemérides, el 24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, fue establecido en el año 2002 por la Ley Nacional N.º 25.633. En el territorio de la provincia de Córdoba, además, el decreto N.º 254/17 instauro la Semana de la Memoria, de manera tal que se amplíen las actividades organizadas en torno de la conmemoración de la fecha. El 25 de agosto fue establecido como Día Provincial de la Lucha contra la Impunidad de los Delitos de Lesa Humanidad (Ley N.º 10.368 del Estado provincial), a partir del día de la sentencia de la Megacausa “La Perla”, en 2016. El 22 de octubre, Día Nacional por el Derecho a la Identidad, fue instituido en el año 2004 por la Ley N.º 26.001, en conmemoración de la creación de Abuelas de Plaza de Mayo, en 1977.

La compilación de esta batería normativa nos permitió constatar el enorme avance producido en materia de políticas de memoria durante estos más de cuarenta años de lucha por Memoria, Verdad y Justicia. Sin embargo, la súbita y acelerada instauración de discursos negacionistas que atraviesa nuestra sociedad (Chabrando e Inchauspe, 2023) nos alertó sobre el riesgo de que este gran marco legal terminara siendo “letra muerta”, si no lo entramábamos en nuestras propuestas curriculares con los actuales docentes en formación. Es decir, queríamos asistir a la acuciante

“En una provincia como Córdoba, epicentro del terrorismo de Estado, nos inquietaba la posibilidad de que nuestrxs estudiantes transitaran su formación inicial sin una experiencia sensible de nuestra historia inmediata y sus efectos aún palpables.”

responsabilidad de continuar el imprescindible diálogo intergeneracional que implica no solo su presente formación inicial, sino también la futura inserción en el aula de nivel medio, entre adolescentes que presumiblemente consideren cada vez más lejano lo que llamamos “pasado reciente”. Porque entendemos que, precisamente, no se trata del pasado, sino del presente y del futuro.

En una provincia como Córdoba, epicentro del terrorismo de Estado, nos inquietaba la posibilidad de que nuestrxs estudiantes transitaran su formación inicial sin una experiencia sensible de nuestra historia inmediata y sus efectos aún palpables. Dada la heterogénea población del Anexo, no podemos dar por sentado que nuestrxs docentes en formación hayan conocido las políticas educativas que colocan a los Derechos Humanos en un lugar central desde 2006, pues varixs de ellxs ya habían egresado del nivel medio para esa fecha. Por eso, decidimos que el recorrido por La Perla, que implicaría un “pasar por el cuerpo” esa historia, nos permitiría retomar el diálogo posteriormente en articulación con nuestros contenidos curriculares, relación que desarrollaremos en el último apartado de este artículo.



Por último, fundamentamos la experiencia en algunas políticas pedagógicas y curriculares, cuyo marco es, por supuesto, el de las políticas públicas en educación ya mencionadas. La última transformación curricular del nivel superior, consensuada en 2019, plantea como finalidad una formación integral que promueva en lxs estudiantes la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales y como trabajadorxs, pero también como ciudadanxs comprometidxs con la educación y con formas más abiertas de relación con el saber y con la cultura. ¿Desde qué lugar nos propusimos acompañar las trayectorias de nuestrxs estudiantes? ¿Cómo nos enfocamos en la consolidación de una *pedagogía de la memoria* que pueda promover un diálogo con las nuevas generaciones, para que “la cita con los acontecimientos de nuestro pasado se concrete” (Benjamin, 2008, p. 3)?

En el siguiente apartado, ofrecemos una serie de *escenas* de nuestro recorrido por La Perla. Decidimos no narrar cronológicamente la experiencia de esa jornada allí: la superposición de emociones, angustias, “nudos en la garganta”, miradas, abrazos por tiempo indeterminado; también risas, acuerdos, reflexiones colectivas, retrospectaciones, introspecciones, etcétera, quedaron en nuestras memorias más como *escenas* que como una sucesión de hechos ordenados bajo la lógica del tiempo. Replicamos, entonces, el testimonio de Ana Iliovich³ y compartimos la experiencia de ese día a partir de este conjunto de escenas.

3 Ana Iliovich escribe: “Empecé a escribir estos textos a fines del año pasado (...). Hoy muestro sin ninguna pretensión de universalidad. Es mío. Ni siquiera es lo que viví. Es un pedacito de lo que yo sentí que pasó. Es un pedacito de lo que yo recuerdo de lo que sentí que pasó. Esos años que no terminan nunca. Que nunca terminan de terminar” (2017, pp. 11-12).

Escenas en La Perla

El silencio. Postales de La Perla es el libro de Ana Iliovich. ¿En qué pensamos cuando decimos *postales*? ¿Qué imágenes, justamente, se nos vienen a la mente, disparadas por esa palabra? ¿Acaso recorrer un espacio de memoria como La Perla puede remitirnos a un “paseo turístico” susceptible de congelarse en una postal? ¿Somos lxs mismxs después de haber transitado por ese lugar?

Silencio. El silencio.

Después de entrar a “La Cuadra”, el lugar donde lxs secuestradxs pasaban la mayor parte de su cautiverio, tuvimos un rato para recorrer toda La Perla. Las placas de la infografía nos iban guiando por este y por muchos otros centros clandestinos de la provincia y el país, haciéndonos entender lo sistemático del plan, el espesor del genocidio. Al llegar a uno de los extremos de las instalaciones, se alzaba prepotente un panóptico. Y atrás, la autopista y las sierras. Las sierras de Córdoba, ese destino turístico sinónimo de familia, de verano, de vacaciones, de felicidad. “Qué linda vista”, dijimos. El desfase era flagrante: a nuestras espaldas quedaba La Perla, con su siniestra arquitectura de campo de exterminio; y, frente a nuestros ojos, las sierras y la prosecución de la vida. Era inevitable no pensar en ese quiebre, esa escisión atroz sostenida durante todos los años que funcionó el centro clandestino y actualizada cada vez que el negacionismo se instala en el discurso público. ¿Cómo no imaginar la impotencia desesperada que atravesaba a quienes estaban secuestradxs allí, viendo la vida seguir desde el epicentro de la muerte?

Hace frío, a pesar del día soleado. Todxs buscamos el abrigo del sol, nadie se aleja demasiado del espacio central de La Perla: una cuadrícula de piso de ladrillos, rodeada por la construcción devenida en espacio de memoria.

Aire puro.

“Una estudiante se acerca. La voz titubeante, las mejillas encendidas por lo que acaba de escuchar: Profe, me dijeron que acá mataron gente.”

Una estudiante se acerca. La voz titubeante, las mejillas encendidas por lo que acaba de escuchar: *Profe, me dijeron que acá mataron gente.*

Pronto el desconsuelo se hace evidente. ¿Es posible entender el contraste?

La última “parada” de nuestra jornada en La Perla fue donde originalmente funcionaba el salón de automotores del centro clandestino. Allí, Gabriel Orge proyectó, sobre los muros y el techo del galpón, fotografías de docentes detenidxs desaparecidxs en dictadura. Uno a uno iban “apareciendo”, a nuestro alrededor, sus rostros jóvenes, detenidos en un instante del tiempo. Nosotrxs estábamos de pie, en medio de ese gran galpón a oscuras, mientras la luz de las proyecciones nos iba permitiendo verlx y vernos. El silencio era tan absoluto que solo se escuchaba el sonido de cada una de las imágenes al aparecer, con ese chasquido sordo que dispara el proyector de diapositivas. De pronto, entre las caras de estxs docentes, apareció Marta Juana González, docente y catequista de Villa El Libertador, y en cuyo homenaje lleva el nombre la escuela primaria del barrio donde funciona actualmente el profesorado. La comunidad del Anexo reconoce ese rostro: lo vemos a diario, nos cruzamos con esa mirada penetrante cada vez que atravesamos uno de los pasillos centrales. Y no pudimos evitar nombrarla: “la Marta Juana”, nos fuimos diciendo. Ella estaba ahí, su

imagen en la pared, su nombre en nuestras voces. Y nosotrxs, también: tan docentes como ella, como todos esos rostros proyectados, diciendo “Presente”. Ese mismo “presente” que aprendemos en primer grado se volvía, en esa escena, más polisémico que nunca: era el “presente” gritado que responde al “30 mil compañerxs detenidxs desaparecidxs”; era el “presente” del aula, de quien confirma su asistencia levantando la mano; era el “presente” del tiempo este, de ese mismo momento en el que nos encontrábamos cuerpo a cuerpo, rodeadxs de esos rostros; y también era un “presente” como regalo, como ofrenda para quienes saldríamos de La Perla, pudiendo salir, acompañadxs de todas esas presencias.

Fin de la jornada. El colectivo espera para emprender el regreso a la ciudad. Un círculo de personas abrazadas en la noche repentina.

A pesar de todo, algo se sostiene.

Intervenciones didácticas: las voces de lxs estudiantes

Tanto en Didáctica de la Literatura como en Estudios del Discurso, nos propusimos para el ciclo lectivo 2024 la generación de acciones pedagógicas que enriquecieran el capital cultural de lxs estudiantes, y, en línea con el perfil de la formación de formadorxs, pensándolxs a la vez en su futuro rol de docentes transmisorxs y recreadorxs de cultura.

¿Cómo articulamos nuestras propuestas de intervención docente? Consideramos para las intervenciones un eje articulador, transversal, que vinculara con otros ámbitos académicos, como el de la formación ciudadana y el de la participación democrática. Pensamos ese recorrido en función de una idea suprarrelacional que organizara los contenidos de nuestros espacios en tercer año del profesorado –no solo en el ámbito específico del discurso literario, sino también en diálogo intertextual con



el discurso social y político– y que develara situaciones de violencia institucional.

A partir de la experiencia en La Perla, se volvió muy patente la necesidad de retomar y continuar esa reflexión en la que el taller del ciclo de Cine y Memoria nos había introducido: había preguntas que volvían a lxs estudiantes y que ellxs traían al aula para que siguiéramos acechándolas, para que le “buscáramos la vuelta” ahí, en el ámbito de nuestros espacios curriculares. Es decir, se postulaba la necesidad de pensar cómo, a través de qué posibilidades y bajo qué condiciones la construcción de la memoria colectiva podía y debía ingresar al aula de Lengua y Literatura.⁴ La pregunta remitía, ni más ni menos, a eso que Jaques Rancière (2009) llama “el reparto de lo sensible”, esa articulación entre las producciones estéticas y la política que concibe al arte en general y a la literatura en particular “como formas de inscripción del sentido de comunidad” (p. 11). Y, en este sentido, nos inquietaba analizar de qué manera potenciar la capacidad crítica de la literatura que, si en los años del terrorismo de Estado fue señalada como una posible inoculadora de ideas contrarias al pensamiento monolítico y totalitario que se buscaba imponer, en tiempos de democracia debe reafirmar su capacidad de abrir y cuestionar los sentidos, ideas, prejuicios, juicios heredados, experiencias individuales y colectivas de las que todxs estamos hechxs. En primera instancia, y siempre pensando en la doble dimensión que tiene la formación de formadorxs, entre nuestrxs es-

tudiantes del profesorado, para que pudieran emerger las trayectorias que cada unx de ellxs trae en relación con el terrorismo de Estado “sin clausurar, pero sin conceder”, como afirma con justeza Agustín Minatti (en Chabrandó e Inchauspe, 2023, p. 58). Y, en segunda instancia, para que esa potencia problematizadora de la literatura se haga presente, a través de ellxs, en el nivel de destino, el aula de la escuela secundaria.

El propósito era, entonces, de doble alcance: un alcance inmediato, que nos instalaba en la necesidad de propiciar el debate en el ámbito de la formación docente inicial; y un alcance mediato, a mediano plazo, que proyectaba ese debate al aula de la Educación Secundaria, cuando estxs estudiantes se inserten como docentes. Emprendimos el desafío atentas a las advertencias que hace Daniel Feierstein sobre la importancia, frente a los negacionismos en expansión, de no clausurar debates sino, en todo caso, de dotarnos de herramientas conceptuales capaces de habilitar todas las voces y desmembrar los sentidos subyacentes al negacionismo. Dice al respecto Daniel Feierstein:

Yo creo, por un lado, que un Estado no debe permitir la propagación de discursos negacionistas por parte del personal docente, porque justamente tiene una responsabilidad institucional en el tipo de discursos que habilita o no desde su propia emisión. Pero a la vez que digo esto, digo que el docente sí debe ser un canalizador de la disputa con el negacionismo cuando esta aparece en la clase, cuando esta aparece en el aula por los propios estudiantes. Y un canalizador es todo lo contrario que un censor, en la medida que debe poder hacer lugar a esto, en la medida que aparece por parte de los estudiantes y poder desmembrar sus sentidos no de una manera moralista. Porque, claro, un docente para eliminar una discusión y decir “esto no se puede discutir”, solo necesita una directiva y de esa manera termina una discusión. Mientras que, para poder soste-

⁴ Entendemos aquí la construcción de la memoria colectiva en el sentido en que lo hace María del Carmen Torres: “Esta relación entre recuerdos y olvido, que denominamos Memoria Colectiva, no es un proceso individual, sino que se construye socialmente como un campo de luchas y contradicciones entre memorias individuales. (...) Porque la memoria es una construcción activa: no es nunca una repetición exacta de algo pasado, sino una reconstrucción permanente en un escenario de disputas de sentidos e interpretaciones. Este proceso involucra a todas las instituciones de la sociedad. Dentro de éstas la escuela detenta un lugar privilegiado” (2001, pp. 5-6).

ner un debate respetuoso, con posiciones negacionistas de los estudiantes, necesita herramientas conceptuales. Y en esto, me parece que esas herramientas conceptuales no solo pueden ser repetir lugares comunes, sino que requieren conocer esos discursos para poder desarticularlos. (Educar Portal, 2023)

La memoria en el aula de Didáctica de la Literatura

Atentos a la experiencia en La Perla, en el espacio curricular Didáctica de la Literatura decidimos orientar la producción de una serie de secuencias didácticas que abordara un corpus literario que trabaja, desde distintos ángulos, la última dictadura cívico-militar argentina y la guerra de Malvinas.

La consigna consistía en la creación de secuencias didácticas a partir de la elección de una obra literaria, que contemplara el desarrollo de una unidad completa de un programa de 6.º año de Lengua y Literatura del nivel secundario.⁵ Las secuencias didácticas, en cuanto forma de planificación, posibilitan la puesta en tensión y diálogo entre los saberes y experiencias previas que cada individuo trae y lo que el aula y la propuesta pedagógica suscitan. Se trata de crear situaciones de aprendizaje donde dichas tensiones emerjan. Como señala el documento diseñado por el Ministerio de Educación de la provincia en torno a secuencias didácticas: “La vinculación de los contenidos a enseñar/aprender con la realidad, con los saberes y ámbitos de experiencia de los estudiantes, con acontecimientos de la historia personal, social y comunitaria, con la configuración de mundos posibles (*qué pasaría si...*), son algunas de las claves posibles para “construir” ese escenario o situación” (p. 1, subrayado en el original). En este sentido, el abordaje ético y estético que la literatura propone sobre el pa-

⁵ Según el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, en Lengua y Literatura de 6.º año del nivel secundario se aborda la literatura argentina.

sado reciente habilita plenamente esta emergencia.

Aquí, nuevamente, el doble alcance: en lo inmediato, el aula de Didáctica de la Literatura se dispuso para que esos acontecimientos de la historia personal de cada unx de lxs docentes en formación pudieran emerger y tensionarse con la historia comunitaria. En varixs de lxs estudiantes, el impacto del recorrido por La Perla era evidente: habiendo concluido el nivel secundario entre fines de la década de 1990 y los primeros años del 2000, la escuela no había constituido para muchxs de ellxs un espacio de construcción de memoria, de acercamiento al pasado reciente. Por el contrario, comentaban con perplejidad la magnitud del horror, evidenciando que era la primera vez que miraban de frente esa historia. “En mi casa siempre se manejó esa idea de ‘no te metas en nada raro’, pero ser docente y catequista, como Marta Juana González, no es nada raro, o sea, no eran solo guerrilleros los presos”, compartió unx estudiante. En este tipo de intervenciones, donde todavía se hacía evidente la necesidad de retomar y esclarecer conceptos clave como el de “terrorismo de Estado”, “plan sistemático de exterminio” o “desaparición forzada”, fueron necesarias varias instancias de diálogo en las que pudiéramos reconstruir colectivamente las características del accionar del Estado durante los años de la dictadura, a la luz de los consensos logrados en más de cuarenta años de democracia. A su vez, unx de lxs estudiantes comentó, en el encuentro inmediatamente posterior a la visita a La Perla, que “no sabía bien qué pensar” porque “su suegro había sido policía durante esa época, y manejaba una versión distinta”. Sus palabras señalaban la movilización que le estaba produciendo la experiencia de haber estado en La Perla, de haber conocido a Ana Iliovich, de haber caminado las dimensiones de un ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio; y las opiniones, quizás reiteradamente escuchadas, en el seno familiar.



Desde luego, esas disonancias que movilizan sentimientos tan sensibles de nuestra historia argentina (y cordobesa, particularmente) no pueden recibir “una directiva”, en palabras de Feierstein, es decir, una respuesta unívoca y totalizadora, cualquiera sea la postura que esta adopte: esos sentidos largamente sedimentados en las experiencias individuales deben contar, en su “haber”, con la posibilidad de ponerse en común para desmembrar sus sentidos. Y en lo mediato, en esa dimensión proyectiva del aula de nivel medio que configuramos como destinataria de estas secuencias, estas planificaciones debían ser capaces de no obturar ninguna posición, ni siquiera aquellas pregnadas por el negacionismo: el desafío radicaba, nuevamente, en propiciar situaciones de aprendizaje que invitaran al involucramiento, para que estas experiencias de lectura “valieran la pena” y tuvieran relevancia personal y social (Díaz Barriga Arceo, en Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016). Ese pasaje de lo privado a lo público, o de las historias personales a la memoria colectiva, y viceversa, se fue construyendo dialógicamente clase a clase. Notábamos que lxs estudiantes se repensaban a partir de las historias de vida conocidas en La Perla. Unx de ellxs vinculó inmediatamente el cercenamiento de derechos a

“Notábamos que lxs estudiantes se repensaban a partir de las historias de vida conocidas en La Perla. Unx de ellxs vinculó inmediatamente el cercenamiento de derechos a su lucha personal por la igualdad de género.”

su lucha personal por la igualdad de género. Es decir, asoció la militancia actual por igualdad y respeto a la diversidad de género en la que se ve personal y vitalmente involucradx, con todas las formas de acallamiento y sojuzgamiento del totalitarismo. Y dicha extrapolación, como se verá, ingresó a su secuencia didáctica.

El corpus literario sobre el que trabajaron estuvo compuesto por una serie de obras de distintas épocas, que abordan, de diversas maneras, el pasado reciente: *El colectivo*, de Eugenia Almeida; *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba; *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh; *Los pichiciegos*, de Enrique Fogwill; *Lengua madre*, de María Teresa Andruetto; *Las otras islas*, antología de cuentos de varios autores sobre la guerra de Malvinas; *Los sapos de la memoria*, de Graciela Bialet; y *Ciencias morales*, de Martín Kohan.

Las secuencias que crearan a partir de la obra elegida debían asistir a dos requerimientos: por un lado, hacer foco en las prácticas de oralidad, lectura y escritura, en los ámbitos de la literatura, del estudio y de la participación ciudadana, tal como lo establece la Actualización curricular; y, por otro lado pero concomitantemente, proponer diálogos diversos con otras textualidades provenientes de otras artes (canciones, películas, fotografías), y/o de otras disciplinas (historia, política, periodismo). El diseño de estas secuencias comenzó en la segunda etapa del año y contempló el desarrollo de las unidades 2 (“Currículum y enseñanza de la literatura en Educación Secundaria”) y 3 (“Prácticas de enseñanza y evaluación en el ámbito de la literatura”) de la asignatura.⁶

El proceso de diseño de las secuencias trajo al aula muchas de las preguntas que el trabajo con estas narrativas en el nivel medio

⁶ Junto con el diseño de la secuencia, se les solicitó la creación de un instrumento evaluativo desde la perspectiva de la evaluación formativa (Anijovich y Capelletti, 2018). Por razones de espacio, no haremos foco en las producciones del instrumento evaluativo en este artículo.

suscita. Algunas de ellas eran del orden de lo político: ¿cómo abordar la posición problematizadora que una novela escrita por la generación de lxs hijxs, como es *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba, escenifica? ¿Qué mediaciones proponer en la lectura de escenas de violencia sexual explícita, como la que se narra en *Ciencias morales*, de Martín Kohan? Y otras eran del orden de lo práctico: ¿cómo disponer la lectura de una novela como *Los sapos de la memoria*, de Graciela Bialet, de manera de conjugar lecturas colectivas e individuales, presenciales y domiciliarias, en una obra con tantos capítulos? ¿Cómo construir un andamiaje histórico que permitiera entender la vinculación entre una obra basada en los fusilamientos de José León Suárez, de 1956, y la centralidad de la figura de Rodolfo Walsh para “leer” la última dictadura militar? Este proceso de reflexión específicamente didáctico se prolongó durante meses, en instancias de trabajo “codo a codo” con cada unx de lxs estudiantes.

Cada una de las secuencias logró, en algún aspecto, proponer situaciones de aprendizaje realmente significativas. En uno de los casos, estas surgían de una propuesta de análisis más semiótico del texto, del que se desprendían múltiples sentidos para entender la realidad extratextual a la que este remitía, como el caso de la secuencia sobre *El colectivo*, de Eugenia Almeida, que proponía un análisis de las descripciones del clima a lo largo de la novela como analogía de la situación política de esos años. En otro de los casos, las situaciones propuestas consistían en la realización de un juego de roles, como en el caso de una de las secuencias que aborda *Operación masacre* y propone, luego de la lectura del capítulo 1, “Las personas”, que cada estudiante asuma el rol de “una personalidad actual posible” (desde docente y catequista de un barrio de la periferia de la ciudad, hasta una alumna que forma parte del centro de estudiantes), a los fines de evidenciar la multiplicidad de objetivos de la

persecución durante el terrorismo de Estado. En esta secuencia, uno de los roles posibles a asumir en dicho juego era el de militante de la comunidad LGTBIQ+: es decir, un rol mayormente desdibujado en la militancia setentista, que cobra en nuestros días una centralidad notable y a través de la cual nuestrxs estudiantes se proyectaban como posibles blancos de la violencia represiva. Si, en el primer caso, el ejercicio apunta a una reflexión sobre las estrategias de metaforización que la literatura despliega para poner en escena el horror; en el segundo caso, se apela a una dinámica experiencial que ponga en juego emociones como la empatía frente a la vulneración de derechos.

Lo producido y sus aristas de análisis

A continuación, nos interesa centrar el análisis en una de las secuencias didácticas diseñadas, porque se trata de una propuesta en la que ingresa el trabajo con imágenes (fotografías) como recursos didácticos de particular potencia. Como señala la cartilla diseñada desde el Espacio para la Memoria La Perla a partir del primer encuentro del ciclo de Cine y Memoria “Los usos de la imagen en los trabajos de memoria”, el trabajo con fotografías permite “recordar sin que sea una abstracción, es decir, mirando fotografías, álbumes familiares que nos puedan traer a la memoria la evocación de lugares, personas, objetos, sensaciones, etc.” (p. 8). En el mismo sentido se orienta la reflexión de Leonor Arfuch (2020) cuando señala: “Fotografía y memoria, dos significantes que parecen enlazarse ya en el momento mismo del encuadre que la cámara registra y que la imagen nos trae al presente como una confirmación del pasado: esto sucedió” (p. 9).

Es precisamente este el sentido que le otorga la actividad planteada en esta secuencia, en la que se trabajó sobre la obra *Los sapos de la memoria*. La consigna establece que “pidan a sus padres fotografías significativas de su nacimiento, de sus padres cuando eran jóvenes,



de abuelos, bisabuelos, tíos y otros familiares, y/o cualquier otra foto que deseen compartir, para traerlas en la próxima clase y compartirlas con todos". En la siguiente clase, se realiza una puesta en común de las fotografías traídas y la docente plantea las siguientes preguntas:

¿Qué recuerdos te despiertan estas fotografías?

¿Por qué crees que es importante plasmar estos recuerdos en una foto?

¿Qué significa para Camilo tener fotos con sus padres vivos y felices, en lugar de solo recordarlos como desaparecidos?

En estas preguntas hay una serie de operaciones de construcción colectiva de memoria en las que nos interesa detenernos. Por un lado, están apelando a un sentido social compartido en torno a la fotografía, incluso en estos tiempos de fugacidad y sobreabundancia de fotos en las redes sociales: las fotografías, sobre todo las que se vuelven parte de un álbum familiar, retratan escenas significativas al interior del grupo familiar (un cumpleaños, un viaje, un reencuentro, una visita especial, una despedida, las últimas imágenes de un ser querido que ya no está, etc.). Escenas que se convierten en algo así como el correlato en imágenes de eso que construimos como relato de vida. En el caso de Camilo, el protagonista de la novela de Graciela Bialek, las fotografías que encuentra de sus padres son una confirmación de un pasado cuyo relato le ha sido diezmado desde el momento en que estxs fueron desaparecidxs: las fotos reconstruyen para él la existencia de su madre y su padre en un más allá de su desaparición forzada, retratan fragmentos de historias de vida, y le permiten a este hijo acceder a una dimensión de esas vidas que se sobrepone a la interrupción violenta de su curso que impuso en ellas el terrorismo de Estado.

Entendemos, arriesgando aquí una hipótesis de lectura sobre esta consigna, que la reflexión que subyace a esta puesta en común

de las fotos es la posibilidad de identificación en una forma de construcción de las memorias familiares, las fotos, que habilite, quizás, una reflexión hacia lo común, es decir, hacia lo social y político. Como señala Elizabeth Jelin en su prólogo al libro de Agustina Triquell (2012), "A lo largo del siglo XX, en la vida común de la gente (...) no se tomaban fotos de cualquier objeto o situación. La fotografía registraba escenas para el recuerdo futuro de momentos ritualizados en el ámbito familiar" (p. 14). Como apunta a continuación, puede pasar mucho tiempo sin que esas fotos sean miradas, pero siguen siendo atesoradas, pues "su existencia es garantía de permanencia y continuidad del tiempo familiar" (p. 15).⁷ Las fotografías que componen los álbumes familiares y que la consigna insta a recopilar para compartir "siguen patrones y normas socialmente compartidas" (p. 16). Es decir, comparten repertorios específicos de prácticas sociales, para decirlo con Triquell, que se alejan de lo cotidiano: representan algo, en algún punto, extraordinario, generalmente, "momentos felices" (p. 19). Y se vuelven, a su vez, un testimonio (consciente o no) para el futuro.

Sin embargo, en el caso de las fotografías de personas desaparecidas, la fotografía cobra otro sentido. Como analiza Ana Longoni (en Blejmar, 2013), "Frente al pasado traumático, el soporte de la foto –con su polisémica condición de huella, fantasma, prueba, documento,

⁷ Desde luego, Jelin y Triquell no ignoran que la posibilidad de tomar fotografías con un teléfono celular y con un costo nulo está transformando significativamente el sentido social otorgado a la fotografía y la construcción que de ellas se hace entre lo privado y lo público a partir de su publicación en redes sociales. Y aquí se nos plantea un interrogante que será preciso desentrañar llevando este tipo de consignas al aula de nivel medio: ¿todavía existen en las casas de lxs estudiantes del secundario ese correlato en imágenes de la narrativa familiar que contienen/contenían los álbumes familiares? La novela de Graciela Bialek es de 1996: finales de un siglo marcado por la popularización y extensión de la fotografía. Nuestro siglo nos depara otras formas de relacionarnos con ese objeto que será motivo de nuevas indagaciones.

ficción, veladura, resto de una experiencia—hace manifiesto un complejo repertorio de interrogantes” (p. 8). Se vuelve, en sus palabras, estrategia clave de las búsquedas colectivas y personales por verdad y justicia: las fotografías son “signos activos de un duelo inacabable” (*Ibidem*). Ese carácter inacabable del duelo, presente perpetuo, tiene que ver con la condición del desaparecido: como analizan Blejmar, García y Fortuny en su introducción al mismo volumen, la relación entre fotografía y muerte es intrínseca, por la misma propiedad de representar algo “irremediamente ausente” (p. 16) que esta comporta. La desaparición forzada de una persona implica, en cambio, la suspensión de su muerte, pues el desaparecido representa, en palabras de Ludmila da Silva Catela, una triple falta: “la falta de un cuerpo, la falta de un momento de duelo y la falta de una sepultura” (2001, p. 121).

Las fotografías de lxs desaparecidxs, las que encuentra Camilo en *Los sapos de la memoria*, y las que vemos cada 24 de marzo portadas por sus familiares, nos abisman a una serie de preguntas que, entendemos, están en la base de la consigna de la secuencia que analizamos: ¿por qué están desaparecidos? ¿Qué sucedió con ellxs? ¿Dónde están sus cuerpos? ¿Quiénes perpetraron su desaparición forzada? El propósito sería, entonces, siguiendo lo sugerido por Ana Abramowski, generar una aproximación crítica a las fotografías, entendiendo por “crítica” aquel vínculo que logra sobreponerse a las impresiones más inmediatas despertadas por la imagen, para retomarla desde una actitud de sospecha, es decir, una actitud de inquietud tendiente a “motorizar el pensamiento” (Abramowski, 2010, p. 52), a hacerle más preguntas que las obvias.

La memoria en el aula de Estudios del Discurso

Sostenemos como premisa que una de las herramientas a partir de las cuales la socie-

dad realiza *trabajos de memoria* es la operación discursiva llevada a cabo para significar el pasado de manera legítima. A partir del recorrido que hicimos por el espacio de memoria y de las experiencias determinadas por eso, de la (re)configuración de la realidad por parte de cada unx, fue que propusimos el trabajo y las posibles intervenciones de lxs estudiantes en la clase de Estudios del Discurso.

El propósito de nuestro seminario es desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, en torno de sus aspectos internos y formales, por un lado, y discursivos, por otro. Esto implica, a su vez, el desarrollo y fortalecimiento de otras habilidades y procesos cognitivos: la velocidad de lectura, la inferencia, el autocontrol de la comprensión, entre otros. Ofrece un espacio para la discusión y para la asunción de una postura crítica y personal ante los discursos sociales, en tanto creadores de realidad y de cultura.

El lenguaje *per se* no asegura el desarrollo de otras habilidades cognitivas, pero sí es un instrumento que posibilita la capacidad de desarrollarlas. El sistema predicativo, propio del lenguaje humano, permite objetivar y reflexionar acerca de algo por medio del lenguaje; ir desde lo semántico hacia lo sintáctico, desde lo consciente hacia lo abstracto. Por eso, no solo puede ser representación de la realidad, sino también construcción de nuevos conocimientos. En las líneas que siguen, exponemos cuál fue la consigna de trabajo propuesta a partir de nuestro recorrido en La Perla, y compartimos algunas derivas de dicha propuesta.

La consigna y los aportes de lxs estudiantes

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Paulo Freire



La intervención que propusimos a lxs estudiantes de 3.º año que asistieron al encuentro y a la visualización de la película en el espacio de memoria fue la participación en un foro de discusión.

¿Por qué optamos por un foro? Los nuevos contextos y escenarios en educación han dado lugar a otros medios, soportes y formatos textuales y han planteado otros desafíos a los modos de interactuar, de leer y escribir. La *bi-modalidad* del cursado anual, *presencial* y *virtual asincrónica*, se sostiene –en gran medida– gracias a esos intercambios en el entorno virtual. Profesorxs y estudiantes escriben y se leen, se comentan apreciaciones y valoraciones en referencia a los procesos implicados o puestos al desnudo en la intervención.

En línea con la valoración de lxs estudiantes como sujetos de la formación, promovimos la diversificación de los espacios áulicos y de las experiencias –presenciales y en virtualidad– que estimularan la autonomía y la autorregulación de los aportes; que abrieran, a su vez, instancias para reflexionar e investigar, para cuestionar y debatir el sentido mismo de la actividad como espacio del aprender con otrxs.

La consigna en el foro propendía a la formulación de preguntas y/o actividades que lxs estudiantes del profesorado propondrían, en un futuro, a lxs hipotéticxs destinatarixs en una escuela de nivel secundario en relación con la película documental que habíamos visualizado en La Perla: *(Des)aparecer*. También les sugerimos que los aportes hicieran foco en la *lectura de las imágenes* y pensarán justamente en su *carácter documental*. Para ello, subimos al espacio del foro dos PDF que contenían la tapa y la contratapa del libro de Ana Iliovich: *El silencio. Postales de La Perla*.

Por carácter transitivo, lxs estudiantes debían pensar que esos interrogantes o propuestas presentadas en el foro posibilitaran

el desarrollo o fortalecimiento de distintas operaciones cognitivas (inferenciales, elaborativas, de relación, de conocimiento de mundo, etc.), dando lugar así al aprovechamiento y actualización de lo que habíamos estudiado y tensionado en clases anteriores. Como futurxs formadorxs, el desafío estuvo en interpelar a jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, su habitual manera de entender el mundo, ostentando la capacidad de (re)configurar el pasado y brindando los instrumentos para su puesta en palabras.

La recuperación de la información y de los significados, explícitos e implícitos, se torna un elemento necesario e indispensable para la comprensión lectora y para la producción de nuevos supuestos. Lxs estudiantes –tanto de nivel superior como de secundaria– podrán construir y enriquecer así el mensaje, con un sentido completo, según el contexto que atraviesa el lenguaje. Más allá de una lectura informativa, de base textual, el documental y las imágenes invitan a una lectura interpretativa (lo no dicho) y a una lectura reflexiva, crítica. De ahí que la reflexión respecto de los implícitos, es decir, de lo no dicho en un enunciado, sea de gran importancia para recuperar su sentido; y esto conduce a la reflexión acerca del papel del contexto y de la problemática del sujeto.

El abordaje y el trabajo educativos sobre las memorias vinculadas con la última dictadura cívico-militar tienen –pueden tener– múltiples ingresos y recorridos. Un testimonio, un recuerdo o una imagen son posibles puertas de entrada para que lxs estudiantes vuelvan a mirar y se permitan deshilvanar memorias –ya sean familiares, territoriales o colectivas–, que en un futuro encontrarán cabida en las instituciones donde se desempeñen como formadorxs, dialogando y tensionando nuevos significados y sentidos.

Luces y sombras en torno de la memoria; la memoria como trinchera; la esperanza de reconstruir una memoria colectiva; la memoria

es presente; “El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”; resignificar la memoria; la memoria NO DESaparece; arte y memoria: estos fueron los ejes postulados por lxs estudiantes en sus respectivos abordajes en el foro de discusión.

A continuación, y como una manera de ilustrar esas operaciones desplegadas por lxs estudiantes en sus intervenciones en el foro, ofrecemos algunos ejemplos literales, que presentaremos en *cursiva*, junto con el análisis que hicimos de esos aportes en su momento:

a)

Tomando el título de la película Des(Aparecer), nos animamos a elaborar hipótesis sobre a qué hace referencia este juego de palabras.

¿Cuándo desaparecen y aparecen las personas? ¿Las personas desaparecen para siempre? ¿Qué (otras) situaciones existen en relación con la desaparición de las personas?

Cada 2 o 3 estudiantes, se entregarán rectángulos de papel con una palabra escrita: MEMORIA, DERECHOS, DEMOCRACIA, VERDAD, JUSTICIA, DESAPARECER, APARECER, GENOCIDIO.

Lxs estudiantes conversarán entre ellxs sobre lo que saben o infieren acerca del significado de las palabras y, luego, comprobarán las acepciones y las tensionarán con las brindadas por sus pares.

Finalmente, se hará una puesta en común sobre las palabras y sus significados y se reflexionará sobre lo que implican para nosotrxs, como habitantes de la República Argentina, en el marco del golpe de Estado de 1976, con algunas preguntas guías como: ¿Qué saben acerca del 24 de marzo, Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia en nuestro país?, ¿conocen a alguien en su familia o en su barrio que haya vivido alguna situación violenta en esa época?, ¿por qué es importante conocer y hacer memoria sobre estos acontecimientos que sucedieron en nuestra nación?, ¿han visto alguna película, escuchado alguna canción o leído algún libro que trate acerca de este tema? ¿Cuál o cuáles?

Entre las intervenciones que lxs estudiantes construyeron para potenciar capacidades y relaciones de conocimiento de mundo, como pueden ser los adelantos y formulaciones de hipótesis en el momento de la prelectura o previsualización del documental, escogimos las anteriores. Como operaciones cognitivas, anticipan una manera de leer y de acercarse a una futura propuesta áulica con adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria, destinatarixs del trayecto formativo de nuestro profesorado. La información paratextual de la tapa y la contratapa podrá, o no, colaborar y corroborarse con la posterior lectura/visualización y con la reflexión entre pares y con docentes.

b)

Ana lliovich enfrenta su experiencia de horror al encontrarse con una vieja fotografía familiar: ¿Cuál es el sentido que le asigna (ella, en ese momento) a dicha fotografía?

¿Qué observan ustedes en esa fotografía?

¿Hay algo que les llame la atención?, ¿por qué?

¿Cuándo piensan que fue tomada?, ¿por qué?

¿Qué elementos dan indicios del momento en que fue tomada?

¿Creen que las fotos pueden servir como un documento?

Las redes sociales (hoy) brindan la posibilidad de hacer masiva la comunicación de eventos, suelen traernos recuerdos de antiguas publicaciones, etc. ¿Qué sienten ustedes cuando encuentran la publicación de una imagen de alguna situación triste que vivieron? ¿Volverían a hacerla pública?

En las intervenciones que recuperamos en el apartado anterior, hay algunas propuestas que potencian operaciones cognitivas de tipo inferenciales deductivas, causales y elaborativas, que develan los mecanismos estructurantes de la película y de los insumos de lectura que la acompañan, como las imágenes de tapa



y contratapa del libro. La intervención es concebida en tanto enunciado y enunciación; pone en tensión la circulación y significación de los discursos sociales y políticos y abre la puerta a diversas escenas de lectura, de reflexión y discusión.

De acuerdo con la propuesta de Mainueneau (1989), el término *inferencia* se utiliza para dar cuenta de los procesos que permiten extraer sentidos implícitos a partir de los actos discursivos; aquellos son producidos por un sujeto hablante y son reconstruidos por los destinatarios, quienes se apoyan en diferentes componentes del contexto para poder hacerlo. Como procesos interpretativos, que ponen en relación lo dicho explícitamente con lo no dicho, el autor menciona distintos tipos de inferencias, según la naturaleza de lo no dicho: la inferencia contextual, en la cual la interpretación se apoya en el contexto; la inferencia situacional, que recurre a datos de la situación de enunciación; la inferencia interdiscursiva, que moviliza los saberes preconstruidos en la "memoria conceptual" de los sujetos.

c)

En parejas, deberán crear una imagen o fotografía que represente para ustedes la libertad de expresión y el pleno ejercicio de los DD. HH.

*Agrupados en parejas, les pediremos que elijan una escena de la película *Des(Aparecer)* para analizar en profundidad.*

Cada pareja deberá generar preguntas para promover un debate reflexivo sobre la escena elegida como, por ejemplo:

¿Qué significado creen que tiene esa escena dentro del contexto de la película?

¿Qué ideas (políticas, sociales, etc.) transmite esa escena? ¿Por qué?

¿Cómo se relaciona esa escena con los temas principales vinculados a la dictadura y los derechos humanos?

Observamos que las intervenciones anteriores son propuestas de construcción y de

proyección, a partir de agrupamientos de estudiantes por afinidad; establecen también relaciones de conocimiento de mundo y potencian inferencias de tipo micro y macroestructural; se plantean como una posibilidad metodológica. La ruptura con los límites del propio documental y de los demás insumos de trabajo extiende el campo de la imaginación y supone un más allá, a partir de las pistas o marcas suministradas por aquellos. Estas intervenciones, en suma, proponen una instancia participativa de construcción de conocimientos.

A manera ilustrativa, todos los ejemplos anteriores acercan propuestas que desarrollan y fortalecen operaciones cognitivas en hipotéticos destinatarios de la escuela secundaria; más allá de la búsqueda y la copia literal, promueven procesos que desplegarán toda su potencia en la reflexión crítica y en la discusión con otros.

Conclusión

Retomar los trabajos de memoria en el aula de nivel superior significa, entendemos, disponer una serie de contenidos vinculados a la construcción de memoria, a los fines de explorar qué nuevos sentidos inscribimos en ellos desde nuestro presente, qué potencialidades guardan en nuestra filiación en tanto sujetos de una comunidad de sentidos, y qué posibilidades habilitan en su implementación en el aula del nivel de destino, el nivel secundario.

En esta línea de pensamiento, nos ayuda la distinción entre la capacidad de una expresión para ser *significante* y la capacidad de la misma expresión para otorgar *sentido* en nuevos textos y contextos. Pensar en expresiones como *memoria, democracia, institución educativa, promoción de derechos*, no como construcciones teóricas o abstracciones que solo cubran el espacio formal de un escrito, sino como observables, como manifestaciones de un *aquí y ahora* que adquiere nuevos sentidos en las circunstancias de su emisión. ■■■■

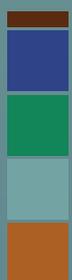


Referencias

- Abramowski, A.** (2010). La escuela y las imágenes. Variaciones de una vieja relación. En I. Dussel *et al.*, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Arfuch, L.** (2020). Prólogo. En J. Enrico *et al.*, *Fotografía y memoria: huellas del pasado, lecturas del presente*. EDICEA.
- Benjamin, W.** (2008 [1940]). *Tesis de filosofía de la historia*. Ítaca.
- Blejmar, J. et al.** (2013). *Instantáneas de la memoria: fotografía y dictadura en Argentina y América Latina*. Librería.
- Chabrando, V. e Inchauspe, L.** (2023). Presentación. En A. Servetto *et al.*, *¿Qué pasado para nuestro presente? Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cieplak, P. y Tello, M.** (2023). *(Des)Aparecer* [Película]. Reino Unido.
- Da Silva Catela, L.** (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. Ediciones Al Margen.
- Diker, G.** (2004). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Dussel, I.** (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Revista Anclajes*, 6(6), 267-293.
- Educación Portal** (2023). *Feierstein: "Confrontar las lógicas de representación y banalización de los discursos negacionistas"* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=TxPbqizmGpk>
- Freire, P.** (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Iliovich, A.** (2017). *El silencio. Postales de La Perla*. Los Ríos.
- Maingueneau, D.** (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette.
- Minatti, A.** (2023). Tres escenas para pensar el negacionismo desde la educación. En A. Servetto *et al.*, *¿Qué pasado para nuestro presente? Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba** (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD-2.pdf>
- Rancière, J.** (2009). *El reparto de lo sensible*. LOM Ediciones.



- Torres, M. del C.** (2011). Presentación institucional. *Chupinas de colección: aportes para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Archivo Provincial de la Memoria.
- Triquell, A.** (2012). *Fotografías e historias. La construcción narrativa de la memoria y las identidades en el álbum fotográfico familiar*. CdF Ediciones.
- Verón, E.** (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Consejo Federal de Educación** (2009). Resolución N.º 84/09. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Consejo Federal de Educación** (2015). Resolución N.º 269/15. Creación de la Red Nacional de Educación y Memoria.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos** (2019). Resolución N.º 03/2019. Principios sobre Políticas Públicas de Memoria en las Américas.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación.** Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Documentos, diseños y propuestas curriculares de la Provincia de Córdoba de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (2011-2020). <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación.** (2010). Ley de Educación Provincial N.º 9.870.
- Gobierno de Córdoba.** (2024). Ley Provincial N.º 10.962 "Sonia Torres".
- Gobierno de Córdoba.** (2016). Ley Provincial 10.368. Instituye el 25 de agosto de cada año como "Día Provincial de la Lucha contra la Impunidad de los Delitos de Lesa Humanidad".
- Documentos**
- Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación.** (2006). Ley Nacional de Educación N.º 26.206.
- Argentina. Presidencia de la Nación.** (2011). Ley Nacional 26.691. Preservación, Señalización y Difusión de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado.
- Argentina. Presidencia de la Nación.** (2015). Ley Nacional 27.103. Monumentos y Lugares Históricos.
- Argentina. Presidencia de la Nación.** (2002). Ley Nacional 25.633. 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia.
- Argentina. Presidencia de la Nación.** (2004). Ley Nacional 26.001. Día Nacional del Derecho a la Identidad.



Viajes educativos y ferias de ciencias

*Un análisis desde la perspectiva
de la Escuela Posible*



Experiencias de aulas permeables en el nivel inicial (2019) · Imágenes obtenidas por las autoras.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

**María Fernanda Melgar
Ángeles Asili · María Alejandra Pérez**



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.

Contacto: fernandamelgar@gmail.com



Ángeles Asili

Profesora y licenciada en Educación Inicial (UNRC, Argentina). Docente de nivel inicial en el Jardín de Infantes Gregoria Ignacia Pérez de la localidad de Corralito. Colabora en proyectos de investigación.

Contacto: angelesasili@gmail.com



María Alejandra Pérez

Profesora y licenciada en Educación Inicial (UNRC, Argentina). Docente titular de nivel inicial en el Colegio Santos Ángeles Custodios. Colabora en proyectos de investigación.

Contacto: perezmale727@gmail.com



Viajes educativos y ferias de ciencias

Un análisis desde la perspectiva de la Escuela Posible

Educational trips and science fairs: An analysis from
the perspective of the Possible School

María Fernanda Melgar
Ángeles Asili
María Alejandra Pérez

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2024
Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2025

RESUMEN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba publicó en 2024 un documento con lineamientos acerca de la Escuela Posible. En esa publicación, se reconoce el poder transformador de cada institución escolar desde su contexto y sus posibilidades. La Escuela Posible se concibe como unidad de gestión, perfectible y con poder innovador. En este artículo, se comparten perspectivas teóricas sobre las aulas permeables; se describen dos propuestas, una de viaje educativo y otra de feria de ciencias, desarrolladas en el nivel inicial, y se realiza un análisis desde los ejes y las dimensiones de la Escuela Posible, con el objetivo de delinear nuevas orientaciones que intentan potenciar esas propuestas.

palabras clave

Escuela Posible · viajes educativos
ferias de ciencias · metacognición

ABSTRACT

In 2024, the Ministry of Education of the province of Córdoba published a document with guidelines on the Possible School. This publication recognizes the transformative power of each school institution based on its context and capabilities. The Possible School is conceived as a management unit, perfectible and with innovative power. This article shares theoretical perspectives on permeable classrooms; two proposals are described, one for an educational trip and the other for a science fair, developed at the preschool level. An analysis is conducted based on the axes and dimensions of the Possible School, with the aim of outlining new orientations that seek to enhance these proposals.

keywords

**possible school · educational trips
science fairs · metacognition**

Introducción

La enseñanza de las ciencias en el nivel inicial resulta un desafío para las escuelas. La práctica docente cotidiana permite conocer que, en general, los pequeños de 4 y 5 años tienen pocas posibilidades de hacer ciencias en su casa, por desconocimiento, temores por parte de los adultos, tiempo libre reducido por cuestiones laborales. Para algunos, la única posibilidad y el único espacio para acercarse a lo científico es el jardín de infantes (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). En ese marco, la escuela se transforma en un espacio privilegiado para fomentar el intercambio social y la observación, la exploración, el planteo de preguntas, la anticipación, la experimentación, el registro y la comunicación, permitiendo la construcción progresiva de los conocimientos (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2011-2020).

La Escuela Posible se concibe como unidad de gestión, situada y dinámica, que avanza en procesos de transformación educativa en unión con la comunidad. No es perfecta, sino perfectible (ME, 2024a). Por ello, se presentan

como necesarias las acciones y prácticas docentes, tendientes a innovar. En este sentido, diversas son las razones para pensar innovaciones educativas; ellas suponen generar y habilitar, al interior de cada institución y de cada aula, diálogos con profundo sentido pedagógico; encontrar lo extraordinario en lo cotidiano; posibilitar el trabajo en escenarios educativos reales a través de procesos auténticos y genuinos que conecten con la creatividad, con pensamientos e ideas que inspiren, que permitan fortalecer y potenciar las prioridades pedagógicas, así como los procesos de enseñanza promotores del desarrollo de capacidades a través de aprendizajes y contenidos fundamentales; promover la construcción de una mayor justicia educativa (ME, 2018).

Este artículo presenta perspectivas teóricas sobre las aulas permeables, los viajes educativos y las ferias de ciencias; luego, se comparten dos propuestas realizadas en nivel inicial, y finalmente, se presenta un análisis desde los ejes y las dimensiones de la Escuela Posible.



Aulas permeables en el marco de la Escuela Posible

Dando continuidad al compromiso de entender y abordar los aprendizajes como un derecho y una prioridad, en el año 2024, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba presenta los lineamientos de la Escuela Posible. La propuesta reconoce la diversidad de realidades y culturas presentes en el sistema educativo provincial y busca fortalecer la autonomía de las escuelas para que diseñen sus propios procesos de transformación, desde diferentes ejes que las atraviesan y dimensiones que las constituyen (ME, 2024a).

El eje Sentido nos invita a reflexionar sobre *el currículum, los saberes y las prácticas* concebidos como un proyecto cultural que selecciona conocimientos legitimados socialmente. Es flexible, lo que permite adaptar los contenidos y las estrategias a una particular realidad que dialoga con las motivaciones, los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. En este eje, además, se fomenta la reflexión sobre *las trayectorias educativas*, entendiendo que no son lineales, ni uniformes. Cada estudiante recorre un camino único marcado por sus experiencias personales, su contexto social y familiar y sus propias potencialidades.

El segundo eje se denomina Contexto. En él se entrelazan los *espacios escolares físicos y los vínculos de convivencia (clima institucional)*. La infraestructura, los materiales didácticos y el equipamiento no son solo herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, sino también elementos clave para la construcción de un ambiente escolar óptimo.

El tercer eje se denomina Evolución, incluye *el desarrollo profesional docente y las relaciones con las familias y la comunidad*. Invita a pensar en una permanente actualización de saberes y prácticas por parte de profesores y maestros. Se promueve una visión sinérgica que integra

teoría y práctica, considerando al docente como un trabajador intelectual que construye y resignifica conocimientos en forma colaborativa dentro de comunidades de aprendizaje. En tanto que las relaciones con las familias y las comunidades buscan fortalecer una participación activa de ambas en los procesos educativos.

La Escuela Posible reconoce la necesidad de formar a los estudiantes en las *capacidades fundamentales*, definidas como las potencialidades que, inherentes a los sujetos, les permiten enfrentar la realidad en condiciones más favorables. Son fundamentales aquellas que se articulan con la apropiación de conocimientos y tienen incidencia directa, relevante y positiva en los itinerarios escolares previstos (ME, 2024b).

La Escuela Posible se propone trabajar con las siguientes capacidades fundamentales: oralidad, lectura y escritura, abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo y cooperativo, gestión y monitoreo del propio aprendizaje y ciudadanía local, global y digital. La creatividad se presenta así como una capacidad necesariamente vinculada a las innovaciones educativas.

Los procesos creativos trascienden lo cognitivo, son construcciones sociales que implican a otras personas y a los conocimientos de la cultura. Todos podemos ser creativos en diversas áreas de conocimiento y contextos (Elisondo, 2024). Los contextos educativos creativos se caracterizan por presentar tareas de alcances amplios, auténticas, que responden a metas de aprendizaje; por asumir riesgos y aceptar errores; por fomentar la generación y el desarrollo de ideas novedosas que habiliten el despliegue de minicreatividades; por ofrecer

entornos con los recursos necesarios para las tareas propuestas; por disponer los recursos, tiempos y espacios para favorecer el trabajo con otros; por cuidar los aspectos emocionales del aprendizaje. En este contexto, los y las profesoras ocupan un lugar clave en el diseño de tareas que se configuran en contextos de aprendizaje, de autonomía y trabajo colaborativo (Richardson y Mishra, 2018).

Estas características pueden vincularse con la concepción de *aulas permeables*, definidas como contextos, espacios, ámbitos que dejan pasar personas, ideas, experiencias, contenidos y territorios. Articulan el adentro y el afuera, lo individual y lo comunitario, la teoría con la experiencia concreta, retroalimentándose. Son porosas y vinculantes con otros espacios, trayectorias y aprendizajes que van más allá de las configuraciones tradicionales. Pueden ser comprendidas desde algunas dimensiones: experiencial, colaborativa e instituyente (Melgar, Elisondo y Kucharski, 2023). Esta mirada multidimensional habilita el diseño de espacios donde se puedan explorar nuevas ideas y formas de enseñar y aprender, dando valor al diálogo y la colaboración entre docentes y estudiantes. En este sentido, los viajes educativos y las ferias de ciencias se constituyen en propuestas de aulas permeables.

La Educación Inicial pretende promover aprendizajes científicos vinculados a la realidad de los estudiantes, a través de situaciones que conecten sus experiencias con fenómenos naturales y sus contextos. En el documento de Actualización Curricular en Ciencias (ME, 2023b), se enfatiza la necesidad de generar instancias colaborativas de aprendizaje que trasciendan el aula, involucrando a diferentes agentes de la comunidad y espacios de aprendizaje diversos, dinámicos y adaptables. Estas ideas se vinculan con la concepción de aulas permeables. Los niños, al interactuar directamente con los objetos y entornos de estudio, se convierten en aprendices activos que cons-

truyen habilidades fundamentales para su vida. A medida que construyen conocimientos disciplinares, desarrollan capacidades. Se destaca la importancia de articular los saberes mediante preguntas problematizadoras y desafíos que impulsen la búsqueda de soluciones creativas. El documento de Actualización reconoce los aportes del modelo de *buenas prácticas* de Furman (2016), donde se enfatiza la necesidad de contextualización, indagación y diseño auténticos, espacios de intercambio y reflexión. De este modo, ferias de ciencias y viajes educativos son mucho más que un simple evento escolar, pueden ser configurados en espacios educativos donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de experimentar con sus sentidos, explorar su entorno y realizar preguntas de manera individual y colectiva.

“...ferias de ciencias y viajes educativos son mucho más que un simple evento escolar, pueden ser configurados en espacios educativos donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de experimentar con sus sentidos, explorar su entorno y realizar preguntas de manera individual y colectiva.”



Viajes educativos

Los viajes educativos constituyen una forma innovadora de aprender, al permitir la interacción con personas y objetos en entornos diversos. Es una actividad que se realiza fuera del aula, puede ser en un espacio a cielo abierto, con una finalidad educativa y la potencialidad de generar experiencias en los estudiantes (Muratore y Elisondo, 2020). La finalidad educativa implica que los docentes diseñan y guían actividades desafiantes permitiendo a los estudiantes explorar y reflexionar de manera autónoma sobre lo aprendido en contacto con el entorno.

Los viajes educativos en el nivel inicial podrían vincularse con el despliegue creativo, al habilitar el contacto con entornos nuevos y concretos, contribuyendo a la estimulación de la imaginación y la curiosidad; también pueden fortalecer una exploración activa en la medida en que los estudiantes se enfrentan a situaciones desconocidas. En *Diseño Curricular de la Educación Inicial (2011-2020)*, se señala que los maestros y las maestras pueden ofrecer actividades variadas que tengan como punto de partida interrogantes que movilicen a los niños a plantearse nuevas preguntas. Se trata de problematizar las distintas situaciones en las que puedan tomar contacto directo con el ambiente y de acompañarlos en el proceso de enriquecer su mirada.

Los viajes educativos pueden planificarse considerando actividades antes, durante y después de la propuesta. Antes del viaje, se sugiere indagar saberes previos, revisar conceptos relacionados al tema y al destino, generar expectativas sobre lo que se explorará en el entorno real, ofrecer información de los lugares que se van a visitar, construir vinculaciones entre los contenidos curriculares y aquellas capacidades a trabajar en el viaje, gestionar los permisos y las autorizaciones correspondientes. Durante el viaje, será necesario diseñar

acciones que promuevan el trabajo en equipo, fomentando la colaboración y el intercambio de opiniones. Los docentes tienen un rol clave como mediadores y guías para estimular el contacto directo con los ambientes, a través de la observación y experimentación. Asimismo, se pueden fomentar intercambios variados con otros; por ejemplo, guías turísticos, otros estudiantes, ONG, etc. Después del viaje, se sugiere trabajar en el registro, la sistematización y la comunicación de los aprendizajes. Las experiencias de los estudiantes se convierten en ocasiones para fomentar diálogos e intercambios con otros miembros de la comunidad educativa.

Diversos estudios señalan que los viajes educativos tienen múltiples efectos en los aprendizajes, como por ejemplo, favorecer la construcción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En estas experiencias, los estudiantes aprenden de manera global, desde diferentes perspectivas y de forma multidisciplinaria. Las salidas educativas de este tipo posibilitan aprendizajes sociales, valoración de los ambientes, sensibilización hacia los patrimonios naturales y culturales, apertura a la observación y exploración, entre otras (Tejada, 2009; Toro y Morcillo, 2011; Muratore y Elisondo, 2020).

Ferias de ciencias

En la provincia de Córdoba, los jardines de infantes participaron por primera vez en la Feria Nacional en 2010, bajo la denominación Jardines en Ferias. Esta categoría busca fortalecer la identidad del nivel. Los proyectos deben ser presentados por salas de 4 y 5 años o multiedad, y responder a inquietudes acordes a la edad de los niños. Las ferias no se remiten exclusivamente a la presentación de trabajos de ciencias naturales o de tecnología. En la actualidad, incluyen trabajos de todas las áreas curriculares, ciencias, artes, entre otras, y se expanden a todos los niveles y las modalidades

del sistema educativo. Se definen como procesos y proyectos educativos que nacen en el aula, trabajados durante el calendario escolar, que contribuyen a la mejora de los aprendizajes y la optimización de la enseñanza (ME, 2023a).

Al momento de planificar un proyecto de feria de ciencias, al igual que en los viajes educativos, se recomiendan acciones antes, durante y después de la implementación. Antes de la propuesta, se sugiere el contacto inicial con el objeto de estudio, la elaboración del plan de trabajo a partir de la elección y formulación del problema, la interacción de las informaciones aportadas por las y los estudiantes, la expresión de acuerdos, discrepancias y dudas. El momento previo requiere de trabajo y compromiso de todo el grupo clase; en esta instancia, además, dependiendo del tema, se pueden establecer lazos con la comunidad. Durante la propuesta, se trabajará en la elaboración de estrategias para construir conocimientos variados y desarrollar capacidades diversas. Después del desarrollo, se estimulará la sistematización y comunicación de resultados en las distintas instancias, en especial en la escolar.

En el documento de apoyo curricular *La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial*, los documentos técnicos son considerados herramientas valiosas para la evaluación de proyectos, ya que permiten comprender el proceso de investigación. Estos incluyen la *carpeta de campo* (recopila las producciones realizadas por los niños durante el desarrollo del proyecto), el *informe de trabajo* (presenta una descripción detallada del proyecto), el *registro pedagógico* (es una narrativa personal del docente que refleja el proceso) y el *video de registro* (dado que los niños no asisten a la exposición nacional). La evaluación de los proyectos se basa en una mirada integral que considera no solo los resultados finales, sino también el proceso de aprendizaje vivido por los niños, valorando la propuesta

educativa en su conjunto. En síntesis, en el nivel inicial, estos documentos se centran en el progreso de los estudiantes, son descriptivos, ofrecen detalles sobre los avances e intereses de los estudiantes y son contextualizados según la temática abordada.

Los resultados de diversos estudios sobre ferias de ciencias señalan que estas permiten a los estudiantes acercarse a la ciencia y aprender a valorarla y disfrutarla. En los diferentes proyectos, son capaces de realizar experimentaciones, reflexionar sobre lo que están haciendo y comunicar lo que han aprendido, relacionar conocimientos previos e integrar nuevos conocimientos para resolver problemas en entornos poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudios, y trabajar en equipo (Campos Márquez, 2017). Los niños perciben las ferias como una presentación de proyectos científicos, y en ellas se logra una amplia participación, tanto de padres como de docentes, en todas las etapas de realización del proyecto (Monge, Camacho y Retana, 2018).

Propuestas de aulas permeables

En este apartado, se describen dos propuestas de aulas permeables realizadas en nivel inicial en dos instituciones de la provincia de Córdoba.

Un viaje educativo a la localidad Villa El Chacay

Fundamentación

Considerando el *Diseño Curricular de la Educación Inicial (2011-2020)* y su *Actualización Curricular (2024)*, se seleccionó para sala de 5 el eje Identidad y convivencia. Se trabajó en el marco de una unidad didáctica denominada *Si conocemos, podremos cuidar a nuestras plantas autóctonas*. Se eligieron contenidos de los campos



disciplinarias Ciencias sociales, Ciencias naturales y Lenguaje y literatura.

Objetivos

a) Interactuar con el entorno natural, social y cultural como medio de aprendizaje rico en estímulos; b) iniciar el reconocimiento de los beneficios que brindan los árboles autóctonos a partir de la exploración del entorno y escuchar experiencias y aportes de referentes o profesionales; c) descubrir la importancia de la conservación, producción y reforestación de árboles nativos; d) estimular el contacto con la naturaleza, el conocimiento de nuestro patrimonio natural cercano y de la región; e) incentivar la curiosidad, el interés por el conocimiento y la creatividad; f) fortalecer la capacidad de expresar y compartir ideas, experiencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido; y g) favorecer el trabajo cooperativo y compartido en un hábitat diferente al habitual.

Sujetos y contextos

Participaron 60 estudiantes de sala de 5 años, de ambos turnos del jardín de infantes de una escuela de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto, junto con las docentes a cargo de cada sala. Al momento de realizar el viaje educativo, se involucró al resto del personal docente del nivel (directora, docentes de áreas y auxiliares). Se visitó la Villa El Chacay, comuna enclavada en la Sierra de Comechingones en la provincia de Córdoba. En el lugar, se desarrollaron actividades de integración con una escuela albergue que cuenta con nivel inicial y primario.

Actividades realizadas durante el proceso educativo

Se desarrollaron actividades antes, durante y después del viaje.

Antes del viaje. La organización de salidas educativas requiere de una preparación previa

para aprovechar las posibilidades didácticas (Muratore y Elisondo, 2020). Algunas acciones que se desarrollaron antes del viaje fueron: a) presentación de la propuesta a las familias y pedido de autorizaciones; b) trámites administrativos ante inspección; c) visita exploratoria de las docentes junto a los directivos para reconocimiento del lugar (Villa El Chacay); d) organización de posibles recorridos y actividades con los estudiantes; e) solicitud de entrevista con personal del establecimiento educativo de la comuna El Chacay para compartir jornada; f) elaboración de preguntas por parte de la docente a partir de las inquietudes expuestas por los estudiantes antes del viaje; y g) redacción de acuerdos de comportamiento durante el viaje y permanencia en la localidad.

En el contexto del jardín, se trabajó en fortalecer la exploración y observación del ambiente cercano, identificando algunas características distintivas y comunes de los seres vivos. Los estudiantes examinaron el patio del jardín, observando de manera guiada los árboles presentes, descubrieron texturas, tamaños, colores y formas, semejanzas y diferencias entre las especies. Además, se realizaron visitas al laboratorio del colegio para observar semillas a través del microscopio y lupas, clasificaron y compararon semillas de árboles, realizaron germinadores, registrando datos a través de fotos, videos, dibujos y gráficos. Para conocer más acerca de los árboles del jardín, se invitó al encargado de la parquización de la institución, quien les contó acerca de los nombres de cada árbol y los cuidados que requieren. Respecto al lenguaje y la literatura, a partir de preguntas problematizadoras –¿estos árboles serán aptos para nuestro lugar? ¿Qué significa que los árboles sean autóctonos?–, se enfatizó en la escucha atenta, la búsqueda e identificación de información y la construcción de sentido con adecuación a diferentes propósitos de comprensión (obtener información básica de los beneficios

de las plantas nativas y los cuidados necesarios, a partir de la búsqueda de información en la biblioteca institucional, Internet, datos acercados por las familias, lectura por parte de la docente). Del mismo modo, previo a la visita se indagó en los conocimientos de los alumnos sobre el lugar a visitar (¿cómo se imaginaban que sería?, ¿qué elementos naturales podrían observar?). Se registraron las respuestas mediante el dictado a la docente en un afiche, para comparar al regreso del viaje. En estas primeras actividades, los estudiantes fueron capaces de dar cuenta, a través de la diversidad de registros (producciones gráficas, afiches murales con dibujos y escrituras registradas a través del dictado a la docente, fotografías y filmaciones), de los aprendizajes que iban adquiriendo. El momento previo al viaje sirvió para fortalecer los vínculos con la comunidad, en especial, con las familias, a quienes se explicitó la importancia de esta salida para las trayectorias de los niños.

Durante el viaje. La salida educativa, entre

“El momento previo al viaje sirvió para fortalecer los vínculos con la comunidad, en especial, con las familias, a quienes se explicitó la importancia de esta salida para las trayectorias de los niños.”

otros aspectos, permitió evidenciar y comparar lo trabajado en el contexto de la sala con aquello que acontecía en la Villa El Chacay. Mediante el viaje, se enfatizó en las relaciones con la comunidad, en especial, en los intercambios entre estudiantes de diferentes lugares e instituciones. La jornada de trabajo en la Villa implicó diferentes actividades: **a)** Recibimiento en la escuela albergue. Los estudiantes, docentes, familiares y directivos de la sala fueron acogidos por la institución de El Chacay. Se presentaron, se comentaron las actividades que se realizarían en la jornada y se realizó la entrega de un presente. **b)** Conformación de grupos y actividades de relevamiento. Los estudiantes de la sala fueron guiados por los de la escuela albergue en un recorrido por el sendero de los árboles autóctonos que se encuentra próximo a la escuela. Durante el recorrido, se trabajó en la observación e identificación de las especies, empleando registros de fotos y videos con criterios similares a los trabajados en la escuela. Además, se desarrolló una caminata por la localidad, que incluyó la visita al balneario. Algunas de estas acciones pueden observarse en la **Imagen 1**. **c)** Socialización y registro de lo aprendido. De regreso a la escuela albergue, se dialogó sobre lo aprendido y vivenciado. Se realizaron propuestas gráficas entre los estudiantes de ambas instituciones. La experiencia de este viaje se configuró en un escenario educativo en donde se pudieron poner a prueba la comprensión sobre los contenidos y la ampliación de destrezas específicas. El contexto de la salida les permitió a los docentes observar la participación de los niños en el intercambio con los alumnos de la institución anfitriona, demostrando respeto por los acuerdos realizados previamente para poder disfrutar del viaje y la experiencia.

Después del viaje. En el contexto de la sala, se



Imagen 1 Observando y experimentando en el ambiente. Caminata por el sendero.

trabajó en la recopilación de la experiencia para realizar una puesta en común rescatando lo observado y vivido, la comparación de lo observado con lo registrado previamente en la sala, y una proyección de fotos del viaje, para que los estudiantes puedan dar a conocer oralmente su experiencia. Se realizó un encuentro de socialización con las familias. Este momento de la experiencia resultó valiosa porque en ella se integró lo aprendido y lo recordado, se enfatizó en el trabajo de reflexión a través de la puesta en común, con actividades de metacognición y retroalimentación individual y en conjunto. Para ello se construyeron espacios de reflexión a partir de preguntas, tales como: ¿qué aprendimos hoy? ¿Pudieron reconocer las especies que investigamos en la sala?, ¿algo de lo realizado no les agradó?, ¿les parece que lo que aprendieron es importante para nuestra vida? ¿Por qué? Estos espacios se organizan y

planifican junto a la proyección de fotos del viaje y las producciones gráficas, lo cual permite que los niños den a conocer oralmente su experiencia.

Un proyecto de feria de ciencias en instancia escolar

Fundamentación

La propuesta tiene su origen en la curiosidad y los intereses genuinos de un grupo de estudiantes de nivel inicial de una localidad de Córdoba. Los niños observaron a estudiantes de nivel secundario que estaban ofreciendo variedad de verduras cosechadas, producto del proyecto desarrollado en la institución a la que asistían. Ante esta situación, interesados y curiosos, los más pequeños decidieron acercarse a los estudiantes mayores para averiguar qué ofrecían. Tras el intercambio realizado, se plantearon en la sala los siguientes interrogantes: ¿Recuerdan qué contaron los chicos del secundario sobre cómo eran sus productos?, ¿por qué será que son orgánicos?, ¿todas las verduras son orgánicas?, ¿qué hacen los chicos en el secundario para que sus verduras sean orgánicas?

De acuerdo al *Diseño Curricular de la Educación Inicial*, las salidas y experiencias directas, la exploración y observación reiterada de la diversidad de estructuras y funciones que poseen los seres vivos motivan y refuerzan la indagación, la curiosidad, y les ofrecen a los niños la posibilidad de experimentar. Para dar lugar al proceso de investigación, se seleccionaron una diversidad de contenidos provenientes de los campos disciplinares Ciencias naturales y Tecnología, así como de Lengua y literatura.

Sujetos y contexto

La propuesta se desarrolló en un jardín de la localidad de Corralito, en la provincia de Córdoba. Participaron 16 niños de sala de 5, junto con la docente.

Objetivos

Trabajar en la iniciación sistemática de la observación, la búsqueda, el registro, la interpretación y la comunicación de información entre las personas, los animales y las plantas; buscar afianzar la exploración, la experimentación y la anticipación a partir de diferentes situaciones problemáticas planteadas para resolver de manera natural la sanidad de los cultivos de la huerta; promover el reconocimiento de algunos problemas ambientales y posibles acciones de solución (plagas y bichos que puedan atacar las plantas y productos naturales con que se los pueda combatir). Además, incentivar la curiosidad, el interés por el conocimiento y la creatividad; favorecer el trabajo cooperativo y compartido en un hábitat diferente al aula. En relación con el campo disciplinar de Lenguaje y literatura, promover el fortalecimiento de la expresión y la socialización de ideas, experiencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido; desarrollar prácticas de escritura exploratoria, con diferentes propósitos, de palabras significativas y de textos breves del ámbito personal y social.

Actividades realizadas en el desarrollo del proyecto

Se realizaron diferentes tareas, tales como contacto con instituciones educativas del medio, salidas educativas, observación con diferentes instrumentos, visita de docentes inesperados, búsquedas en una variedad de fuentes de información, fabricación de repelentes orgánicos, y socialización y comunicación de los resultados. A continuación, se describen algunas.

Contacto con otra institución educativa del medio y trabajo sobre ideas previas

Para realizar el proyecto, la docente estableció un contacto con la escuela donde funcionaba el invernadero que empleaban los estudiantes secundarios para producir los vegetales orgánicos. Simultáneamente, en el

contexto de la sala, se trabajó con ideas previas de los niños: ¿qué creían que encontrarían en la huerta?, ¿qué necesidades tendrían las plantas?, ¿qué cuidados requiere esta producción?, ¿de qué habría que cuidarlas? Las ideas fueron registradas en una cartelera elaborada mediante producción escrita con soporte gráfico por parte de los niños y dictado a la docente. Se recurrió a conversaciones que buscaron fomentar la comunicación y participación recordando el intercambio con los chicos del secundario.

Realización de salida educativa

Con los estudiantes de nivel inicial, se visitó el invernadero de la escuela secundaria. A partir de la escucha atenta, se intentó obtener información básica del proceso de desarrollo de una semilla hasta convertirse en planta y los cuidados necesarios para su conservación. Se trabajó en torno al interrogante de por qué era orgánica su producción, y además, se buscó conocer el trabajo que llevaron adelante respecto a la siembra, el cultivo y la producción de la huerta de donde obtuvieron las verduras. Las estrategias empleadas fueron la exploración y observación libre y guiada por interrogantes. Se tomaron fotografías de cada instancia a modo de registros como insumos para trabajar a posteriori en la sala.

Observación a través del empleo de instrumentos

En el contexto de la huerta, empleando lupas, exploraron vegetales e insectos, realizaron preguntas a los estudiantes, expresaron ideas propias y se los vio motivados en manipular elementos de trabajo de la huerta. Centrando la mirada en algunas hojas, se interrogaron acerca de qué se podía ver, cómo se encuentran las hojas, ¿son todas iguales?, ¿por qué a algunas les falta una parte?, ¿quiénes habrán pasado por ellas y para qué? Se observaron las hojas comidas y se indagó sobre cómo evitar eso. Además, se observó la presencia de malezas (**Imagen 2**). A medida que aparecían los



Imagen 2 Una mirada más profunda. Descubrimos otros insectos y malezas. Fuente: Elaboración propia.

interrogantes, los estudiantes del secundario iban dando posibles respuestas. Se continuó el recorrido para que los niños pudieran explorar mediante sus sentidos algunos repelentes orgánicos como la citronela y la caléndula. Se exploraron las composteras donde estaban las lombrices y se indagó sobre lo que necesitan para vivir y por qué son importantes para los cultivos.

Sistematización y registro en el contexto de la sala

De regreso en el jardín, se trabajó en la sistematización de información obtenida de la salida. Mediante las imágenes recabadas por los pequeños y con el apoyo de diferentes elementos concretos que sirven de soporte para una mejor comprensión y reconstrucción, se estimuló la oralidad para recuperar los pasos del proceso vivenciado. La docente registró en la cartelera, mediante imágenes y palabras

empleadas por los niños, la secuencia de crecimiento desde la semilla y los cuidados necesarios. Se compartió un video relacionado específicamente a la construcción de una huerta, donde se pudieron observar los pasos realizados desde la siembra de la semilla, su desarrollo y cuidados necesarios. Se confrontó esa información con la que ellos recabaron durante la visita. Se emplearon como estrategias las rondas de intercambios, el registro de ideas, la observación y confrontación de información. Otra manera de registrar fue a través de la realización de dibujos de los pasos a seguir en la producción. De acuerdo a la información obtenida tras la visita de campo, pudimos arribar a la conclusión de que las plantas conviven en el ambiente con insectos que forman parte de la naturaleza, en interacción con el ambiente.

Búsqueda de información en fuentes diversas

La docente realizó una lectura de material brindado por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Se programó la visita de un ingeniero agrónomo (docente inesperado) para que compartiera información específica relacionada a la temática y ayudara a buscar soluciones, especialmente para ahuyentar a los insectos que causaban daño en la huerta. De esta manera, los niños preguntaron al ingeniero qué podían utilizar como repelente, para que la producción fuera orgánica.

Se intentó brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender de un experto y buscar soluciones a un problema real desde otra fuente. Se propuso la investigación de cada niño, en casa en colaboración con la familia, para compartir en la sala con el grupo de pares. Cada uno expuso apoyado en material concreto, afiche ilustrativo, imágenes y/o carteles, acerca de distintos productos naturales que pueden usarse para ahuyentar los insectos. Se realizó el registro en carteleras de lo aportado por la diversidad de fuentes y se analizó la información obtenida para pasar a la producción.

Fabricación de repelentes orgánicos

Luego de conocer diferentes recetas, elegimos tres. Realizamos un listado de cada ingrediente, que fue registrado por la docente. Cada estudiante anotó qué debía traer para la preparación. Se produjeron etiquetas para cada producto terminado. Al investigar y experimentar acerca de los posibles productos para utilizar como repelentes naturales, anticiparon ideas acerca de lo escuchado, verbalizaron pasos sencillos para la elaboración y realizaron aportes relacionados a los cuidados. Algunos lo hicieron a partir de la palabra, otros a través del dibujo, una minoría mostrando imágenes facilitadas por la docente.

Socialización y comunicación del proceso de investigación

Con toda la información recopilada, se organizó la presentación de una muestra institucional donde cada estudiante pudo compartir con otras personas los conocimientos a los que fue accediendo a lo largo del proceso. Comunicaron mediante diversos lenguajes lo aprendido y fueron capaces de comprender la importancia de utilizar repelentes naturales para cuidar el medio ambiente, explicando de manera sencilla cómo funcionan.

A modo de síntesis, esta experiencia abrió la posibilidad de permear la sala del jardín y crear un ambiente de aprendizajes estimulante para nuestros estudiantes, ya que se transformó el espacio educativo en un entorno que favoreció la curiosidad y la exploración.

Análisis de las propuestas desde la perspectiva de la Escuela Posible

En este apartado, se presenta un análisis de las propuestas considerando los ejes y las dimensiones de la Escuela Posible. Los análisis suponen un esfuerzo por sistematizar y mirar las propias prácticas, reflexionando so-

bre el quehacer cotidiano en las salas. Desde la psicología educativa, la metacognición puede ser definida como la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y comportamientos, ocupando un lugar clave en la autorregulación de nuestros aprendizajes (De la Barrera y Rigo, 2019). En este sentido, se constituye en una estrategia necesaria para repensar las prácticas docentes.

Considerando el eje Sentido, los viajes educativos y las ferias de ciencias se pudieron planificar y poner en acción mirando al currículum como una herramienta de trabajo flexible y creativa (ME, 2024a). Este aspecto

“...los viajes educativos y las ferias de ciencias se pudieron planificar y poner en acción mirando al currículum como una herramienta de trabajo flexible y creativa...”

permitió adaptar los contenidos y las estrategias teniendo en cuenta el contexto y partiendo de los intereses y las motivaciones de los estudiantes, así como su vinculación con problemáticas concretas de la comunidad. Considerando las características de las aulas permeables, ambas propuestas pueden ser analizadas desde las dimensiones *experiencial, colaborativa e instituyente* (Melgar, Kucharski y Elisondo, 2023). La experiencia fue el motor de ambos proyectos, ya que los niños vivenciaron el conocimiento de forma activa, participativa y sensorial, construyendo aprendizajes globales a partir de lo vivido (Tejeda, 2009). La dimensión colaborativa fue necesaria para la planificación; se plasmó en los diálogos entre los docentes, con la comunidad y con las familias.



Los viajes educativos y las ferias de ciencias desafiaron acciones instituidas, permeando desde la posibilidad de reconfigurar espacios, contenidos y vínculos con la comunidad.

En relación con las *trayectorias educativas de los estudiantes*, se pudo inferir (a través de diálogos informales y observaciones libres) que las propuestas impactaron positivamente en las trayectorias escolares, en la medida en que fueron abordadas desde distintos campos de conocimiento y desarrolladas en entornos de enseñanza ricos y desafiantes que invitaron a resolver, explorar y comprender de diversas maneras, involucrando a los estudiantes como protagonistas desde sus propias capacidades. Así lo expresa Elisondo (2024): lo creativo emerge a partir de preguntas y problemas que trascienden los espacios curriculares, refiriéndose a formas de enseñanza que integran y que discuten las fronteras de los conocimientos y los modos únicos de resolver problemas. En el viaje educativo, se habilitaron diversos espacios físicos, como la sierra, el río, el sendero de árboles autóctonos, se ofrecieron recursos tecnológicos para investigar, materiales y herramientas para realizar producciones plásticas variadas, elementos de registro de evidencias del recorrido, momentos de reflexión. En la feria de ciencias, se creó el sector de fábrica de repelentes dentro de la sala, el sector científico-tecnológico para buscar información, espacios para plasmar sus producciones, espacios de puesta en común y de registro de lo investigado. Además, se habilitó la invitación de un experto y la salida a la comunidad. Se fomentaron encuentros interinstitucionales que favorecieron procesos pedagógicos de calidad, promoviendo prácticas de interculturalidad, como el vínculo con la escuela albergue y la comunidad de Villa El Chacay, y con la escuela secundaria y referentes locales, en el caso de la feria de ciencias.

Desde el eje Contexto, podemos señalar que los viajes educativos y las ferias de ciencias

implicaron una reconfiguración de los espacios tradicionales, en especial de las salas. Ambas propuestas permitieron permear las aulas, abriéndose a interacción con el entorno y con la comunidad, ampliando los límites, conectando los aprendizajes con el mundo real y con situaciones prácticas (Elisondo, 2024). Si bien las propuestas no fueron pensadas con el objetivo de promover un buen clima institucional, se involucraron muchos actores y se elaboraron acuerdos de convivencia con los estudiantes que quedaron a disposición en la sala para recurrir a ellos cuando fuera necesario.

En cuanto al eje Evolución, las propuestas fomentaron la interacción con la comunidad. En la feria de ciencias, se invitó a las familias, a otros docentes y a especialistas a participar del proceso de enseñanza y aprendizaje, habilitando el intercambio y la construcción conjunta de conocimiento. Por su parte, en el viaje educativo se propiciaron relaciones con diferentes actores sociales, otros docentes, auxiliares escolares y estudiantes de otros niveles. Las aulas permeables implican la creación de redes de colaboración entre docentes, directivos, estudiantes, familias y la comunidad.

En cuanto al *desarrollo profesional docente*, la sistematización, el registro y la reconstrucción de las propias prácticas habilitó la posibilidad de identificar aspectos potenciales y otros susceptibles de modificación. En este sentido, Schön (1982) enuncia el concepto de práctica reflexiva como aquella mediante la cual los profesionales toman conciencia de su base de conocimientos implícitos y aprenden de su experiencia. Mientras los docentes están realizando sus prácticas, también están reflexionando en tiempo real sobre lo que hacen, ajustando y afinando su actuación según las necesidades del momento. Tanto en la experiencia de viaje educativo como en la feria de ciencias se implementó una grilla de autoevaluación docente que tuvo por fin visibilizar las fortalezas y debilidades de ambas actividades y proponer



mejoras a futuro. En resumen, transformar el aula en un espacio abierto y dinámico requiere de profesionales comprometidos con su quehacer; es desde cada sala entendida como una unidad de cambio que puede concretarse la Escuela Posible.

Consideraciones finales

La perspectiva de la Escuela Posible permite pensar en innovaciones educativas, así como reflexionar sobre las propias prácticas. En el artículo se presentaron dos propuestas de aulas permeables en el nivel inicial, un viaje educativo y un proyecto de feria de ciencias. Se consideraron objetivos, sujetos, contextos, contenidos y actividades. Ambas han sido valoradas positivamente por los estudiantes, los directivos, las familias y los docentes.

En este sentido, los análisis sobre la propia práctica se presentan como necesarios para el desarrollo profesional docente. Este ejercicio ha permitido reconocer diversas potencialidades a partir de cada uno de los ejes y dimensiones de la Escuela Posible. Del mismo modo, se identificaron ciertos obstáculos o aspectos a modificar. Las propias reflexiones posibilitaron pensar en nuevas orientaciones para futuras prácticas que reconocen la importancia de generar espacios para la sistematización y el registro de experiencias docentes como práctica cotidiana en las salas. Se enfatiza la idea de que toda innovación supone *encontrar lo extraordinario en lo cotidiano*. Algunas herramientas que podrían contribuir a la construcción de reflexión serían, por ejemplo, diariotecas. En ellas se podría realizar un registro narrativo de diferentes experiencias significativas, recuperando lo vivido y lo que convirtió la experiencia en valiosa. Teniendo en cuenta el desarrollo profesional docente, las coevaluaciones entre colegas podrían emplearse como estrategia para enriquecer los itinerarios didácticos, tomando en cuenta la mirada del otro, en este

caso de un colega. Una de las limitaciones de ambas propuestas podría vincularse con la necesidad de sistematizar momentos de evaluaciones personales tanto para los estudiantes como para los docentes. Ofrecer espacios e instancias para registrar, a modo de toma de conciencia los aprendizajes.

Permear las aulas implicó repensar las propias prácticas, dedicar tiempo a reconstruirlas desde la narrativa como un modo de integrar la teoría y la práctica, como una manera recursiva de escribir una y otra vez la experiencia formativa (Miranda y Silva, 2024). La sistematización, comunicación y evaluación de las narrativas docentes es fundamental en el desarrollo profesional continuo. Dedicar un tiempo a esta tarea se convierte en una necesidad para orientar las prácticas. Las propuestas presentadas en este escrito demandaron tejer redes entre diferentes actores, con el objetivo común de innovar, de promover un aprendizaje colaborativo, interdisciplinario y la construcción de conocimiento de manera conjunta. Al finalizar este pequeño tramo, solo podemos decir: este cuento no ha terminado... esta aventura apenas comienza, y nos invita a seguir explorando, creando y transformando la educación para un futuro más justo y esperanzador.



Referencias

- Campos Márquez, D.** (2017). *Feria de ciencias como estrategia de adquisición de habilidades de indagación, creatividad y expresión en el aprendizaje de la química*. Tesis de Maestría de Educación en Ciencias. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- De la Barrera, M. y Rigo, D.** (2019). Funciones ejecutivas y metacognición: un diálogo entre la Neuropsicología y la Psicología Educativa. *Cronía*, 15(19), 38-49. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/828>
- Elisondo, R.** (2024). Creatividad como herramienta de transformación social: perspectivas teóricas actuales. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 12(2). <https://doi.org/10.24215/18530494e075>
- Furman, M.** (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Santillana.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A.** (2000). Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2023a). *La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Documento de apoyo curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Inicial/Documento%20de%20evaluacion%20inicial.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2023b). *Ciencias Naturales. Actualización Curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/ciencias-naturales-ac.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2024a). *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 la Provincia de Córdoba.** (2024b). *Escuela Posible para el presente y para el futuro. Las capacidades fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2018). *Innovaciones educativas que encuentran lo extraordinario en lo cotidiano*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2018/Innovaciones_Ed-Presentaci%C3%B3n.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.** (2020). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf



- Melgar, M. F.; Elisondo, R.; Kucharski, E.** (2023). *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. UniRío. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2023/03/978-987-688-517-1.pdf>
- Monge, J; Camacho, M. y Retana, D.** (2018). *Desarrollo de la Feria de Ciencia y Tecnología y sus aportaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación primaria de Costa Rica*. XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/0f9af9ec-eccb-42d4-a32f-23b19b2b8eb0/content>
- Muratore, M., y Elisondo, R. C.** (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación Educativa*, 20(84), 77-102. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-84/innovar-viajando-perspect.pdf>
- Richardson, C., y Mishra, P.** (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54.
- Schön, D.** (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Silva, M. y Miranda, M. S.** (2024). La narrativa pedagógica como reconstrucción crítica de la práctica docente. *Educación, formación e investigación*, 10(18), 11-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/47920>
- Tejada, L.** (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/LIDIA_TEJADA_1.pdf
- Toro del R., y Morcillo J. G.** (2011). Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 39-47. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/244377/331349>

IMAGEN DE PORTADA*



I - 3 - 5 - ∞: de Sergio Massera

La pintura forma parte de una serie de obras concebidas como “sistemas de oposiciones”, con el objetivo de unir dos sistemas visuales opuestos; en este caso, la rigurosidad geométrica del conjunto fractal, formado por figuras cuadradas que se agrupan según una ley de recursividad, y la técnica pictórica aleatoria con esmalte sintético, cuyos efectos visuales se generan por el llamado movimiento browniano. En síntesis, se unen dos lenguajes visuales que en determinado momento del siglo XX se desarrollaron por caminos separados –las tendencias óptico-geométricas y las experiencias informalistas o del expresionismo abstracto–.

Esmalte sintético y óleo sobre tela, 190 x 150 cm. Año 1998.

OTRAS OBRAS DEL ARTISTA



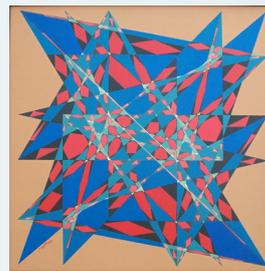
Aleatoriedad óptica

Acrílico sobre cartón
70 x 70 cm
Año 2024



Conexiones

Acrílico sobre cartón
70 x 70 cm
Año 2022



Inestabilidad

Acrílico sobre cartón
70 x 70 cm
Año 2022



Mutaciones cromáticas

Acrílico sobre cartón
74 x 74 cm
Año 2024

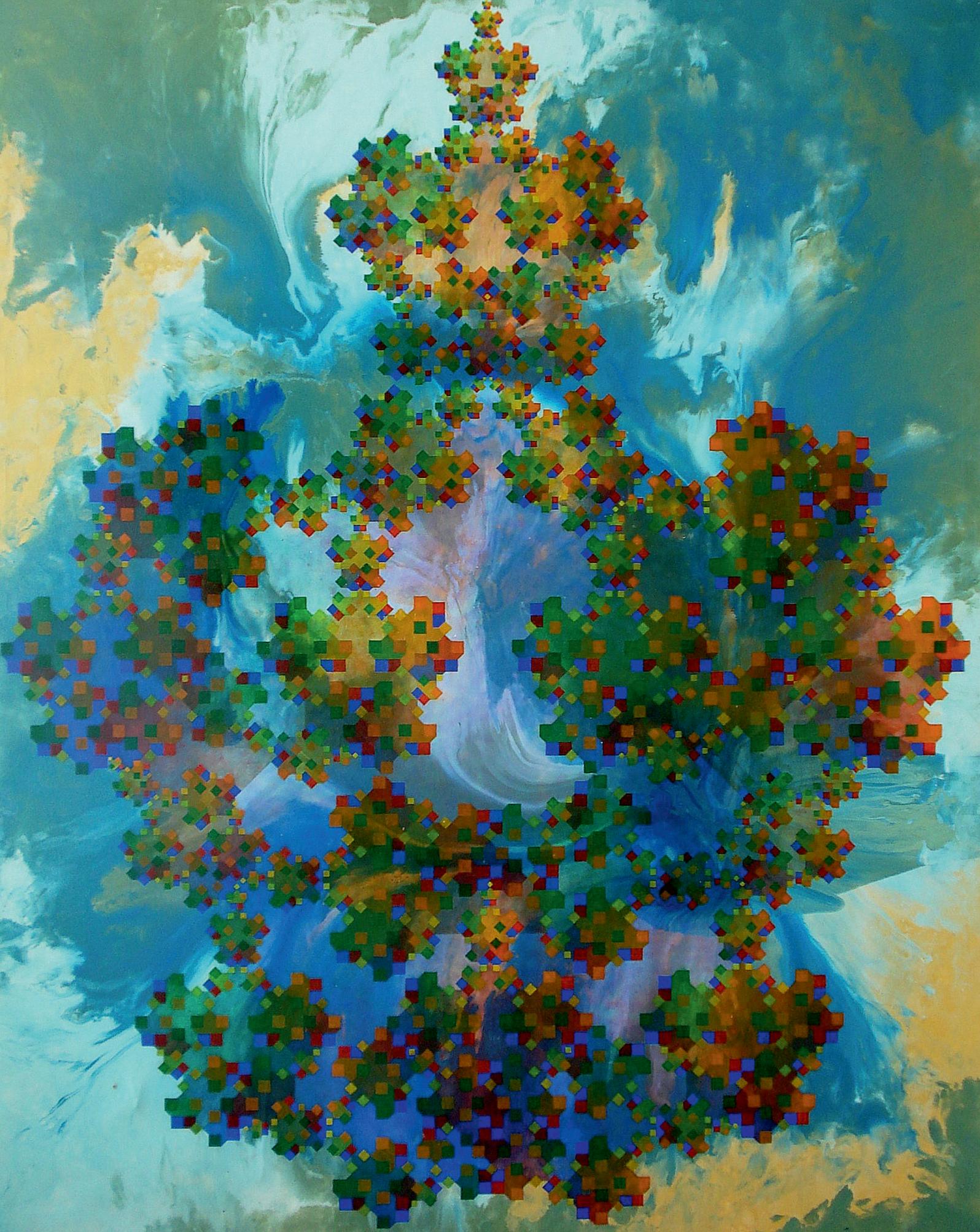


Sergio Massera

Nació en 1965 en la ciudad de Sastre, provincia de Santa Fe. Es licenciado en Pintura por la Universidad Nacional de Córdoba. Se formó y colaboró con el docente e investigador visual Eduardo Moisset de Espanes. Actualmente, es docente en la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe” de San Francisco, en las cátedras de Lenguaje Visual, Prácticas Contemporáneas en el Arte y Estética y Teoría del Arte. Su producción plástica se inscribe en el género de la pintura generativa; realiza estudios e investigaciones visuales para elaborar métodos fundamentados en la geometría y la matemática que luego se aplican en la producción artística.

Contacto: licmass@yahoo.com.ar

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



Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Ministerio de
EDUCACIÓN



CÓRDOBA
Seguirnos haciendo