Revista de Educación

37
ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 17 - Número 37
Enero-Abril 2026

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

Revista de Educación

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:
Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Lic. Adriana Martínez
Secretaria Académica: Dr. Jonathan Aguirre
Secretaría de Investigación: Dra. Carolina Tavano
Secretaria de Posgrado: Dra. Ivonne Barragán
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Secretario de Comunicación: Dr. Guillermo Colombo
Secretaria de Transferencia, Vinculación Internacional e Innovación: Esp. Alicia Hernández
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Lucía Islas
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. Laura Proasi

AÑO XVII – N° 37
Enero - Abril 2026
ISSN 1853-1318 (Versión impresa)
ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 - Nivel +6
7600 - MAR DEL PLATA - Argentina
Telefax: 54-223-4752277
Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación cuatrimestral, dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y público en general. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, ensayos, entrevistas y reseñas de libros, eventos y tesis. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales (según revisión del Equipo Editorial y en atención a las orientaciones publicadas) y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por

DIRECTORA
Dra. María Marta Yedaide , Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

EQUIPO EDITORIAL
Lic. Rosario Barniu, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Lic. Nadia Rodríguez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. Milena Contreras Jaime, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. Luciana Torresel, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. Sofía Bauzada Arbelaiz, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO
Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Sonia Bazán, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Dra. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. María Teresa Alcalá, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba, Argentina
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España
Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia
Dra. Ana Cambours de Donini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina
Ana Elvira Castañeda Castillo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Susana M. Cordero, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina
Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos
Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España
Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia
Dra. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
José Luis Jiménez Hurtado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Argentina
Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México, México
Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España
Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dr. Miguel Martín-Sánchez, Universidad de Extremadura, España, España
Dr. Antonio Medina Rivilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mg. María Cristina Nosei, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Dra. Marta Osorio Malaver, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España
Dra. Mónica Eva Pini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Lázaro Rodríguez Oliva, Universidad de Buenos Aires - Instituto de investigación Cultural Juan Marinello, Cuba
María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey, México, México
Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
Margarita Sgró, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España
Dr. Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina
Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia
Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

DISEÑO
Prof. Milena Contreras Jaime, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. Luciana Torresel, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Prof. Sofía Bauzada Arbelaiz, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Soporte técnico - Plataforma OJS
Prof. Luciana González, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sumario

• *EDITORIAL*

Editorial **11**

• *ENTREVISTAS*

Entrevista a Pablo Imen: "No me olvido de dónde vengo, no me olvido de quién soy y no me olvido adónde quiero ir". Cartas para navegar hacia una pedagogía de inspiración emancipadora y cooperativista

Interview with Pablo Imen: "I Do Not Forget Where I Come From, I Do Not Forget Who I am, and I Do Not Forget Where I Want to Go." Letters to Navigate Toward an Emancipatory and Cooperative-Inspired Pedagogy

Rita Torchio **23**

Aún podemos salvar a la educación – y ésa es la clave para salvar a la democracia

We Can Still Save Education — and that's the Key to Saving Democracy

Henry Giroux, traducción de Laura Proasi **51**

• *ARTÍCULOS*

Gestión Universitaria, derecho a la educación superior y financiamiento como condicionante. Indagaciones exploratorias sobre la incidencia de los programas institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes ingresantes

University Management, the Right to Higher Education, and Funding as a Conditioning Factor. Exploratory Inquiries into the Impact of Institutional Programs of the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata on the Support of First-Year Dtudents' Trajectories

Carolina Maria Vargas Pisani, Jonathan Ezequiel Aguirre **65**

Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza (UnLaM)

Cognitive Styles and Learning Styles in First-Year Students of the Economics Programs at the National University of La Matanza (UnLaM)

Juan Brunetti, José Ismael Blanco, Joakim Ezequiel Castellano **81**

Trayectos, sentidos y políticas de la formación docente continua: aportes desde una experiencia en una universidad pública en Argentina (2010-2024)

Trajectories, Meanings, and Policies of Continuing Teacher Education: Insights from a Public University Experience in Argentina (2010–2024)

Ileana Ramirez, Nicolás Federico Cáceres **101**

Sumario

Bimodalidad y construcción de presencia en el desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas en Institutos Superiores de Formación Docente

Bimodality and Presence Building in the Development of Combined Pedagogical Proposals in Higher Teacher Training Institutes

Federico Manuel Ayciriet, David Bressan..... **129**

El cambio del Régimen Académico para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones a la primera experiencia de intensificación en una escuela de gestión privada en Mar del Plata

The Change in the Academic Regime for Secondary Education in the Province of Buenos Aires: Approaches to the First Experience of Intensification in a Private School in Mar del Plata

Matías Miguel Baigorria, Braian Marchetti..... **149**

¿Qué mecaniza la gramática? Reflexiones sobre un problema para Prácticas del Lenguaje

What is being Mechanized in Grammar? Reflections on a Problem for Language Practices

Juan José Cegarra Bacigalupo, Rocío Colman Serra..... **181**

Evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar tras una experiencia de acompañamiento colaborativo interno

Evaluation of the School Principal's Instructional Leadership Following an Internal Collaborative Coaching Experience

John Fredy Ariza Jiménez, María Verónica Leiva-Guerrero, Ronald Andrés González-Reyes..... **207**

Percepción de residentes y docentes sobre el programa de especialidad en Cirugía General por competencias y tutorías docentes en el Hospital San Juan de Dios de Santa Cruz de la Sierra Bolivia

Perception of Residents and Teachers Regarding the Competency-Based General Surgery Residency Program with Teaching Tutorships at San Juan de Dios Hospital in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

Alvaro Barry Daza Mier, Marcelo Cuellar Crespo..... **253**

Una perspectiva educativa desde el taller de Urbanismo

An Educational Perspective from the Urban Planning Workshop

Sandra Beatriz Santachita, Mónica Patricia Pintos..... **277**

Sumario

Peripecias disciplinares: arquitectura, cultura dominante y otros caminos posibles para andar y desandar desde la investigación

Disciplinary Adventures: Architecture, Dominant Culture, and Other Possible Paths to Explore in the Way to Meaningful Research

Mariana Puga, Rosario De Candia, Marcos Sebastián Carrasco..... **287**

De la métrica a la magia: un viaje autoetnográfico hacia la narrativa en la formación docente

From Metric to Magic: an Autoethnographic Journey toward Narrative in Teacher Training

Guillermo Cutrera, María Marta Yedaide..... **301**

La fascinación con el otro. Aportes desde la narrativa a la investigación biográfica en Humanidades

Fascination with the other. Contributions from Narrative to Biographical Research in the Humanities

Pedro Guillermo Yagüe..... **311**

Educación intercultural y educación para la ciudadanía global: un reto ineludible

Intercultural Education and Education for Global Citizenship: an Inescapable Challenge

Fabian Dario Rodas Pacheco, Elisabeth Luisa Rodas Brosam..... **327**

Transposición didáctica e Inteligencia Artificial: puentes entre la sabiduría popular y la enseñanza Formal

Didactic Transposition and Artificial Intelligence: Bridging Popular Wisdom and Formal Teaching

Iván Ariel Viera..... **355**

Diálogos entre educación, producción de video y transmedia en la educación superior brasileña

Dialogues between Education, Video Production, and Transmedia in Brazilian Higher Education

William Campos da Silva, Rafael José Bona..... **375**

Enseñar Humanidades Digitales en la universidad: reflexiones desde una experiencia docente

Teaching Digital Humanities at the University: Reflections from a Teaching Experience

Lorena Marta Amalia de-Matteis..... **391**

Sumario

GPTEANDO ANDO… Enseñar en tiempos de IA Recursos, dispositivos y constelaciones didácticas

Using ChatGPT… Teaching in Times of AI Resources, Devices and Teaching Constellations

Sebastián Perrupato..... **419**

• ***RESEÑAS tesis***

La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa

A formação inicial de professores na Província de Buenos Aires: Investigações sobre a mudança curricular em Institutos Superiores de Formação Docente e Técnica na cidade de La Plata a partir de uma perspectiva biográfico-narrativa

Initial Teacher Education in the Province of Buenos Aires: Inquiries into CurricularReform in Higher Institutes of Teacher and Technical Training in the City of La Plata from a Biographical-Narrative Perspective

María Florentina Lapadula..... **441**

• ***RESEÑAS eventos***

VI Jornadas de Intercambio Territorial. La Educación Técnico Profesional: (in)quietudes que nos afectan

Viviana Barnes Castilla, Gabriela Cadaveira..... **455**

• ***RESEÑAS libros***

Los primeros pasos de la vida universitaria

Reseña de Arroyo, Mariana del Valle (editora). Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria. 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2025

José Antonio Borello..... **481**

La pedagogía de la esperanza de bell hooks: Vivir y enseñar en comunidad

hooks, b. (2024). Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza. Bellaterra. 211 páginas. ISBN 9788419160775

Paula Valeria Gaggini..... **487**

• ***EVENTOS***

Eventos..... **497**

Sumario

• ***DOSSIER***

Prólogo
Ana María Calle Calle..... **501**

Introducción al número especial. Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades
Introduction to the Special Issue. Intercultural Citizenship in Foreign Language Education: Difficulties, Challenges, and Possibilities
Melina Porto (editora)..... **505**

Tres casos para repensar la formación profesional en la era de la Inteligencia Artificial
Three Cases to Rethink Teacher Education in the Era of Artificial Intelligence
Silvana Julieta Barboni..... **517**

Ciudadanía intercultural y justicia territorial: nuevos horizontes para la enseñanza de lenguas
Intercultural Citizenship and Territorial Justice: New Horizons for Language Teaching
Melina Porto..... **535**

La presencia de la ciudadanía intercultural en los programas de cátedra de los profesorados universitarios de inglés en Argentina
The Presence of Intercultural Citizenship in English Teacher Education Programs in Argentinean Universities
Patricia Piter..... **551**

Lecturas para la justicia social: un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos
Readings for Social Justice: A Case Study in an Adult Secondary School
Fabiana Sacchi, María Gimena San Martín, Darío Luis Banegas..... **575**

Sumario

Un currículo para la acción en la comunidad: las prácticas de estudiantes residentes del profesorado en inglés de la UNLPam en la educación en contextos de encierro

A Curriculum for Community Action: The Practices of Resident Students in the English Teaching Program at UNLPam in Education in Confinement Context

Estela Nélida Braun, Vanesa Beatriz Cabral..... **601**

La selección de contenidos en las propuestas didácticas de Lenguas Extranjeras: el desafío de dar voz a todos los actores

The Selection of Content in Foreign Language Teaching Proposals: the Challenge of Giving Voice to All

Gabriela Tavella, Carina Fernández..... **619**

Pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza en la clase de Inglés: A 40 años de la guerra de Malvinas

Pedagogies of Discomfort and Pedagogies of Hope in the English Classroom: 40 Years After the Malvinas War

Adriana Helver..... **637**

Multiliteracidad: La relevancia de tareas multimodales procesuales para la enseñanza de una Lengua Segunda en entornos universitarios

Multiliteracies: The Relevance of Multimodal Procedural Tasks to Teach a Second Language in University Settings

Ann Montemayor Borsinger, Ana María Coria, Melina Porto..... **657**

Epílogo. Transformación y retos en la construcción de una Ciudadanía Intercultural (CI) en el aula de lengua extranjera: Palabras finales

Epilogue. Transformation and Challenges in Building Intercultural Citizenship (IC) in the Foreign Language Classroom: Final Words

Beatriz Peña Dix..... **675**

Editorial

Estamos concluyendo un año en el que el sistema educativo se nos revela, una vez más, como un ambiente fértil donde florecen redes, encuentros, proyectos, investigaciones que siguen defendiendo el derecho a la educación pública que nos sueña y nos sostiene. En el marco de la situación crítica que atraviesa el sistema universitario, las políticas institucionales, la gestión universitaria, la formación contínua, la reflexión pedagógica y el acompañamiento a quienes se suman a la universidad se revelan como gestos profundamente esperanzadores, pequeñas resistencias, movimientos que se instalan como contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2018) y que insisten en creer que la educación aún puede transformar, sanar y abrir caminos. Educamos, y *nos* educamos, en un mundo donde la frontera entre lo humano y lo tecnológico se vuelve porosa, movediza, desafiante. Educar hoy es aprender a convivir con esa porosidad: dejar que la técnica nos interpele, que nos invite a repensar lo que entendemos por experiencia, por cuerpo, por comunidad (Donna Haraway, 2013), compone nuestras formas de ser, estar, conocer y vincularnos.

Este número de la revista nos invita a detenernos y mirar ese recorrido que hicimos colectivamente. No para capitalizar los logros, sino para poner en valor los esfuerzos, las búsquedas, las insistencias que persistieron incluso en medio de la incertidumbre. En cada uno de los artículos que conforman este número se hace visible esa apuesta: la educación que nos convoca a enseñar no solo desde la razón, sino en un territorio en el que nos implicamos formativamente, emocionalmente y políticamente. Nos involucramos en los mundos que tocamos, en las vidas con las que compartimos el aula, y en ese gesto alentamos la composición de personas que habiten el mundo de una forma más crítica, libre, respetuosa y amorosa.

Comenzamos este recorrido de la mano de **Rita Torchio** con la entrevista a **Pablo Imen** titulada **“No me olvido de dónde vengo, no me olvido de quién soy y no me olvido adónde quiero ir”. Cartas para navegar hacia una pedagogía de inspiración emancipadora y cooperativista.** Esta conversación inicia por caminos biográficos recorriendo la trayectoria de Pablo como educador y referente del cooperativismo transformador para luego destacar la relevancia del movimiento para proyectar horizontes en el ámbito educativo. Desde una lectura situada del cambio coyuntural, reflexiona sobre la participación plena de los actores educativos y los desafíos de construir un sujeto pedagógico plural y organizado para una pedagogía emancipadora latinoamericana.

Continuando con las lecturas críticas respecto del avance de las derechas y el rol de la educación en dicho contexto, **Laura Proasi** nos acerca la traducción del texto de **Henry Giroux** denominado **Aún podemos salvar a la educación – y ésa es la clave para salvar a la democracia.** El texto advierte sobre el avance global del autoritarismo y el fascismo, que tienen a la educación como uno de sus principales blancos, transformando escuelas y universidades en espacios de control ideológico

y mercantilización. A partir del caso estadounidense y de antecedentes históricos, sostiene que el ataque a la educación crítica es siempre un paso previo al debilitamiento de la democracia. Frente a ello, reivindica la pedagogía crítica y la educación como proyectos políticos y éticos indispensables para la resistencia, la memoria y la construcción de futuros democráticos.

El primer artículo de este número **Gestión Universitaria, derecho a la educación superior y financiamiento como condicionante. Indagaciones exploratorias sobre la incidencia de los programas institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes ingresantes** pone el foco en los debates actuales sobre el nivel superior. Lxs autores **Carolina Vargas Pisani** y **Jonatan Aguirre** analizan los programas institucionales de acompañamiento orientados a ingresantes impulsados por la Facultad de Humanidades de la UNMdP desde una perspectiva interpretativa, cualitativa y biográfica narrativa a partir de las voces de lxs estudiantes ingresantes y de lxs profesionales académicos a cargo de dichos programas. Al articular el rol crucial que cumple la gestión universitaria y la profesión académica en la promoción del derecho a la educación, especialmente en un contexto marcado por el desfinanciamiento al nivel universitario, lxs autores resaltan la importancia de sostener políticas institucionales que defiendan el derecho a la educación superior.

Desde la Universidad de la Matanza, **Juan Brunetti**, **José Ismael Blanco** y **Joakim Ezequiel Castellano** nos comparten un estudio realizado con estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias Económicas en **Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza (UnLaM)** con el propósito de ofrecer herramientas pedagógicas a docentes para fortalecer prácticas de Enseñanza Activa. Los autores identificaron una marcada prevalencia del estilo cognitivo independiente de campo y del estilo de aprendizaje asimilador, ambos vinculados con la reflexión, el análisis lógico y el trabajo individual. Estos hallazgos permiten comprender mejor los modos en que el estudiantado percibe y procesa la información, aportando datos valiosos para diseñar estrategias didácticas adaptadas a la diversidad cognitiva y promover la mejora continua de la calidad educativa en el nivel universitario.

Continuando con el ámbito superior universitario, **Ileana Ramírez** y **Nicolás Federico Cáceres** se adentran en la formación docente universitaria en **Trayectos, sentidos y políticas de la formación docente continua: aportes desde una experiencia en una universidad pública en Argentina (2010-2024)** y analizan el Programa de Formación Docente Continua (PFDC) de la Universidad Nacional del Nordeste como una experiencia que permite reflexionar sobre los sentidos y saberes que se construyen en torno a la dimensión pedagógica del trabajo docente.

Esta investigación recupera las trayectorias formativas del profesorado y las pone en relación con el marco institucional en el que se desarrollan, dando cuenta de la complejidad de la identidad docente en la universidad. En este recorrido, el programa es interpretado como una iniciativa que habilita espacios de formación y reflexión pedagógica, y que ofrece elementos para pensar la construcción de políticas de formación docente universitaria en diálogo con las expectativas de los actores involucrados y las condiciones institucionales.

Por su parte, **Federico Manuel Ayciriet** y **Manuel Bressan** se centran en los primeros momentos de puesta en marcha del Régimen Académico Marco en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires en **Bimodalidad y construcción de presencia en el desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas en Institutos Superiores de Formación Docente** y se proponen reflexionar sobre los sentidos que adquieren las propuestas pedagógicas que combinan distintas formas de presencialidad. En este marco, el trabajo problematiza el lugar de la cultura digital en la vida institucional y en las prácticas de enseñanza, especialmente en relación con las formas de atención y de participación que se construyen en estos espacios. A partir de un relevamiento exploratorio en un instituto con alta matrícula, y en diálogo con las miradas de docentes formadores y estudiantes, el análisis recupera las decisiones pedagógicas que dan forma a escenarios educativos híbridos y abre interrogantes para seguir pensando los modos en que se reconfigura la enseñanza en contextos de transformación.

Estas transformaciones no se restringen al nivel superior, sino que también atraviesan el nivel secundario, donde la implementación de nuevas regulaciones redefine prácticas y experiencias escolares. La puesta en marcha del nuevo Régimen Académico para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires es el escenario desde el cual **Matías Miguel Baigorria** y **Braian Marchetti** recuperan las percepciones de distintos actores escolares y dan cuenta de los primeros efectos de estos cambios en una institución de la ciudad de Mar del Plata. En el artículo denominado **El cambio del Régimen Académico para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones a la primera experiencia de intensificación en una escuela de gestión privada en Mar del Plata** lxs autores reflexionan sobre los cambios organizacionales y pedagógicos asociados al mencionado régimen, las tensiones vinculadas a las trayectorias escolares y analizan la incorporación de los espacios de intensificación de la enseñanza como una alternativa a los dispositivos tradicionales de evaluación.

Para continuar con otra investigación realizada en la ciudad de Mar del Plata en el nivel secundario, **Juan José Cegarra Bacigalupo** y **Rocío Colman Serra** en **¿Qué mecaniza la gramática? Reflexiones sobre un problema para Prácticas del Lenguaje** se inscriben en las discusiones en torno a la enseñanza de la gramá-

tica del español como lengua materna en la escuela secundaria y problematizan el predominio de prácticas mecanizadas señaladas por la bibliografía especializada. A partir del análisis del diseño curricular bonaerense de la asignatura Prácticas del Lenguaje y de los aportes de veintiún docentes relevados mediante una encuesta, indagan las concepciones de gramática que circulan, los contenidos que se priorizan y los modos en que estas orientaciones se materializan en las aulas. Este recorrido permite visibilizar tensiones y desajustes entre las intencionalidades curriculares y las prácticas efectivas, entendidos como espacios donde se producen los sentidos que el trabajo busca comprender. Finalmente, lxs autorxs esbozan lineamientos de una propuesta didáctica, aún incipiente, con anclaje en la pedagogía de la comprensión, orientada a atenuar dichas tensiones.

En esta misma línea de problematización de las prácticas escolares y de las condiciones institucionales que las hacen posibles, en el artículo **Evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar tras una experiencia de acompañamiento colaborativo interno, John Fredy Ariza Jiménez, María Verónica Leiva-Guerrero** y **Ronald Andrés González-Reyes** evalúan el liderazgo pedagógico de un director de una escuela pública de la ciudad de Bogotá, tras la implementación de una experiencia de acompañamiento colaborativo interno. Esta investigación con enfoque mixto resalta la importancia de este tipo de dispositivo como una estrategia eficaz de desarrollo profesional y fortalecimiento del liderazgo pedagógico, especialmente hacia adentro de la escuela. En otro estudio mixto, desde un campo disciplinar diferente, pero en diálogo con estas preocupaciones en torno a la formación y el desarrollo profesional, **Álvaro Barry Daza Mier** y **Marcelo Cuellar Crespo** abordan la **Percepción de residentes y docentes sobre el programa de especialidad en Cirugía General por competencias y tutorías docentes en el Hospital San Juan de Dios de Santa Cruz de la Sierra Bolivia.** El trabajo se inscribe en un contexto latinoamericano marcado por el desplazamiento hacia modelos de formación basados en competencias y tutorías docentes, y se propone analizar las percepciones de los actorxs involucrados frente al cambio curricular implementado en dicho programa de residencia. En este sentido, el trabajo subraya la relevancia de profundizar estas indagaciones en el contexto boliviano, donde aún resultan escasos los estudios sobre competencias en la formación de médicxs residentes, y destaca la necesidad de evaluar los programas de residencia médica en hospitales y centros formadores para comprender los procesos de construcción de competencias profesionales en la especialidad de Cirugía General.

El artículo **Una perspectiva educativa desde el taller de urbanismo**, de **Sandra Beatriz Santachita** y **Mónica Patricia Pintos**, desplaza la mirada hacia el nivel del aula universitaria y el diseño de propuestas pedagógicas, a partir de una experiencia desarrollada en el Área de Urbanismo de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Morón. En este trabajo, las autoras ponen en diálogo la formación académica con

la práctica profesional a través de un taller integral y vertical que articula las cátedras Urbanismo 1, 2 y 3, proponiendo un abordaje de las problemáticas del hábitat desde una perspectiva ética, crítica y creativa. La experiencia se inscribe, a su vez, en un proyecto de investigación orientado al diagnóstico socio-ambiental y al desarrollo territorial sostenible, reforzando el valor del aprendizaje situado, la pedagogía crítica y el compromiso social en la formación universitaria.

En estrecha relación con esta experiencia desarrollada en el campo del urbanismo, donde el taller funciona como un espacio de articulación entre formación académica, práctica profesional y problemáticas territoriales, el artículo **Teoría y Crítica de Arquitectura: una experiencia pedagógica desde una perspectiva autoetnográfica**, de **Mariana Puga, Rosario De Candia** y **Marcos Sebastian Carrasco**, recupera una experiencia pedagógica en la asignatura *Teoría y Crítica de Arquitectura* para indagar los modos en que se construye y legitima la noción de *buena arquitectura contemporánea*. Con un enfoque autoetnográfico, y a partir del entrecruzamiento de trayectorias estudiantiles, docentes e investigativas, el trabajo propone una crítica situada a los cánones dominantes y a los sistemas de validación disciplinar que inciden en la formación arquitectónica. De este modo, el texto articula formación, investigación y docencia como dimensiones inseparables en la producción de pensamiento crítico en el ámbito universitario.

Desde este énfasis en la experiencia y en la implicación de los sujetos en los procesos formativos, el enfoque autoetnográfico adquiere un lugar central como estrategia de producción de conocimiento. En esta clave se inscribe el artículo **De la métrica a la magia: un viaje autoetnográfico hacia la narrativa en la formación docente** de **Guillermo Cutrera** y **María Marta Yedaide**, que propone un viaje autoetnográfico a través de la reconstrucción de una trayectoria posdoctoral en formación docente. A partir del pasaje desde un enfoque centrado en el análisis discursivo y la métrica hacia una investigación apoyada en narrativas (auto)biográficas, el texto muestra cómo el encuentro con las historias de dos profesoras residentes genera rebote y resonancia, reconfigurando la propia biografía del investigador y su relación con el saber. Así, la investigación narrativa se presenta no solo como un giro metodológico, sino como una postura ética que asume la implicación subjetiva, la vulnerabilidad y la co-construcción de sentido con lxs otrxs, situando la formación docente como un espacio donde teoría, práctica y biografía se entrelazan.

Esta misma línea de reflexión sobre la implicación subjetiva y las formas narrativas de producción de conocimiento continúa en el artículo **La fascinación con el otro. Aportes desde la narrativa a la investigación biográfica en Humanidades** de **Pedro Guillermo Yagüe,** quien propone una indagación en torno a la *fascinación biográfica* como clave de lectura para las escrituras sobre vidas ajenas en el campo de las Humanidades. A partir de los aportes de Roberto Calasso y de lecturas posteriores

de Florencia Abadi, la fascinación es comprendida como una forma de *posesión* que desestabiliza al biógrafo y lo expone a una posible metamorfosis subjetiva. Desde esta perspectiva, el trabajo problematiza los procedimientos especulares de afinidad y diferencia que atraviesan la escritura biográfica, habilitando una reflexión sobre la presencia del *yo* del investigador y sobre los aportes específicos de la narrativa en la investigación biográfica contemporánea.

Las reflexiones en torno a la implicación subjetiva del investigador, la narrativa y la construcción situada del conocimiento abren, a su vez, interrogantes que exceden el plano metodológico y se proyectan hacia el campo educativo en un sentido más amplio. En particular, interpelan el modo en que las prácticas formativas asumen, o eluden, su responsabilidad frente a contextos marcados por la desigualdad, la diversidad cultural y la interdependencia global. En este marco, la atención ya no se concentra únicamente en quién investiga o cómo se escribe la experiencia, sino también en qué tipo de sujetos se forman y para qué mundos posibles. Desde este desplazamiento, el artículo **Educación Intercultural y Educación para la Ciudadanía Global: Un Reto Ineludible** cuyos autores son **Fabian Dario Rodas Pacheco** y **Elisabeth Luisa Rodas Brosam** propone un recorrido por los antecedentes de la interculturalidad, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el surgimiento de la educación y la ciudadanía global, con especial atención al rol de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Inscripto en marcos de pedagogías críticas y enfoques decoloniales, el trabajo discute el caso latinoamericano y ecuatoriano y subraya que la formación de ciudadanos globales exige transformar las estructuras educativas, revisar los currículos y fortalecer el rol docente en la promoción de la justicia social, el diálogo de saberes y la convivencia en la diversidad.

En este horizonte, la pregunta por los sujetos que se forman y por los mundos posibles que la educación nos invita a imaginar se entrelaza con otros desafíos: el lugar del saber, del docente y de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La interdependencia global, la circulación ampliada de discursos y la creciente mediación tecnológica reconfiguran las prácticas educativas y demandan nuevas formas de pensar la producción, la transmisión y la apropiación del conocimiento.

Desde esta problemática, **Iván Ariel Viera** en su artículo **Transposición Didáctica e Inteligencia Artificial: Puentes entre la Sabiduría Popular y la Enseñanza Formal,** nos invita a reflexionar sobre el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza. A través de un recorrido teórico-conceptual sobre la noción de *transposición didáctica*, el autor plantea interrogantes y analiza las tensiones que emergen en torno al rol del saber, del docente y de la IA en la construcción de conocimiento, interrogando las posibilidades y los límites de estas tecnologías en los procesos educativos actuales.

En diálogo con estas preocupaciones, el trabajo de **William Campos Da Silva** y **Rafael José Bona** titulado **Diálogos entre educación, producción de video y transmedia en la educación superior brasileña** se inscribe en el contexto de la creciente presencia de los medios y las tecnologías en la educación superior y se propone reflexionar sobre el lugar de las narrativas transmedia en los procesos formativos. A partir del análisis de producciones audiovisuales realizadas por estudiantes de un curso de Tecnología Educativa en una institución de nivel superior del sur de Brasil, lxs autores exploran los sentidos que lxs estudiantes atribuyen a estas prácticas y sostienen que la creación de videos funciona como un dispositivo que articula saberes teóricos y experiencias prácticas. Esto sin lugar a dudas favorece formas de participación más activa y comprometida, al habilitar recorridos de aprendizaje que articulan distintos lenguajes, formatos y plataformas.

Lorena Marta Amalia de-Matteis aborda estos desafíos desde el campo de las Humanidades Digitales en su artículo **Enseñar Humanidades Digitales en la universidad: reflexiones desde una experiencia docente.** En el marco de un seminario de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS), la autora describe algunas de las estrategias pedagógicas adoptadas en dicho espacio complementándolo con las percepciones de lxs estudiantes en torno a la incorporación de prácticas digitales. El trabajo resalta la importancia de articular las nuevas herramientas digitales en pos de ofrecer nuevos modos de interpretación y fomentar el pensamiento crítico. Por su parte, **Sebastián Perrupato** recupera estas preocupaciones, enfocandose particularmente en la Inteligencia Artificial, en su trabajo **GPTEANDO ANDO… Enseñar en tiempos de IA Recursos, dispositivos y constelaciones didácticas.** El mismo se propone abordar, desde la perspectiva didáctica, los desafíos y oportunidades que conlleva pensar las clases mediadas por la IAG, particularmente Chat GPT y otros similares, a través de un abordaje teórico crítico en diálogo con entrevistas, a fines de discutir las potencialidades de la IAG en el desarrollo de nuevas constelaciones didácticas que trasciendan el tecnicismo educativo.

En sintonía con estas discusiones sobre la resignificación de las propuestas formativas, la tesis de **María Florentina Lapadula**, **La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa,** propone conocer la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires a partir de los cambios curriculares implementados en 2007. Desde un enfoque interpretativo, cualitativo y microsocial, y apoyada en la perspectiva biográfico-narrativa, la investigación recupera las voces y experiencias de las profesoras para interpretar la traducción y contextualización del Diseño Curricular en ISFDyT de la ciudad de La Plata. El estudio se inscribe en un contexto histórico, social y político amplio y da

continuidad a las líneas de trabajo del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El libro ***Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*** se sitúa también en ese mismo tejido de saberes, experiencias y recorridos formativos. En él, **José Antonio Borello** reúne aportes de una red de investigación conformada por especialistas de diversas universidades argentinas y uruguayas, orientada a analizar los procesos de inicio a la vida universitaria. Desde una perspectiva colectiva, el libro aborda las desigualdades, las políticas institucionales, las experiencias estudiantiles y las prácticas pedagógicas que atraviesan la transición a la educación superior. A lo largo de seis partes y once capítulos, combina análisis teóricos, investigaciones empíricas y reflexiones de gestión, complementadas con entrevistas a referentes internacionales, para ofrecer una mirada integral sobre los desafíos, tensiones y posibilidades de acompañamiento en los primeros años universitarios.

Como horizonte teórico-político de estas discusiones sobre enseñanza y formación docente, **Paula Valeria Gaggini** retoma la tradición crítica y feminista de bell hooks, integrando reflexión teórica y experiencia personal en *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza* (hooks, 2024). A través de dieciséis lecciones, invita a repensar la educación como práctica de libertad y construcción comunitaria. La autora propone una docencia comprometida, atravesada por el amor, la justicia social y la espiritualidad, que desafía el racismo, el sexismo y toda forma de dominación.

Resulta crucial compartir que estas reflexiones en torno a la educación superior encuentran, además, otros escenarios de circulación y construcción colectiva. **Las VI Jornadas de Intercambio Territorial**, realizadas los días 3 y 4 de octubre de 2025 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, constituyeron un espacio de encuentro entre universidad, sistema educativo y comunidad de la Educación Técnico Profesional. Co-organizadas por distintas áreas académicas y de extensión de la Facultad de Humanidades, las jornadas combinaron instancias virtuales y presenciales que incluyeron paneles con referentes provinciales y distritales, talleres con enfoque autoetnográfico, muestras de trabajos estudiantiles y rondas de intercambio de experiencias. **Viviana Barnes Castilla y Gabriela Cadaveira** relatan cómo el evento promovió la reflexión colectiva sobre diversidad, interculturalidad y prácticas educativas en la modalidad Técnico Profesional, fortaleciendo el diálogo entre saberes académicos y territoriales.

Este número de la revista se inscribe como una extensión de esos diálogos que desbordan los tiempos y los espacios institucionales. Las experiencias narradas, investigadas y reflexionadas en estas páginas continúan esa conversación entre comunidades educativas y territorios, entretejiendo saberes, prácticas y preguntas que se gestan en aulas, talleres, escuelas y espacios de formación. Así, la *Revista*

de Educación se vuelve también un territorio de encuentro: un lugar donde las experiencias se detienen, se escuchan y se comparten para seguir pensando juntxs. Las investigaciones, experiencias y relatos que componen este número afirman que la educación sigue latiendo como una promesa colectiva. En cada experiencia compartida, aparecen esas pequeñas resistencias que se inscriben como contrapedagogías de la crueldad y que insisten en creer que educar todavía puede transformar, reparar y abrir caminos.

Deseamos que la lectura de este número se despliegue como hilos que se entrelazan: ideas que tejen nuevos senti-pensares, preguntas que recorren otros caminos, y experiencias que amplían las tramas de nuestras comunidades educativas. Que cada lectorx pueda encontrar en estas páginas un hilo que se sume a su propio tejido, prolongando los encuentros y las búsquedas que nos convocan.

Sofía Bauzada Arbelaiz[1]
Milena Contreras Jaime[2]
Luciana Torresel[3]

Diciembre 2025

Notas

[1] Profesora de Inglés (UNMdP), doctoranda en Educación. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).

[2] Profesora de Inglés (UNMdP), doctoranda en Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).

[3] Profesora de Inglés (UNMdP), doctoranda en Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).

Referencias bibliográficas

Haraway, D. (2013). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. En *The transgender studies reader* (pp. 103-118). Routledge.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo.

Revista de Educación

ENTREVISTA

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

Entrevista[1] a Pablo Imen[2]: “No me olvido de dónde vengo, no me olvido de quién soy y no me olvido adónde quiero ir”. Cartas para navegar hacia una pedagogía de inspiración emancipadora y cooperativista

Interview with Pablo Imen: “I Do Not Forget Where I Come From, I Do Not Forget Who I am, and I Do Not Forget Where I Want to Go.” Letters to Navigate Toward an Emancipatory and Cooperative-Inspired Pedagogy

Rita Torchio[3]

Resumen

La entrevista a Pablo Imen –educador y referente del cooperativismo transformador– comienza con un recorrido por las experiencias que forjaron su identidad: la militancia política, la militancia social en la tradición del cooperativismo, la formación en la educación pública y el acercamiento a diversas corrientes filosóficas que le permitieron conectarse con su interioridad. Sostiene que la educación solo puede comprenderse en estrecha relación con los contextos históricos, culturales y tecnológicos que la atraviesan, especialmente en una época marcada por un cambio epocal que impacta de modo profundo en las instituciones educativas. Desde el cooperativismo transformador, destaca la participación plena y pertinente como concepto clave para pensar modelos de gestión democrática que articulan teoría, práctica y territorio, y ejemplifica de qué modo es posible proyectar este horizonte en el campo educativo a través de experiencias concretas en escuelas y comunidades. Finalmente, plantea el desafío de conformar un sujeto pedagógico y político plural —en diálogo con sindicatos, comunidades y colectivos docentes— capaz de inventar alternativas emancipadoras frente al avance de las derechas y las lógicas tecnocráticas. Para ello, resulta imprescindible sistematizar las experiencias, analizarlas críticamente y teorizar sobre ellas, con el fin de caminar hacia la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano de carácter transformador que recupere las tradiciones críticas y las reinvente frente a los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: cooperativismo transformador; educación emancipadora; proyecto colectivo; participación plena y pertinente

Abstract

This interview with Pablo Imen - educator and a leading figure in transformative cooperativism - begins with a journey through the experiences that shaped his identity: political militancy, social activism within the cooperativist tradition, public education and engagement with diverse philosophical currents which allowed him to connect with his inner self. He argues that education can only be understood in close relation to the historical, cultural and technological context that permeate it, particularly in a period marked by an epochal shift that profoundly impacts educational institutions. From the perspective of transformative cooperativism, he highlights full and meaningful participation as a key concept for envisioning democratic management models that articulate theory, practice and territory, and illustrates this horizon can be projected into the educational field through concrete experiences in schools and communities. Finally, he poses the challenge of shaping a plural, pedagogical, and political subject -in dialogue with unions, communities and teaching collectives- capable of imagining emancipatory alternatives in the face of the advance of right-wing agendas and technocratic logics. To this end, he stresses the importance of systematizing experiences, critically analyzing them, and theorizing from practice in order to move toward the construction of a transformative Latin American Pedagogical Movement that recovers critical traditions and reinvents them in response to contemporary challenges.

Keywords: Transformative Cooperativism; Emancipatory Education; Collective Project; Full and Meaningful Participation

Fecha de recepción: 18-11-2025
Fecha de evaluación: 20-11-2025
Fecha de evaluación: 20-11-2025
Fecha de aceptación: 20-11-2025

Rita: Comencemos acercándonos a tu ser persona. Sabemos que sos Licenciado en Ciencias de la Educación por la UBA y que recorriste diversas instancias de formación. Vos te nombrás como militante pedagógico y educador, y nos gusta esta idea. Te proponemos detenernos en ella. ¿Podrías compartir una o dos situaciones, experiencias o intercambios que conforman tu legado atávico, en el sentido de un nosotrxs que se entramó con tu interioridad? Como si nos mostraras una fotografía tuya a partir de la cual contar: ¿qué de tu vida te llevó a las puertas en donde te encontrás hoy?

Pablo: Una cuestión es el tema de la identidad, ¿qué es uno?, ¿de dónde surge lo que uno o una es? Estoy reflexionando bastante sobre eso. Vengo de una familia militante política en la tradición comunista y militante social en la tradición del cooperativismo –lo que nosotros llamamos cooperativismo transformador–. En este tiempo, por distintas influencias cercanas, estoy incorporando perspectivas del budismo y del estoicismo, que me permiten integrar distintos planos en la reflexión sobre mi vida. En particular, porque a menudo percibo en personas disociaciones fuertes entre lo espiritual, los dichos y los hechos, entre las grandes causas enunciadas y las prácticas concretas.

Si bien pasé por muchas instituciones, siempre tuve una escuela: el ICUF[4] –la Federación de Entidades Culturales Judías de la Argentina, es decir, las entidades judeoprogresistas–, la escuela pública primero y luego la universidad pública, así como la militancia partidaria juvenil. Estas tres constituyeron afluentes muy fuertes en mi formación.

En el caso del cooperativismo –al menos cómo se lo reconoce en términos institucionales y la historia oficial del movimiento– se trata de una de tres grandes invenciones del proletariado inglés de la primera mitad del siglo XIX. En efecto, frente a las calamidades del capitalismo en su etapa originaria, creó, en primer lugar, al sindicato como expresión organizativa de los intereses de la naciente clase obrera. En segundo lugar, el cooperativismo nace como un modo de resolver problemas comunes de manera colectiva. La primera cooperativa moderna de consumo, creada en 1844, buscaba garantizar el acceso a los alimentos para sus miembros mediante una acción mancomunada, expresada en un modelo de gobierno y gestión democrático-participativo. Siglos antes los llamados socialistas utópicos –como Tomás Moro y su *Utopía*, o Tomasso Campanella y su *Ciudad del Sol*– tanto denunciaban un orden capitalista naciente como imaginaban nuevas sociedades fundadas en la hermandad y la solidaridad. Finalmente, el socialismo como alternativa política fue la tercera apuesta de la clase obrera inglesa en aquel tiempo histórico.

Volvamos a la cooperativa. En el capitalismo, el sentido de tener una empresa es acumular capital; el cooperativismo, desde sus orígenes, se plantea una idea muy diferente: poner en el centro al ser humano y resolver colectivamente necesidades

compartidas.

Después me fui enterando de algunas configuraciones muy novedosas. Por ejemplo, la tradición comunista china, o el Partido Comunista Chino, que es una institución muy importante allí, incorpora mucho la dimensión espiritual. Y ahí se destacan los legados de Lao Tse, de Confucio y de Buda.

Cuando leemos a Jesualdo Sosa, educador uruguayo también de filiación comunista, aparece en su obra un importante espacio dedicado a la reflexión sobre lo espiritual. Sin embargo, esta no suele ser una preocupación central para muchos grandes pedagogos críticos, que no se detienen tanto en cuestiones del alma o de la existencia, sino en otros aspectos.

Yo me reconozco en esos espejos o, mejor dicho, ellos alimentaron mi identidad: la militancia política, la militancia social, la formación en el espacio público y, ahora, estas corrientes más orientadas a mirarme hacia adentro.

En este sentido, me pregunto qué soy, y me respondo que soy un ser humano que eligió un proyecto muy grande: ayudar a cambiar el mundo desde la educación. Por eso soy, primero, y, en ese punto me identifico con Simón Rodríguez y tal vez con Paulo Freire, alguien que quiere construir una sociedad radicalmente democrática, contribuyendo a unas relaciones sociales sin opresiones. Entiendo que eso es un horizonte que nos hace caminar.

Entonces, junto mi identidad y mi proyecto. Aquí, mi papel fundamental, práctico y teórico, está en el campo educativo. Estoy afiliado a un partido, vengo de una tradición política, pero siento que mi aporte específico es desde la educación.

Entre las experiencias que me marcaron, desde esta historia que te conté, está el ICUF. Allí había una lógica de graduación por años: se pasaba de los 6 a los 7, de los 7 a los 8, y después yo fui docente. Ahí se dio un proceso muy interesante, a través del cual me di cuenta de que la educación era lo mío. En ese espacio pensado como ámbito de recreación, se estimulaban proyectos colectivos, el conocimiento de la realidad, la música y la lectura crítica del mundo.

La otra experiencia fue la militancia política en la izquierda. A mí me dio una perspectiva de la realidad mucho más profunda y estratégica; siempre me ayudó a pensar el sentido de las cosas, en querer cambiar el mundo.

Hoy siento que el cooperativismo transformador configura un pilar fundamental de mi proyecto de vida. Desde luego, tengo pareja, hijos, nietos, amistades que también me constituyen como persona.

Vuelvo al cooperativismo transformador porque creo que se trata de una apuesta sumamente original: esta vertiente plantea que tenemos que ser eficientes, democráticos y, además, involucrarnos con la realidad que va más allá de la cooperativa. Los grandes dirigentes del movimiento cooperativo pasaron por las mismas instituciones

que mencioné antes. Ahora hay nuevas generaciones: cambiaron las instituciones o se crearon nuevas, dando lugar a una renovación y ampliación del movimiento cooperativo nucleado en el Instituto Movilizador de Fondos Coperativos. Hacia finales del siglo XX se creó el Centro Cultural de la Cooperación, y en él se constituyó un Departamento de Educación que hizo un camino novedoso y se realizaron, como experiencias inéditas las *Expediciones pedagógicas*[5]. Es decir, las diversas cosas que hicimos nacieron de la experiencia pedagógica del movimiento cooperativo, en diálogo con mi propia experiencia en el sistema y también con los sindicatos docentes, con los que mantengo relaciones.

En el año 2023, justo cuando ganó Milei, tuve una enfermedad muy grave: una meningoencefalitis. Estuve en terapia intensiva y salí sin ninguna secuela. Entonces dije: “La vida me está diciendo algo”. Renuncié a la Universidad de Luján, a la de Buenos Aires y a la de Río Negro. Me concentré en el movimiento cooperativo. Ya no estoy activo ni en el campo académico ni en el sindical, aunque realizo algunas colaboraciones con la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja[6].

En resumen: estas tres fuentes que describí hasta aquí forjaron una identidad. En todas ellas realicé experiencias pedagógicas en las que se entrecruzan la política, la pedagogía y la didáctica.

En el Banco Credicoop soy gerente de Formación Integral, es decir, soy responsable de motorizar los procesos educativos dentro de una entidad muy grande. Estamos hablando de una organización que cuenta con 2 millones de usuarios, 1.100.000 asociados, 5.100 dirigentes —que son militantes de la cooperativa—, 4.600 empleados y numerosas entidades complementarias del banco. La perspectiva institucional sostiene varias ideas muy fértiles. Por ejemplo: en un primer plano, la realidad es educadora y educanda. Los cambios sociales amplios, que no podemos controlar, nos tensan e interpelan para transformarnos sin dejar de ser lo que somos. En un segundo nivel, la propia Organización es un ámbito que educa y es educado, que enseña y que aprende. Tercero, todas las personas con responsabilidades y personal a cargo ejerce siempre, de hecho, un papel educativo. Un jefe o jefa es siempre formador –sea consistente o disonante con el ideario de la cooperativa–, pues las personas con las que trabaja lo ven como modelo.

La educación no es sólo un principio del cooperativismo, sino que aparece como un pilar que en el Banco Credicoop rebasa en mucho lo que pueda hacer la Gerencia de Formación Integral que me toca dirigir.

Todo lo que vengo viviendo —la política, la educación pública, la cooperativa— me dio herramientas para pensar mi práctica política y pedagógica con un enfoque y con herramientas propias. Todo el tiempo me pregunto cómo formo a las personas, cómo me formo yo mismo, cómo crecemos y cuál es el proyecto colectivo.

Rita: En diálogo con un grupo de educadores y educadoras, hace poco expresaste que para entender la educación hay que comprender el contexto. ¿En qué tiempo vivimos?

Pablo: Es un momento de cambio epocal. Wang Wen[7], subdirector de la *Escuela de la Franja,* en China, cita un diálogo que Xi Jinping mantuvo con Putin en 2017. En esa conversación, Xi Jinping le dice: *"Estamos viviendo un tiempo histórico en el que muchas realidades que parecían consolidadas desde hace siglos hoy están en un proceso de disolución y transformación".*

Y menciona cinco cuestiones.

Primero –y no sé si esto es muy conocido–, hasta que Europa "descubrió América", la potencia económica más importante durante siglos fue China. La primera Franja de la Seda iba de China hasta Venecia: era la primera potencia económica mundial.

Occidente, es decir, Europa, desarrolló toda una serie de tecnologías militares y, con ese ánimo conquistador, invadió y ocupó América, África, partes de Asia, e instaló –y se instaló– en el centro del mundo como *hēgemṓn*, sobre la base de esas ventajas tecnológicas y militares. Entonces Wang Wen dice: *"Eso que hasta hoy parecía una verdad inconmovible hoy está en cuestión".* Es decir, ni Europa ni Estados Unidos son hoy los únicos actores en el concierto de los países con poder: deben negociar con otras potencias emergentes, con mucho poder propio.

Hoy hay una discusión muy interesante. Un CEO estadounidense expresó que no pueden competir con China: cuando las empresas norteamericanas convocan a personas capacitadas para cierto desarrollo tecnológico, llenan un salón de 200 metros; en cambio, en China llenan, diez estadios de fútbol. En ese país se gradúan cada año 1.400.000 ingenieros. Y saben que la carrera tecnológica es parte central de la disputa por la hegemonía. Wang Wen dice –retomando las palabras de Xi Jinping– que esa hegemonía de Occidente hoy está en cuestión.

Luego señala que, en el SIGLO XVI, se desarrollaron la física y la matemática en Occidente, lo cual, junto con otros procesos técnicos, condujo a la Primera Revolución Industrial, la del vapor. De allí derivó el avance productivo hacia la Segunda Revolución Industrial, la del petróleo y la electricidad. Desde fines del SIGLO XIX hasta la década de 1960, se sumó el desarrollo de Internet. Todos esos cambios impactaron profundamente en la vida cotidiana de las personas. Ahora, esta cuarta revolución industrial trae la inteligencia artificial, que ya no impacta solo las relaciones físicas y materiales, sino también las simbólicas. Y ahí se abre un campo lleno de posibilidades, pero también de amenazas. Lo cierto es que no podemos seguir actuando como si esto no estuviera ocurriendo. Estamos atravesando una gran transición hacia algo que todavía no sabemos bien qué es.

Después, en el SIGLO XVIII, la Revolución Francesa instaló el modelo hegemónico

de República como forma de organización política. Hoy ese modelo está en cuestión: la República y la democracia –que, cabe aclarar, no son lo mismo– son cuestionadas como modo de organizar la vida colectiva. En muchas regiones del mundo, la pregunta “¿para qué sirve votar?” expresa una crisis profunda de legitimidad del modelo republicano tradicional.

En el SIGLO XIX, la garantía del saber riguroso era la universidad. Hoy esas familias disciplinarias están en crisis y difícilmente logran dar cuenta de lo que ocurre en la realidad. Por ejemplo, Milei hablando de economía defiende una perspectiva monetarista pero en su horizonte discursivo no aparece la palabra producción, distribución del ingreso y mucho menos modelos posibles de desarrollo. Así los economistas –tanto los ortodoxos como los heterodoxos– enfrentan dificultades epistemológicas, metodológicas y conceptuales. No es un problema exclusivo de la economía. En educación nos pasa lo mismo: sentimos que nos refugiamos y anclamos en las conquistas del pasado, cuando en realidad hay que repensar todo, sin renunciar al acervo, pero preguntándonos cómo es hoy.

El quinto cambio tiene que ver con el SIGLO XX y la Guerra Fría. La hegemonía de Estados Unidos hoy está claramente en declive, mientras China emerge como el timón del SIGLO XXI en el mundo.

Entonces –dice Wang Wen, citando a Xi Jinping–, estamos en un contexto de profundas transiciones. Muy dolorosas, porque si la humanidad basara estos cambios en valores solidarios, el tránsito sería diferente. Pero, en lugar de eso, predominan élites que buscan aprovechar el cambio en su propio beneficio.

Este contexto –con todos sus niveles, complejidades y contradicciones– influye en el aula. Veamos el caso de la tecnología y los debates en torno al uso del celular. Me acuerdo de un libro de Célestin Freinet, *Las técnicas audiovisuales,* donde dice que en las décadas del 50 y del 60 había maestros que se quejaban porque el cine, la radio y la televisión distraían a los chicos, pero esos dispositivos ya eran parte de la realidad. Entonces, Freinet plantea que nuestro desafío es poner esos medios al servicio del proyecto pedagógico.

Entonces Freinet plantea que nuestro desafío es poner esos medios al servicio del proyecto pedagógico. Del mismo modo, aunque no tengo una respuesta definitiva, me pregunto: ¿cómo ponemos los celulares al servicio del proyecto pedagógico? ¿Y la inteligencia artificial, o YouTube?

Cuando digo que la educación tiene que ver con sus contextos, me refiero a que el aula está atravesada por todas estas cosas. Cuando aparece la pandemia, cuando se desata la guerra en Ucrania y sube el precio del grano –y, por lo tanto, aumentan los alimentos en Argentina y la gente come menos–, esas y esos educadores y educandos, que comen menos, que tienen menos derechos, que tienen más necesidades insatisfechas, convergen en el aula. El contexto los atraviesa.

Cuando hay claridad sobre el contexto, cuando hay una lectura más rigurosa de la realidad es posible afrontar los escenarios de otra manera. Y con ello, hay posibilidades de luchar y crear con más eficacia.

En mis clases de Historia de la Educación trabajaba mucho esto. Por ejemplo, al repasar el legado de Simón Rodríguez, de José Martí, de Jesualdo Sosa, de Olga y Leticia Cossettini, de Antón Makárenko o Gabriela Miestral, se analizan los contextos específicos en los que actuaban. Educaban a favor de algo y contra algo, a favor de alguien y contra alguien. Y todos ellos, para mí, expresan una tradición de inspiración radicalmente democrática y emancipadora. Su legado es imprescindible para pensar la educación de hoy y de mañana. Son una verdadera "memoria del futuro".

Pero si ignoráramos el contexto, el contexto se va a meter con nosotros: solo que no vamos a entender lo que pasa. Por eso hay una tarea del educador y la educadora: incorporar el análisis del contexto, promover una lectura del mundo crítica, curiosa, propia y a la vez colectiva. Por ejemplo, ¿qué hacía Jesualdo –que tenía multitud de apercibimientos y sanciones–? Iba con los chicos a recorrer fábricas, barrios, puertos; hablaba con los obreros, o iba al bosque a recoger hojas. Y, de la vida real, los pibes hacían sus procesos de aprendizaje.

Ahí hay otro modo de pensar el vínculo entre contexto y educación: la escuela no puede estar encerrada entre murallas. Hoy hay peligros, sí, y hay que pensar cómo se hace, aliándose con instituciones y con colectivos.

Hay otros modos de ligar el contexto a la escuela. Nuestro movimiento hace algún aporte en ese sentido: en el Centro Cultural de la Cooperación tenemos un proyecto que se llama *Arte en la escuela.* Integra una propuesta de teatro infantil –teatro negro– muy linda. El Banco Credicoop financia las funciones: pasan por ellas unos 20.000 pibes por año. Se les paga el micro y la entrada, y después hacen una asamblea (si son de nivel inicial, algo más breve) con los actores para hablar sobre la obra. Así, la escuela sale de su lugar, y a chicos y chicas –y también a las y los educadores– se le abre el horizonte, una apuesta que las instituciones educativas propician o debieran propiciar. Todas estas cosas hacen a las relaciones entre la escuela y los contextos.

Rita: Quizás quienes estén leyendo esta entrevista no conozcan mucho sobre el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, que lleva un nombre que en sí mismo es un legado. Me gustaría que nos cuentes sobre esta institución.

Pablo: El Centro Cultural de la Cooperación fue creado en los años noventa por Floreal Gorini, que para nosotros es como José de San Martín. Floreal —que venía de la militancia política y sindical, era dirigente bancario— fue el piloto de tormentas de una larga historia de complejidades y conflictos dentro del movimiento cooperativo.

Como en 1966, cuando el golpe militar encabezado por Onganía embistió no sólo contra la Universidad Pública –recordamos la tristemente célebre “Noche de los bastones largos”– sino también contra el Instituto Movilizador de Fondos cooperativos. Una campaña de difamación y la detención de los principales dirigentes del movimiento produjeron una corrida que culminó con el cierre de más de la mitad de las mil cajas de crédito que existían. Pensemos que, en aquel entonces, este conjunto de Cajas de Crédito tenían entre el 10 y el 12% de los depósitos de todo el sistema financiero. Así, la sumatoria de las cajas representaba un factor económico muy poderoso y, como estaban dirigidas por gente que “pensaba feo”, quisieron destruirlas desde aquella infausta década de golpes de Estado y proscripciones políticas.

Floreal, en los años noventa, dijo: *“Creo que el triunfo del neoliberalismo tiene como una de sus causas la derrota cultural. Por lo tanto, nuestra batalla —o, al menos, uno de nuestros esfuerzos— tiene que ver con la batalla cultural”.* De ahí surgió la idea de generar un espacio totalmente novedoso. Luego hubo un lapso breve de recuperación democrática –entre 1973 y 1976– seguido por una dictadura cívico-militar-eclesiástica y empresarial que perpetró un verdadero genocidio contra el Pueblo argentino.

Las cajas de crédito habían sido una gran invención en el plano económico, pero Floreal propuso ir más allá. A lo largo de esas décadas, el movimiento cooperativo creó iniciativas complementarias, como la revista *Acción* (que en 2026 cumple 60 años), la Fundación de Educación Cooperativa Idelcoop (creada en 1973) y proyectos como Residencias Cooperativas de Turismo, que nació como una reflexión sobre cómo usar el tiempo libre, ofreciendo propuestas de recreación basadas en otro modelo de ocio. El neoliberalismo introducido a sangre y fuego en los años setenta se abrió paso tras la crisis hiperinflacionaria de fines de los ochenta. El traumático cambio de gobierno en 1989 dejó habilitado el cauce para las transformaciones neoliberales que la dictadura no había podido consumar. La caída del socialismo real y la disolución de la Unión Soviética pareció clausurar el horizonte de una sociedad diferente a la propuesta por el capitalismo. En los años noventa –no sólo en Argentina– el neoliberalismo se convirtió en sentido común de una parte importante de la sociedad argentina. Entonces, Floreal Gorini planteó: *“Hay que poner recursos en la disputa cultural”.* Y decidió construir un Centro de las artes, las letras y las ciencias sociales en el cual, desde la práctica y la tradición de los valores cooperativos, se construyeran aportes culturales a la batalla de ideas y en ese camino se formaran verdaderos intelectuales orgánicos de nuestro cooperativismo transformador. Con ese espíritu y mandato nació a fines de los noventa el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Hoy desarrolla un Festival Latinoamericano de Poesía, uno de Narrativa Latinoamericana, y han pasado por allí presidentes latinoamericanos o referentes continentales de las más diversas disciplinas. También llegaron las *Expediciones Pedagógicas*; se organizaron jornadas, encuentros y debates.

Trabajan allí unas 300 personas de distintas disciplinas, en una estructura departamental con mucho trabajo transversal. Por ejemplo, las investigaciones son colectivas y la planificación y la gestión son compartidas.

Existe un compromiso político de las y los integrantes del CCC con el movimiento. Este cooperativismo transformador también se expresa políticamente en el Partido Solidario, surgido de la decisión de las bases de contar con un instrumento que lleve adelante sus propuestas de democratización del Estado. En el CCC, muchos ingresaron jóvenes y hoy son referentes en universidades y en el campo artístico, consolidando el modelo cooperativo.

En 1998 fui convocado para crear el Departamento de Educación, reuniendo a docentes y pedagogos en un contexto difícil. Su evolución –tal como el contexto– fue rica, compleja y accidentada. Primero, estuvieron habilitadas las más diversas experiencias en los Departamentos, pero con la crisis de 2001 se priorizó la investigación como respuesta a una crisis constante y sonante. Luego, se volvió a ampliar el rango de iniciativas. El contexto nos va condicionando y, por otra parte, la institución hace su propia evolución.

Hoy reúne tres centenares de compañeros de diversas disciplinas. Algunos de ellos hace mucho tiempo que están. En el campo educativo, apostamos desde el CCC a contribuir a la construcción del sujeto pedagógico y del proyecto educativo que América Latina necesita para el SIGLO XXI. Ese es el gran horizonte. Todo lo que hacemos está en esa clave.

Rita: La conexión entre educación y cooperativismo es un sentido que te define. En la Revista del IDELCOOP escribiste: "El cooperativismo –como proyecto civilizatorio– requiere un proyecto educativo, un modelo pedagógico y una herramienta didáctica capaz de lograr el objetivo fundamental de formar a los y las cooperativistas". ¿Podés explicarnos estas ideas que casi conforman una posición epistémica?

Pablo: El cooperativismo se despliega como un proyecto contrahegemónico en el interior mismo del sistema hegemónico; es una práctica que, como el salmón, nada contra la corriente. Y, a pesar de las crisis, hay algo que nos permite sostenerlo y fortalecerlo.

Hoy muchos jóvenes que ingresan al banco no saben de qué hablo cuando me refiero a la crisis de 2001. Me dicen: "No sé de qué hablás", como si uno mencionara el Imperio Romano o la Segunda Guerra Mundial. Ahí aparece el trabajo pedagógico: recuperar la historia social, política, cultural.

En aquella crisis de 2001, el sistema financiero despidió al 45 % del personal. Pero el banco dijo: "Tenemos que elegir otro camino, porque nuestro objetivo no es el

lucro”. Entonces abrimos las puertas a todos los asociados y creamos Credicoop con la comunidad. Les explicamos cómo, durante todos los años de la Convertibilidad, denunciamos y nos opusimos a ese modelo económico. Es decir, sostuvimos nuestros valores y principios y así llegamos a ser una institución muy respetada. Tal estrategia –consistente con nuestros valores y principios– tuvo, a la vez, resultados concretos: en aquel entonces éramos el 1,9% de los depósitos del sistema; hoy superamos el 5%. Es decir, encontrar salidas consistentes con nuestro posicionamiento ético-político fue, además, una clave del éxito cultural, pero también económico-financiero.

Hay una tensión permanente: el cooperativismo se desenvuelve dentro de un sistema que busca condicionar nuestro modelo. Por ejemplo, ahora mismo hay bancos que cierran sucursales, despiden personal o abren oficinas sin personas: una máquina de café, un cajero automático y una terminal de autoservicio. En cambio, nuestro banco sostiene que su sentido está en el territorio.

Trabajamos con cooperativas o con instituciones públicas y privadas con fines sociales, proponemos e implementamos iniciativas consistentes con nuestra naturaleza solidaria. Por ejemplo, el proyecto de superalimentos que desarrolló la Universidad del Litoral a fines de los años ochenta, en sociedad con el Banco Credicoop, para producir alimentos destinados a los comedores populares.

El Credicoop tiene una inserción territorial a través de muchas iniciativas. El año pasado, otro ejemplo, cuando nuestro Presidente y su ministra de Capital Humano decidieron cortar todos los recursos para los comedores populares, se dispuso una cifra muy importante para llevar alimentos a los comedores con los que las filiales tuvieran relación. Y no desde una posición caritativa, sino desde la solidaridad y la comprensión política.

Además, el Banco tiene que cumplir un plan de gestión comercial y político-institucional. Acá trabajamos con un modelo organizativo planificado. Este año, todos los bancos perdieron mucho dinero porque los bonos no rinden y la economía real está devastada.

Nuestro banco, en los buenos años, guardó el excedente para fortalecer el patrimonio: tenemos reservas. Pero este año —como todos los bancos— vamos a perder una importante suma de reservas. Y la pregunta es: ¿cuánto tiempo se puede sostener? Aquí aparece la tensión. Nosotros decimos: “al asociado no le vamos a vender una tarjeta solo para cubrir el plan de gestión comercial; tenemos que darle lo que necesita. Si necesita crédito y puede afrontarlo, se le da. Pero si no puede pagarlo, no, porque lo perjudicaríamos. Si necesita una tarjeta, se le da; si no, no”. Hay que armar un plan que asegure la base material sin perjudicar al asociado: el sentido de la cooperativa es poner en el centro al ser humano y brindar un servicio, no asegurar una ganancia. Esta es una política poco común en el sistema financiero.

Este modelo supone un modelo educativo. Se trata de formar personas que

comprendan, compartan y enriquezcan el proyecto cooperativo transformador. La democracia participativa, un modelo de gobierno y gestión colectivos, una política comercial basada en necesidades reales y relaciones laborales diferentes requiere un modelo pedagógico que contemple esos rasgos de la cooperativa.

El Banco Credicoop tiene la compleja tarea de afrontar las realidades, adecuándose a un contexto que es más fuerte que la cooperativa, pero sin olvidar de dónde venimos, quiénes somos, qué queremos ser y, también, qué no queremos ser. Por darte otro ejemplo: cuando se privatizó YPF en los años noventa, el Gobierno Nacional nos ofreció vender acciones de la empresa privatizada. Se trataba de un negocio muy beneficioso, pero el banco no lo aceptó porque no estaba de acuerdo con esa política. Nos perdimos de ganar gran cantidad de dinero. Cuando se crearon las jubilaciones privadas, hicimos una campaña fuerte contra la privatización. Y cuando finalmente la privatización se aprobó, nuestra propia base social dijo: "Queremos tener la nuestra". Y debimos asumir esa responsabilidad.

Entonces, el cooperativismo no consiste en predicar grandes principios u ofrecer cursos para explicarlos: es una institución con una base económica, una de gestión, una política y una cultural, que actúan al mismo tiempo. Implica involucrarse con el territorio, practicar la solidaridad, tener un horizonte transformador y conocer nuestra historia; por eso necesita un proyecto pedagógico acorde con ese modelo.

El Banco construye su política desplegando caminos frente a las tensiones creativas que suponen asumir la cooperación en un contexto hostil. La realidad nos enfrenta a complejidades y contradicciones. Armonizar esas complejidades y superar esas contradicciones es un trabajo cultural, político, pedagógico y organizativo enorme, que la gerencia debe apuntalar desde lo pedagógico y lo didáctico.

Rita: Avancemos en pensar el gobierno de la educación en clave de un cooperativismo transformador ¿Qué tiene para enseñarnos el cooperativismo sobre el poder, la democracia y la participación?

Pablo: Hay conceptos "llave" del movimiento muy interesantes, como el de participación plena y pertinente. Existen teorías sobre la participación y el poder que distinguen –como recuerdo de muchas lecturas de María Teresa Sirvent–entre participaciones simbólicas y genuinas o sustantivas. También están quienes sostienen que, frente a la participación, las opciones son: se participa, no se participa, o se lo hace de manera subordinada, condicionada o no real.

Nuestro cooperativismo tiene una tradición sobre la participación definida como plena y pertinente: es plena dentro de la pertenencia, pues esta es una organización que combina instancias verticales y horizontales. Ahora bien, ¿cuál es el supuesto? Que cualquier/a trabajador/a o cualquier dirigente/a, en su puesto, debe saber para

qué trabaja, de qué se trata su tarea y ser parte del proceso. Cuando hay cambios significativos en los modelos organizativos, en los roles y funciones, o en los circuitos y estructuras, no se convoca a un experto que diga qué hacer. Si bien el saber técnico es insustituible, existen antes y después, atravesando los procesos de cambio, unas definiciones políticas y una propuest0a de trabajo colectivo desde la cual muchos miembros de la Organización participan de modo sustantivo en los procesos de cambio. Hay un trabajo colectivo, una participación real en el proceso de trabajo. En este sentido, todos tienen cierto nivel de poder y de participación sobre su propio puesto de trabajo. Lo mismo ocurre con los dirigentes en las Filiales y en la Casa Central. Por ejemplo, ahora se están desarrollando jornadas de Jefes/as de Gestión en las que participan algo más de 270 personas de todo el país. En esas jornadas, donde trabajamos un nuevo modelo organizativo, nos preguntamos: ¿cómo vamos?, ¿cómo están trabajando?, ¿qué necesitan para fortalecerse? Son días intensos, de mucho intercambio. En ese espacio les decimos: ustedes tienen lugares donde expresar lo que piensan; hay momentos y hay interlocutores para hacerlo. Hoy es el momento de decir todo lo que tengan para decir. Esa información la tomamos desde la Gerencia de Formación y desde otras gerencias, y nos permite devolver propuestas que, en diálogo con las filiales, nos ayudan a pensar en conjunto los procesos y los propios puestos de trabajo. Desde el punto de vista laboral y dirigencial hay mucha deliberación, pero también es necesario saber cuándo cerrar las deliberaciones y salir a hacer: la pertinencia marca los límites. La deliberación es muy importante y el trabajo colectivo es fundamental, pero también hay límites. Ahí entra en juego la idea de la pertinencia.

El Banco tiene una multiplicidad de instancias de gobierno y participación: a medida que se asciende, cada integrante accede a más información y visión general. Las decisiones se construyen de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Los lineamientos generales deben adecuarse a los contextos locales, en un equilibrio entre orientación común –que no la define un tecnócrata en su oficina, sino que se gesta en diversos ámbitos– y la aplicación situada, donde todos son parte. Lo que digo de manera fácil encierra una riqueza, una complejidad y unas tensiones muy interesantes. Para mí, es un modelo complejo y fecundo de participación plena y pertinente, que articula deliberación, acción y pertenencia colectiva.

Rita: ¿Se puede pensar este modelo para la escuela?

Pablo: Creo que sí. De hecho, llevé muchas de estas experiencias a la universidad –al menos al ámbito del grupo docente– como parte de este modelo de participación. Por suerte, ya existían allí prácticas similares, porque la Cooperativa no tiene “la exclusiva” del trabajo colectivo o integral; afortunadamente, existen muchos lugares donde se trabaja con criterios democráticos y participativos.

Y no solo en la historia y geografía de nuestro país. Antes hablé de las *Expediciones Pedagógicas* que se hicieron en Argentina y en Venezuela. En nuestro hermano país caribeño vi experiencias con las que me sentí en comunidad: las instituciones organizaban su gobierno de manera colectiva y había representación no solo de estudiantes y profesores/as, sino también de obreros –como dicen ellos, refiriéndose al personal no docente– y de las comunidades. Ese era un ámbito de toma de decisiones que, en parte, fue resistido por el colectivo docente, porque se sentía expropiado de su poder institucional.

Si bien después no lo seguí, ahora me estoy reconectando con algunas de estas experiencias. Están en una situación muy delicada, con el riesgo de la invasión estadounidense, pero están armando una especie de Comité Nacional para repensar la educación y ver cómo relanzar el proyecto. Durante el gobierno de [Hugo] Chávez hubo como una gran explosión de ensayos. La invitación oficial promovía que "prueben, inventen, rompan el currículum y creen otro nuevo, de manera colectiva, integrada a la vida social, superen la fragmentación del conocimiento, resuelvan la brecha entre lo manual y lo intelectual". Yo fui testigo de parte de ese proceso, que fue sumamente interesante. Son transformaciones tan radicales que seguramente llevarán mucho tiempo, pero allí se promovían el gobierno colectivo y la construcción contextualizada del currículum, por ejemplo.

Había consultas con la comunidad y los aportes se organizaban más en torno a áreas que a disciplinas, intentando vincular la teoría con la práctica. Se integraban saberes culturales, ancestrales o productivos –según la zona– al cronograma y currículo escolar. En regiones donde había pesca, las y los "chamos" (como les dicen allí) participaban de esas experiencias; también había talleres de gastronomía, de música o incluso de defensa militar.

Mi tesis de maestría la escribí sobre los *EPDECUE* (Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógeno)[8]. Una vez por semana se rompía la organización por aula y por edad, y los grupos se formaban según temas de interés. Las y los estudiantes lo llamaban "el día feliz", lo cual generó un debate, porque implicaba que tal vez los otros días no eran felices, o lo eran en menor medida. Además, participaban los llamados "Maestro pueblo": personas externas o docentes que compartían otros saberes del territorio y que de ese modo ingresaban en la vida de la institución y en el currículo oficial.

Incluso hubo un esbozo –que no sé si llegó a concretarse– de armar una escuela productiva basada en el cooperativismo, con una organización semanal distinta: un espacio de trabajo curricular, otro de producción concreta –de hacer cosas– y un tercer ámbito de trabajo asambleario para organizar la producción de la cooperativa. Eran intentos de refundar el proyecto educativo en clave de los valores del cambio que se vivían (y se viven) en Venezuela, orientado a construir una sociedad nueva.

Allí, lo colectivo, la vinculación entre teoría y práctica, y la democratización del saber y del poder eran objetivos explícitos.

Todo eso impactaba también en la formación docente y en el ejercicio del rol, porque implicaba trabajo colectivo. Algunos decían: “Pero si yo soy profe de química, ¿cómo voy a enseñar química así?”. Y sus directivos les respondían: “Probá, integrá este equipo”. Y después de probar, varios dijeron: “Ahora no puedo volver atrás, al modelo disciplinar”. Había que animarse a experimentar para ver si funcionaba.

Volviendo a nuestra cooperativa, la formación pone muy en diálogo la teoría y la práctica. Por ejemplo, discuto el presupuesto de la Gerencia —que es muy importante— con el Subgerente General Administrativo. Si me pregunta: “¿Cómo evaluamos la inversión en la Gerencia? ¿Cuáles son los resultados concretos de este esfuerzo?”, le respondemos: si las propuestas formativas se alinean con el proyecto, la política y la práctica, entonces esta plata está bien gastada. Ahora, si en los cursos enseñamos que debe haber trabajo colectivo, pero en los espacios no lo hay, entonces cerremos la Gerencia, porque lo que vale es la práctica.

En verdad, en el Banco hay situaciones heterogéneas: prácticas más colectivas y otras menos, pero vamos trabajando en dirección a un modelo compartido y colectivo. No es, desde ya, sólo la educación: hay lineamientos de política institucional desde los más altos niveles de dirección de la Cooperativa.

Sintetizando la respuesta a tu pregunta última: cómo se toman las decisiones, cómo se construye el currículum, cómo se vincula la escuela con la comunidad: ahí hay mucho de la lógica de la cooperación. Y en cómo se inicia el trabajo docente como colectivo, también podemos aportar perspectivas y herramientas desde el cooperativismo.

De hecho, hemos hablado con importantes referentes del sindicalismo docente a propósito del legado de Simón Rodríguez, hoy más vigente que nunca. Parece que en esta etapa que se viene, es tiempo de *inventar*. No alcanza con decir: “Qué bueno fue Sarmiento”, “Qué buena la Reforma del 18”, “Qué buena la universidad del 73”, “Qué buena la ciencia y tecnología durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner”. Sin negar el valor de todas esas experiencias, hoy hay que *inventar*, porque el contexto es muy diferente. Y la sensación es que la escuela —que siempre fue conservadora— necesita modernización.

Hoy hace falta un esfuerzo colectivo: hay que crear un amplio y diverso sujeto pedagógico. En este sentido, cabe recuperar –o al menos mencionar– la experiencia colombiana de los años 80 que fue una creación muy potente. El *Movimiento Pedagógico Colombiano* nació como resistencia a las primeras políticas neoliberales, a partir del diálogo entre el sindicalismo docente y las universidades. Allí pasó algo muy fuerte: los grupos intelectuales críticos de la educación, junto con los docentes y sus organizaciones gremiales fueron generando una propuesta metodológica, que

tuvo consecuencias epistemológicas, pedagógicas, didácticas y organizativas. Las *Expediciones Pedagógicas* duraban un semestre y abrieron una puerta que después no se sostuvo, por distintas razones que ahora no vienen al caso.

Me parece que inventar un modelo pedagógico y didáctico acorde a este contexto requiere un sujeto pedagógico y político, en el que la *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA)[9], los sindicatos, es decir, los órganos del Estado con representación verdaderamente democrática tienen mucho que decir. Ningún mal ni bien dura cien años. Si en algún momento logramos que un gobierno de otro signo, comprometido con los derechos, ocupe la Casa Rosada, será una oportunidad para apuntalar procesos transformadores. Pero mientras tanto hay que construir con la fuerza propia. La gran pregunta es: ¿cómo construir el sujeto pedagógico, que además debe ser mundial y regional? Yo voy con esas aspiraciones, porque, al final, la escuela capitalista –con todas sus tensiones— fue un modelo planetario. Entonces, hay que aspirar a construir una alternativa superadora de inspiración universal pero a la vez contextualizada y participativa. No puedo aquí decir más que un enunciado y una aspiración que sólo puede ser una construcción histórica, plural y colectiva.

Rita: En relación con el movimiento cooperativo transformador, cuyo horizonte es la construcción de una sociedad más solidaria, y pensando tanto en quienes se están formando como docentes como en quienes ya trabajan en las aulas, ¿a qué experiencias considerás relevante acercarse por la potencia transformadora que atesoran?

Pablo: Te puedo nombrar experiencias pedagógicas, pero a Simón Rodríguez hay que leerlo, a Jesualdo Sosa hay que leerlo, a Luis Iglesias hay que leerlo, a Freinet hay que leerlo, a Makárenko hay que leerlo. Pero además de apropiarnos del acervo de educadores y educadoras tan fértiles y valiosos, hay una tarea igual de importante que es recuperar hoy mismo las experiencias de inspiración emancipatoria que surcan el campo de la educación y enriquecen un linaje con siglos de creaciones, entre otras, las referencia con las que empezamos a responder esta última pregunta.

Por ejemplo, nosotros estuvimos desarrollando acciones con el sindicato de La Rioja. En La Rioja, además de las Expediciones, desarrollamos *Círculos Pedagógicos,* y de ahí surgieron también publicaciones. La idea era armar una red orientada al sujeto pedagógico.

Me parece que una tarea de la CTERA —que en parte ya se hace a través de los *Congresos provinciales de educación* que hacen los sindicatos de base— podría ser convocar experiencias y darles un cauce más orgánico. Porque, si no, pasa como con Hugo Lichtenzveig, el autor de *La manzana podrida*[10]: se jubiló Hugo y se terminó *La manzana podrida*.

Entonces, la pregunta es: todas esas experiencias que forman un acervo, que permanecen más o menos visibles, ¿cómo encuentran un cauce orgánico de ese sujeto pedagógico que debe construir una pedagogía transformadora?

¿Qué hicimos con Hugo? Hicimos encuentros con exalumnas, que contaron cómo esa experiencia las marcó para toda la vida, y ese proceso (y ese resultado) es de un valor incalculable. Pero, después, cuando Hugo se jubiló, se perdió. Entonces pienso que debo estarme perdiendo muchas otras experiencias potentes —porque las hay en el sistema—, y como yo, todos, pues no hay un proceso de sistematización ni de comunicación de la experiencia.

Yo siempre cito un párrafo de Simón Rodríguez, de 1754, donde dice que los maestros principiantes se debían reunir todos los meses en la escuela de Caracas a discutir qué hicieron, qué dificultades tuvieron, qué logros construyeron; todo eso lo debían anotar en un cuaderno. Las reuniones propuestas tenían un carácter obligatorio Ahí Rodríguez ya estaba pensando que la práctica se alimenta y se retroalimenta en un debate con la teoría y el método, entre los propios actores que la construyen. Y que eso permite entramar una organización y construir un modelo a partir de un sujeto consciente y real.

Por eso, yo no separo la pregunta “¿qué buenas experiencias hay?” de la pregunta “¿cómo se construye una pedagogía transformadora?”. Tiene que haber un proyecto que esté siempre vivo, un sujeto que esté siempre vivo y se renueve, y experiencias que se sistematicen, teoricen, construyan método. Ese camino permite un análisis crítico que va enriqueciendo el proceso.

Entonces, las experiencias adquieren otro sentido: no se cierran en un crecimiento individual —“yo la leí”, “la leyó mi curso”—, sino que se proyectan colectivamente. Porque, ¿para qué sirvió lo que reflexionaron Rodríguez, u Olga y Leticia Cossettini, o Makárenko, si no logramos que ese resplandor, a su vez, ilumine nuestras propias prácticas?

Me parece que hay que darle una vuelta al tema de recuperar las experiencias, en función de un sentido político, práctico, organizativo y pedagógico que permita repensar la vida en las aulas.

Miremos experiencias, pero con cabeza propia y desde el trabajo propio y colectivo. Así esas experiencias enriquecen nuestra labor, y, a la vez, la reflexión sobre nuestra propia labor alimenta, a su vez, la teoría y el método.

Ahí tengo un horizonte estratégico, que creo debe expandirse. En el Banco Cooperativo, aprovecho que tengo el aval para decirles a los compañeros y compañeras: esto es largo, pero lo sostenemos y vamos, vamos, vamos. En quince años, me gustaría formar a esos treinta o cuarenta pedagogas y pedagogos que están acá con esta concepción, para que, cuando yo no esté, el camino continúe.

Rita: El maestro Hugo Lichtenzveig fue uno de los integrantes fundadores del Grupo de Reflexión sobre la Práctica, una agrupación de maestras y maestros que cumplió diez años y que, con sede en el Centro Cultural de la Cooperación, fue coordinada por Marta Marucco. Fuiste el ideólogo de este proyecto. ¿Qué te motivó a su creación? ¿Por qué consideraste necesaria su existencia?

Pablo: El grupo –que finalizó su labor– fue un tercer intento. Hubo dos experiencias previas que por distintas razones no pudieron desplegarse. En todos los casos yo siempre sostuve (y sostengo) que si queremos entender la educación, tenemos que dialogar con quienes la hacen. Y esos que la hacen —quienes piensan y hacen educación— deben poder desplegar la capacidad y el hecho de escribir, de discutir colectivamente, de pensar metodologías, conceptualizaciones, preguntas, etc.

Yo pensaba en un ida y vuelta, y Marta Marucco siempre decía: "Lamentablemente, fue necesario este espacio porque no existe en las escuelas". Y yo respondía: "Bueno, mientras lamentablemente sea así, trabajemos en esta línea dentro del CCC".

El Centro Cultural se propuso, desde la educación, contribuir a la construcción de un sujeto pedagógico colectivo y muy plural. Por eso las *Expediciones Pedagógicas*, los *Círculos Pedagógicos* y el esfuerzo por aportar a un método y a una pedagogía emancipadora.

En ese marco armamos varios grupos: uno de pedagogía, uno de política educativa, uno de reflexión sobre la práctica, y otro de género y educación entre otros. Buscábamos focalizar y profundizar en temas y relaciones, por eso creamos los *Encuentros de Educación*, que después de la pandemia adoptaron otra modalidad.

La idea de *Reflexión sobre la práctica* era —y sigue siendo— la de imaginar a ese docente que proponía Simón Rodríguez: que piense colectivamente, que intercambie con otros y otras, que analicen sus prácticas, que lo puedan sistematizar con un horizonte relevante: que contribuyan (no de modo exclusivo y excluyente pero sí protagónico) a la creación de ese proyecto educativo.

Estela Maldonado[11], quien fuera secretaria general de la CTERA, me dijo poco antes de partir: "Ahora viene la etapa de formarnos en sistematización". No pudimos avanzar juntos en esa apuesta y por eso lo hicimos nosotros desde el CCC, porque queríamos recuperar una práctica que consideramos esencial para la profesionalización docente, su politización y la construcción de un colectivo reflexivo.

Además de eso, buscamos ofrecer herramientas para que otros escuchen, lean, intercambien y las lleven a su práctica. Es un pequeño aporte, pero forma parte de ese gran horizonte: formar un *Movimiento Pedagógico Latinoamericano* con mayor densidad metodológica, pedagógica y didáctica.

Creo que hay un desafío imprescindible: crear una orgánica pedagógica en la que nos sintamos parte. Algo como lo que hizo el *Movimiento Pedagógico Colom-*

biano pero no pudo concluir, si bien dejó una muy potente huella que merece ser estudiada y difundida.

Creo que estamos en una etapa en la que, si los colectivos docentes no empiezan de verdad a inventar, otros van a inventar por nosotros. Esto se ve en ideas que expresan la lógica tecnocrática, como: “pongan un docente virtual”. No falta mucho para que esa propuesta se formalice y, si no ofrecemos una alternativa pedagógica que permita decir “no, tiene que pasar por acá”, nos va a arrasar. Este no es un posicionamiento contra la Inteligencia Artificial, sino a favor de la configuración de un colectivo docente protagónico.

Sin perjuicio de que usemos la inteligencia artificial, si no creamos esa alternativa, el riesgo es muy real. Lo digo hasta en el sentido más primitivo y egoísta: el de preservar los puestos de trabajo.

Hay que inventar una pedagogía adecuada a este contexto, y eso requiere un esfuerzo colectivo y organizado, un sujeto y un proyecto. Aunque claro, desde acá es fácil decirlo; después entiendo que los sindicatos están transitando por situaciones de mucha hostilidad por parte del Gobierno en Argentina. No es una labor sencilla, pero es imprescindible encarar tal esfuerzo creador.

Rita: Para ir finalizando esta generosa entrevista que hoy nos concedés. En términos del movimiento pedagógico americanista: ¿Qué acechos y desafíos tenemos por delante en el camino hacia una pedagogía de inspiración emancipadora?

Pablo: Primero, hay una riquísima tradición que algunos y algunas tuvieron la posibilidad de escribir: Olga y Leticia Cossettini, Florencia Fossati y, más recientemente, Mariana Caballero, del grupo de Rosario, con los cinco tomos de *Maestras argentinas*[12]. Ahí hay, para mí, una labor fundamental de reconstrucción de la memoria histórica, de un linaje o una tradición en la que me reconozco. No es que Simón Rodríguez me permita planificar el 2026 para la Gerencia, pero sí me brinda muchas claves para pensar la educación en la cooperativa.

La segunda tarea, tan importante como la anterior, es recuperar las experiencias actuales. Yo sé que hay un montón. En los congresos cuando las escucho pregunto: además de esta ponencia que hiciste, ¿dónde se escribió? ¿Con quién se comunicó? ¿Cómo se armó orgánicamente? Todo gira alrededor de lo mismo: recuperar las memorias históricas y las experiencias presentes, darles un cauce orgánico, organizativo, teórico y metodológico. Es eso, lo que yo planteo.

¿Quiénes van a construir la educación del siglo XXI? Bueno, los primeros son los y las educadoras —no en soledad—, y luego ese sujeto colectivo que, en diálogo con otros, tiene que producir teoría y método. En ese intercambio entre práctica,

teoría y método, se enriquece todo. En mi cabeza funciona bárbaro. En mi práctica también, porque cuando leo, me pregunto: "¿Esto cómo se aplica? ¿Cómo me ayuda a resolver este desafío?". Entonces digo: "Ah, bueno, es por acá".

Por eso mi interés en la investigación, el trabajo docente, la metodología y la didáctica. No puede quedar ninguna de estas patas afuera, porque si no, la educación queda renga. Si no hablo de didáctica, puedo hacer análisis maravillosos y definir políticas espectaculares, pero a la hora del "cómo", corro el riesgo de no potenciarlas ni ponerlas en diálogo con lo demás. Y, claro, todo esto no puede disociarse de un modelo de sociedad y de país.

Es entonces un maridaje de cultura, sociedad, política, economía y educación que reclama múltiples diálogos y construcciones. Para mí, todo tiene que estar articulado: son todos los planos de un mismo proceso.

Rita: Finalmente, me gustaría retomar la reflexión sobre la batalla cultural que estamos librando. Por ejemplo, Emmanuel Biset sugiere que lo que vivimos hoy se asemeja más a una "guerra de religiones"[13] que a una batalla cultural. ¿Vos cómo lo comprendés?

Pablo: Hablar del mundo hoy es difícil. Solemos decir que las derechas neofascistas están en todo el mundo, pero no es así: los BRICS y sus alrededores representan el 89% de la población mundial. Mientras que el Occidente Colectivo apenas alcanza el 11%. Formulaciones como "todo", "nunca", "siempre" y "ninguno" dan un esquema general, pero pueden conducir a errores de comprensión.

Mientras existan relaciones sociales injustas, habrá quienes las sostengan y justifiquen, y quienes intenten denunciarlas y transformarlas; la batalla cultural será constante. Por eso hay que enseñar y, también, relatar críticamente el mundo. Testimonios como: "Soy comerciante, no vendo nada, me va muy mal, pero lo voy a votar" muestran la eficacia de la derecha para instalar visiones que justifican que un ciudadano se pegue un tiro en el pie. Son muy eficaces.

También estamos nosotros/as, que nos preguntamos qué ofrecemos para la elección y para la práctica cotidiana en las escuelas: ¿tenemos una alternativa para hacerle frente a la derecha que propone un maestro virtual? La batalla cultural, en lo simbólico y lo material, requiere un mapa claro: defender valores, escuchar y sostener un punto de vista.

El valor de lo colectivo es central. En nuestro banco, personas que entraron sin conocer el cooperativismo, después de 30 años son distintas: los cambios culturales se logran colectivamente y requieren tiempo. Como dice García Linera[14], en la primera década del siglo XXI hubo cambios materiales, pero no se acompañaron de cambios culturales, o fueron desacompasados. Los cambios en la subjetividad

llevan mucho más tiempo. Entonces, de pronto, paso hambre, luego como carne toda la semana, después puedo irme de vacaciones… y ahí aparece la cuestión: si quiero ser como el que está arriba, bien arriba (lugar al que nunca accederé). Si no comprendo que la discusión acerca de cómo se produce, apropia y distribuye la riqueza voy a caer en la engañifa neoliberal, que reduce la vida al mérito individual de cada sujeto. Entonces, al final, esa base material democratizada se convierte en la plataforma del retorno de la derecha.

La batalla cultural es un trabajo de formación, autoformación y de trabajo colectivo; no se trata solo de difundir un discurso, sino de compartir una construcción que requiere tiempo, para procesar matices y alcanzar síntesis. La tradición del movimiento cooperativo de crédito que expresamos nosotros tiene más de 107 años. Como intenté desarrollar, combina principismo y flexibilidad, soportando y superando tensiones y contradicciones. Como en el budismo, el agua, en lugar de chocar contra la roca, encuentra un cauce. O el bambú que no se rompe: sigue al viento. El movimiento ha sabido no perder nunca el horizonte, reconocer cuándo retroceder, cuándo perder y nunca rendirse para resurgir más fuerte. Esta no es la primera crisis que atraviesa: 1958, 1966, 1976, 1989, 1990, 2001, Macri… y, actualmente, el desconocimiento de las nuevas generaciones sobre estas experiencias. Pero el movimiento siempre tuvo la capacidad de decir: “Yo soy esto y no voy a dejar de serlo”. Por eso, en épocas neoliberales, cuando muchas cooperativas renunciaron a su identidad para adecuarse a la ola neoliberal, algunas de las publicidades del banco incluyeron imágenes de San Martín y Belgrano, con frases como: “Un país se construye desde adentro”.

En segundo lugar, quiero destacar un modelo de gestión siempre vivo: escuchar, convocar a expertos, adaptarse, sin perder los valores. De lo contrario, estamos ante la pregunta que siempre formula Carlos Heller: ¿por qué los dinosaurios desaparecieron si eran los seres más grandes? Porque no supieron adaptarse a los contextos. Para sobrevivir, el Banco debe ajustarse colectivamente a la realidad, adecuarse y configurarse —como el bambú o el agua—, pero sin perder el horizonte.

La cooperativa siempre me dio este sentido: poder decir “No me olvido de dónde vengo, no me olvido de quién soy y no me olvido adónde quiero ir”. Mi camino se construye en el contexto que elijo. Esto genera confianza, cuida a la gente y sostiene la organización. En lo personal, todos los afluentes que mencioné en la primera pregunta sobre mi identidad me ayudan a interpretar la realidad: lo que importa no es lo que pasa, sino cómo actuamos frente a ella. Puede haber dolor, errores y pérdidas que, bien tramitados, pueden transformarse en aprendizajes.

Soy nacido y criado en el cooperativismo. Cooperativismo, para mí, es “la celebración de lo diverso”, es tener una mirada abierta para aprender y convivir en un mismo proyecto respetando las identidades singulares. Hay una visión muy amplia dentro del marco de los principios cooperativos. Esta apertura me ha educado en la

actitud de reconocer, entender y aprender.

En estas diferentes búsquedas y recorridos de los que venimos hablando aprendí que la realidad es lo que es, y que nuestra posibilidad de transformarla es acotada. Hay que asumir, primero, que cambia siempre y, segundo, que lo importante no es tanto la realidad en sí, sino qué hacemos con lo que sucede. Una perspectiva basada en la queja, el llanto, la protesta o el trauma no permite el aprendizaje y se centra en el sufrimiento. Es ese dolor es el que puede hacernos crecer, en lugar de sucumbir en un canto a la resignación.

En síntesis, batalla cultural, cooperativismo, acción política y práctica espiritual se entrelazan: mantener principios, adaptarse a la realidad, trabajar colectivamente, reflexionar sobre uno mismo y el mundo, y actuar desde un proyecto que otorga sentido y sostenibilidad a la vida propia y colectiva.

Rita: Gracias, Pablo, por ofrecernos tu palabra y, en especial, por la coherencia de tus acciones a lo largo de todos estos años.

Obras y artículos de Pablo Imen

Imen, P. (2022). Cooperativismo y Educación: Aportes a la construcción de una pedagogía de inspiración emancipadora. *Revista Idelcoop, (236).* https://portailcoop.hec.ca/notice?id=h::0267c665-7630-4b82-bc51-4da15bec4601

---------- (2021). Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5466469

---------- (2021). Cooperativismo y Educación: currículos democráticos. *Revista Idelcoop*, *235*, 115-132. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/p115_educacion.pdf

---------- Entre la reforma y la pandemia. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/educacion_1.pdf

---------- (2019). Simón Rodríguez y el cooperativismo. *Revista Idelcoop, 229*, 170-188. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/229_170-188.pdf

---------- (2018). Educar para la revolución. Makárenko y una exégesis de su poema pedagógico, documento de trabajo, Teorías de la Educación II, Luján, UNLu.

---------- (2014). *Educación rodrigueana para el socialismo del siglo XXI.* Ediciones del CCC-Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. https://iipmv.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/Imen-2014-Educacion-Rodrigueana-para-el-Socialismo-del-Siglo-XX.pdf

---------- (2014). Las Expediciones pedagógicas: construyendo una educación emancipadora desde y para Nuestra América. *Revista Idelcoop, (212).* https://portailcoop.hec.ca/notice?id=h::3e9feacf-7b45-48bc-b70e-ce232acd330d

---------- (2013). Una pedagogía emancipadora para Nuestra América. I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América, Publicación Anual, 1. https://iipmv.ctera.org.

ar/wp-content/uploads/2025/03/Frisch-Stoppani.-2014.-Hacia-una-pedagogia-emancipatoria-en-nuestra-America.pdf#page=101

---------- (2012). Junior Achievement o la pedagogía del capital. *Revista La pedagogía del capital,(271)*, 28-53. https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2013/07/IMEN-junior-achievement-o-la-pedagogia-del-capital.pdf

---------- (2012). *Una pedagogía para la solidaridad.* Espacio Editorial. https://core.cambeiro.com.ar/0-167768-1.pdf

---------- (2011). Pedagogía y emancipaciones en la Venezuela Bolivariana: la política educativa para el socialismo del siglo XXI. Educação & Sociedade, 32, 393-410. https://www.scielo.br/j/es/a/ghRRzdw4mHVrh7VHqz8CcTK/?lang=es

---------- (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva, 26*(02), 401-432. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732008000200003&script=sci_abstract&tlng=es

---------- (2005). *La escuela pública sitiada.* Crítica de la transformación educativa. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. https://iipmv.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/Imen.-2005.-La-Escuela-Publica-Sitiada.pdf

Durán, M., Ouviña, D. M. L. C. H., & Imen, P. (2016). *Simón Rodríguez. Una filosofía de la radical novedad.* Caracas: Ediciones del Solar. https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/SimonRodriguezPedagogiasEmancipadorasNuestraAmerica.pdf

Notas

[1] Esta conversación tuvo lugar el lunes 27 de octubre de 2025, en la sede del Banco Credicoop, Reconquista 468, Ciudad de Buenos Aires.

[2] Pablo Imen es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA). Realizó estudios de maestría en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente es Gerente de Formación Integral del Banco Credicoop. Director del IDELCOOP, Fundación Educacional del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. Secretario de Formación e Investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC). Sus estudios y producciones se focalizan en la investigación sobre política educativa y el trabajo docente. También, sobre tópicos de la pedagogía y metodología y/o didáctica. E-mail: pabloadrianimen@gmail.com

[3] Pedagoga. Profesora jubilada en Institutos de Formación Docente (CABA). Doctoranda en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación narrativa y (auto)biográfica en Educación (UNR). Integrante del Colectivo Argentino de Educadorxs que Hacen Investigación desde la Escuela y la Comunidad. E-mail: ritatorchio@gmail.com

[4] El sitio oficial de la Federación es: https://icufargentina.org/. También pueden consultarse los siguientes artículos:

Imen, Pablo. (2018). Educar para la revolución. Makárenko y una exégesis de su poema pedagógico, documento de trabajo, Teorías de la Educación II, Luján, UNLu.

Visakovsky, N. (2015). Argentinos, judíos y camaradas: tras la utopía socialista. Biblos.

Diamant, Ana. (2021). Todo fue viaje: la transposición de las ideas de Antón Makárenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del Idisher Cultur Farband (ICUF) En Felicitas Acosta et al., Eduardo Galak et al., (Comps.) Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación. UNIPE. https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/colecciones/nuevos_enfoques_historia_educacion/circulaciones.pdf?utm_source=chatgpt.com

[5] En las Expediciones pedagógicas, la docencia se reúne para emprender un viaje que recorre diversas experiencias, con el propósito de construir colectivamente una educación emancipadora. De este modo, se legitiman políticas públicas que relevan y revelan el protagonismo de las comunidades educativas, o de algunos de sus actores, como los docentes, las familias o los estudiantes. Para profundizar en ellas, se recomienda la lectura de la siguiente obra:

Musante, Marcelo et al., (Frisch, Pablo y Stoppani, Natalia. Comps., 2014). Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas. Ediciones del CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. https://iipmv.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/Frisch-Stoppani.-2014.-Hacia-una-pedagogia-emancipatoria-en-nuestra-America.pdf

También, están disponibles los siguientes artículos

https://www.idelcoop.org.ar/sites/default/files/revista/articulos/pdf/2014_63966765.pdf

https://www.idelcoop.org.ar/expediciones-pedagogicas-una-educacion-emancipadora-nuestro-americana

[6] Véase Movimiento Pedagógico Latinoamericano, Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja http://www.amplar.org.ar/index.php?link=16t

[7] Aquí se encuentra disponible una entrevista a este autor: https://www.youtube.com/watch?v=3xGvrrL2ENc

[8] Véase Imen, Pablo. (2014). Educación rodrigueana para el socialismo del siglo XXI. Ediciones del CCC-Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. https://iipmv.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/Imen-2014-Educacion-Rodrigueana-para-el-Socialismo-del-Siglo-XX.pdf

[9] El sitio de la confederación es https://ctera.org.ar/ Asimismo, se encuentra disponible para su consulta la Mediateca Pedagógica de la entidad: https://mediateca.ctera.org.ar/

[10] El primer libro que inaugura la colección Prácticas Pedagógicas del Centro Cultural de la Cooperación (CCC) Floreal Gorini tiene autoría compartida entre Marta Marucco y Hugo Lichtenzveig, y se titula Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida (2018). En él se documenta la experiencia docente de Lichtenzveig en la Escuela N.º 18 D.E. 6 “Dr. Antonio Bermejo”, un espacio en el cual desarrolló el cooperativismo junto a sus estudiantes. Se trata de una tarea colectiva que, como suele decir Hugo, posibilitó que la escuela se viva como un trabajo que brinda placer.

[11] En esta publicación se recupera su obra: Alesso, Sonia y Duhalde, Miguel. (2023). Stella Maldonado: El legado de una maestra militante. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA. https://staging.ctera.org.ar/items/show/497

[12] Disponible en https://mediateca.ctera.org.ar/maestras-argentinas-entre-mandatos-y-transgresiones-tomo-1/

[13] Véase Biset, Emmanuel. La nueva guerra de religiones. Revista Supernova, Wok, marzo de 2025. https://revistasupernova.com/nota/la-nueva-guerra-de-religiones

[14] Leemos en el sitio del CCC que Álvaro García Linera “vivió un intenso recorrido que marcó su obra y su acción política. Exiliado en México, estudió matemáticas y se formó con intelectuales de diversas corrientes. A su regreso a Bolivia, sufrió prisión durante cinco años sin sentencia firme. Luego fundó el grupo Comuna y llegó a ser vicepresidente de Evo Morales, el primer presidente indígena de Bolivia”. Aquí se puede acceder a su extensa producción teórica https://www.centrocultural.coop/blogs/utopia/2025/03/bibliografia-seleccionada-alvaro-garcia-linera

Revista de Educación

ARTÍCULOS

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

Aún podemos salvar a la educación – y ésa es la clave para salvar a la democracia

We Can Still Save Education — and that's the Key to Saving Democracy

Henry Giroux[1]
Traducción[2]: Laura Proasi[3]

Resumen

Vivimos en un momento histórico peligroso donde las políticas fascistas ya no están al margen, sino que se encuentran en los centros de poder. Los gobiernos autoritarios, en todo el mundo, desde los Estados Unidos, pasando por Hungría, India y Argentina se están deglutiendo a la democracia con una disconformidad silenciosa y la confluencia de la cultura y la violencia para imponer formas actualizadas de políticas fascistas. No existe otro lugar más evidente que en el ataque a la educación. Las escuelas y las universidades, entendidas desde hace tiempo como espacios para el pensamiento crítico, para la cultura de la pregunta, para el desarrollo cívico, están siendo transformadas en campos de batalla ideológica, reducidas a meros apéndices de los poderes corporativos y estatales y sujetas a la violencia estatal. Cada vez más, los periodistas lo describen como una guerra, una campaña de aniquilamiento. En estos tiempos, la pregunta ya no es si importa la educación, si no si puede sobrevivir como una fuerza democrática.

Palabras clave: educación; pedagogía crítica; laboratorio de disidencias; capitalismo depredador; capitalismo gánster

Abstract

We live in a dangerous historical moment, when fascist politics are no longer lurking on the margins but inhabiting the centers of power. Across the globe, authoritarian regimes, from the U.S. to Hungary, India and Argentina, are gutting democracy, silencing dissent and merging culture and violence to impose updated forms of fascists politics. This is nowhere more evident than in the assault on education. Schools and universities, long viewed as spaces for critical thought, a culture of questioning, and civic development, are being transformed into ideological battlegrounds, reduced to mere appendages of corporate and state power, and subject to state violence. Journalists increasingly describe this as a war, a campaign of annihilation. In such times, the question is no longer whether education matters, but whether it can survive as a democratic force.

Keywords: Education; Critical Pedagogy; Laboratory of Dissent; Predatory Capitalism; Gangster Capitalism

La Educación Superior es la que nutre al pensamiento crítico y a la acción democrática. Es por eso que la derecha quiere destruirla

Vivimos en un momento histórico peligroso donde las políticas fascistas[4] ya no están al margen, sino que se encuentran en los centros de poder. Los gobiernos autoritarios, en todo el mundo, desde los Estados Unidos, pasando por Hungría, India y Argentina se están deglutiendo a la democracia con una disconformidad silenciosa y la confluencia de la cultura y la violencia para imponer formas actualizadas de políticas fascistas[5]. No existe otro lugar más evidente que en el ataque a la educación. Las escuelas y las universidades, entendidas desde hace tiempo como espacios para el pensamiento crítico, para la cultura de la pregunta, para el desarrollo cívico, están siendo transformadas en campos de batalla ideológica, reducidas a meros apéndices de los poderes corporativos y estatales y sujetas a la violencia estatal[6]. Cada vez más, los periodistas lo describen como una guerra, una campaña de aniquilamiento[7] En estos tiempos, la pregunta ya no es si importa la educación, si no si puede sobrevivir como una fuerza democrática.

Bajo el gobierno de Trump, la ignorancia se fabrica y se convierte en un arma[8] se transforma en una fuerza que coloca a las mentiras como verdad y redefine a la educación como acto de violencia. En los Estados Unidos y en otros gobiernos autoritarios, la cultura de la mentira conjuntamente con la deliberada desaparición de la realidad sirve de máscara a la tiranía. Trump con su grotesco desfile de más de 30.000[9] mentiras durante su primer mandato, continúa envenenando la mente pública, incluso ahora negándose a reconocer su derrota en 2020.

El senador Mike Lee de Utah, en una distorsión monstruosa, culpó, de alguna manera, a los marxistas por el asesinato de la legisladora estatal demócrata y a su marido en Minnesota; un crimen que cometió un simpatizante de Trump. No fue una mera falacia, sino la expresión enferma de un personaje diabólico profundamente atroz. Los medios de la derecha, encabezados por el imperio de Rupert Murdoch, perdieron la batalla legal con la empresa Dominon Voting Systems[10] por las mentiras sobre la elección. Tales mentiras más la retórica conspirativa continúan diseminando razones que no fueron revisadas en este renacer.

Los medios masivos han permaneciendo en silencio sobre los crímenes de guerra de Benjamín Netanyahu en Gaza hasta que se hagan demasiado obvios como para ignorarlos. En su mayoría se ha evitado incluso el bombardeo de Donald Trump a Irán como violación internacional y como acto insensato de violencia militarizada.

En las manos de la ultraderecha y la gente de MAGA, la verdad se ha convertido en un arma peligrosa a ser destruida. El pensamiento crítico, que fue alguna vez el sello distintivo de la sociedad informada, ahora es sospechoso y se lo ha exiliado de

nuestras bibliotecas, escuelas y de los medios masivos de comunicació[11].

El público norteamericano se está hundiendo en un agujero de analfabetismo cívico, una maldición que sólo va a crecer como la complicidad de muchas formas de alimentar la máquina de la violencia. No es simplemente una crisis del conocimiento; es la catástrofe de la razón, de la política y la moral; la rendición nacional a las fuerzas de la oscuridad y la destrucción.

Esta amenaza creciente del fascismo se desarrolla en el cultivo deliberado de la ignorancia, donde se expone a las mentiras como verdad y la gente está muy dispuesta a rendirse ante las teorías de la conspiración encontrando consuelo en la comodidad del analfabetismo incuestionado.

Está en juego lo que David Levi Strauss[12], citando a Jerome Kohn, llama "el espíritu público" – la esencia de la democracia; es en ella donde los ciudadanos dialogan, debaten y luchan, trabajando juntos para promover el bien común. En esta alianza arriesgada, las bases fundantes de la democracia se separan y con ellas, cualquier esperanza de futuro lo suficientemente desafiante como para confrontar la verdad.

La muerte de la conciencia cívica y la erosión de la cultura sientan las bases para una fusión escalofriante: la Disneyficación de la sociedad, donde las ilusiones esterilizadas enmascaran verdades brutales, y el aumento de políticas zombis dictadas por muertos vivos -figuras sin alma con sangre en sus labios-. Como lo ha observado Chris Hedges[13], Estados Unidos tiene un gobierno decadente, sin vitalidad, aferrado a espectáculos como el desfile militar -grotesco- de Trump que sirve solo para alimentar las patologías de una sociedad muerta.

La cultura sujeta al capitalismo gánster se ha convertido en un vehículo para la imaginación mágica; una herramienta para distraer a las masas de las realidades crueles del estancamiento de la economía y la desigualdad social.

En este mundo, la población está condicionada, cada vez más, a una cultura de masas dominada por la conmodificación sexual, el entretenimiento sin sentido y la representación gráfica de la violencia; se le ha enseñado a culparse a sí misma por su propio fracaso.

No sólo se ha normalizado la inconsciencia, sino que se ha convertido en una precondición relevante para el aumento del autoritarismo. Este es precisamente el terreno terrorífico que ocupamos, donde la pérdida de la conciencia crítica ha creado un campo fértil para que se propaguen la crueldad y el control.

La primera víctima del autoritarismo es la mente crítica. Lo cual no es solo una cuestión política, sino que es educativa también. Como lo entendía Paulo Freire[14], la educación nunca es neutral.

Funciona tanto como instrumento que reproduce el orden existente o que se convierte en herramienta para la liberación. En la cara del mismísimo fascismo en

ascenso, la educación demanda recuperación como proyecto moral y político cuya tarea es cultivar el conocimiento, las habilidades, los valores y el coraje cívico necesario para desafiar la injusticia y para imaginar futuros alternativos. Tiene que estar enraizada en la pedagogía crítica, una práctica moral y política que hace hablar a los estudiantes, escribir y actuar desde posturas de agencia y empoderamiento.

En la época de la universidad neoliberal[15], muchas instituciones educativas han abandonado esas responsabilidades. Bajo el peso de la privatización, la estandarización y la influencia corporativa, su propósito democrático ha sido socavado o abandonado completamente. Las universidades se han convertido en sitios de créditos, entrenamiento y conformidad, más que de indagación y crítica. El capitalismo gánster las dirige ideológica e instrumentalmente; la lógica del mercado redujo a los estudiantes a consumidores, a sirvientes manejados y al conocimiento a mercancía.

Los sistemas de clasificaciones, las mediciones de desempeño y los presupuestos de austeridad han suplantado a la inversión pública, a la libertad intelectual y a la ciudadanía pedagógica.

Mientras las universidades se sometan a la presión ideológica de la ultraderecha, busquen los fondos corporativos y rechacen autodefinirse como defensoras de la democracia, abandonan la misión de formar ciudadanos críticos comprometidos, capaces de imaginar un futuro radicalmente distinto.

Alineadas con las fuerzas del capitalismo depredador, minan la conciencia pública “mientras celebran el interés propio totalmente descontrolado, el individualismo extremo, la desregulación y la privatización”.

Todavía peor, opera la fuerza traicionera. Además de la lógica propia dirigida por el mercado, la educación superior está siendo rediseñada[16] para servir al control del autoritarismo. De manera tanto sutil como evidente, las universidades se están transformando, cada vez más, en aparatos de adoctrinamiento nacionalista blanco y cristiano; y en ciudadelas del miedo. Han sido criminalizadas por el gobierno de Trump y transformadas, colectivamente, en una gran escena del crimen. Somos testigos en todo el país no sólo del desgaste de la educación democrática, sino de su reemplazo por una visión teocrática y etno-nacionalista con base en la exclusión; el olvido histórico y el autoritarismo moral.

Se elimina de los diseños curriculares los “conceptos divisorios”; las becas antirracistas son demonizadas, y se censura, vigila o despide a los educadores que enseñan sobre el colonialismo, el género o sobre la liberación de Palestina.

En la Nueva República, Indigo Oliver[17] argumenta que la guerra de Trump con la educación va más allá de la supresión de la disidencia. Es una acción conjunta para apoderarse de la esencia del aprendizaje, rediseñándolo a imagen y semejanza de la ideología autoritaria; una ideología construida sobre el poder, el control y la

negación del pensamiento crítico.

En los últimos meses, Trump ha firmado una orden ejecutiva para desmantelar el Departamento de Educación, suspender los programas de refinanciamiento de los préstamos para estudiantes y U$S 400 millones en financiamiento para la Universidad de Columbia; ha amenazado la exención de impuestos de la Universidad de Harvard después de congelar más de U$S 2 mil millones en fondos federales. Decenas de universidades están enfrentando investigaciones federales como parte de la campaña trumpista anti-diversidad, anti-igualdad y anti-inclusión. Quizás lo más pertubador sea que les ha encomendado al Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (ICE) poner en la mira de la deportación a estudiantes internacionales que participan en protestas solidarias en Gaza; muchos de ellos están ya en centros de detención en Luisiana. En conjunto, estas acciones se vienen tomando como un ataque a la libertad de cátedra, a la autonomía y amenazan con debilitar el carácter mismo de la educación superior estadounidense.

Este proyecto espeja, con una precisión espeluznante, el rediseño ideológico de la educación superior bajo gobiernos autoritarios anteriores. En la Alemania nazi, las universidades desafectaron a profesores judíos y a disidentes políticos, mientras que las disciplinas académicas eran rediseñadas para propagar la seudociencia racial y la supremacía aria. En la Italia de Mussolini, los intelectuales fueron obligados a una lealtad soez al estado fascista, y las becas se convirtieron en una herramienta nacionalista de propaganda, entrelazando los mitos clásicos con la ambición imperial.

Como menciona Ruth Ben-Ghiat[18]: “Los de izquierda, los liberales, y todo aquel que hablaba en contra de los fascistas eran enviados a la cárcel o forzados al exilio”. En la España de Franco, la universidad estuvo sometida al autoritarismo católico, con la filosofía, la historia y la literatura alineadas para servir a un orden patriarcal ultraconservador.

En Chile, como escribe Ben-Ghiat, bajo el gobierno brutal del dictador Augusto Pinochet, las universidades fueron consideradas “caldos de cultivo del marxismo y blanco para ser ‘limpiadas’”. La autora señala que para 1975, 24.000 estudiantes y personal universitario fueron despedidos, miles de ellos encarcelados y torturados; los Departamentos de Filosofía y Ciencias Sociales fueron disueltos.

En un artículo publicado en The Conversation, la académica Iveta Silova[19] menciona cómo rápida y sistemáticamente las universidades alemanas fueron transformadas bajo el gobierno de Hitler: “En unos pocos años, las universidades alemanas ya no servían al conocimiento, servían al poder”. Los esfuerzos del gobierno de Trump para desmantelar los programas DEI[20], censurando a las facultades disidentes y congelando los fondos de las instituciones de elite como Columbia o Harvard, repite este legado peligroso. Estos no son actos al azar, sino que son parte de un intento calculado de volver a considerar a la educación superior como instrumento

de control ideológico.

El patrón es claro: los líderes autoritarios creen que las universidades tienen que servir tanto al estado como permanecer en silencio.

En cada caso, los regímenes fascistas reconocieron lo que muchos estadounidenses creen: la educación es un espacio poderoso para crear memoria, para construir identidad y otorgarle legitimidad al poder. Los ataques de hoy a la libertad de cátedra en Florida, Texas y más allá, donde los proyectos de ley prohíben cursos de racismo sistémico donde se reescriben historias de esclavitud y de genocidio indígena y promueven una "educación patriótica" no son aberraciones, sino más bien se trata de continuidades dentro de una larga historia de intentos autoritarios de control de la imaginación de un futuro borrando las verdades del pasado.

Con Trump, esta guerra contra la educación ha alcanzado un tono delirante con los ataques a Columbia y a Harvard, ambas como elementos claves de una estrategia mayor. Marcando a los disidentes como "terroristas", etiquetando a las facultades como "las enemigas de Estados Unidos" invocando alegatos falsos de antisemitismo[21] contra cualquier vestigio de disidencia y amenaza de revocar los fondos federales, Trump moviliza el poder estatal para aplastar a la resistencia intelectual y rediseñar a la universidad a imagen de la pureza racial, de la obediencia ciega y de la mitología blanca, cristiana, nacionalista de facto.

Aun así, en medio de esta arremetida reaccionaria, la resistencia crece. A lo largo de todos los campus en Estados Unidos, Canadá y en todo el mundo, los estudiantes y educadores rechazan ser inscriptos en narrativas autoritarias. Desde los campamentos pro-palestinos manifestándose por el genocidio en Gaza hasta las marchas de estudiantes en toda la nación oponiéndose a la prohibición de libros y a la censura, la gente joven está transformando los espacios educativos en laboratorios de disidencia e imaginación colectiva. Estos actos de resistencia nos recuerdan a oleadas anteriores como el Movimiento por la Libertad de Expresión en Berkeley hasta los levantamientos estudiantiles de París en 1968[22], las revueltas negras en los campus de los años setenta hasta las ocupaciones universitarias antiapartheid de los años ochenta; así como también nos recuerdan aquel momento histórico cuando las mujeres rechazaron el confinamiento a las normas patriarcales[23] derrumbando los muros de la misoginia para reclamar autonomía, igualdad y liberación.

Resonando con los movimientos del pasado, los estudiantes de hoy recuperan a la educación como un acto de resistencia, no como una preparación para la conformidad y el adoctrinamiento ideológico. Convocan a asambleas, a charlas y cursos; espacios horizontales donde se crea comunitariamente el conocimiento; se forja la solidaridad y se vuelve a imaginar a la universidad como un espacio de justicia más que de dominación.

Las facultades también presionan, presentando demandas, redactando cartas

públicas, creando aulas refugio e insistiendo en que la pedagogía no debe servir al poder sino a la libertad. Aquí está porqué los fascistas odian a la educación superior[24] llevando a cabo un ataque hecho y derecho contra ella.

En este contexto, la pedagogía crítica trasciende el mero método académico[25]; se convierte en acto político, rechaza que la universidad se rinda ante el fascismo. Se compromete a hacerla un espacio donde se pueda imaginar una vida colectiva y a pelear por ella.

En ciudades como Los Ángeles, Chicago y Nueva York, los estudiantes se están uniendo a los inmigrantes, a los trabajadores, a los artistas, a los activistas y a algunos políticos para resistir a las políticas despiadadas de inmigración de Trump, a la criminalización del disidente "y al despliegue de una conspiración[26] para establecer una dictadura militar bajo su propio control".

Esta convergencia de luchas indica un reconocimiento creciente respecto de que la educación no puede separarse de una lucha más amplia por los derechos humanos, los refugios y una vida democrática -los movimientos de resistencia se encuentran ante la amenaza del despliegue autoritario del gobierno de Trump-.

Es justamente a través de estas alianzas que está emergiendo una nueva pedagogía crítica de resistencia, una pedagogía enraizada en la memoria, en la esperanza insurgente y en la creencia firme en la posibilidad de un futuro diferente.

Recurriendo a las lecciones de la historia y al valor radical de la educación crítica, el Foro de Sevilla colectivo escribe[27]: "Auschwitz fue más que un campo de concentración; fue un laboratorio de deshumanización". Gaza se ha convertido también en lo mismo; allí los niños, las escuelas están siendo aniquilados sistemáticamente. La educación, en ese contexto, no se trata de transmisión de conocimiento, sino de una estimación moral. Debe preservar la memoria como una fuerza viva, capaz de darle forma al coraje cívico; que nos alerte sobre los peligros del silencio, la complicidad y la manipulación ideológica. Desde Auschwitz hasta Gaza, desde la Alemania nazi hasta los Estados Unidos de Trump, vemos el mismo peligro: una política de exclusión que depende de la desaparición, que convierte las aulas en sitios de miedo más que de libertad.

Para enfrentarse a esta coyuntura, los educadores tienen que asumir una forma de pedagogía que sea inseparable de la política. La pedagogía crítica no comienza con respuestas, sino con preguntas inquisitivas sobre la historia, la justicia, la identidad, el poder y la posibilidad.

Rechaza la idea de que enseñar es un acto técnico, que es un tributo a un instrumentalismo vacío separado del contexto; insistiendo en que la educación está siempre involucrada en la lucha por el sentido y la memoria. Como advirtió Pierre Bourdieu[28], algunas de las formas más poderosas de dominación son simbólicas y pedagógicas.

Si los gobiernos autoritarios aspiran a controlar no sólo a las instituciones públicas sino también a la imaginación pública, entonces nuestra tarea como educadores es iluminar, perturbar, protestar y re-imaginar. En esta lucha, la educación y la cultura no son secundarios. Son centrales a la política; formar la conciencia colectiva es la base de cualquier resistencia genuina.

La educación no existe en el vacío, sino en el campo de las identidades, los valores y el poder. Como tal, lleva el potencial de contener o empoderar -o, a menudo, una mezcla compleja de ambas-.

Freire[29] nos advierte que la pedagogía puede convertirse en herramienta de opresión cuando refuerza las estructuras de poder. Incluso expande su argumentación poderosamente enfatizando que la educación es un lugar de lucha, donde su potencial tanto para la opresión como para la liberación se negocia constantemente. Puede despertar conciencia, empoderar a los individuos y resistir a las fuerzas de la injusticia.

En este sentido, la educación se convierte en un lugar crítico teniendo como base la lucha por la libertad, la dignidad y la transformación.

Permítannos ser claros: el implacable ataque a la educación superior de parte de autoritarios como Viktor Orbán en Hungría, Narendra Modi en India, Recep Tayyip Erdoğan en Turquía y el gobierno de Trump en casa muestran una verdad más profunda: las universidades siempre han sido incubadoras de resistencia al autoritarismo e incluso en sus distintas formas de política fascista. Es justamente por esta razón que son vistas como amenaza. Como instituciones públicas, su misión central es defender y nutrir a la democracia; no obstante, frágil o imperfecta, es un gran desafío para quienes buscan desmantelarla.

Esto significa abrazar a la educación como un bien público[30] y un lugar de responsabilidad colectiva. Requiere un diseño curricular que promueva la cultura de la pregunta, que les brinde a los estudiantes el conocimiento y las habilidades para que sean responsables del poder, desafiando las narrativas dominantes, y para cultivar un alfabetismo histórico que pueda desmantelar los mitos que sostienen las ideologías fascistas. Se nos llama a defender la universidad no como corporación o espacio de adoctrinamiento teocrático, sino como un común democrático -un lugar donde la cultura de la crítica y la libertad de cátedra puedan desarrollarse, y donde los estudiantes estén tan empoderados como para definirse y se liberen del continuo de una ignorancia prefabricada. Se nos demanda un lenguaje que enlace libertad con responsabilidad social, agencia con solidaridad y pensamiento crítico con compromiso cívico.

Como dijo Homi Bhabha[31] una vez: la educación cívica debe romper el consenso del sentido común. Debe fracturar el orden establecido de las cosas y hacer espacio

para lo no-aún-imaginado. En una época donde se le quita al lenguaje el sentido y donde la ultraderecha convierte a la cultura en arma, la educación debe recuperar su capacidad para nombrar a la injusticia y convocar a la esperanza. Necesitamos un lenguaje de crítica y un lenguaje de posibilidad. Un lenguaje que rechace tanto al fatalismo como a la falsa neutralidad.

Como ha señalado el filósofo Cornelius Castoriadis[32], no existe la democracia sin un público educado y no hay justicia sin un lenguaje para criticar a la injusticia. En tiempos oscuros, la educación tiene que hacer más que transmitir conocimiento; debe fomentar una imaginación política y moral necesaria para resistir a la tiranía y construir un futuro con base en la igualdad, en la dignidad y en la responsabilidad compartida.

Para hacer que la educación sea central para la política, es necesario insistir en que la lucha por la democracia comienza no sólo en las calles o en las urnas, sino en clase, en el trabajo de enseñar lenta y transformativamente para que la gente piense distinto; para que pueda actuar de otro modo.

Como nos lo recuerda Castoriadis, la democracia no es meramente la ausencia de censura o la garantía formal de derechos; es un poder colectivo de la gente para diseñar las condiciones de su propia existencia.

Su antítesis se presenta delante de nuestros ojos con Trump: un gobierno que ejerce el poder no para servir al bien público, sino para imponer una forma de ocupación militar interna, vaciando las bases reales de la democracia y remplazándolas con miedo, vigilancia y control autoritario.

Desde la Alemania nazi a la Italia de Mussolini[33] hasta Orbán en Hungría y Trump en Estados Unidos, el patrón es alarmantemente familiar: el ataque a la educación siempre precede a un colapso mayor de la vida democrática. El aula es uno de los últimos espacios donde puede aún imaginarse un futuro distinto.

Es por esta razón que está bajo asedio, y es por lo cual debemos defenderla con todo lo que tenemos.

No podría ser más urgente el interés de resistir al fascismo y la lucha por la democracia radical[34] -tanto en Estados Unidos como globalmente-. En una época donde el autoritarismo opera para borrar la memoria, para desmantelar la agencia y extinguir las condiciones reales de la vida democrática, la educación debe recuperarse como un acto radical de esperanza y resistencia. Debemos rechazar la creencia cínica de que las escuelas son meros sitios de reproducción económica, social y política, desprovistas de poder frente al capital y a la coerción. Debemos recuperarlas como espacios de disputa, donde se vayan dando cita la lucha por el sentido, la historia y la posibilidad.

Como ha venido insistiendo Stuart Hall[35] la cultura y, por extensión, la educación

"son lugares críticos para la acción social y la intervención; donde se establecen relaciones de poder y se inquietan potencialmente". La tarea no es simplemente criticar el cambio fascista de nuestras instituciones, sino de organizar, enseñar y luchar por una visión emancipatoria de la educación, arraigada en la memoria histórica, la responsabilidad ética y la imaginación colectiva.

Necesitamos una pedagogía de la solidaridad contra las nefastas políticas de la crueldad y el horror del imperio de Trump, la crueldad y las comunidades raciales de odio.

Contra las fuerzas que podrían borrar el pasado, difamar el presente y cancelar el futuro, debemos enseñar, y vivir, como si el futuro dependiera de nuestra negativa a olvidar, de nuestra capacidad de soñar y de nuestra valentía para actuar. Porque así es.

Notas

[1] Henry A. Giroux holds the Chair for Scholarship in the Public Interest at McMaster University and is the Paulo Freire Distinguished Scholar in Critical Pedagogy.

[2] Originalmente publicada en: HTTPS://WWW.SALON.COM/2025/06/29/WE-CAN-STILL-SAVE-EDUCATION-AND-THATS-THE-KEY-TO-SAVING-DEMOCRACY/ JUNE 29TH 2025.

Esta traducción cuenta con los permisos y autorizaciones correspondientes.

[3] Doctora en Educación – Doctorado en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas (FLACSO). Profesora y Licenciada en Historia (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades - UNMdP.

Profesora Adjunta Regular - Depto. de Cs. de la Educación - Problemática Educativa (Ciclo de Formación Docente) / Taller de Aprendizaje Científico y Académico (Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades – UNMDP) Coordinadora Académica de Trayectos Pedagógicos en Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades. Miembro GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5172-1057. E-mail: lauraproasi@gmail.com.

[4] https://www.bloomsbury.com/ca/fascism-on-trial-9781350421684/

[5] https://www.nytimes.com/2024/10/23/magazine/robert-paxton-facism.html

[6] https://www.nytimes.com/2025/03/15/opinion/trump-higher-education.html

[7] https://www.nytimes.com/2025/03/15/opinion/trump-higher-education.html

[8] https://www.biblio.com/book/age-american-unreason-culture-lies-jacoby/d/1513351839?aid=bksp

[9] https://www.washingtonpost.com/politics/2021/01/24/trumps-false-or-misleading-claims-total-30573-over-four-years/

[10] https://www.theguardian.com/books/2023/sep/19/r

[11] https://bookshop.org/p/books/pedagogy-of-resistance-against-manufactured-ignorance-henry-a-giroux/17175693?ean=9781350269507&next=t&affiliate=2464

[12] https://brooklynrail.org/2025/06/dispatches/dispatch-73-the-conflict-between-public-opinion-and-public-spirit/

[13] https://chrishedges.substack.com/p/the-rule-of-idiots

[14] https://bookshop.org/p/books/pedagogy-of-freedom-ethics-democracy-and-civic-courage-paulo-freire/21725926?ean=9780847690473&next=t&affiliate=2464

[15] http://salon.com/2024/06/08/the-neoliberal-university-faces-rebellion-this-generation-could-change-everything/

[16] https://bookshop.org/p/books/erasing-history-jason-stanley/21108325?ean=9781668056912&next=t&affiliate=2464

[17] https://newrepublic.com/article/194527/trump-war-higher-education-isnt-just-crushing-dissent

[18] https://lucid.substack.com/p/from-fascism-to-hungary-and-the-us

[19] https://theconversation.com/universities-in-nazi-germany-and-the-soviet-union-thought-giving-in-to-government-demands-would-save-their-independence-252888

[20] https://www.theguardian.com/us-news/2025/jan/24/diversity-backlash-what-is-dei-and-why-is-trump-opposed-to-it

[21] https://www.counterpunch.org/2025/06/04/antisemitism-the-making-of-our-political-panic/

[22] https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pp8w8

[23] https://www.biblio.com/book/promise-dream-remembering-sixties-sheila-rowbotham/d/1578364854?aid=bksp

[24] https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/sep/05/why-fascists-hate-universities-us-bangladesh-india

[25] https://bookshop.org/p/books/on-critical-pedagogy-henry-a-giroux/11386364?ean=9781350144972&next=t&affiliate=2464

[26] https://www.wsws.org/en/articles/2025/06/11/zojf-j11.html

[27] https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2025/02/17/de-auschwitz-a-gaza-la-educacion-como-defensa-contra-el-odio-y-la-barbarie/

[28] https://bookshop.org/p/books/acts-of-resistance-against-the-tyranny-of-the-market-pierre-bourdieu/11172768?ean=9781565845237&next=t&affiliate=2464

[29] https://bookshop.org/p/books/pedagogy-of-the-oppressed-50th-anniversary-edition-paulo-freire/11951112?ean=9781501314131&next=t&affiliate=2464

[30] https://www.peterlang.com/document/1051020

[31] https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315632711-5/staging-politics-difference-homi-bhabha-critical-literacy-gary-olson-lynn-worsham?context=ubx&refId=1e501f98-5105-4480-b13c-bf9ab5039b23

[32] https://radicaltheoryandpraxis.wordpress.com/2025/02/16/castoriadis-the-problem-of-democracy-today/

[33] https://bookshop.org/p/books/strongmen-mussolini-to-the-present-ruth-ben-ghiat/16099431?ean=9780393868418&next=t&affiliate=2464

[34] https://bookshop.org/p/books/erasing-history-jason-stanley/21108325?ean=9781668056912&next=t&affiliate=2464

[35] https://www.routledge.com/Stuart-Hall-Critical-Dialogues-in-Cultural-Studies/Chen-Morley/p/book/9780415088046?srsltid=AfmBOopCbOZiKj-7RBTuJwAwyYi-LXe5T10Nzmtz-L5cUneRTDDjPeTOE

Gestión Universitaria, derecho a la educación superior y financiamiento como condicionante. Indagaciones exploratorias sobre la incidencia de los programas institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes ingresantes

University Management, the Right to Higher Education, and Funding as a Conditioning Factor. Exploratory Inquiries into the Impact of Institutional Programs of the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata on the Support of First-Year Dtudents' Trajectories

Carolina Maria Vargas Pisani[1]
Jonathan Ezequiel Aguirre[2]

Resumen

Las políticas institucionales se encuentran entramadas con los sujetos que, a partir de leyes, programas y acciones *macro*, diseñan su implementación, coordinan equipos y ponen en práctica las afectaciones en un nivel *micro*. En el caso de las universidades nacionales, dichas acciones son llevadas adelante por profesionales académicos encargados de las tareas de gestión. El siguiente análisis se enmarca en una propuesta de investigación seleccionada en el marco de las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN) durante 2024. De este modo, a través de un enfoque cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo se busca recuperar los aportes de los sujetos a partir de un primer abordaje teórico y de recuperación de datos cuantitativos con el objetivo de indagar la incidencia de las políticas institucionales en el acompañamiento a las trayectorias que se encuentran en la transición institucional entre el nivel secundario y el nivel superior. Este primer abordaje busca establecer un marco para el análisis documental y las entrevistas en profundidad, en las que se recuperarán experiencias, vivencias y narrativas que orienten la indagación de la temática recuperando la centralidad que poseen los actores en la concreción de objetivos macro-sociales desde las prácticas micro-sociales. Actualmente el proyecto se encuentra en la fase de ampliación bibliográfica, análisis documental y formulación de un primer esquema de preguntas para las futuras entrevistas.

Palabras clave: políticas institucionales; derecho a la educación superior; profesión académica; gestión; universidad

Abstract

This article analyzes institutional policies aimed at supporting university entry, focusing on the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata. The transition from secondary to higher education constitutes a significant barrier to student permanence, particularly during the first year, which is considered critical for the continuity of educational trajectories. From an interpretive, qualitative, and biographical-narrative approach, the study draws on the experiences of first-year students and academic professionals, complemented by documentary and statistical data, to examine the meanings and impact of the implemented policies. The article highlights the role of the academic profession—especially in its managerial dimension—as a key facilitator of the right to higher education. It also explores how support policies, such as the "Vení a Humanidades" program and peer tutoring initiatives, contribute to the construction of a more inclusive and democratic university. Finally, the paper reflects on the challenges posed by university funding in a context of budgetary constraints, emphasizing the importance of institutional policies in ensuring students' access, permanence, and graduation.

Keywords: Institutional Policies; Right to Higher Education; Secondary–University Transition; Student Trajectory Support; Academic Profession; University Management

Fecha de recepción: 09-09-2025
Fecha de evaluación: 12-10-2025
Fecha de evaluación: 14-10-2025
Fecha de aceptación: 03-12-2025

Introducción

Las distancias existentes entre el secundario y la universidad son amplias barreras en el desenvolvimiento y la permanencia de los ingresantes en la educación superior. Desde los modos de habitar los espacios, hasta las dinámicas de estudio y evaluación; el pasaje de un *mundo* a otro se sobrelleva con grandes dificultades y, muchas veces, resulta un impedimento para la continuidad de las trayectorias. Este escenario plantea grandes desafíos en el ejercicio del derecho a la educación superior, por lo que es objeto de múltiples reflexiones. Muchas de ellas resultaron en diversas políticas que ponen el foco en el sostén del derecho a la educación en todos sus niveles. A partir del acompañamiento previo al ingreso o trabajando para consolidar el inicio de las trayectorias, son múltiples las políticas existentes que tienen por objetivo acercar las distancias entre un nivel y otro, fortaleciendo el ejercicio del derecho a la educación.

El presente artículo busca profundizar específicamente sobre las políticas institucionales (y las relaciones con las políticas nacionales) y se desarrolla en el marco de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las políticas institucionales que el presente trabajo se propone abordar, son aquellas orientadas al acompañamiento de los ingresantes en el pasaje entre el nivel de educación secundaria y el nivel de educación superior universitaria. Esta propuesta abarca un abanico amplio de políticas, con la intención de retomar a partir de las narrativas de los sujetos participantes, aquellas que posean mayor significado en sus trayectorias. Pero, a su vez, reconocer cómo esas políticas diversas reconocen diferentes vacancias y ocupan lugares diversos en las trayectorias estudiantiles. Dichas políticas serán analizadas bajo una perspectiva interpretativa, cualitativa y biográfica narrativa, con el objetivo de des-componer en relación a dos conceptos, el derecho a la educación y la profesión académica, pero posicionando la mirada también en el condicionante que representa el financiamiento de la educación superior universitaria. Dicho análisis se complementará con datos cuantitativos.

Este artículo se inscribe en el trabajo realizado como experiencia de iniciación en la investigación, llevada a cabo mediante la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN). Dicha presentación fue acompañada a su vez por el trabajo conjunto realizado en el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Facultad de Humanidades, que motivó la profundización en la incidencia de los profesionales académicos en la implementación de las políticas institucionales y el acompañamiento al ingreso.

A su vez, a partir del nuevo proyecto llevado adelante por el GIESPA "La profesión académica IV. Oportunidades y desafíos políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos en la educación superior argentina desde una perspectiva situada" se inicia una indagación nutrida de nuevas discusiones, categorías analíticas y líneas de

indagación, fortaleciendo la producción en el campo de los estudios sobre educación superior y profesión académica en Argentina.

Abordaje metodológico

Este proyecto se encuentra enmarcado metodológicamente desde el enfoque interpretativo, cualitativo, y biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2006; Marradi, *et al.*, 2018; Porta y Aguirre, 2020; Porta, 2021; Porta y Grinberg, 2021; Yuni y Urbano, 2014) ya que abarca el estudio, la utilización y recolección de materiales empíricos como el estudio de casos de experiencias personales, historias de vidas y entrevistas. Aportes que sirven para describir los momentos cotidianos y problemáticos, como así también los significados en la vida de los sujetos (Vasilachis, 2006). Estos materiales son, a su vez, complementados con datos aportados por el análisis documental, los resultados de trabajos vinculados a la profesión académica y los anuarios de estadísticas universitarias.

La elección de la investigación narrativa para este trabajo se fundamenta en la capacidad de brindar grandes posibilidades para la investigación en educación (Denzin y Lincoln, 2015). Particularmente en el marco del presente proyecto, este enfoque metodológico permite darle centralidad a las voces de los sujetos, enriqueciendo la práctica de investigación y los aportes al campo educativo. Esto se debe a que permite recuperar la complejidad, la interacción, las particularidades y las tensiones de los programas institucionales y en la realidad de la educación superior universitaria. A su vez, acceder a las narrativas que relatan las experiencias biográficas y pedagógico-formativas de los estudiantes ingresantes y las narrativas de los profesionales académicos vinculadas a los programas y proyectos institucionales de acompañamiento a las trayectorias en la Facultad de Humanidades representan en este proyecto un aporte fundamental para el análisis que es objetivo de este trabajo.

Esta perspectiva metodológica será retomada en etapas posteriores del trabajo de indagación. En el presente artículo se retoman los primeros momentos del ejercicio de iniciación en la investigación, vinculados a la profundización bibliográfica y el análisis inicial de las propuestas y datos de la Facultad de Humanidades.

Entre dos mundos: los entramados de la educación secundaria y la educación superior universitaria a través de la mirada del derecho a la educación

La transición entre instituciones es una etapa con múltiples dimensiones (institucionales, pedagógicas, sociales o políticos) que permean en las trayectorias estudiantiles (Beech y Meo, 2016; Carli, 2023). En este trabajo, se propone abordar avances en la temática bajo una perspectiva que comprende la educación como un derecho ciudadano central.

Tomar en consideración los entramados que suceden entre ambos niveles tiene sus raíces en la consideración de la conformación de la matrícula universitaria. Esto quiere resaltar el hecho de que la matrícula universitaria se compone en estrecha relación con las tasas de graduación del nivel previo, el de educación secundaria. De todos modos, a pesar de ser un indicador central para pensar la matrícula de las universidades nacionales, no representa la totalidad del escenario en la educación superior universitaria. Con esto se hace alusión al crecimiento de la tasa de matriculación de personas con mayor edad promedio, es decir, estudiantes no tradicionales mayores a 25 años (García de Fanelli y Broto, 2023). Sin embargo, este trabajo se dedica a la consideración de esa mayoría en la composición de la matrícula universitaria que proviene de la reciente graduación del nivel secundario.

Además de la relevancia de la consideración de estos entramados en términos de composición de la matrícula, es importante reflexionar sobre ambos niveles en conjunto por los cambios en lo legislativo. Dichos niveles educativos conservan una historia que los vincula a la educación de las elites. Esto quiere decir que su historia contempla escenarios de reducido acceso que, a lo largo de décadas de transformaciones, se fue revirtiendo. Esto dio lugar a que este proceso quede plasmado en diferentes hechos como la Reforma Universitaria de 1918, la quita del arancelamiento en 1949 (con sus retrocesos en ciertos períodos, particularmente durante los gobiernos antidemocráticos) y, posteriormente, en la Ley de Educación Nacional (N° 26.206). Esta ley plasma una perspectiva de la educación como un derecho, con claros objetivos de democratización de la educación en todos sus niveles.

En este sentido, es relevante recuperar a Grassi, Belizan, Alonso, Garcia, Sabaini, & Leguizamón (2023) que afirman que “concebir la educación secundaria y superior como un derecho humano garantizado por el Estado, implica el desafío de pensar cuáles son las condiciones necesarias para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las escuelas secundarias y promover la continuidad de estudios superiores” (p. 11). Este apartado resalta el rol central del Estado en la garantización de los derechos, en particular, en el derecho a la educación. Hablar de un *derecho*, nos permite comprender que no se trata de un beneficio, y posiciona a la educación como una posibilidad individual que debe ser garantizada por el Estado. Pero también como un medio para lograr la inclusión, construir una sociedad más justa, forjar el futuro que nos proponemos, y como centro de la construcción de la nación, es decir, que es también un bien social (Rinesi, 2020). Sumado a esto, los autores remarcan que, en un sistema de estructura unificada como el argentino, se sostiene una corresponsabilidad entre los niveles involucrados que debe aunar esfuerzos y acciones para asegurar las transiciones (Grassi, et al., 2023). Por ese motivo el presente trabajo busca reflexionar sobre esos entramados que tejen el trabajo conjunto entre los niveles que posibilita la concreción del derecho a la educación, centrándose en el derecho a la educación superior.

El derecho a la educación superior en su amplitud

Pensar la educación en clave de derechos implica sostener una perspectiva que la entienda como una garantía a ser cumplida por el Estado, una prioridad y un bien individual y colectivo. Dicha perspectiva se encuentra presente en las principales legislaciones educativas de Argentina que involucran al nivel secundario y el nivel superior, como lo son la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la Ley de Educación Superior (N° 24.521), pero particularmente a partir de su modificatoria en la Ley N° 27.204.

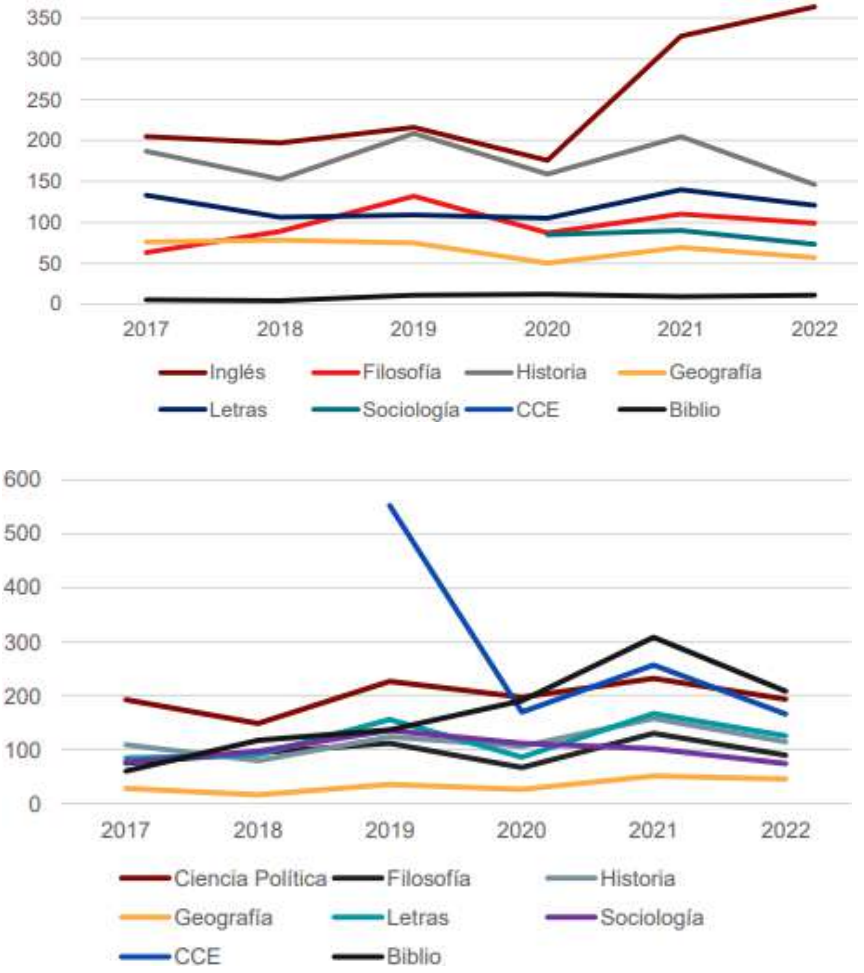
Al pensar en el nivel de educación universitaria como un derecho corresponde prestar atención a la totalidad de la trayectoria en el nivel ya que apenas con un aumento de la matrícula, no podría sostenerse que se encuentra garantizado dicho derecho. Por el contrario, es necesaria la relación entre los ingresantes y los graduados para realizar una evaluación de mayor profundidad con respecto a la efectivización del derecho a la educación superior. Sin embargo, en el presente trabajo se decide focalizar en el período de pasaje entre el nivel secundario y el nivel de educación superior universitaria debido a que ese primer año se considera crítico en términos de cambios y aprendizajes que el estudiante debe sobrellevar para continuar la trayectoria en el nivel. En el nivel superior quedan pendientes propuestas que logren efectivizar el ingreso que aumenta año a año en mayor permanencia y en una mejora de la relación entre la matrícula de ingreso y la graduación. Autores como Pierella (2018) advierten la centralidad que adquiere el primer año de ingreso al nivel superior, siendo que allí se ven reflejadas las tensiones que dan cuenta de una distancia marcada entre el nivel superior universitario y el resto de niveles del sistema educativo nacional. Desde la dificultad para aclimatarse a la vida universitaria y sus hábitos, pasando por las trabas en el ejercicio de la escritura y lectura académica, hasta la graduación atrasada y la deserción pronunciada, son muchos los quiebres que dejan entrever que existe una distancia profunda en la transición de estos niveles.

A partir de esta reflexión se descubre también la relevancia del territorio de interés de este trabajo, ya que cuenta con ciertas políticas institucionales que comprenden el derecho a la educación superior en la amplitud de las trayectorias y presentan propuestas de acompañamiento extendidas en el tiempo en las que resulta interesante poner el foco. El caso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata resulta interesante de indagar debido al contexto nacional de vigilancia sobre las Ciencias Sociales, el sostenimiento (y en algunos años incremento) de la matrícula en la mencionada Unidad Académica y la relación de este dato con las políticas institucionales llevadas adelante. Particularmente en 2024, se registró un total de 6.617 ingresantes repartidos en los 11 Departamentos que integran la Unidad Académica. A partir del Informe de la Comisión de Autoevaluación Institucional de

la Facultad de Humanidades (2022) podemos observar el avance de la matrícula durante un período prolongado de tiempo de la siguiente manera:

Figura 1

Evolución total de ingresantes de profesorados primero y licenciaturas posteriormente.



Nota. Recuperado del Informe del Área de Autoevaluación Institucional de la Facultad de Humanidades (2022)

A su vez, estos números en el ingreso, no pueden observarse desentendidos de

las políticas que lleva adelante la Facultad de Humanidades. La Unidad Académica, cuenta con múltiples programas institucionales de acompañamiento de las trayectorias, por lo que es pertinente preguntarse cómo se dio el proceso de construcción de lazos entre el nivel secundario y el nivel superior, y cómo es el trabajo para acompañar las trayectorias estudiantiles, recuperando lo humano de esas prácticas (Porta y Aguirre, 2020). En una primera instancia, es relevante recuperar algunos aportes sobre las políticas de promoción del derecho a la educación. Dicho proceso se gesta desde 2018 a partir del Programa Integral de Acompañamiento a la Enseñanza y al Aprendizaje en la Universidad (OCA 284/18) que promueve actividades como el Programa "Vení a Humanidades" que año a año aumenta el número de escuelas y estudiantes convocados a conocer la Facultad:

Figura 2

Actividad del Programa "Vení a Humanidades"

Año	Cantidad de visitas	Escuela	Estudiantes
2018	3 (aula magna)	15	423
2019	5 (aula magna y aula 19)	20	505
2020-2021	7 (virtuales)	13	185
2022	17	26	580
2023	22	33	730

Nota. Comisión de Autoevaluación Institucional de la Facultad de Humanidades (2024)

Este programa se encuentra acompañado por otras propuestas con el mismo objetivo de hacer de la educación superior un derecho efectivo, como lo son el Dispositivos de Tutores Pares. Dicho dispositivo inicia su funcionamiento en 2019 a partir del establecimiento de un equipo de estudiantes avanzados/as que se desempeñan como tutores/as pares de ingresantes. Los estudiantes *tutores* desempeñan tareas orientativas en los primeros pasos de su vida universitaria de otros compañeros estudiantes. Además, aportan acompañamiento durante el proceso de inscripción a la UNMDP, ofrecen respuesta a las consultas que recibe el Área de Asuntos Estudiantiles y organizan tutorías sobre técnicas de estudio y acceso a sistemas y servicios universitarios (SIU Guaraní, Becas, entre otras). En los casos específicos que la Secretaría Académica demanda, pueden incluso brindar tutorías personalizadas (Comisión de Autoevaluación Institucional de la Facultad de Humanidades, 2024).

Otros programas de la Facultad de Humanidades son las guías para aspirantes e ingresantes o actividades como la de la semana de ingreso a la FH, que resultan interesantes a indagar desde el abordaje cualitativo y narrativo.

La profesión académica como posibilitadora del derecho a la educación: el rol de la gestión en la implementación de programas para el acompañamiento a las trayectorias

La consolidación de la profesión académica como campo de producción de conocimiento cobra relevancia a partir de la década de 1980 con la comprensión de la profesión como pilar central del análisis del sistema universitario y científico y tecnológico (Foutel, 2024). A partir de este interés por la educación superior como campo de investigación resultan definiciones que permiten comprender qué es un profesional académico. Marquina (2013) retomando a Burton Clark, define a la profesión académica a partir de sus objetivos: la generación y transmisión de conocimiento y define su territorio de desempeño: las universidades. A su vez, los profesionales académicos son los encargados de certificar la adquisición del conocimiento y la titulación de otros profesionales, por lo que también se la denomina como la profesión de profesiones (Marquina, 2013). Sumado a lo anterior, los profesionales académicos cuentan con gran responsabilidad sobre las instituciones de las que forman parte, siendo partícipes activos de la gestión de las universidades a las que pertenecen.

El marco teórico de la profesión académica, sin embargo, cuenta con orígenes anglosajones que advierten una diferencia marcada entre las realidades del norte y el sur global en las universidades (Marquina, 2013). Con realidades de mayor complejidad y lejanía de ese *profesional académico ideal* establecido en el norte global, le corresponde a nuestras latitudes un desarrollo tardío de la profesión y una definición permeada por las realidades que dejaron huella en su composición (Marquina, 2013; Walker, 2020).

En el análisis que resulta relevante para el presente trabajo, la profesión académica tiene protagonismo como posibilitadora de la construcción, proposición y puesta en marcha de las políticas institucionales que entraman el nivel secundario y el superior universitario. Dicha profesión cumple diversos roles en el ámbito universitario que podrían resumirse en la docencia, la investigación, la extensión, la transferencia y la gestión. Este último rol, el de gestión, es central a la hora de pensar la educación superior universitaria como un territorio de disputas múltiples. Entre las cuales se encuentran los modos de comprender el derecho a la educación, el grado de responsabilidad de los actores de la universidad en la garantización de éste, los objetivos y las proyecciones del nivel, y los valores a partir de los cuales establece su accionar. Es en ese sentido que la decisión política, de la cual los profesionales académicos son partícipes en su desempeño del rol de gestión, es un pilar sobre el

cual se realiza el derecho a la educación.

En el territorio abordado, a partir del Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2017) se entiende por gestión "la participación de los miembros de la Comunidad Universitaria en los órganos de gobierno y/o diferentes niveles de conducción institucional", título del estatuto que no profundiza en los objetivos, oportunidades ni responsabilidades de esta tarea. Esto se puede contrastar con las contribuciones de Foutel (2024) que, recuperando los aportes de Sancho Gil, Creus, y Padilla Petry en España, define la gestión como el desempeño de las tareas administrativas y las propias de los cargos de gestión. Dichas tareas, están caracterizadas por un rechazo mayoritario de quienes ejercen la profesión académica, a pesar del ejercicio de estas responsabilidades por parte de los profesionales académicos. En este sentido, resalta que

> Si bien no generan satisfacción como el desarrollo de las funciones sustantivas, se realizan como un "mal necesario" o un "tributo/servicio para con la comunidad académica". La califican como una actividad exigente, compleja y que tensiona muchas veces racionalidades e incluso valores. No obstante, como aspectos positivos asociados a la gestión resaltan la posibilidad de conocer a la institución en su integralidad y comprender su funcionamiento". (Foutel, M., 2024. p. 60)

Financiamiento de las universidades y posibilidad efectiva de las políticas institucionales

Las mencionadas políticas universitarias forman parte de las propuestas llevadas adelante por la propia Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estas políticas, a pesar de estar integradas en los objetivos y proyecciones de políticas nacionales, dependen en su planificación y puesta en acto de los fondos propios y la decisión política de la gestión de utilizarlos para la ampliación del derecho a la educación superior.

El sistema universitario argentino conforma una red de altas casas de estudios que tienen entre sus banderas el acceso a las carreras de grado no arancelado, a pesar de algunas interrupciones a lo largo de las décadas posteriores al establecimiento de la gratuidad en 1949. Dichos vaivenes legislativos en cuanto a la autorización del cobro de aranceles fueron truncados por última vez en el año 2015, a partir de la reforma del artículo 59c de la Ley de Educación Superior. Esta modificación fue ejecutada con el objetivo (entre otros, como el antes mencionado establecimiento de la educación superior como un derecho individual y social) de prohibir el cobro de aranceles, convirtiendo a la totalidad del sistema universitario público, con excepción del nivel de posgrado y la educación de grado a distancia, en un espacio absolutamente gratuito (Rabossi, et al., 2021). A su vez, son las universidades de

gestión estatal nacional aquellas que comprenden el mayor porcentaje de estudiantes universitarios (García de Fanelli y Broto, 2023). Esta situación se encuentra distanciada de la realidad de la región de América Latina y el Cariba cuyos valores porcentuales de estudiantes dentro del circuito privado de la educación universitaria se encuentra en el 50%; en Argentina apenas 2 de cada 10 estudiantes optan por el sistema de educación universitaria privado (Rabossi, et al., 2021). En el caso de la ciudad de Mar del Plata, persiste este escenario; mediante los aportes del Informe de Educación de Mar del Plata Entre Todos (Porta, Foutel y Aguirre, 2024) se evidencia que "de los casi 57.000 estudiantes que eligen formarse en nuestras universidades al año 2022, el 65,9% lo hace en las universidades públicas, en tanto el 34,1% prefiere estudiar en universidades privadas" (p. 65). Esto da cuenta del peso que poseen las universidades públicas nacionales en el escenario de la educación superior universitaria. Y, a su vez, explica la relevancia de las decisiones presupuestarias del Estado Nacional respecto a las universidades, ya que el origen de los fondos que garantizan su funcionamiento es dependiente, en un 90% del Tesoro Nacional (Rabossi, et al., 2021)

Sumado a esto, al analizar un sistema universitario como el argentino, caracterizado por su apertura en términos de acceso; es necesario evaluar la relación entre el aumento de la matrícula de estudiantes del nivel y el presupuesto asignado. Dicha relación, estudiada por García de Fanelli y Broto (2023) para el período 2003-2021, resultó en la observación de un presupuesto que creció a una tasa interanual por encima de la expansión de la matrícula hasta el año 2013; y que, posteriormente experimentó fluctuaciones por encima de la matrícula (exceptuando el año 2014 y 2016) hasta 2018; a partir de ese año, el presupuesto universitario en términos reales cae. Esto se explicita en el siguiente gráfico:

Gráfico 1

Tasas de crecimiento anual promedio del presupuesto de cierre a precios constantes de 2003 y de la matrícula de pregrado y grado de las universidades nacionales de la Argentina, 2003-2021

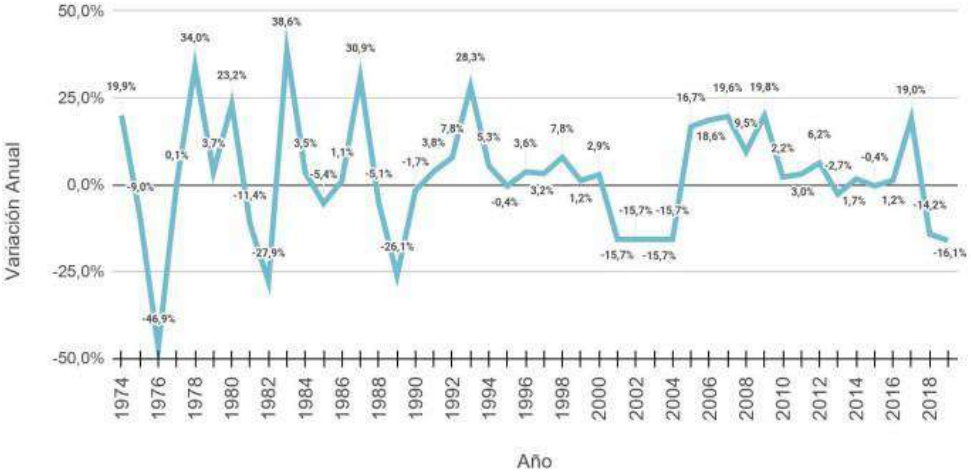
Fuente: García de Fanelli y Broto (2023).

A partir del análisis anterior y complementándolo con estudios de mayor prolongación temporal como el realizado por Rabossi, Volman y Braga (2021) se puede evidenciar que la inversión en educación superior es extremadamente fluctuante. Esta variación es dependiente del contexto económico y se vincula fuertemente con los cambios de gobierno del país. Este escenario, no solo expone una oscilación que dificulta la planificación a largo plazo y la previsibilidad de los condicionamientos para el desempeño de la tarea de las universidades sino que también se corresponde con una dinámica de imposibilidad del Estado de establecer proyectos políticos claros, sostenidos en el tiempo y que se correspondan a una perspectiva común de progreso nacional estratégico. En esta dinámica es que se ve afectado no solo el presupuesto universitario, sino también las políticas de ingreso, las perspectivas en cuanto al arancelamiento o la inauguración de nuevas universidades.

Año XVII N°37|2026
pp. 65-80

Gráfico 2

Variación anual en términos reales del presupuesto por año (1974 - 2019)



Fuente: Rabossi, Volman y Braga (2021)

Conclusiones

A partir del análisis que se extiende en los párrafos precedentes, se puede reflexionar sobre diferentes aspectos que componen la práctica universitaria y afectan los escenarios de desenvolvimiento del derecho a la educación superior. Las políticas institucionales pueden ser evaluadas desde múltiples perspectivas, y el esfuerzo que intenta realizar este trabajo es el de aunar algunas de ellas. Bajo el objetivo de que dichos focos de análisis sean posibilitadores de la profundización de las narrativas existentes, esta propuesta no busca hacer de un entramado de actores, territorios, y contextos sociales, históricos, económicos y políticos algo simple. Muy por el contrario, busca enriquecer las reflexiones a partir de la complejización de la mirada.

Porque es en ese ejercicio en el que los escenarios *macro* desentraman toda su complejidad, y las prácticas *micro* retoman todo su valor. Es así que la profesión académica se consolida como una oportunidad para hacer del derecho a la educación superior un escenario más tangible, más cercano y más humano (Porta y Aguirre, 2020). Específicamente en la Facultad de Humanidades, no solo se evidencia el trabajo constante por hacer de la universidad un espacio habitable y formativo en múltiples dimensiones, sino un esfuerzo activo por observar(se) en su ejercicio y repensar nuevas posibilidades.

Aún así, persisten quiebres que dificultan el acercamiento al horizonte de garan-

tizar el derecho a la educación en todos los niveles. Y es por ello que, continuar la exploración de las prácticas de recepción, permite insistir con la repregunta sosteniendo el propósito de resignificar las prácticas existentes (Porta, 2021; Carli, 2023).

Especialmente en un contexto de recorte del presupuesto universitario, el rol de la gestión enviste una responsabilidad y defiende una comprensión y decisión política. Este posicionamiento también se integra en el debate respecto al rol que cumple y debe cumplir la universidad en la sociedad argentina. Es decir, ante un ajuste desmedido del nivel superior universitario, sostener las políticas institucionales vinculadas a la promoción del ingreso, permanencia y egreso, representan una defensa y sostenimiento del horizonte de garantización del derecho a la educación superior.

Notas

[1] Becaria EVC-CIN 2024/25. Estudiante desde 2021 de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del GIESPA. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8386-4186. E-mail: carolinamariavargaspisani@gmail.com.

[2] Investigador Asistente de CONICET. Prof. Adjunto Regular y Director del Departamento de Ciencias de la Educación- Facultad de Humanidades, UNMDP Cátedras: Sociología de la Educación y Problemática Educativa. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6291-2545 E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Referencias bibliográficas

Beech J. & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24 (23)*

Bolívar, A & Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.* Forum: Qualitative Social Research

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico.* Buenos Aires: Prometeo.

Comisión de Autoevaluación Institucional de la Facultad de Humanidades (2024) Autoevaluación Institucional 2019-2023. Mar del Plata. [Fecha de consulta 30 de abril de 2025] Recuperado de

https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Humanidades-Informe-de-Autoev aluacion-Institucional-2019-2023.pdf

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.

Foutel, M. (2024). *Profesión académica en las ciencias económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones.* Editorial EUDEM. Mar del Plata

García de Fanelli, A & Broto, A. (2023) Financiamiento estatal y expansión de las universidades

nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. *Revista RAES, XV(27)*, 176-194.

Grassi, L., Belizan, A., Alonso, M., Garcia, J., Sabaini, M. B., & Leguizamón, L. (2023). Experiencias de políticas de articulación internivel desde la Universidad Nacional de Quilmes. *Trayectorias Universitarias, 9(17),* 132.

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario, 15(1),* 35-58.

Pierella, M.L. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28,* 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA

Porta, L. & Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE 47* (Enero-Junio, 2020): 253-269

Porta, L. & Grinberg, S. (2021). La investigación educativa como umbrales de sentidos porvenir. *Praxis educativa,5(1).*1-6

Porta, L.; Foutel, M. & Aguirre, J. (2024). *Informe Educación*. Mar del Plata Entre Todos 1a ed. Mar del Plata. Recuperado de https://mardelplataentretodos.org/repositorio/files/original/9b371e278dac65e94dae239abe95b0f 3.pdf

Rabossi, M.; Volman, V. & Braga, F. (2021) *Financiamiento Educativo Universitario. Estudio sobre la evolución histórica del presupuesto universitario nacional en la Argentina (1974-2019)*. [Informe]. Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/FinanciamientoEducativoUniv ersitario_PrimeraParte.pdf

Rinesi, E. (2020). *Universidad y Democracia. 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la educación superior, 49 (193)*, 107 - 127. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000100107

Yuni, J. A & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar:recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba:Brujas

Documentos analizados

Área de Autoevaluación Institucional coordinada por el Dr. Braian Marchetti (2022). Informe N°1. Facultad de Humanidades. Recuperado de: https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/09/Informe-N%C2%B01-Ingreso-Egr eso-2017-2022.pdf

Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2017). Establece los acuerdos básicos

para el funcionamiento y organización de la Universidad. 8 de septiembre de 2017. OCS Nº 2667

Ley 24521 de 1995. Ley que conforma el sistema de educación superior. 20 de julio de 1995. D.O. N° 28204

Ley 26206 de 2006. Por la cual se regula el sistema educativo nacional. 27 de diciembre de 2006. D. O. N° 31062

Ley 27204 de 2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. 28 de octubre de 2015. D. O. N° 33254.

Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza (UnLaM)[1]

Cognitive Styles and Learning Styles in First-Year Students of the Economics Programs at the National University of La Matanza (UnLaM)

Juan Brunetti[1]
José Ismael Blanco[2]
Joakim Ezequiel Castellano[3]

Resumen

Los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje se han estudiado en relación con el rendimiento académico, expresan modos particulares de los individuos para abordar un problema o un objeto de estudio. Nuestra investigación propone descubrir ambas categorías en los estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias Económicas para brindar insumos pedagógicos a los docentes de las distintas cátedras. En esta dirección nuestros objetivos son principalmente poner de manifiesto los estilos cognitivos y de aprendizaje de la población de primer año de tales carreras y proporcionar estas referencias al cuerpo docente para desarrollar mejor su tarea en el contexto de una Enseñanza Activa.

Palabras clave: estilos cognitivos; estilo dependencia independencia de campo; estilos de aprendizaje; enseñanza activa

Abstract

Cognitive styles and learning styles have been studied in relation to academic performance, as they reflect individuals' particular ways of approaching a problem or an object of study. Our research aims to identify both categories in first-year students of Economics programs to provide pedagogical input to faculty members in the various courses. In this regard, our objectives are to reveal the cognitive and learning styles of the first-year student population of these programs and to provide these insights to teachers to better develop their work within the context of Active Teaching.

Keywords: Cognitive Styles; Dependence-Independence Style; Learning Styles; Active Teaching

Fecha de recepción: 01-05-2025
Fecha de evaluación: 04-06-2025
Fecha de evaluación: 05-07-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

Introducción

Esta investigación[4] se propone aportar un análisis preliminar sobre la relación entre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje que necesitará sucesivas comprobaciones con la intención de trazar un vínculo con estrategias pedagógico-didácticas que promuevan la *Enseñanza Activa*. Esta se refiere al modelo de *Investigación-Acción* propuesto por Kurt Lewin (1973), y más recientemente por Lawrence Stenhouse (1984) y de los estudios realizados en el Human Dynamics Group del Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Concretamente, el proceso de investigación-acción consiste en establecer el problema o laguna (*gap* o brecha) en un campo de conocimientos que se quiera abordar. Luego, se plantea la pregunta de investigación que se pretende responder y se realiza una revisión de la literatura científica para recopilar conocimientos o instrumentos relevantes al problema. Posteriormente, se plantea una respuesta tentativa *a priori*, la cual establecerá el objetivo de la investigación y permitirá constituir la hipótesis de trabajo. Seguidamente, se determina la metodología que se empleará para llevar adelante la propuesta de solución del problema con ayuda de los recursos previamente identificados. El siguiente paso consiste en la recopilación de evidencias (conjuntos de datos) en el marco de las teorías o modelos establecidos, para luego analizar los datos y extraer conclusiones. Finalmente, estas conclusiones se comparten entre los miembros del equipo de investigación así como con el grupo de docentes y estudiantes involucrados.

Problema a investigar

El problema que origina la investigación está vinculado a la continuidad pedagógica del grupo de estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias Económicas dentro de la Universidad de La Matanza (UnLam). Acorde a las políticas de mejoramiento de la oferta pedagógica es importante comprender las condiciones de la población que comienza su etapa académica superior. A partir de un relevamiento de datos referidos a los estilos cognitivos y de aprendizaje podrá desarrollarse un programa sostenido y fundamentado de mejora de las acciones pedagógicas. En este marco la hipótesis sostiene un vínculo entre estos resultados y la concepción de Enseñanza Activa mencionada anteriormente. Esta investigación aportará un primer paso para la elaboración de planes de acción vinculados con un mejoramiento de la calidad educativa de manera concreta.

Hipótesis de trabajo

Los estilos cognitivos condicionan particularmente el modo en que cada sujeto comprende y procesa la información. El estilo cognitivo es propio de cada individuo y

es el resultado de particulares aspectos de su personalidad combinados con sus ideas intuitivas y los hábitos de acceso al objeto de estudio generado en su experiencia escolar. Por tal motivo consideramos que los estilos cognitivos están estrechamente vinculados con los estilos de aprendizaje.

Por otra parte, el descubrimiento de los estilos de aprendizaje permite considerar los cambios necesarios tanto en el estudiante como en la modalidad de enseñanza de los docentes a fin de conseguir resultados de aprendizaje.

Marco teórico-conceptual de los estilos cognitivos

El concepto de *estilo cognitivo* procede del campo de la *Psicología Cognitiva* y se refiere a los modos de percibir, procesar y almacenar la información. Pueden identificarse, en este sentido, diferentes estilos que se refieren a las características individuales. Estas diferencias individuales no quedan suficientemente expuestas en los test tradicionales de inteligencia.

Originalmente la expresión estilo cognitivo fue introducida por Allport en la década del 30. Sus estudios estaban dirigidos a diferenciar los distintos tipos de personalidad y en ese sentido el estilo cognitivo muestra unas particularidades que pueden atribuirse a las distintas tipologías.

Desde el punto de vista de la *Psicología Cognitiva* el tema fue abordado desde la llamada *Teoría del New Look* a mediados de los 50. Hacia 1940, surge en Estados Unidos un movimiento en psicología caracterizado por una nueva y original manera de investigar fenómenos perceptuales. Tal movimiento se conoce como *Escuela del New Look*, aunque en rigor más que una escuela se trató de un grupo de investigadores que plantearon abordajes teórico-experimentales similares en torno al problemático fenómeno de la percepción. Si los teóricos de la *Gestalt* se preguntan por qué la percepción es organizada, el New Look se plantea por qué es selectiva. A la Gestalt le preocupaba descubrir aquellas leyes que son constantes en todos los sujetos, es decir, le interesaba explicar cómo es posible que un cúmulo heterogéneo de estímulos pueda organizarse en la percepción, tal que aunque sea observado por distintos sujetos, sea organizado y percibido igualmente. Y si la Gestalt se plantea esto, el New Look se cuestiona cómo es posible, si es que hay una serie de fenómenos organizados de igual manera por diferentes sujetos, que éstos, en definitiva, perciban fenómenos distintos. Es decir, que al New Look le preocupa comprender aquello intersubjetivamente variable o por qué la gente percibe cosas diferentes ante estímulos similares, de igual modo que una misma persona en diferentes momentos percibe en forma distinta una situación que es idéntica. Comienza a prefigurarse que estamos ante una teoría que trata de poner de manifiesto las *variables de personalidad* como intervinientes en el fenómeno cognitivo perceptual.

Por su parte Melanie Klein, desde la perspectiva psicoanalítica, utilizó el término control cognitivo en relación a los ajustes que el sujeto debe realizar entre sus deseos y las limitaciones del mundo exterior. El control cognitivo funcionaría como el medio de adaptación del individuo a su entorno social. Si bien Gardner y otros han intentado diferenciar el concepto de estilo cognitivo del de control cognitivo suelen utilizarse como sinónimos.

Sternberg (1985) ha desarrollado un concepto similar al de estilos cognitivos que ha denominado *estilos intelectuales*. Estos señalan la manera en que cada individuo utiliza su capacidad intelectual. En analogía con los tres poderes de una República indica esas maneras como: legislativa (personas que crean sus propias reglas), ejecutiva (personas que siguen reglas ya establecidas y resuelven problemas concretos) y judicial (personas que evalúan las reglas, son críticos y reflexivos).

También es común encontrar el concepto de estilos de aprendizaje en relación con el trabajo escolar de los alumnos. Dentro de estos se incorporan los estilos cognitivos y otros aspectos más generales y contextuales que intervienen en el aprendizaje escolarizado.

El estudio de los estilos cognitivos ha derivado en el análisis de múltiples modos en que éstos se presentan. Los mismos pueden entenderse como las estrategias, aptitudes, modos, y características individuales con los que las personas gestionan, obtienen y desarrollan el conocimiento y cómo lo aplican. El estudio de los distintos estilos cognitivos procede del campo de la Psicología Cognitiva y se refiere, como ya se ha anticipado, a los modos de percibir, procesar y almacenar la información.

Según Jonassen y Grabowsky (1993) el análisis de estos estilos involucra aspectos como: las relaciones interpersonales, la información social, la gestión de la información, la gestión del estrés, la gestión de conflictos y la influencia de los estímulos. En las investigaciones de Kagan, Moss y Sigel (1963) se destacan cuatro tipos de estilos cognitivos: *estilo descriptivo-analítico* que se refiere a la tendencia a dividir el estímulo en diferentes aspectos y categorizarlos en función de rasgos comunes; el *estilo relacional-contextual*, relacionado a la tendencia a agrupar en relación a cierto tipo de continuidad (espacial o temporal) que presentan los elementos estudiados; y el *estilo categórico-inferencial*, que tiene que ver con la tendencia de cada individuo a categorizar según su punto de vista más allá de toda objetividad.

En la metodología para definir un estilo cognitivo, se suele seleccionar una serie de características en particular y estudiarlo en cuanto a su mayor o menor presencia determinando así dos polos o extremos de esa característica o estilo. Entre otros podemos citar la dependencia-independencia de campo, el escudriñamiento, la amplitud de categorización, el estilo de conceptualización, la complejidad-simplicidad cognitiva, la reflexividad-impulsividad, el nivelamiento-agudización, el control restrictivo-control flexible, y la tolerancia-intolerancia ante situaciones incongruentes o inusuales. Tam-

bién se han considerados pares opuestos de estilos: verbalizador vs. visualizador, holístico vs. analítico, nivelador vs. agudizador.

En nuestro caso de aplicación, los dos polos serían dependencia e independencia del campo. Este estilo ha sido particularmente estudiado a partir de las investigaciones de Witkin. Este estilo cognitivo puede comprenderse en referencia a una modalidad de procesamiento de la información: *global y holística* (dependencia de campo), un estilo dependiente facilita la visión global de un problema, un acontecimiento o un concepto y de las distintas relaciones internas y externas que se dan en él; y *analítica, detallada y concreta* (independencia de campo), que permite concentrarse en un aspecto determinado olvidándose de los demás, y analizar por separado los componentes de un todo, sin que se produzcan interferencias entre ellos; sin embargo, dificulta que el aprendiz establezca relaciones entre esos componentes y que los perciba como integrantes de un todo.

Características de los estilos dependencia e independencia de campo

A continuación, se presentarán las principales características de los estilos cognitivos dependiente e independiente del campo, estableciendo además su correlación con otros estilos, en particular con la dimensión reflexividad–impulsividad, que constituye la otra línea principal de investigación.

El estilo dependiente del campo suele tener un mayor desarrollo de la habilidad social, en cambio el independiente del campo tiene una mayor habilidad para reestructurar el conocimiento por sus capacidades de análisis y reflexión.

Los individuos ubicados en los extremos del estilo cognitivo suelen denominarse *fijos* y relacionarse con el *pensamiento convergente*, y por ser más fáciles de medir, en las formas más habituales de cuantificar la inteligencia, suelen tener buenos resultados en esas mediciones. En cambio, aquellas personas que tienen un desarrollo más intermedio, en general tienen cierto grado de acceso a características de los dos estilos, es decir dependiente de campo independiente de campo, se las suele denominar como *móviles*, ya que suelen tener formas de resolución más relacionadas con la creatividad, y por lo tanto con el pensamiento que suele llamarse *divergente*. Estos individuos no suelen obtener buenos resultados mediante los métodos tradicionales de evaluación cuantitativa, aspecto que debe considerarse al utilizar los estilos cognitivos como base para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros ámbitos de aplicación. Sin embargo, al tener acceso a cualidades de los dos estilos, si logran desarrollar características más cercanas a los polos, a la larga pueden lograr también excelentes resultados.

El estilo dependiente de campo suele relacionarse más con la *impulsividad* y *sociabilidad*, y por lo tanto a un mayor uso del hemisferio derecho, y están más

relacionados con a estructuras sociales más ricas en cuanto a diversidad de roles específicos, por lo que la resolución de problemas y situaciones tienden a resolverse lo más rápidamente posible. Lo que en general se da en un marco de mayor *ansiedad*. En cambio, el estilo independiente de campo suele estar más relacionado con la *reflexividad*, lo que llevaría a un mayor uso del hemisferio izquierdo, y estarían más relacionados con estructuras sociales menos estructuradas y más permisivas, los que les alentarían a dar más tiempo a la resolución de problemas, lo que permitiría un mayor desarrollo de la capacidad reflexiva. En general este mayor desarrollo de la capacidad reflexiva suele darse en un marco de menor ansiedad.

El desarrollo social, en la medida en que el individuo logra una adecuada integración a la sociedad, suele implicar una reducción progresiva de los niveles de ansiedad. Esto también debería llevar la atención a que las estructuras sociales deberían diseñar sus estrategias, a los fines de permitir incorporar también aquellos individuos cuyos estilos cognitivos no son alineados con las características de cada sociedad (instituciones educativas, sociales, políticas, etcétera).

El estilo dependiente del campo tiene una mayor percepción de la globalidad y de las estrategias generales, pero una mayor dificultad en la aprehensión de los procesos específicos y puntuales, por lo cual en las evaluaciones donde sólo se corrigen los errores de ejecución, lo más habitual, suelen tener mayor dificultad en las evaluaciones. Por ello, este estilo necesita una mayor explicación de los procesos particulares y una mayor revisión de los mismos, que no son percibidos en los métodos de enseñanza y evaluación habituales.

El estilo independiente del campo, en cambio, al tener una mayor facilidad analítica y reflexiva, desarrolla y aprende con facilidad los procesos particulares, con lo cual suelen tener menores errores de ejecución, y así se suelen obtener mejores resultados con los métodos de evaluación habituales, aunque no necesariamente una clara comprensión de los problemas, situaciones y procesos globales.

Por último, el estilo dependiente de campo suele necesitar motivaciones extrínsecas para la resolución de problemas, aunque necesariamente debe ir desarrollando una motivación intrínseca para dicha resolución. Esto suele ir acompañado de necesitar una motivación más afectiva por parte del profesor y una mayor disponibilidad y asequibilidad de éste.

El estilo independiente del campo suele desarrollar fácilmente una motivación intrínseca con la resolución de la situación o problema, pero también necesitar una motivación afectiva, sobre todo para poder percibir los errores en los procesos, sobre todo más globales. En estos casos es necesaria una adecuación social de este tipo de individuos.

Conceptualización de los estilos de aprendizaje y su incidencia en la enseñanza

El concepto de *estilos de aprendizaje* procede de numerosos estudios relacionados con la Psicología del aprendizaje. Lozano Rodriguez (2005) ha estudiado las diferencias individuales que existen entre las personas, buscando definir que es un estilo, que elementos conforman al mismo y que incidencia tienen estos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al hablar de los elementos que conforman un estilo, debemos comenzar por el concepto de *disposición*, el cual se refiere al estado físico o psicológico de una persona para realizar o no una determinada acción. A su vez, está estrechamente ligada a la motivación, compromiso y estado de ánimo que el individuo tenga al momento de realizar dicha acción. Luego observamos las *preferencias*, que se refiere a los gustos y posibilidades de elección que los sujetos tienen ante diversas opciones. Por último, la *tendencia* que se refiere a la inclinación de un individuo para llevar adelante una acción de cierta forma. Estos tres conceptos conforman lo que se conoce como *patrones conductuales*, que se relaciona con los comportamientos típicos que presenta un individuo en determinadas situaciones.

Continuando en la ramificación de conceptos que conforman un estilo, encontramos la definición de *habilidad*, la cual se refiere a la capacidad física o intelectual destacada de un sujeto respecto a otras capacidades. Por otro lado, las *estrategias de aprendizaje* que cada individuo posee, siendo estas una herramienta cognitiva que cada sujeto utiliza para solucionar o completar una tarea específica, teniendo como fin la incorporación de nuevos conocimientos.

Con todo lo expuesto, podemos concluir que un estilo es el resultado de las distintas disposiciones, preferencias, tendencias, patrones conductuales y habilidades que cada sujeto posee.

Al analizar la incidencia de los estilos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible enunciar algunos principios fundamentales. En primer lugar, *las personas poseen perfiles o patrones de estilos, y no un único estilo*, ya que, si bien en un individuo puede predominar uno sobre los demás, ello no excluye la posibilidad de que, en determinadas situaciones, se manifiesten características de otros. En segundo lugar, *los estilos son socializados*: la interacción y el aprendizaje por modelado resultan esenciales. Los niños, en sus primeros años de vida, aprenden principalmente a través de la imitación, proceso que continúa a lo largo del desarrollo. Si las conductas de los adultos resultan de su agrado, tenderán a reproducirlas y adoptarlas en la adultez; en cambio, si dichas conductas les resultan displacenteras, tenderán a rechazarlas o a actuar de manera opuesta. En tercer lugar, *los estilos pueden enseñarse*, y corresponde a los docentes promover el aprendizaje y la exploración de distintos estilos, ofreciendo a los estudiantes una variedad de alternativas que les permitan conocer y ejercitar nuevas formas de aprendizaje, an-

tes desconocidas o poco fomentadas por sus hábitos previos. Cada estudiante, en cualquier nivel del sistema educativo, habrá desarrollado una preferencia por uno o varios estilos de aprendizaje; sin embargo, es necesario que adquiera cierta experticia en todos ellos, a fin de responder de manera eficiente ante diferentes situaciones. De allí que "los docentes deben ser capaces de utilizar distintos estilos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de alumnos con distintos estilos de aprendizaje y, a la vez, deben fomentar la flexibilidad de los alumnos en el uso de los estilos." (Alonso et al., 2006, pp. 157-158)

La complejidad de cada individuo hace que las combinaciones y sus preferencias por los estilos de aprendizaje resulten de múltiples factores, los buenos resultados deben buscarse mediante la comprensión de la situación individual y su aplicación al grupo. De allí que las recomendaciones que se puedan dar, deben aplicarse considerando las características tanto particulares como generales de cada individuo, situación y su contexto particular. Son recomendadas ciertas actividades y situaciones convenientes para los individuos con alta o muy alta preferencia por cada estilo de aprendizaje ya que además de ser las actividades recomendadas para cada estilo, son una muy buena descripción de cómo es cada uno de ellos. Como ejemplos podemos citar *preguntas claves* que denotan si un individuo tiene una preferencia por el estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico o pragmático. Cada pregunta está íntimamente ligada con las preferencias de cada uno de esos tipos de individuos, es decir harán preguntas relacionadas con si habrá actividades en las cuales puedan participar, muestran interés en poder reflexionar y participar en reflexiones; teorizar y generar conceptos o ver cómo aplicar y experimentar concretamente (Alonso et al., 2006, pp. 162-164). *Actividades no recomendables para cada estilo*, que son negativas ya que interfieren en el aprendizaje de cada tipo de individuo (Alonso et al., 2006, pp. 164-167).

Aquí nos centraremos en las investigaciones desarrolladas por David Kolb quien incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia. Así entendido el aprendizaje resulta de capacidades para aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual:

> Para comprender el aprendizaje, debemos comprender la naturaleza y las formas del conocimiento humano y los procesos mediante los cuales se crea este conocimiento… El conocimiento es el resultado de la transacción entre el conocimiento social y el conocimiento personal. (Kolb, 1984, p. 36)[5]

Los estilos de aprendizaje señalan diferencias particulares entre los individuos. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras perso-

nas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella.

Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: *la percepción y el procesamiento*. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Describió dos tipos opuestos de percepción: las personas que perciben a través de la experiencia concreta y las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (y generalizaciones). A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos: algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), mientras que otras a través de la observación reflexiva. Los distintos estilos de aprendizaje diferencia modos de apropiación del conocimiento y utilizarlo, esto implica: involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten; lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibirlas desde varias aproximaciones; generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas; y ser capaz de utilizar eses teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

De estas capacidades *experiencia concreta* (EC), *observación reflexiva* (OR), *conceptualización abstracta* (CA) y *experimentación activa* (EA) se desprenden los cuatro estilos de aprendizaje: *convergente*, en el que predomina la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA); *divergente*: se desempeña mejor en la experiencia concreta (EC) y la observación reflexiva (OR); *asimilador*: aquí se destacan las conceptualizaciones abstractas (CA) y la observación reflexiva (OR); *acomodador*: se desempeña mejor en la experiencia concreta (EC) y la experimentación activa (EA).

Características de cada estilo de aprendizaje

El estilo convergente

El *estilo convergente* se caracteriza por una marcada orientación hacia la aplicación práctica de las ideas. Las personas con este estilo de aprendizaje suelen destacarse en aquellas tareas o evaluaciones que exigen una única respuesta correcta o una solución concreta a un problema. Tienden a organizar sus conocimientos de manera que les permita resolver situaciones utilizando el razonamiento hipotético-deductivo. Se orientan más hacia los objetos y los aspectos técnicos que hacia las relaciones interpersonales, y muestran una clara preferencia por abordar problemas de naturaleza práctica antes que social. Son individuos que poseen la habilidad de encontrar usos concretos para las ideas y teorías, transformándolas en soluciones efectivas ante interrogantes específicas. Este estilo de aprendizaje resulta especial-

mente favorable para la formación en campos científicos y tecnológicos.

El estilo divergente

El *estilo divergente* se caracteriza por un desempeño destacado en actividades que implican experiencias concretas (EC) y observación reflexiva (OR). Su principal fortaleza radica en la capacidad imaginativa y en la habilidad para considerar una situación desde múltiples perspectivas. Se denomina "divergente" porque las personas con este estilo suelen desenvolverse con eficacia en contextos que requieren la generación de ideas, como ocurre en las dinámicas de lluvia de ideas. Tienden a ser creativas, a interesarse por las personas y a poseer una amplia variedad de intereses culturales. Su modo de aprendizaje se basa en la observación atenta y en la reflexión sobre la experiencia, lo que les permite comprender los fenómenos desde diferentes puntos de vista y aportar enfoques originales a la resolución de problemas.

El estilo asimilador

El *estilo asimilador* se caracteriza por la predominancia de la conceptualización abstracta (CA) y la observación reflexiva (OR). Su principal fortaleza reside en la capacidad para crear modelos teóricos y elaborar explicaciones integrales a partir de observaciones diversas. Las personas con este estilo de aprendizaje se distinguen por su razonamiento inductivo y su inclinación hacia los conceptos abstractos, mostrando un interés mayor por lo teórico que por la aplicación práctica. Tienden a disfrutar del manejo de una amplia variedad de datos, hechos e información, y poseen una notable habilidad para organizarlos de manera lógica y concisa. Aprenden principalmente a través de teorías, leyes y generalizaciones, prestando menor atención a su aplicación inmediata. Este estilo suele encontrarse en perfiles científicos o investigadores, con un desempeño destacado en campos como la planificación, la informática o las ciencias puras, donde la formulación de modelos, la definición de problemas y el desarrollo de teorías constituyen actividades centrales. En general, quienes presentan este estilo prefieren relacionarse con las ideas más que con las personas.

El estilo acomodador

El *estilo acomodador* se distingue por su predominancia en la experiencia concreta (EC) y la experimentación activa (EA). Su principal fortaleza radica en la capacidad para actuar, involucrarse en experiencias nuevas y aprender haciendo. Las personas con este estilo tienden a asumir riesgos con mayor frecuencia que quienes presentan los otros tres estilos de aprendizaje. Se las denomina *acomodadoras* porque se destacan en contextos que exigen adaptarse rápidamente a circunstancias inmediatas y específicas. Suelen ser pragmáticas, ya que descartan teorías o enfoques que no se ajustan a los hechos observables y priorizan la acción sobre la reflexión prolongada. El acomodador se siente cómodo en la interacción con otras personas, aunque a

veces puede mostrarse impaciente o impulsivo. Este estilo es común en quienes se dedican a la política, la docencia o actividades de carácter técnico y práctico, como los negocios. Si bien estas personas suelen cumplir con sus responsabilidades, pueden dispersarse en tareas secundarias o triviales. No obstante, se desempeñan especialmente bien en profesiones orientadas a la práctica, como las ventas y la mercadotecnia, donde su iniciativa y capacidad de acción resultan fundamentales.

Metodología

Las decisiones metodológicas se basaron en la elección de instrumentos adecuados para la indagación de los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje. En ambos casos se optó por tests validados y utilizados con eficacia comprobada en el campo de las ciencias cognitivas orientadas a la psicología del aprendizaje. También se tuvieron en cuenta otros estudios[6].

Respecto de los estilos cognitivos se utilizó el test de figuras enmascaradas. El estilo llamado *Dependencia-Independencia de campo*, como ha sido aclarado anteriormente, fue estudiado a partir de las investigaciones de Hermann Witkin, reconocido como pionero en el estudio de los estudios cognitivos. Las investigaciones de Witkin condujeron a diferenciar las estrategias de las personas al resolver situaciones concretas (Velasco Yáñez, 2009). Este estilo cognitivo puede comprenderse en referencia a una modalidad de procesamiento de la información

La Dependencia-Independencia del campo se evalúa a través del Test de las figuras enmascaradas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1971). En este test se presentan figuras simples ocultas dentro de las más complejas. Los sujetos dependientes del campo, a diferencia de los independientes del campo, tendrán problemas para encontrar una figura oculta en otras más complejas al no poder separar los elementos de su contexto.

En relación a los estilos de aprendizaje el abordaje metodológico consistió en la administración del cuestionario de Kolb cuya fundamentación se indicó previamente. La decisión estuvo aquí motivada por el amplio uso y reconocimiento que tiene la teoría de Kolb en el estudio de los estilos de aprendizaje. Estos estudios están documentados en su aplicación al ámbito especialmente de la educación superior (Rodríguez, 2020).

En cuanto al trabajo de campo la recolección de datos consistió en la administración los test de Figuras enmascaradas y el Test de Kolb a una muestra piloto de estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas en la UnLaM en el período correspondiente al primer cuatrimestre de 2024. La muestra fue elegida de modo aleatorio entre los distintos cursos y turnos de primer año. Para estilos cognitivos se obtuvieron 62 casos y para estilos de aprendizaje 61. Siendo un estudio piloto el objetivo fue principalmente validar los instrumentos y comprobar la aplicación

pertinente de a la población estudiantil respecto de su correcta resolución. Del mismo modo como todo estudio piloto permitió obtener la experiencia suficiente para ajustar la toma de las muestras definitivas. El estudio se completará durante el período 2025 a fin de confirmar o no los resultados preliminares que se detallan a continuación.

Resultados de los test

Test Estilos Cognitivos (Test de figuras enmascaradas)[7]

Total: 62

1) Rango 0-10 Estilo Cognitivo muy sensible: 0

2) Rango 11-20 Estilo Cognitivo sensible o dependiente de campo: 5

3) Rango 21-30 Estilo Cognitivo intermedio: 19

4) Rango 31-40 Estilo Cognitivo independiente de campo: 20

5) Rango 41-50 Estilo Cognitivo muy independiente: 18

1 y 2 Dependiente de campo: 5

3 Intermedio: 19

4 y 5 Independiente de campo: 38

Porcentajes de test de estilos cognitivos

Dependiente de campo: 8,06%

Intermedio: 30,64%

Independiente de campo: 61,29%

Se manifiesta en esta muestra una prevalencia del estilo independiente de campo. Según lo antes mencionado esto indicaría una marcada capacidad para afrontar problemas a resolver con mentalidad analítica, detallada y concreta. La característica cognitiva aquí se manifiesta en el hábito del análisis de los componentes de un todo pero también en la dificultad para establecer relaciones entre los elementos de una totalidad. Estos individuos están orientados a la resolución de problemas concretos aunque pueden tener problemas en descubrir errores en los procedimientos. Desde un punto de vista más general el estilo independiente de campo se relaciona con la reflexividad (hemisferio izquierdo), control de la ansiedad o menor grado de la misma. Por otra parte, en algunas ocasiones necesitan aprender a insertarse socialmente.

Test Estilos de Aprendizaje (Test de Kolb)

Total 61

Acomodador: 3

Divergente: 13

Convergente: 8

Asimilador: 37

Porcentajes de test de estilos de aprendizaje

Acomodador: 4,91%

Divergente: 21,31%

Convergente: 13,11%

Asimilador: 60,65%

En el estilo asimilador se observa capacidad de reflexión y razonamiento de lo aprendido, capacidad de análisis, es organizado y metódico. En general los individuos de este estilo son lógicos al razonar, secuenciales y deductivos. También suelen manifestar una tendencia al trabajo individual, son poco empáticos y poco sensibles.

Conclusiones

Algunas conclusiones que surgen de la experiencia nos permitieron establecer la importancia en la indagación tanto de los estilos cognitivos como de aprendizaje del alumnado que cursa las carreras de grado en el nivel universitario. Esta reflexión si bien puede considerarse disparadora de las acciones de investigación fueron confirmadas en el transcurso del trabajo ya que se hizo evidente su relevancia no sólo para los docentes sino para los propios estudiantes. En este sentido los mismos sujetos que participaron de esta muestra evidenciaron su interés en los resultados.

Por otra parte consideramos que es una gran necesidad contar desde el cuerpo docente con este insumo de información que pueda utilizarse para el mejoramiento académico. En este caso, aun siendo pequeña la muestra y poco significativa para establecer conclusiones definitivas, adquiere sentido orientativo considerar que los resultados están mayoritariamente orientados hacia un estilo cognitivo Independiente de campo (61,29%) y con predominio, en los mismos casos, de un estilo de aprendizaje Asimilador (60,65%). Estos resultados están en concordancia con otros hallados en otros casos pero que merecen mayor cotejo comparativo (Rodríguez, 2020).

La investigación se completará durante el primer cuatrimestre de 2025 y se pretende extender a una población similar cualitativamente (ingresantes a primer año) de la Universidad de La Matanza a través de una muestra mayor para obtener así los datos y orientar todas las acciones posteriores en el ámbito académico y pedagógico.

Notas

[1] Dr. en Filosofía (UM), Lic. En Psicología (UBA), Profesor de Filosofía y Pedagogía, Docente

de Introducción al conocimiento científico en el Dep. de Ciencias Económicas (UNLaM), Investigador Programa PROINCE, Departamento de Ciencias Económicas de Universidad Nacional de La Matanza

ORCID iD: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2864-0021. E-mail: jbrunetti@unlam.edu.ar, juanbrunetti@gmail.com.

[2] Arquitecto (UBA). Licenciado en matemática aplicada (UNLaM). Jefe de trabajos prácticos (Departamento de Ciencias Económicas, UNLaM). E-mail: blancojoseismael@gmail.com.

[3] Contador Público (UNLaM). Estudios en curso: Licenciatura en Economía (UNLaM). Investigador Programa PROINCE, Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza. E-mail: joakim2200@gmail.com.

[4] El presente artículo corresponde a los resultados obtenidos a través de una investigación en curso en La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) según el siguiente detalle: Unidad Académica: Departamento de Ciencias Económicas - Código: 55B247 - Título del Proyecto: Estilos cognitivos y Enseñanza activa - Director del Proyecto: Dr. Juan Brunetti - Programa de acreditación: PROINCE - Fecha de inicio: 01/01/2024 - Fecha de finalización: 31/12/2025 - Integrantes del equipo: Brunetti, Juan (Director), DNI 14555227; Gómez, Joel Mirta, DNI 25592005; Saccavino, Alexis Germán, DNI 25348756; Blanco, José Ismael, DNI 16494321; Fons, Milena Denise, DNI 42.021.864; Castellano, Joakim Ezequiel, DNI 42.878.997

[5] Traducción de los autores

[6] A modo de ejemplos comparativos podemos citar los estudios sobre estilos cognitivos realizados por Becerra-Bulla et al. (2014) en los estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia y el trabajo de Curione et al., (2010) dirigido a los estudiantes de Ingeniería realizado en la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. En el primer caso los resultados han mostrado la predominancia de la categoría estilo cognitivo Independiente de campo. En este caso el universo estuvo constituido por los estudiantes de pregrado de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. El muestreo fue no probabilístico accidental. La prueba de figuras enmascaradas se aplicó a los estudiantes de primero, quinto y décimo semestre que asistieron el día de la prueba a una de las asignaturas que cursaban, con el fin de identificar el estilo cognitivo predominante de los estudiantes al inicio, en el transcurso y al final de la carrera, para, de esta manera, establecer su correspondencia con las habilidades cognitivas explicitas en el currículo académico del programa. El instrumento aplicado fue la prueba de figuras enmascaradas o prueba EFT, por su sigla en inglés (Embedded Figures Test), utilizada para la determinación del estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo.En relación con la prueba de figuras enmascaradas se identificaron 5 rangos de puntaje, de la siguiente manera:

	Valor Total
1) estilo cognitivo muy sensible	0-10
2) estilo cognitivo sensible o dependiente de campo	11-20
3) estilo cognitivo intermedio	21-30
4) estilo cognitivo independiente de campo	31-40
5) estilo cognitivo muy independiente	41-50

1 y 2 (dependientes del campo)

4 y 5 (independientes del campo)

El promedio obtenido en la prueba de figuras enmascaradas para los estudiantes de primero, quinto y décimo semestre fue muy similar: 38,7%, 38,8% y 39,1%, respectivamente. La mayoría (75%) obtuvo un puntaje superior a 34, es decir resultado mayoritario: Independiente de campo. En cuanto al trabajo de Curione, et al., (2010), éste ha tenido como objetivo examinar la relación entre el EC (estilo cognitivo) y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Ingeniería, así como la relación entre EC y las variables: procedencia geográfica, sexo e instituto de enseñanza media –público o privado- y, por último, la relación entre EC y motivación. Participaron 222 estudiantes, ingresantes a la carrera de Ingeniería, a quienes se les aplicó una serie de pruebas que componen la Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI). La edad de los participantes va desde los 17 a los 27 años, el 70 % son hombres y el 30 % mujeres, el 54.8 % provienen de Montevideo y el restante 45.2% del interior del país. El 65 % proviene de instituciones públicas de enseñanza secundaria y el 35 % de instituciones privadas. Se aplicó el EFT (Test de Figuras Enmascaradas) en la versión desarrollada por Sawa (1966). Esta prueba arrojó que el 47,8% de los estudiantes se encuentra en las categorías inferiores de puntaje EFT y un 52,2% en las superiores. Se encontró una correlación positiva significativa entre el puntaje EFT y el rendimiento académico. Las variables procedencia geográfica e instituto de enseñanza media de origen no han mostrado correlación con el puntaje EFT. Históricamente el sexo femenino tiende hacia la dependencia mientras que el masculino tiende hacia la independencia de campo, sin embargo, en esta prueba la variable sexo no condicionó los puntajes obtenidos. La correlación entre ciertas respuestas del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje con los puntajes obtenidos en el EFT sugiere la existencia de posibles relaciones entre motivación y estilos cognitivos.

[7] Se adoptó el criterio seguido por: Becerra-Bulla et al., (2014), en la bibliografía citada.

Referencias bibliográficas

Alonso, CM, Gallego, DJ, Honey, P (2006). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Mensajero.

Becerra Bulla, F, Vargas Zárate, M, Sánchez Angarita, J, Madiedo, N (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. *Revista de la Facultad de Medicina*, *62*(1), 55-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363528008

Curione, K. Míguez, M. y Crisci, C. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, *54*(3), 1-9. https://psico.edu.uy/sites/default/files/estilos_cognitivos_motivacion_y_rendimiento_academico.pdf

Jonassen, D. H. y Grabowsky, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kagan, J., Moss, H. A., y Sigel, I. E. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 28* (2), 73-124. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13958255/

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.*

Prentice Hall, Inc.

Lozano Rodríguez, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa.* Trillas.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems (201 – 216): *Resolving Social Coflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.

Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Universidad de San Carlos de Guatemala 3*(1), 81-88. https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Velasco Yáñez, S. (2009). Hermann Witkin y el descubrimiento de los estilos cognitivos, influencia posterior para la diferenciación con los estilos de aprendizaje. *Caleidoscopio*, *13*(25), 139–158. https://doi.org/10.33064/25crscsh451

Witkin, H., Oltman, P. K., Raskin, E., y Karp, S. A. (1971). *Prueba de figuras incrustadas en grupo (GEFT)* [Registro de base de datos]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t06471-000

Bibliografía de consulta

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (6ª Ed.). (2006). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Mensajero.

Alonso, C. M., (2008). Estilos de aprendizaje: presente y futuro. *Revista de Estilos de aprendizaje*, *1*(1), 4-15. https://doi.org/10.55777/rea.v1i1.860

Anijovich, R. y Mora, S. (2012). Las buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 35-46). Aique. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2018/11/Anijovich-Mora.pdf

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales.* (M. Zaplana Trad.). Martínez Roca.

Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A, y Litwin, E., (1998). *Debates constructivistas.* Aique.

Baquero R. (1996). La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp.137-159). Aique.

Barrell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas.* Manantial.

Becerra Bulla, F., Vargas Zárate, M., Sánchez Angarita, J. y Madiedo, N. (2014). Estilo cognitivo predominante en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. *Revista de la Facultad de Medicina*, *62*(1), 55-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363528008

Bendersky B. (2004). Perspectiva psicogenética: revisiones de algunos conceptos básicos. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (pp. 163-172). Manantial.

Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo Del Río.

Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles.* Gedisa.

Carreira Zafra, C. (2018). La importancia del aprendizaje basado en proyectos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, *14*, 22-29

Carretero, M. y Palacios, J. (1982). Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Revista de Estudio de Educación y Desarrollo: Infancia y Aprendizaje*, *5* (17), 20-28 https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821924

Castorina, J. A. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina et al., (Ed.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós Educador.

Castorina J. A. (1998). Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética. En J. A. Castorina y C. Coll et al., (Comp.) *Piaget en la educación debate en torno a sus aportaciones* (pp. 52-75). Paidós.

Curione, K. Míguez, M. y Crisci, C. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, *54*(3), 1-9. https://psico.edu.uy/sites/default/files/estilos_cognitivos_motivacion_y_rendimiento_academico.pdf

de Miguel Díaz, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Diment, E. (2004). Algunas ideas acerca del funcionamiento del sistema cognitivo según la perspectiva psicogenética. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares* (pp. 149- 162). Manantial.

Manzanares Moya, A. (3ª. Ed.). (2015). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 17-28*)*. Narcea.

Esturgó Deu, M. E. (1997). Estilos cognitivos. *Aula Abierta, 69*, 89-103. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45410

Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. D Van Nostrand Company. https://www.rexresearch1.com/PiagetChildPsychologyLibrary/DevelopmentalPsychologyPiagetFlavell.pdf

Flavell, J. H. (1987). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós.

Alonso García, C. M. y Gallego Gil, D. J. (2010*)*. Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje, 3*(6), 4-22. https://doi.org/10.55777/rea.v3i6.909

García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 29(58), 177-202. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372009

Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos 30*(122), 38-77. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf

Huaire Inácio, E. J., Elgier, A. M. y o Maldonado Paz, G. (2015). *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle. Alma Máter del Magisterio Nacional. https://www.researchgate.net/publication/303961188_Psicologia_Cognitiva_y_Procesos_de_Aprendizaje_Aportes_desde_Latinoamerica

Instituto Tecnológico de Monterrey (2014). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. https://educrea.cl/el-aprendizaje-basado-en-problemas-como-tecnica-didactica/

Instituto Tecnológico de Monterrey (2014). ABP. *Enfoque de los 7 pasos*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica.

Jonassen, D. H. y Grabowsky, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson Laird, P. (1990). *El Ordenador y la Mente*. Paidós.

Kagan, J., Moss, H. A., y Sigel, I. E. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 28* (2), 73-124. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13958255/

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory*: *Technical Manual*. McBer & Co.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.*

Prentice Hall, Inc.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems (201 – 216): *Resolving Social Coflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.

Lindsay, P. y Norman, D. (1983) *Introducción a la psicología cognitiva.* Tecnos.

Lozano Rodríguez, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa.* Trillas.

Meinardi, E. (2012). El problema de plantear problemas. *Revista EXACTAmente, 51*, 30-33. https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/exactamente/exactamente_n051.pdf

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology.* Psychology Press.

Páramo, M. F. y Tinajero, C. (2016). Dependencia/independencia del campo y desempeño en la escuela: un argumento contra la neutralidad del estilo cognitivo. *Habilidades perceptuales y motoras 70*(3), 1079-1087

Pozo Municio, I. (2000). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Alianza Editorial.

Ramos, J.M. (2006). Evaluación del estilo cognitivo Dependencia/independencia de campo en el contexto de los problemas de ansiedad. *Clínica y Salud, 17*(1), 31-49. https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n1/v17n1a02.pdf

Raths, L. E. y Wassermann, S. (1991). *Cómo enseñar a pensar*. Paidós.

Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Universidad de San Carlos de Guatemala 3*(1), 81-88. https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22

Schunk, D. (6ª. ed.). (2012). *Teorías del Aprendizaje.* Pearson.Educación.

Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. (Diego E. Leal Fonseca, Trad.). Curso Tic, Módulo 3. Ateneu. (Trabajo original publicado en 2004). https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Torp, L. y Sage, S. (2007) *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu.

Velasco Yáñez, S. (2009). Hermann Witkin y el descubrimiento de los estilos cognitivos, influencia posterior para la diferenciación con los estilos de aprendizaje. *Caleidoscopio*, *13*(25), 139–158. https://doi.org/10.33064/25crscsh451

Ventura, AC, Moscoloni, N. y Gagliardi, RP (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe, 29*(2), 276-304. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=21324851003

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje,* Ediciones Fausto.

Witkin, H., Oltman, P. K., Raskin, E., y Karp, S. A. (1971). *Prueba de figuras incrustadas en grupo (GEFT)* [Registro de base de datos]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t06471-000

Woolfolk, A. (1999), *Psicología educativa*. Pearson Educación.

Zapata, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 45-58. https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss55/7/

Trayectos, sentidos y políticas de la formación docente continua: aportes desde una experiencia en una universidad pública en Argentina (2010-2024)

Trajectories, Meanings, and Policies of Continuing Teacher Education: Insights from a Public University Experience in Argentina (2010–2024)

Ileana Ramirez[1]
Nicolás Federico Cáceres[2]

Resumen

Este trabajo aborda la formación docente continua en el ámbito universitario, tomando como caso de estudio el Programa de Formación Docente Continua (PFDC) de la Universidad Nacional del Nordeste. La investigación propone reconstruir los trayectos, los sentidos y los saberes producidos en torno a la formación pedagógica de los docentes universitarios. Desde una estrategia metodológica de estudio de caso, se profundiza en el PFDC como una experiencia significativa que visibiliza la complejidad de la identidad docente universitaria y la necesidad de formación didáctica y pedagógica para el ejercicio profesional, recuperando en el análisis diversas fuentes documentales. Los resultados destacan el papel del PFDC como una respuesta institucional a la necesidad de formación docente, reconociendo su aporte al desarrollo de competencias pedagógicas y su consolidación como una fortaleza institucional y el análisis concluye que construir una política de formación docente universitaria requiere considerarla en un entramado más complejo de otros condicionamientos a la vez que contemplar las expectativas de los actores involucrados, y atender a las condiciones materiales e institucionales.

Palabras clave: formación docente; universidad pública; carrera académica, profesionalización docente

Abstract

This paper addresses continuing teacher training at the university level, using the Continuing Teacher Training Program (PFDC) at the National University of the Northeast as a case study. The research proposes to reconstruct the paths, meanings, and knowledge produced around the pedagogical training of university teachers. Using a case study methodological strategy, the PFDC is examined in depth as a significant experience that highlights the complexity of university teacher identity and the need for didactic and pedagogical training for professional practice, recovering various documentary sources in the analysis. The results highlight the role of the PFDC as an institutional response to the need for teacher training, recognizing its contribution to the development of pedagogical competencies and its consolidation as an institutional strength. The analysis concludes that building a university teacher training policy requires considering it within a more complex framework of other conditions, while also considering the expectations of the actors involved and addressing the material and institutional conditions.

Keywords: Teacher Training; Public University; Academic Career; Teacher Professionalization

Fecha de recepción: 03-07-2025
Fecha de evaluación: 06-08-2025
Fecha de evaluación: 03-10-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

Introducción

En este artículo presentamos discusiones en torno a la formación docente continua. Abordamos la temática a partir del estudio, como caso, del Programa de Formación Docente Continua (en adelante PFDC), programa central de la Universidad Nacional del Nordeste, que inicia sus acciones en 1999, con el propósito de acompañar y fortalecer la profesionalización del cuerpo docente de esa universidad. Proponemos una lectura sobre trayectos recorridos, los sentidos construidos y los saberes producidos en su desarrollo. Además, exploramos las dimensiones que la configuran como un campo específico y las particularidades que adquiere en el marco de una universidad pública en Argentina.

Nuestro lugar de enunciación reconoce dos pertenencias. Por un lado como investigadores de una universidad pública que somos parte de un proyecto de investigación[3] acreditado; y por otro como integrantes del equipo que coordina el PFDC. Los avances presentados en esta oportunidad tienen como horizonte los siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos inciden en la construcción de una política institucional de formación docente en una universidad pública? ¿Qué dimensiones configuran la formación pedagógica de la docencia universitaria?

Organizamos la presentación en cuatro partes. Para comenzar, resulta relevante realizar una presentación del contexto y las misiones que asume el PFDC en sus inicios, comprender el proceso de creación y desarrollo del mismo como política institucional y, a su vez, analizar los sentidos y saberes construidos sobre la formación docente continua. Es por ello que realizamos una presentación de algunos mandatos que dieron origen al programa en cuestión.

En segundo lugar, presentamos una lectura que recupera los informes de evaluación institucional y evaluación externa, destacando las relaciones sostenidas entre formación docente, carrera académica y calidad educativa, como un elemento central en las condiciones y regulaciones que asume el trabajo docente en la universidad.

Continuamos con la presentación de una periodización de etapas y configuraciones del programa, analizando las resoluciones de funcionamiento anual de las propuestas, buscando indagar en los sentidos y los propósitos del PFDC en su implementación en el periodo que abarca desde 2010 a 2021.

Por último, abordamos a la formación docente como eje de constitución de una política institucional a partir de repensar y resignificar las acciones de gestión del PFDC llevadas a cabo desde mediados del 2022 hasta el 2024.

Metodológicamente, nuestro trabajo sostiene un enfoque cualitativo-hermenéutico (Cifuentes, 2011) y de corte exploratorio. Adoptamos una estrategia de estudio de caso intrínseco (Stake, 1999) acerca del PFDC porque entendemos que su institucionalización y su perdurabilidad en el tiempo presentan configuraciones y sentidos

relevantes para analizar los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente. Para esta ocasión se presentan y analizan resultados provenientes de una revisión documental de diversas fuentes de información institucional en el recorte temporal propuesto.

Marcos teóricos-conceptuales de referencia

La formación del docente universitario

En el contexto universitario, tradicionalmente, la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza. Para Levy (2022) la universidad es "un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente" (p. 14). Entendemos que, el análisis y la comprensión de la formación docente continua como objeto de estudio en este escenario, requiere considerar la confluencia de políticas, instituciones y actores en constante tensión.

En general, la identidad del docente universitario está dada por la pertenencia a un grupo profesional de origen (ingeniero, abogado, médico, etc.), donde la docencia, en tal caso, agrega algún componente, un atributo, sin modificar sustancialmente los rasgos identitarios profesionales (Souto, 2019). De esta manera la Universidad se caracteriza por una variedad de colectivos profesionales y disciplinares, con tradiciones, y estilos diferentes. Sumado a esto, podemos decir que las prácticas profesionales de la docencia universitaria también están influenciadas por las funciones sociales que asume la universidad, esto es: docencia, investigación, gestión y extensión (Demuth, 2015), aspectos que pueden llegar a abonar a la construcción de una identidad profesional borrosa del profesor universitario (Zabalza, 2007) y, por ende, el desconocimiento o negación de un corpus de saberes específicos que se necesitan aprender, como ocurre con toda profesión. En este sentido, Levy (2022) plantea que la formación pedagógica es una herramienta necesaria para el ejercicio de la enseñanza y, en consonancia, advierte que la consolidación de la formación continua, como un derecho para los docentes, es una discusión pendiente en la agenda universitaria.

Por otra parte, Finkelstein (2017) señala que, en los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, mediante la incorporación de otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. Como plantea Pogré (2016), tal vez uno de los desafíos actuales de la educación superior es tomar distancia del pensamiento que entiende a la enseñanza como una actividad técnica de aplicación, porque:

> Enseñar hoy en este nivel implica conjugar una posición pedagógica y política; porque no es posible pensar en enseñar sin comprender que ese acto es político. Y es un acto político porque es una toma de posición con relación a qué entiendo por educación superior como docente pero, fundamentalmente, como colectivo; a qué y cómo entendemos, o no, a la educación como derecho. (p.189)

En un trabajo previo (Cáceres y Ramirez, 2024) sostuvimos que la relevancia de la formación pedagógica del docente universitario surge inicialmente en la década de los noventa, a partir de instalarse en el sistema universitario la cultura evaluativa (Lamarra y Coppola, 2008) como instrumento de control de la calidad. Además, la relevancia de la temática debe ser comprendida en el marco de los cambios sustanciales que atraviesan las Universidades Nacionales de Argentina y que plantean el desafío de concretar transformaciones en las políticas vinculadas al gobierno, la organización, la administración y el financiamiento de las Universidades Públicas. En este escenario, las políticas de desarrollo profesional docente plantean la necesidad de la formación pedagógica y didáctica para profesionales que ejercen la docencia universitaria a partir de una base de conocimiento disciplinar diferente.

Identificamos como un antecedente en esta misma línea, la declaración mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulada, *Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (1998), en tanto constituyó un hito en la evolución de la educación superior en este siglo, interpelando a las instituciones universitarias a desarrollar políticas de formación del personal, con el propósito de mejorar sus competencias pedagógicas mediante programas que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES Nº 24.521/95), en su articulado aclara que las instituciones universitarias deben garantizar el perfeccionamiento de sus docentes, de tal modo que se articule con los requerimientos de la carrera académica (Art. N° 37); por otra parte la relevancia de los procesos de cambio curricular en las universidades nacionales de Argentina y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han establecido como uno de los criterios de la matriz evaluativa la calidad académica de los docentes, y en dicho sentido las estrategias institucionales de su profesionalización.

Siguiendo a Finkelstein (2017), la carrera profesional del docente universitario alude a varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in-service training); reciclaje de los docentes, etc. En esa misma línea Vezub (2004) plantea que los cambios en la denominación en relación a la formación docente continua obedecen a revisiones sucesivas en las conceptualizaciones, en

la manera de entender el aprendizaje de los docentes, en los sentidos que se le otorga a la formación en los procesos de transformación del sistema educativo y, particularmente, de las prácticas áulicas.

La representación de la formación docente como una "varita mágica" (Birgin, 2012) sobre los problemas educativos es una visión que poco aporta al estudio de la complejidad de los temas aquí tratados porque reduce las posibilidades de transformación de los sistemas educativos a la acción individual de los sujetos enseñantes. En cambio creemos pertinente la postura de la autora en tanto entendemos que:

> La formación docente es parte de un complejo entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales, la participación, entre otras. Todas ellas se entraman. Es difícil hacer una delimitación precisa, ya que ellas son, por un lado, parte de las políticas educativas, pero por otro lado están intersectadas con otras, como las políticas del Estado o el empleo. (p.15)

En este devenir, el sentido de formación pedagógica debería enmarcarse en una perspectiva política- pedagógica que entienda a la formación como un derecho y un deber de los docentes, en tanto herramienta que debiera permitir la innovación en las prácticas docentes (Lucarelli, 2009) y asegurar la calidad de la formación universitaria.

Abordar en este marco la formación pedagógica de los docentes universitarios supone revisar y analizar el detrás de escena (Finkelstein et al., 2022) de los proyectos políticos que lo sostienen, con el propósito de poner en cuestión los fundamentos que los sustentan y sus modos de implementación. Poner en tensión los contenidos y formatos de dicha formación es necesario por cuanto reflejan posiciones, elecciones y demandas para configurar el ejercicio docente frente a las regulaciones normativas, las tradiciones académicas y las emergencias disciplinares.

Asimismo, las prácticas de formación continua expresan las problemáticas devenidas de los procesos de "transición" tanto de la universidad como de la profesión docente. La generación de dispositivos de profesionalización y los sentidos subyacentes a los mismos nos deberían permitir reflexionar desde qué perspectiva de lo pedagógico y lo didáctico se caracteriza en esa práctica educativa (Lucarelli, 2004) y cómo es posible analizar desde las temáticas y modelos de formación tradiciones, problemáticas y líneas de fortalecimiento que aunque muchas veces contradictorias coexisten en la realidad.

El trabajo docente y la carrera académica

Comprender los cambios acontecidos en el mundo y su impacto en el escenario universitario permite reconocer las demandas que se plantean a las instituciones de educación superior y a las prácticas docentes universitarias. Como lo mencionamos

en el apartado anterior, con el surgimiento del «Estado-evaluador» en Argentina se dio lugar a procesos de acreditación de carreras o programas de estudio, encuadrado en un sistema de estándares que incluye la necesidad de que profesores y profesoras reciban capacitación pedagógica a través de una oferta institucional (De Viscenzi, 2012). Para Rodera y Walker (2023), se renueva el interés por la evaluación en 2010, en el marco de las discusiones y de la aprobación del Convenio Colectivo del Trabajo (CCT), configurando de este modo un escenario a nivel nacional para la definición de la carrera docente en la docencia universitaria, lo que ha puesto en evidencia la complejidad que conlleva la práctica de los docentes universitarios.

Es elocuente el planteo de Edelstein (2014) cuando señala que "cobra fuerza, a su vez, la necesidad de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado" (p. 30), que se oriente hacia una transformación tanto en el núcleo de su tarea profesional, la enseñanza, como en las diferentes funciones universitarias y en su participación en la vida institucional.

Para profundizar en dicha complejidad, retomamos el sentido de Trabajo Docente Universitario (TDU) en tanto categoría teórica. Para Walker (2017), el TDU es entendido como una práctica social, que coloca a los/as profesores/as en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, con saberes específicos, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Desde este punto de partida, avanzamos en entender que la carrera académica se constituye en una de las dimensiones de abordaje al estudio del TDU y, la formación docente continua aparece como un elemento del sistema regulador.

Para la docencia universitaria, la carrera docente en las universidades nacionales, supone la puesta en marcha de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico (García de Fanelli y Moguillansky, 2014). La Ley de Educación Superior y las tradiciones propias de la academia avalan que el procedimiento para acceder a un cargo docente y para ser promovido a un cargo superior sea a través de la institución del concurso público y abierto de antecedentes académicos y oposición (Walker, 2016).

Para Rovelli, Fare y Lenz (2016), en la configuración de la docencia universitaria, la formación o capacitación docente es mencionada de manera general en las ordenanzas, tanto aludiendo a lo disciplinar como a lo pedagógico propiamente dicho. Según sus planteos, los casos en los que se hace mención a la formación de posgrado son pocos.

En este punto, resulta relevante señalar que la carrera académica no se desarrolla en un sentido lineal, ya que en ella se ponen en juego tensiones propias de los sujetos (concursantes y evaluadores), la institución con sus normas y mecanismos de regulación, y la generación de políticas de regulación a nivel del sistema macro-

universitario en vinculación con otros sectores como los Estatales y gremiales. Sin embargo, el desarrollo de la carrera académica como herramienta de configuración del TDU, acompaña la construcción de sentido sobre el mismo. De allí que compartimos con Walker que el TDU, se constituye como una "práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario -resultado de las luchas previas, las estrategias y los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición -en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades" (Walker, 2023, p. 25).

La articulación posible entre trabajo docente y carrera académica es una puerta que habilita a pensar en las transformaciones que se realizan de unos mecanismos de regulación institucional en diálogo con procesos que reconfiguran el trabajo docente universitario desde las prácticas y las coyunturas de los propios actores y las instituciones. En la actualidad la promulgación del Convenio Colectivo de Trabajo y las nuevas regulaciones laborales; los impactos de la pandemia, la virtualización de la enseñanza (Walker, 2023) y la larga ausencia de una agenda política para la universidad (Suasnábar, 2023) imponen unos desafíos a la configuración del TDU y su evaluación que es preciso analizar y reconocer en perspectiva de los derroteros que ha seguido en nuestra historia reciente.

Luego de los planteos realizados, nos interesa señalar que la formación docente constituye un elemento más para pensar y evaluar la calidad académica de los docentes. Cuando los procesos de evaluación simplifican las estrategias institucionales sólo a la formación, se ignora que la figura del docente universitario, en términos de Zabalza (2011), está conformada por la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. En consonancia con lo planteado previamente debemos diferenciar las prácticas de formación docente de la noción de desarrollo profesional. Al respecto Imbernón (2024) argumenta:

> El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo, pero también, de manera muy decisiva, la mejora de los otros factores (salario, estructuras de poder, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación y estructura laboral). (p. 217)

Por último, queremos mencionar que la formación de los docentes se constituye en un espacio privilegiado, muchas veces sobrevalorado, de intentos de profesionalización de la docencia universitaria y actúa como una parte del mecanismo de regulación y evaluación del personal y de la institución en su conjunto. Nuestra posición no implica avanzar en desmedro de la evaluación como práctica legítima de mejora en la organización, sino que planteamos que estos diversos instrumentos y estrategias se mueven en enfoques diversos y que necesitan ser expresados en

los contextos en los cuales emergen para dar cuenta de sus sentidos, orientaciones y dificultades (Cáceres y Ramirez, 2024).

Descripción de las decisiones metodológicas

Nuestro trabajo sostiene un enfoque cualitativo-hermenéutico (Cifuentes, 2011) y de corte exploratorio. Un rasgo importante de este tipo de investigaciones es que se caracterizan por la utilización simultánea de diversos métodos y técnicas de recolección de evidencia empírica, por lo cual el trabajo de campo involucra el enfrentamiento a una variedad de fuentes y materiales significativos, cuya combinación brinda riqueza y profundidad a la investigación (Di Virgilio et al., 2007).

Adoptamos una estrategia metodológica de estudio por caso. La elección del caso es resultado del recorte temático, y el acento se ubica en la profundización del conocimiento sobre el objeto, en tanto "el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso." (Skate, 1999, p. 17). Decidimos abocarnos al PFDC porque entendemos que su institucionalización y su perdurabilidad en el tiempo presentan configuraciones y sentidos relevantes para analizar los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente.

En esta investigación definimos un estudio por caso intrínseco, donde el PFDC, tiene para nosotros un interés como política institucional para ser pensada y comprendida en su desarrollo. Es importante señalar que este tipo de estudios "tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual." (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218). Los mismos autores sostienen que el caso puede estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, o un proceso social, que siempre es construido a partir de un determinado, subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un problema de conocimiento.

Para esta oportunidad, nos abocamos a un trabajo de revisión documental, donde recuperamos y organizamos parte del archivo físico y digital del PFDC. Nos ocupó, a partir del trabajo con dichas fuentes, analizar el recorrido, las configuraciones y las tensiones que ha ido asumiendo el PFDC como política institucional.

Siguiendo a Ruiz (2012) el texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura según categorías del estudio. Este proceso "se dirige a obtener significado, comprender y desarrollar conocimientos empíricos, establecer relaciones, reconstruir eventos o situaciones e identificar determinadas prácticas" (Revilla Figueroa, 2020, p. 6). Nos preguntamos por los sentidos de formación docente que explicitaban las resoluciones, los fundamentos vertidos, las decisiones informadas,

y sobre todo por cómo se reconfiguraban las estructuras y las misiones del PFDC en el tiempo analizado.

Trabajamos con producciones institucionales tanto de la UNNE como de la CONEAU, que corresponden a los Informes de Autoevaluación Institucional, Informes de Evaluación Externos, y documentos de gestión. Nos interesó vislumbrar, descripciones y sentidos sobre la relación entre formación pedagógica y el desarrollo de la carrera académica, como un elemento central en las condiciones y regulaciones que asume el trabajo docente en la universidad y el lugar que fue construyendo el PFDC como espacio institucional de viabilización de estas demandas. Para avanzar en ese sentido, trabajamos sobre las siguientes fuentes documentales:

1. Res. Nº 690/1998 CS-UNNE. Aprobación del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste.

2. Primer Informe de Autoevaluación Institucional (1998)

3. 1º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (1999)

4. Segundo Informe de Autoevaluación Institucional (2008)

5. 2º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2011)

6. Tercer Informe de Autoevaluación Institucional (2021)

7. 3º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2022)

8. Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional (1º 2012-2020; 2º 2020-2030)

Luego, analizamos 11 resoluciones del PFDC aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad en el periodo 2010 hasta el 2021, estos documentos cumplen la doble finalidad de habilitar el funcionamiento anual del PFDC y, a su vez, desarrollar una agenda de formación en diversas temáticas y enfoques sobre la docencia universitaria. Nuestro recorte temporal se constituye a partir de la disponibilidad de la fuente. Se analizaron dos categorías centrales en los documentos: los objetivos de planificación anual del programa y la definición de temáticas en cada año. Del análisis de esas fuentes se construyeron periodizaciones en el lapso de tiempo estudiado. Este proceso se realizó considerando las categorías referidas con la intención de mostrar los temas de interés y las decisiones de gestión institucional en la materia. Con este escenario, avanzamos en reflexionar sobre los sentidos construidos sobre la formación docente continua. Sostenemos también que estos períodos reflejan transformaciones en conceptualización y relevancia de la formación docente continua de los docentes universitarios.

Por último trabajamos sobre la sistematización de ciertas prácticas en el período 2022-2024, que han intentado repensar la función del programa de formación docente

en la universidad y que han dado lugar a un nuevo marco normativo y a una nueva estructura de implementación del mismo.

Resultados y discusiones

Como lo venimos desarrollando en este trabajo, la implementación de las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa en las universidades dieron lugar a diferentes estrategias frente a diversos problemas de la vida institucional. En este caso, alrededor de la formación docente, la UNNE ha dado respuesta a esta demanda mediante la creación y desarrollo del PFDC, que nació en 1998 y comenzó a desarrollar sus acciones al año siguiente. Su creación configuró una estrategia de profesionalización del personal docente universitario, a la par de los procesos vinculados a la evaluación de la calidad universitaria y a los mecanismos de regulación que se generan en consonancia, por un lado, y en relación con ello, la instalación del cambio curricular como campo de prácticas en las instituciones en pos de mejorar los procesos de enseñanza y sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación presentamos el recorrido que hemos reconstruido en nuestra investigación, sobre los orígenes del PFDC entendido como política de profesionalización docente, y el análisis que realizamos a partir del trabajo con fuentes documentales. Por último, presentamos reflexiones sobre las decisiones de gestión tomadas en el último periodo de PFDC, las cuales adquieren sentido en el marco de esta parte de la historia de este programa que presentamos.

A propósito del origen del PFDC de la UNNE

El PFDC es creado en el ámbito institucional el 18 de noviembre de 1998, pero comienza sus actividades en 1999. Es deudor de los procesos de cambios institucionales realizados en la década de los 90 en dicha universidad y que fueron plasmados en documentos tales como: “Lineamientos de Política Universitaria 1994-1998”, donde se presentan aspectos vinculados con el mejoramiento de las condiciones de excelencia del desempeño docente; y el documento base denominado “Programa de cambio curricular”, que instala el proceso de revisión de los planes de estudios en toda la universidad.

En consonancia con esto, el PFDC establece como metas elevar la calidad académica de la docencia universitaria, poniendo el foco en la “dimensión pedagógica de la formación docente”, y propone “revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la institución universitaria (…) crear condiciones para concretar en el aula los cambios proyectados en los nuevos planes de estudio (…)” (Res. N° 690/98 C.S). Esto evidencia que, desde sus inicios, la preocupación estuvo focalizada en la dimensión pedagógica de la formación docente, atendiendo

sobre todo a la práctica de la enseñanza.

En parte estos sentidos se fueron plasmando en la estructura que se estableció para el funcionamiento del PFDC durante los primeros cinco años. Según la resolución de creación, estuvo compuesta por cursos de posgrado y por dos carreras de posgrado. Esta última instancia con una duración de dos años y medio y dividida en dos tramos: Especialización en Docencia Universitaria y Maestría en Docencia Universitaria. Hay que remarcar que todas las propuestas de formación organizadas desde este programa, revestían carácter de gratuidad para las y los docentes de la UNNE, siendo éstos sus únicos destinatarios.

Los recorridos formativos fueron pensados a la luz de los diagnósticos que se generaron a partir del Programa de Cambio Curricular, que en sus inicios da cuenta de la presencia de profesionales externos a la universidad, quienes cumplieron funciones de asesoramiento y también advirtieron las dificultades en torno a la docencia universitaria y la necesidad de pensar mecanismos de fortalecimiento de la misma.

En la resolución de creación se plantea su origen a partir de grandes ejes temáticos sobre los cuales debe versar la formación de los y las docentes de la universidad, a saber:

- Universidad y sociedad
- El análisis institucional de la Universidad
- Los procesos de la formación en la institución universitaria
- La profesión del docente universitario.
- El currículum universitario
- La programación de la enseñanza.
- La evaluación y la investigación

En la enunciación de estos grandes temas observamos la vinculación con el propósito de ofrecer a la docencia universitaria conocimientos específicos para el desarrollo de la enseñanza y para abordar, científicamente, los nuevos problemas del aula universitaria.

De lo planteado hasta aquí, observamos a la formación continua configurada como una “política de actualización docente derivada de la necesidad de implementar reformas educativas” (Vezub, 2004, p. 4). Vera Godoy establece que esto se denomina como la modalidad clásica en donde “el perfeccionamiento docente es una pieza clave que antecede a la implementación de la reforma y garantiza su aplicación” (en Vezub, 1990, p. 8).

Desde este lugar reconocemos la dificultad de medir impactos o de encontrar sentidos homogéneos entre el plan y la realidad, sabido es que en la realidad las políticas se complejizan, las acciones encuentran desarrollos amplios y muchas veces

enfoques diferentes perviven y disputan sentidos. Pero resulta relevante reconocer la forma en la que la universidad pública ha construido, en un entramado de procesos, una posición sobre la formación docente y atribuyó unas misiones en su carácter fundacional para la profesionalización de la docencia universitaria.

La mirada hacia el PFDC desde los informes de evaluación externa y autoevaluación

El trabajo con los informes de evaluación externa y autoevaluación nos acercan a las decisiones institucionales que se asumieron en relación al TDU y la vinculación, o no, entre las demandas de la Formación Continua y la Carrera Académica de los y las docentes. Asimismo, nos permite conocer los modos en que se configuró el espacio institucional designado para ocuparse, de manera centralizada, de la formación docente de las y los profesores universitarios.

Este abordaje desde lo descriptivo y en cierto punto desde lo prescriptivo nos pone en evidencia unos recorridos complejos que son producto de coyunturas, dificultades estructurales y demandas que surgen tanto de la mirada interna como externa.

En el año 1993 surge en la UNNE el Programa Integral de Autoevaluación como resultado del consenso sobre la necesidad, a nivel institucional, de realizar un análisis global que posibilite identificar fortalezas, recompensarlas y potenciarlas, así como identificar y subsanar las debilidades. En 1994, se crea el Sistema de Evaluación Permanente, desde allí, se organiza y consolida un proceso con una fuerte vocación integradora y de representatividad.

Será a partir del ejercicio de estas prácticas evaluativas que la universidad comienza a poner en marcha los denominados “Programas centrales”, entre ellos el de Formación Docente Continua, con el propósito de atender problemáticas específicas de la institución.

Respecto de la evaluación externa, el primer informe data de 1999. En el mismo, se identifican las dificultades y las deficiencias en relación con la enseñanza y se avanza en la configuración de una estrategia para mejorar la situación planteada en el diagnóstico elaborado. En relación al PFDC, es presentado como espacio que canaliza las instancias de formación específica. Observamos en el informe la siguiente recomendación,

> Diseñar e implementar una política de capacitación y calificación para docentes y no docentes. En gran medida esto ocurre actualmente con los cursos de especialización en docencia universitaria. Estos cursos no sólo permiten elevar el nivel cualitativo de sus participantes, sino que operan como foros de discusión e intercambio donde se ponen de manifiesto diversas visiones de la institución y se logra unificar criterios en torno a problemas comunes. (Informe de evaluación externa, 1999, p. 55)

Además, se plantea la recomendación de continuar con las mejoras de la formación pedagógica permanente a partir de los programas de formación docente, al mismo tiempo que sugiere incrementar el estímulo para la obtención de títulos de posgrado y destaca que no se encuentra en desarrollo una política de evaluación docente. Esto nos permite pensar en la integralidad que requiere pensar la formación docente, no solo en las acciones de capacitación sino en su entramado con otras políticas como las mayores titulaciones y la incidencia en su valoración como profesional.

En 2008 se presenta el segundo informe de autoevaluación institucional. Allí se señala que desde 2002, el PFDC desarrolla actividades de formación de corta y mediana duración, de alcance masivo, y que se ha mantenido como una estrategia institucional continua de acciones de diferente índole, propósito, duración y cantidad de destinatarios, orientadas siempre al mejoramiento de la enseñanza en el ámbito de la Universidad. En la sección "Articulación entre el grado y el posgrado", se valora como un recurso importante para la mejora de la calidad de la enseñanza la carrera de posgrado en docencia universitaria, realizada desde el PFDC.

En la misma línea, la Universidad destaca que en relación con su cuerpo docente:

> La evaluación general de la ejecución del Programa de Formación Docente Continua evidencia su importante contribución al mejoramiento de la calificación pedagógica del cuerpo académico. Las acciones del Programa ejercen un efecto demostrativo que se concreta en demandas permanentes de formación docente y la disposición favorable para elevar el nivel de la docencia. (p. 73)

En lo referente al informe de evaluación externa del 2011, también reconoce la importancia de los programas centrales como estrategias de mejoramiento y, específicamente, el PFDC es valorado como una fortaleza. Asimismo, se señala que en el año 2005 se aprueba por Resolución N°191/05 del Consejo Superior de la Universidad, el Régimen de Carrera Docente, instalando de manera formal la importancia de la formación y la mayor estabilidad en el cargo. El informe advierte sobre la aplicación de esta resolución con diferentes grados de avance en las unidades académicas, además plantea la necesidad de ampliar la difusión de esta normativa a todos los sectores de la Universidad.

En el eje de Posgrado (p. 72) se informa que el PFDC promueve la formación de posgrado en docencia universitaria para el personal de la UNNE. Esto se conforma de cursos de posgrado, especialización y maestría. De las entrevistas, realizadas en el marco del proceso de evaluación, surge que el programa ha resultado un importante recurso para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, con aceptación generalizada entre los profesores adjuntos y auxiliares, aún cuando no completen la carrera. En este sentido, se señala que la carrera de Especialización en Docencia Universitaria tuvo dos cohortes entre 2000-2002 y 2001-2003 obteniendo esta se-

gunda cohorte 108 graduados. Posteriormente, en el año 2004 se crea la Maestría en Docencia Universitaria con 55 cursantes que se encontraban en proceso de realización de la tesis.

También se reconoce la presencia de ejes problemáticos que refieren al desarrollo de propuestas que no se vinculan con el diagnóstico realizado y que, "entre los obstáculos para la implementación efectiva de los cambios curriculares propuestos, se menciona el deficiente sistema de información, difusión, participación y capacitación interna relativo a los nuevos planes de estudio" (Segundo Informe de Evaluación Externa, 2011, p. 26). Además, "Tanto docentes como estudiantes, en las entrevistas mantenidas, manifiestan la necesidad de una mayor formación pedagógica de los docentes" (Segundo Informe de Evaluación Externa, 2011, p. 46).

En este sentido, el informe concluye señalando en la línea de acción: Docencia en el punto 12, la necesidad de:

> Promover el Programa de Formación Docente mediante la mejora de la atención de la formación docente inicial, la incorporación de graduados recientes a las actividades de docencia, la continuidad de los espacios y eventos de intercambio de experiencias innovadoras, de revisión de la práctica pedagógica y didáctica, los cursos de formación continua y las reuniones de docentes de carreras afines dentro y entre distintas facultades que permitan lograr acuerdos y favorecer la creación de nuevas iniciativas. Asimismo, aumentar la difusión interna y mejorar los canales de comunicación de las actividades desarrolladas por el Programa. (2º Informe de Evaluación Externa, p. 130)

Por otra parte, para el periodo evaluado entre 2009 y 2019, las fuentes primarias son el tercer informe de autoevaluación institucional y el tercer informe de evaluación externa. En ambos se reconoce, nuevamente, el trabajo del PFDC como parte del conjunto de programas centrales, en acciones vinculadas a la interacción con las unidades académicas, al encuadre de estas en los lineamientos de política académica de la gestión.

Resultan interesantes ciertas asociaciones que se realizan. En el informe de autoevaluación se mencionan los avances realizados en términos de desarrollo del Posgrado en la Universidad y el fortalecimiento del Programa UNNE Virtual. Esto es importante porque desde sus orígenes el PFDC estuvo vinculado a la formación de posgrado en la Universidad, de hecho, casi todas sus propuestas tuvieron ese formato, permitiendo comprender que la profesionalización estuvo entendida desde ese lugar. En relación con UNNE Virtual, si bien es un programa central en sí mismo y en la actualidad cuenta con una autonomía diferente, en el período evaluado el PFDC se hace cargo de vehiculizar la formación en temáticas vinculadas con el uso de aulas virtuales, planificación en entornos virtuales de aprendizaje y sobre el rol del tutor en la educación virtual.

Para tener en cuenta además, en el tercer informe de evaluación externa, encontramos en el punto de Docencia, la siguiente recomendación, “Integrar las propuestas de formación docente continua de la UNNE con el propósito de favorecer la oferta de titulaciones de posgrado por parte de la universidad” (p. 81). Ello podría ir en consonancia con que en el período informado la Universidad da cuenta a través del PFDC solo de cursos de posgrado, ya no se habla de carreras de mediana o larga duración.

Por último debemos mencionar que accedimos a algunos documentos de planificación de la gestión central de la Universidad durante los periodos 2014-2018 y 2018-2022; además de los Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional 2012-2020 y 2020-2030. Si bien en ellos no se hace mención específica al PFDC, aparecen indicios del mismo en ejes denominados: Formación y desarrollo del conocimiento; Gestión del Conocimiento; Articulación e integración académica; la preocupación recurrente por la formación académica del personal de la Universidad. No se alcanza un nivel de explicación detallado, pero se menciona en general esa presencia en la institución.

Decisiones en torno a la formación pedagógica para la docencia de la universidad (2010-2021)

En el apartado anterior evidenciamos el origen del Programa de Formación Docente Continua vinculado con la misión de acompañar la profesionalización docente en torno a la enseñanza en la universidad, y recorrimos desde el plano de documentos institucionales las características y los desarrollos que asumió el mismo en pos de mejorar la calidad educativa.

A partir de ahora nos abocaremos a una reconstrucción en torno a periodos del PFDC, desde sus normativas de funcionamiento, con la intención de mostrar el desarrollo del programa en el lapso de tiempo analizado.

Mencionamos, también, que una de las grandes apuestas en la primera etapa del PFDC fue la creación de las carreras de posgrado Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. Con el tiempo esto se diluye en el sentido que la carrera de Especialización pasa a ser gestionado por una de las Facultades de la Universidad y la Maestría no desarrolla una segunda cohorte. En este contexto, el PFDC adopta una organización caracterizada por un sistema de cursos de posgrados.

Según la Res. 961/11 CS-UNNE, en 2010 se inicia la tercera etapa del PFDC que presenta como propósito “fortalecer el Programa de Formación Docente Continua, a través de la implementación de diversas acciones de formación docente permanentes y no permanentes, que aborden la formación general y específica, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias, teniendo en cuenta la complejidad de roles y funciones que la atraviesan”. En este enunciado observamos un nuevo abordaje sobre la formación que tensiona el sentido de formación pedagógica con

el de formación permanente.

Al decir de Imbernón (2011) “la formación pedagógica del y la docente universitaria debería pasar por favorecer en el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos ligados a proyectos de formación intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional.” (pp. 388-389). Sin embargo, la formación permanente nos remite a lo que Vezub (2009) comprende como un “proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas” (p. 920), sentido construido en los ‘70 en el marco de los desarrollismos y los discursos internacionales que instalaron la articulación entre trabajo, profesión y capacitación.

Para este punto, trabajamos con once resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad, y que dan cuenta de la aprobación anual de las actividades que desarrolla el PFDC y de las propuestas de formación implementadas cada año. El periodo que abarcan estas resoluciones va desde el 2010 al 2021.

Del análisis de estos documentos identificamos 4 periodos. Los describimos a partir de la articulación entre los planteos de sus objetivos y de las temáticas que constituyeron las ofertas de formación que, en todo el periodo estudiado, adquirieron el formato de curso de posgrado.

El primer periodo abarca desde 2010 a 2014. Los objetivos presentan la preocupación por fortalecer al PFDC, mediante acciones de formación permanente y no permanentes que apunten a la formación general y específica para la mejora de las prácticas docentes universitarias.

Las temáticas de formación que aparecen constantes se vinculan con la evaluación, la enseñanza y su relación con la planificación. Hay cursos que comienzan a introducir la formación para la virtualidad mediante ofertas sobre la función del tutor y las TICs como apoyo a la presencialidad. Desde el 2011, se evidencia la preocupación por la docencia novel mediante el ofrecimiento de cursos sobre introducción a la docencia universitaria. Aparece una oferta que está vinculada con la dimensión del trabajo docente y refiere a la formación de jurados de concursos y comisiones evaluadoras de carreras docentes.

Algunas ofertas resultan disruptivas al pensar la práctica docente universitaria, tal es el caso de cursos sobre lengua extranjera, principalmente inglés y cursos sobre dirección y evaluación de tesis de grado, y el taller de elaboración de tesis de maestrías y doctorados. El año 2014 merece una atención particular, el mismo es denominado el año de las didácticas y en la oferta predominan cursos sobre didáctica específica. Este abordaje no se repite en otros años.

El 2015 es el segundo periodo. En el documento resolutivo no se mencionan objetivos para ese año, pero en sus considerandos establece un cambio de para-

digma en la formación, desde uno centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. En este periodo se profundiza la formación para la virtualidad. Además, las temáticas dan continuidad a las ya trabajadas en el periodo anterior: introducción a la docencia universitaria, evaluación. Hay continuidad en la formación en idioma extranjero, en temáticas relacionadas con la investigación y en la formación para jurado de concursos.

La tercera etapa abarca desde 2016 a 2019. Aquí los objetivos cambian de sentido y de eje de atención, la preocupación es poder contribuir al desarrollo profesional del docente universitario promoviendo la práctica reflexiva continua. Se introduce el sentido de gestión académica. Este periodo se caracteriza por manifestar la preocupación por el curriculum. Aparecen propuestas de cursos sobre internacionalización del currículum y enfoques actuales del curriculum. Se sostienen las ofertas de idiomas y las de investigación educativa. En 2019 aparecen cursos disruptivos, con temáticas sobre discriminación y violencia, las culturas del gran Chaco y Guaraní. El año 2020 no registra actividad.

El año 2021, es el cuarto periodo. Registramos un cambio en los objetivos planteados que ponen foco en la formación en pedagogía universitaria. Se ofrecieron dos cursos: evaluación y gestión de las aulas virtuales.

Si bien no nos interesa aquí abordar la cuestión nominal entre las diferentes categorías señaladas, es necesario tener presente que cada “modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.” (Aramburuzabala et al., 2013, p. 347). Cada modelo implica una posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes (Vezub, 2013), y a su vez la definición de unos “perfiles docentes” que expresan un conjunto de rasgos esperables en el desempeño de los profesores (Alliaud y Vezub, 2014).

En ese mismo sentido la delimitación de aquello que se incluye y se excluye, en el campo de formación como recorrido también expresa énfasis y coyunturas institucionales para tramitar los saberes considerados valiosos para el conjunto de la docencia universitaria.

Desarrollo del Programa Post Pandemia (2022-2024)

En este punto, nos interesa desarrollar algunas consideraciones en torno a las nuevas configuraciones y desafíos que asume el PFDC luego de la pandemia por Covid-19. Entre los desafíos presentados, se encuentra la pretensión de revisar sus mandatos fundacionales a la luz de los nuevos escenarios educativos.

Proponemos una lectura sobre un recorrido de gestión, recuperando sentidos,

decisiones, acciones realizadas en el camino de conducir este programa desde mediados del 2022 hasta el 2024, como una forma también de aportar a la discusión sobre la construcción de una política institucional de formación docente desde un programa central de una universidad pública.

Desde que asimismo la gestión del PFDC, encontramos rasgos estructurales y tradiciones que habían formado parte del mismo desde su constitución. Con ese panorama comenzamos a proyectar el desarrollo de este programa, teniendo como horizonte algunos mandatos centrales que demandan reactualizar la relevancia de la formación pedagógica en la docencia universitaria. En un trabajo de síntesis, identificamos etapas que agrupan nuestro recorrido en la gestión del PFDC.

Inicialmente identificamos una etapa en la cual fuimos adentrándonos a las prácticas que se venían realizando en este contexto. Esto implicó, en una primera parte, aceptar propuestas de cursos de capacitación para la docencia universitaria. Los cursos de posgrado siguieron siendo el formato privilegiado de la oferta de formación.

En este contexto, comenzamos a realizar algunos cuestionamientos en torno a las ofertas que generamos, principalmente nos preocupaba el impacto que estos cursos tenían en las prácticas docentes. Esto se argumentaba en que observamos que los cursos de posgrados venían a atender aspectos considerados urgentes de la formación, pero que a nuestro entender constituían un campo disperso e inconexo de temáticas, entonces nos preguntamos, ¿Qué más nos dice esa urgencia? ¿Qué es lo que realmente hay que fortalecer en la práctica docente universitaria?

Nos preocupaba, también, caer en una lógica instrumental de la formación docente desde la cual, “la capacitación se dirige a suplir las lagunas de la formación, tapar agujeros, compensar ineficiencias ya sea que éstas se atribuyen a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos últimamente en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge la actualización de las competencia, habilidades y conocimientos de los docentes” (Vezub, 2004, p. 5).

La pregunta que se instalaba allí era repensar los sentidos con los cuales se definían temáticas y perfiles de formación y cómo eso se involucraba en un proceso más amplio de formación del personal docente de la universidad.

Para intentar clarificar un poco el panorama, una acción central que destacamos fue la definición e implementación de una encuesta de demandas de formación que se aplicó a la docencia de la universidad, que fuera contestada por 250 docentes.

La información obtenida allí nos permitió avanzar en una forma de gestión más cercana a las necesidades de formación y desarrollar propuestas que intenten dar respuestas a las mismas, intentando comprender cuáles eran las preocupaciones en torno a la práctica.

Las principales temáticas de formación que emergen son: didáctica general, eva-

luación, investigación educativa, educación virtual, pedagogía, inteligencia artificial.

Como resultado de esa encuesta en 2023, generamos 7 cursos de posgrado y un taller, de los

cuales dos fueron realizados en colaboración con otras áreas de la universidad como la Secretaría General de Extensión y la Dirección General de Bibliotecas de la Universidad.

Los resultados de la mencionada encuesta, también fueron insumo para comenzar a ordenar una estructura de trabajo en el marco del PFDC, así como avanzar en actualizar sentidos vinculados al funcionamiento del PFDC. Esto se plasmó en un nuevo documento Marco, aprobado por RES - 2023 - 890 - CS # UNNE, luego de 25 años.

En el documento se tuvieron en cuenta los planteos realizados en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional-PEDI-; y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, como un intento de canalizar claramente los aportes del Programa a la estructura institucional, considerando a su vez su inserción en la Secretaría General Académica de la Universidad y en consecuencia los lineamientos de mejora y desarrollo planteados en la autoevaluación institucional y en la evaluación externa de CONEAU.

Entre las resignificaciones realizadas podemos plantear que se presentó al PFDC como política académica, que se propone trabajar por la construcción de una política de profesionalización docente entendida como la acción de:

> Recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construyendo un saber que parta de los problemas más detectados en la práctica y de las condiciones institucionales de la organización específica, que a su vez, pueda nutrirse y articularse con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa. (Vezub, 2004, p. 5)

Con este marco, esta nueva resolución propone definiciones nuevas en dos sentidos, por un lado en términos de los propósitos del PFDC establece:

- Contribuir al desarrollo profesional de la docencia universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste, consolidando la formación docente como una estrategia institucional continua, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y al fortalecimiento de la excelencia académica.
- Generar y difundir conocimiento científico en relación con la formación docente continua en el contexto universitario.
- Avanzar en la modernización y digitalización de los procesos de gestión de la información.

En segundo lugar, establece ejes prioritarios de formación: Formación Docente

Continua y Contextos Sociales Actuales; Formación Pedagógica y Didáctica; Formación en Investigación Educativa; Formación Curricular; Condiciones del Trabajo Docente.

A su vez este programa desde su actualización, incorpora explícitamente en su perfil de destinatarios a los docentes noveles, se les reconoce un lugar de participación en las propuestas como docentes en formación. También se incluye a los egresados adscriptos, de esta manera la institución asume la formación pedagógica desde los primeros espacios de inserción laboral.

La segunda etapa la denominamos de fortalecimiento. Avanzábamos en el tiempo y en el desarrollo de nuestras acciones y se comenzaba a instalar con mayor fuerza la preocupación sobre el impacto de la formación que ofrecemos. En este sentido nos preguntábamos si las propuestas realmente estaban atendiendo a las necesidades de la docencia universitaria y si existía algún cambio en las propias prácticas docentes. Esta preocupación, a su vez, se argumentaba en algunos datos que nos alertaban por ejemplo, los relativamente altos índices de deserción de las ofertas (que son gratuitas para la docencia de esta universidad), algunos datos que mostraban una preocupación mayor de los y las cursantes por la cantidad de certificados posibles a obtener que por los espacios de formación, las áreas temáticas representadas por facultades que no registraban participación en las propuestas.

Tratando de dar respuesta a estos planteos, desarrollamos dos diplomaturas superiores que se construyeron considerando las temáticas que emergieron de la encuesta de demandas de formación que realizamos. Ambas se constituyen en una oferta de mediano plazo, organizadas en 5 seminarios, por lo que el cursado se extiende por 5 meses.

El propósito de ambas propuestas, más allá de sus particularidades, fue ofrecer un recorrido de formación que genere unas condiciones para que el docente cursante pueda procesar los contenidos trabajados en un entorno de acompañamiento. Son propuestas de formación general que están atravesadas por el trabajo sobre la propia práctica docente en la universidad.

Entendemos que con estas propuestas, nos acercamos un poco a un modelo de formación que acompaña el desarrollo profesional, “entendido como un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica” (Vezub, 2004, p. 7). Intentamos iniciar un camino que centralice esfuerzos en áreas prioritarias y que comience siempre un proceso sistemático de desarrollo en áreas y prioridades institucionales, pero que también considere las demandas reales de formación, para mejorar la práctica docente universitaria.

Por último, queremos mencionar que en esta etapa identificamos, como acción

relevante, todo el aprendizaje que implicó para esta gestión iniciar el proceso de digitalización del sistema de gestión. Siendo ésta una política institucional, desde el PFDC debimos actualizar los circuitos de inscripción y certificación de los recorridos de formación, esto nos ha permitido ofrecer mayor agilidad y transparencia la información institucional, datos de suma relevancia para pensar la proyección de la Universidad y su constante evaluación.

En consonancia con las recomendaciones realizadas en los informes de evaluación institucional, una acción central de nuestra gestión está vinculada con la difusión de las propuestas de formación, pero también de los sentidos que vamos construyendo sobre la formación continua. En este sentido se revitalizó la figura del programa en la plataforma institucional y se dio una identidad visual al mismo de manera conjunta con el área de Comunicación Institucional.

En segundo lugar, estábamos convencidos que debíamos ampliar las formas y los dispositivos de formación para llegar a más docentes. Es por ello que elaboramos un boletín informativo que tiene como propósito socializar las acciones realizadas en el marco del PFDC. Además, se propone compartir con la comunidad de docentes de la UNNE las discusiones actuales en torno a la formación y a la práctica docente en contextos universitarios. Es por ello que una de las secciones presenta sugerencias de lecturas.

Por último, elaboramos un proyecto de investigación, porque en el tiempo que avanzábamos con nuestro trabajo, comenzamos a tener necesidad de respuestas, tanto sobre la historia del programa como sobre los sentidos de la formación continua en universidad. En el marco de este proyecto estamos realizando la reconstrucción de la historia institucional del programa y de sus alcances y desafíos.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso reflexionar sobre los trayectos y los sentidos de las políticas de formación docente tomando como caso el Programa de Formación Docente Continua de una universidad pública en el nordeste de Argentina. Procuramos atender desde el caso a diferentes momentos que evidencian sus sentidos, características y desafíos para pensar la profesionalización de docentes universitarios como territorio de trabajo.

A partir de la revisión documental indagamos en los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente. Recurrimos a fuentes institucionales de distinta naturaleza, informes de evaluación institucional, informes de evaluación externa, documentos de gestión, resoluciones y normativas internas. En el desarrollo, realizamos diferentes periodizaciones para mostrar sentidos y configuraciones en tramos distintos de implementación del PFDC.

En relación a sus orígenes, entendemos que el PFDC constituyó un proyecto y se materializó en una propuesta que evidencia la complejidad de la identidad del docente universitario, donde se reconoce la necesidad de la formación didáctica y pedagógica para el ejercicio profesional. Sostenemos que no es tarea sencilla plantear una definición de formación docente continua en el estado de avance actual de la investigación, pero identificamos que el campo se encuentra marcado por contradicciones y dualidades que solo cobran sentido en relación con el contexto que lo sostiene.

Al analizar los informes institucionales de evaluación, observamos que la preocupación por la formación pedagógica de la docencia de la universidad fue derivada al PFDC; programa nacido de la institucionalización del proceso de cambio curricular.

Observamos que es una constante en los documentos analizados, el señalamiento del PFDC como una fortaleza y su contribución al desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes. También, se valoran positivamente los avances vinculados a la carrera docente, tal es el caso del reconocimiento de la sanción del Régimen de Carrera Docente donde se explicita el requerimiento de mejora en la formación. Aunque allí asoma la problemática constante de la vehiculización efectiva de las necesidades de formación en concordancia con lo planteado en los nuevos planes de estudio.

Asimismo, los informes de evaluación externa muestran que los avances en relación con la carrera académica no fueron acompañados por el desarrollo de ciertas condiciones propias de la configuración del trabajo docente, tales como el incremento en las dedicaciones exclusivas a los docentes, la actualización de los salarios, entre otros aspectos (informes de evaluación externa 1999, 2011, 2022). Entonces, entendemos que la apuesta por la mejora de las condiciones para la carrera académica de la docencia de esta universidad no estuvo acompañada con la mejora en las condiciones laborales.

Por otra parte, como mencionamos el PFDC en su puesta en marcha de manera sostenida por 25 años de funcionamiento atravesó diferentes periodos. En sus inicios pensó en recorridos más amplios como la Especialización y la Maestría en Docencia Universitaria. Luego en el período analizado 2010-2021 identificamos una preocupación por el fortalecimiento del PFDC, y temáticas relacionadas con la práctica docente vinculadas con la enseñanza, la evaluación, el currículum, y la educación virtual, aunque estas preocupaciones no se ven claramente procesadas en las temáticas que se definen para la formación continua en las propuestas implementadas.

Para finalizar y recuperando nuestros interrogantes iniciales, respecto de los aspectos que inciden en la construcción de una política institucional de formación docente, nuestro recorrido de gestión nos permite, en un primer momento, compartir con Birgin (2012) el sentido de que, pensar la construcción de una política de

formación continua para la docencia universitaria, en este caso, hay que hacerlo en la articulación con el entramado de las políticas educativas, como así también, resulta imprescindible considerar las expectativas de autoridades, de docentes, de la organización institucional, de las tradiciones, y de las condiciones materiales que posibilitan o impiden estas innovaciones.

Se avanzó en la organización y en la proposición de algunas alternativas al estado inicial de asunción donde nos encontrábamos con cursos aislados, abriendo paso para pensar ejes centrales y propuestas de mediano plazo. Ello es algo significativo porque la dimensión central de gestión para nosotros está asociada a la propuesta académica. Sin embargo no se han podido trascender los formatos clásicos por sus limitaciones presupuestarias y por la mercantilización de la formación académica.

A la agenda clásica de los problemas de la formación docente (didáctica, evaluación, currículum), parecen hoy sumarse otras, vinculadas a los sujetos, las TICs, a las funciones sustantivas de investigación y extensión, entre otras. Esto nos habla de una complejización del rol docente universitario y de la necesidad de repensar los circuitos de formación. De qué cuestiones podemos ocuparnos y en qué medida ellos hacen al trabajo docente universitario en el aula como preocupación primordial.

Notas

[1] Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE). Doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Directora del Proyecto de investigación “Estudio sobre la Formación Docente Continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”. Profesora Adjunta en el Seminario Educación y Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. ORCID ID http://orcid.org/0000-0002-7252-6891 E-mail: ileana.rz@gmail.com

[2] Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Doctorando en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Becario de investigación de posgrado en el Instituto de Investigaciones en Educación en la UNNE. ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-5896-9813 E-mail: nicolasfedericocaceres@gmail.com

[3] Proyecto de Investigación 23H007 “Estudio sobre la Formación Docente Continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”. Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica - UNNE (Res. Nº 1146/23- CS- UNNE). Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, Resistencia - Chaco. Argentina. Directora: Dra. Ileana Ramírez. Periodo: 2024- 2027.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31-46*.

Aramburuzabala, P., Hernández Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado , 17 (3), 345-357.*

Birgin, A. (2012) La formación, ¿Una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio (pp. 13-28)*. Editorial Paidós.

Cifuentes, R.M. (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Editorial Noveduc

Cáceres, N. y Ramirez, I. (2024) El trabajo docente universitario. Un abordaje normativo sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de la carrera académica. En actas de *IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad.* Universidad Nacional de la Plata ISSN 3072-6689.

Demuth, P. (2015). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 95-123.*

De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111–122. https://doi.org/10.14201/8875

Di Virgilio, MM, Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, CM y Plotno, GS (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología , 5 (9), 90-110.*

Edelstein, G. (2014) "¿Qué docente hoy en y para las universidades?". En, *InterCambios, N° 1, junio. ISSN 2301-0118*

Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. *Integración Y Conocimiento, 6(1). https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138*

Finkelstein, C., Lucarelli, E., Da Cunha, M. I., Collazo, M., Marin, P., & Cascante, N. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 34(1), 230-258.* https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.542

García de Fanelli, A., & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 ( ), 1-18*.

Imbernón, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 36*, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 387-395. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 215-229*. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213-238). Editorial Gedisa.

Lamarra, N. y Coppola, N. (2008) La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 3 (e).*

Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley 24.521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina.

Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente. En: Morandi, G. y Levy, E. *Formación docente universitaria: un desafío postergado (pp. 11-52)*. CLACSO.

Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação , XXVII (54), 503-524.*

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas.* Miño y Dávila

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (5-9 de octubre 1998, París) Declaración: *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final.* Recuperado de unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6404cddb-1160-4844-8aab-22f3b657ea85?_=116345spa.pdf&to=141&from=1

Pogré, P. (2016). Enseñar en la universidad: una oportunidad para el trabajo reflexivo y en colaboración. En Insaurralde, M (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos (pp. 185-193)* Editorial Noveduc.

Revilla Figueroa, D. (2020) El método de investigación documental. En Sánchez Huarcaya, A. (coord.) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación (pp. 07-22)* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rovelli, L.; De La Fare, M.; Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de carrera académica/docente en las Universidades nacionales de la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior (12), 162-178*

Rodera, J. y Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación, 4(1), 46–72.*

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto (Biblioteca CCSS Q180.55 M4 R94)

Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad. EISSN 2545-7667 (Vol. XVI No 16 pp. 1-16)* DOI:http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602

Suasnábar, C. (2023). Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política. *Revista Educación Superior y Sociedad, 35 (1), 179-205.*

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje. Revista del IICE, N° 22, 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de

Buenos Aires.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XIV, 42, (pp. 911-937).*

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación, 6(1), 97-124.*

Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Análisis comparativos de políticas educativas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Walker, V. (2016). Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. *Revista Del IICE, (40), 49-66.* https://doi.org/10.34096/riice.n40.4132

Walker, V. (2017) El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. Universidad Nacional de la Pampa; *Educación, Lenguaje y Sociedad; 14; 14; 12-2017; 1-35*

Walker, V. (2023) Configuraciones del Trabajo Docente Universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Revista Pensamiento Universitario, No21.*

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (Santa Maria. En línea) , 36 (3), 397-423.*

Referencias de resoluciones y documentos institucionales

Informes de autoevaluación institucional

Secretaría General de Planeamiento y Sistema de Evaluación Permanente. (1998) *Primer Informe de Autoevaluación Institucional Universidad Nacional del Nordeste* . Tomo I: https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Informe-Autoevaluacion-Institucional-TOMO-I_compressed.pdf Tomo II: https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Informe-Autoevaluacion-Instucional-TOMO-II-2.pdf

Secretaría General de Planeamiento y Sistema de Evaluación Permanente. (2008) *Segundo Informe de Autoevaluación Institucional Universidad Nacional del Nordeste*. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/InformedeAutoevaluacionInstitucional2008.pdf

Yanda, G. (coord.) (2021) *Tercer Informe de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste*. https://autoevaluacion.unne.edu.ar/autoevaluacion-institucional-3-infome/

Informes de evaluación externa

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1999) *1º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste*. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/INFORMECONEAU1999_compressed.pdf

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2011) *2º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste*. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/INFORME_DE_EVALUACION_EXTERNA2009.pdf

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2022) *3º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste*.

https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/IF-2022-89648901-APN-DEICONEAU.pdf

Resoluciones

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (1998) *Aprobación del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste* (Nº 690/1998) {Resolución} 18 de noviembre de 1998.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2010) *Programa de Formación Docente Continua – Cronograma 2010 y 2011* (Nº 514/10) {Resolución} 11 de agosto de 2010.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2011) *Programa de Formación Docente Continua - Cronograma 2012* (Nº 961/11) {Resolución} 07 de diciembre de 2011

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2014) *Programa de Formación Docente Continua - Cronograma 2014.* (Nº 092/14) {Resolución} 26 de marzo de 2014.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2015) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2015.* (Nº149/15) {Resolución} 25 de marzo 2015.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2016) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2016.* (Nº190/16) {Resolución} 13 de abril 2016.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2017) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2017.* (Nº 178/17) {Resolución} 05 de abril 2017.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2018) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2018.* (Nº 218/18) {Resolución} 11 de abril 2018.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2019) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2019.* (Nº 246/19) {Resolución} 24 de abril 2019.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2021) Curso de posgrado Pueblos Indígenas y Educación Superior en Argentina (Nº 055/21) {Resolución} 17 de marzo 2021.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2021) Propuesta integral de capacitación en el marco del Programa de Formación Docente Continua (Nº 111/21) {Resolución} 07 de abril 2021.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2023) Documento Marco del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste (Nº 890/23) {Resolución} 18 de octubre de 2023. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Res-890.23.pdf

Planes Estratégicos

Universidad Nacional del Nordeste (2012) Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste 2012-2020, aprobado por Resolución Nº 1005/12 Consejo Superior. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/PlanEstrategico2012-2020.pdf

Universidad Nacional del Nordeste (2020) Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste 2020-2030, aprobado por Resolución Nro. 451/20 Consejo Superior. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/PEDI_2020-2030.pdf

Bimodalidad y construcción de presencia en el desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas en Institutos Superiores de Formación Docente

Bimodality and Presence Building in the Development of Combined Pedagogical Proposals in Higher Teacher Training Institutes

Federico Manuel Ayciriet[1]
David Bressan[2]

Resumen

El artículo analiza la implementación inicial del Régimen Académico Marco en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires, y reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que emergen a partir del desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas y de Presencialidad Plena. Desde una perspectiva situada, se examina cómo la cultura digital —especialmente en relación con las nociones de atención y presencia— incide en las dinámicas institucionales y en las propuestas de enseñanza. Asimismo, se aborda la necesidad de reconocer los criterios, decisiones y prácticas docentes que configuran un territorio educativo híbrido, poniendo en discusión las categorías con las que se nombran las condiciones materiales, simbólicas y culturales de la enseñanza. A partir de un relevamiento exploratorio en el ISFD con mayor matrícula de la provincia, se analizan los fundamentos con los que los docentes formadores sustentan sus propuestas y definen las modalidades de trabajo pedagógico-didáctico. Se complementa este recorrido con la incorporación de la perspectiva de estudiantes. Finalmente, se proponen líneas de reflexión que habilitan nuevas preguntas y orientaciones estratégicas para profundizar el análisis de estos escenarios educativos en transformación.

Palabras clave: bimodalidad; propuestas pedagógicas combinadas; presencia; formación docente; nivel superior

Abstract

The article analyzes the initial implementation of the Academic Framework Regulation (Régimen Académico Marco, RAM) in Teacher Training Colleges (Institutos Superiores de Formación Docente, ISFD) in the Province of Buenos Aires and reflects on the challenges and opportunities that emerge from the development of Combined Pedagogical Proposals and Full Attendance formats. From a situated perspective, it examines how digital culture—especially in relation to notions of attention and presence—affects institutional dynamics and teaching proposals. It also addresses the need to recognize the criteria, decisions, and teaching practices that shape a hybrid educational landscape, questioning the categories used to name the material, symbolic, and cultural conditions of teaching. Based on an exploratory survey conducted at the ISFD with the largest enrollment in the province, the article analyzes the foundations on which teacher educators base their proposals and define their pedagogical-didactic approaches. This analysis is complemented by incorporating the perspectives of students. Finally, the article proposes lines of reflection that open up new questions and strategic orientations to deepen the analysis of these evolving educational scenarios.

Keywords: Bimodality; Combined Pedagogical Approaches; Presence; Teacher Training; Higher Education

Fecha de recepción: 10-06-2025
Fecha de evaluación: 23-06-2025
Fecha de evaluación: 24-07-2025
Fecha de aceptación: 13-08-2025

Denominaciones, agenciamiento y aperturas

En el marco de la implementación del Régimen Académico Marco (Resolución 4196/2024) y la puesta en marcha de "Propuestas Pedagógicas Combinadas" y de "Presencialidad Plena" para la Educación Superior, resulta menester transitar un ejercicio de reconocimiento y problematización de las características que asumen los procesos comunicativos en el contexto de la cultura digital y explorar las formas específicas y diversas en que se manifiestan en el ámbito educativo. En este artículo, de manera específica, abordaremos dos dimensiones que nos parecen centrales y que a la vez intersectan buena parte de los criterios de diseño para nuestras propuestas de enseñanza. Nos referimos a la atención y la presencia como aspectos constitutivos de la clase.

Nos situamos en un escenario caracterizado por (constantes) desplazamientos y reconfiguraciones territoriales que desestabilizan modos instituidos de organización de la experiencia educativa y evidencian las posibilidades en conflicto (Dussel y Trujillo, 2018) implicadas en el diálogo entre medios digitales y escuela. En un contexto marcado a nivel tecnocultural por transformaciones que inciden en la forma en que se conciben el tiempo, el espacio y los vínculos, y también por cambios socioeconómicos y políticos que incitan a reconfigurar nuestras percepciones sobre sujetos, prácticas, imaginarios y demandas sobre los proyectos educativos, proponemos asumir la incertidumbre no como un obstáculo, sino como un horizonte de posibilidad para la reflexión pedagógica. La intención es habilitar interrogantes que re-activan nuestras propuestas de enseñanza y nos permiten pensar cómo se construye atención y presencia en la bimodalidad.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a la "bimodalidad"? Desde hace unos años, aún con matices, existe consenso en cuanto a la necesidad de reconocer que estamos en presencia de un proceso constante de hibridación de las experiencias (Baquero, 2020; Lion & Maggio, 2019; Kap, 2022, Maggio, 2022). Mundo físico y mundo virtual, mundo y ultramundo (Baricco, 2019), se amalgaman a niveles difíciles de dimensionar. En un documento publicado por la Dirección General de Cultura y Educación (DFDP, 2025) se plantea que:

> La bimodalidad en el escenario actual implica, entonces, contemplar todas estas hibridaciones y mezclas como posibilitantes para la disposición de encuentros pedagógicos enriquecidos en contextos institucionales situados, dotando de sentido político y pedagógico a cada decisión que se tome (p.11).

Acordamos con esta posición, aunque asumimos que los términos de hibridación y sobre todo de bimodalidad, obstaculizan la posibilidad de reconocer la complejidad de escenario y de las tomas de posición que podemos imaginar en nuestras prácticas. Nos interesa pensar que estamos en presencia de un continuum (Area & Adell, 2009; Berardi, 2017) que no puede ser divisible y que, en todo caso, las distancias

entre virtualidad y co-presencia física permiten avanzar en términos analíticos pero también, de manera simultánea, obturan la mirada. No es una cuestión menor, puesto que las denominaciones operan como cortes agenciales (Pisani, 2010; Rossi, 2019) que imponen un prisma interpretativo. Desde nuestro punto de vista, las aulas se han convertido en *holobiontes* que demandan reconocer cada vez, en la singularidad de cada contexto, qué configuraciones tienen lugar según las realidades singulares que consideramos.

Los holobiontes son entidades formadas por la asociación de diferentes especies que dan lugar a unidades ecológicas, una asociación simbiótica novedosa. Estas "aulas holobionte" se configuran cada vez, de manera particular como ensamblajes (DeLanda, 2021; Ferrente & González López Ledesma, 2023) que tenemos que reconocer y pensar en términos de territorio.

Entendemos que la noción de bimodalidad nos coloca en un universo semántico común y que romper la dicotomía "presencialidad-virtualidad" (Díaz, 2024) supone una oportunidad para tensionar modelos y concepciones cristalizadas pero, paralelamente, supone un riesgo de la incomprensión respecto de lo que estamos referenciando. En ese terreno conceptual poroso nos encontramos pensando nuestras prácticas y habilitando preguntas en torno a los modos y sentidos subyacentes. Si atendemos lo dispuesto en el RAM encontramos, por ejemplo, que la bimodalidad, sobre todo en los modos en que asume la condición de "presencia" tiende a hacer más hincapié en la reconfiguración temporal antes que en la espacial. De este modo, la "presencialidad plena" estaría dada por la sincronía, independientemente de que este encuentro se dé en el aula física o en un encuentro mediante videollamada. En cambio, la propuesta pedagógica combinada, que por extensión semántica, propuesta como opción alternativa no implicaría una "presencialidad plena", alternaría sincronía (en el convivio áulico) y asincronía (en el entorno virtual).

Por otra parte, hemos escrito en otras ocasiones que el escenario de pandemia y pospandemia nos permitió inaugurar preguntas y posicionamientos que significaron una apertura de la mirada en torno a cómo pensar nuestras propuestas (Bressan et al., 2020; Ayciriet et al., 2020; Ayciriet, 2022). Muchas de estas prácticas implicaron la revitalización de entornos virtuales como el que tienen a disposición los Institutos Superiores de Formación Docente y que forman parte de la "Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (INFoD)". Esta red constituye una infraestructura clave para el desarrollo de buena parte de las propuestas que llevan adelante los ISFD de todo el país en la virtualidad. Desde 2011, esta red se estructura a partir de nodos virtuales gestionados por cada instituto que se compone de un entramado de medios digitales —sitios web institucionales, plataformas educativas y blogs— que habilitan diversas formas de comunicación e intercambio tanto al interior de cada institución como entre los distintos institutos y sus comunidades locales.

Más allá de su dimensión técnica, esta red configura un entorno estratégico para el desarrollo de propuestas formativas mediadas por tecnologías digitales. En tanto espacio compartido, promueve instancias de encuentro, cooperación y circulación de saberes, con el propósito de visibilizar y potenciar experiencias pedagógicas potencialmente innovadoras dentro del sistema de formación docente. Si bien los entornos virtuales de la red hasta el 2020 tenían modos y niveles de implementación diversa, en la etapa de pandemia, los institutos encontraron en esta infraestructura un ámbito oportuno para promover la continuidad pedagógica y establecieron este espacio como mandatorio para todas las asignaturas. De esa manera funcionaron autónomamente, o muchas veces combinados con grupos de Whatsapp y encuentros sincrónicos por videollamada.

Actualmente, la puesta en marcha del RAM y las modalidades alternativas de Presencialidad Plena y Propuestas Pedagógicas Combinadas vuelven a poner en agenda las plataformas educativas demandando que sean asumidas como algo más que un repositorio, un complemento o un sustituto de la presencialidad: En este contexto, uno de los desafíos es imaginar, crear, diseñar, componer la clase en un territorio escolar expandido que genere condiciones para enriquecer la enseñanza (Maggio, 2012; 2018) y multiplicar posibilidades pedagógicas.

Territorio en movimiento

Las transformaciones que han tenido lugar en el campo educativo en los últimos años no pueden ser pensadas sin atender el agotamiento de los dispositivos disciplinarios heredados de la escuela moderna (Tenti Fanfani, 2021). Estas formas históricas de organización —basadas en la regulación de los cuerpos, la clasificación, el orden y la meritocracia— se ponen en cuestión a partir de un marco normativo, ético y político que pugna por asumir la educación como un derecho inalienable. Tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional (Ley Nº26206/06) y la Ley de Educación Provincial (Ley Nº13688/07), se asume como tarea impostergable la revisión crítica de lógicas y prácticas instituidas que, lejos de garantizar el derecho a aprender, muchas veces lo obstaculizan.

Este marco normativo, y los documentos curriculares que lo viabilizan, se acompañan con un repertorio de políticas educativas orientadas a la promoción de una educación digital en la que se considera al cuerpo docente como sujeto político y responsable de garantizar el derecho a la educación —digital— de calidad). Desde nuestro punto de vista, el nuevo Régimen Académico Marco para la Educación Superior supone un intento de continuar y ganar coherencia en esa búsqueda, aunque esto puede suceder, no sin costos. Más allá del qué, el porqué y el cómo, hay preguntas específicas para plantear en torno a las implicancias del modelo 24/7 (Crary, 2017) y las condiciones de regulación del cómo, el cuándo, y el cuánto.

Este cambio de perspectiva nos obliga a replantear las formas en que convocamos y hacemos posible la presencia de los y las estudiantes de los profesorados en los institutos de formación docente. Se trata de pensar cómo transformar esa presencia —antes exigida y controlada— en una experiencia significativa de encuentro, de diálogo, de apropiación del tiempo libre, concebido como espacio común (Simons y Masschelein, 2014; Dussel, 2020), de apertura hacia lo colectivo. Esto concebido ahora en un territorio híbrido (Dussel, 2021), donde los límites entre co-presencia física y virtualidad se desdibujan. Del mismo modo, se impone la necesidad de revisar la noción tradicional de atención, ligada muchas veces a pares binarios como actividad-pasividad o participación-silencio, para dar lugar a otras formas más abiertas en territorios diversos, que habiliten la construcción de sentidos compartidos en torno al saber encontrando o construyendo alternativas de acción ajustadas a los rasgos que presenta el escenario cultural, tecnológico y comunicacional actual (Ayciriet et al., 2021).

Las dinámicas culturales propias de la era digital ponen en evidencia que la presencia no se reduce a la corporeidad en un espacio físico y que, por el contrario, se expande en múltiples capas para dar lugar a experiencias que, aunque fragmentadas y discontinuas, pueden seguir siendo significativas. La experiencia de una “presencialidad remota” durante el aislamiento por la pandemia de COVID-19 expuso las desigualdades estructurales del sistema educativo (Southwell, 2023), pero también abrió una posibilidad de revisión y creación: permitió visibilizar viejas tensiones y emergentes actuales y habilitó márgenes para el desarrollo y producción de propuestas creativas en producción, así como instancias de análisis y reflexión sobre nuestras prácticas docente. Como contracara necesaria de esta presencia en capas, encontramos el necesario trabajo sobre la atención -no ya del tipo flotante y de relativa baja intensidad como la que demanda buena parte de la cultura digital pensada para el consumo, sino más ligada al trabajo y la concentración, que encontramos imprescindible tanto para la construcción de presencialidades más intensas en cualquier ámbito, sino para la construcción de conocimientos de acuerdo al paradigma constructivista que sostienen (junto con muchas otras de las jurisdicciones) los diseños curriculares para todos los niveles de la provincia de Buenos Aires. Consideramos que la constatación del decrecimiento en los niveles de atención que lúcidamente observa Crary es un punto de partida necesario pero insuficiente. Acordamos con la mirada de autores como Phillippe Meirieu (2016, cap 2) cuando trabaja la problemática de la motivación. trazando un paralelo sostenemos que la capacidad de enfocar la atención en aquello que es objeto de aprendizaje debería ser pensada más como un objetivo de trabajo docente, que como un presupuesto a exigir. El desafío de invitar y fortalecer la atención, una atención de un tipo particular adecuado a la construcción de conocimientos, es particularmente complejo, ya que no admite recetas, y menos aquellas que ofrece la industria de contenidos digitales,

tanto educativos como generales.

Ahora, el escenario que se abre con el nuevo RAM y las adecuaciones que construyen los distintos claustros en los institutos, nos ubican en un tiempo incierto, como señala De Sousa Santos (2003), entre el duelo por lo que se pierde y la utopía de lo que puede emerger. Esto necesariamente nos ubica en la pregunta inicial por las condiciones de acceso y calidad de uso y en el interrogante complementario en torno al lugar que debe asumir el Estado como garante de condiciones mínimas para que las propuestas se viabilicen.

Las "Propuestas Pedagógicas Combinadas" y las de "Presencialidad Plena" demandan revisar los modos en que asumimos la relación entre el convivio áulico y los encuentros propuestos para la virtualidad, llevándonos inevitablemente a una serie de preguntas: ¿Es posible hablar de presencia en contextos virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos? Y si aceptamos que sí, ¿cómo nos ofrecemos y cómo convocamos a quienes se encuentran del otro lado de la pantalla? ¿Cómo componemos esa idea de presencia que supera la mera asistencia a la clase? ¿Qué esperamos que suceda en esos encuentros mediados por la virtualidad?

Desde la perspectiva que reconoce la educación como derecho (Feldfeber, 2014, 2022; Rinesi, 2016), entendemos que la noción de presencia no puede desvincularse del reconocimiento de la identidad de cada estudiante. Y en el entramado cultural actual, esa identidad se constituye también en el plano digital. Esto nos obliga a interrogarnos, por ejemplo, cómo se entrelazan la presencia y los perfiles digitales en los espacios formativos. ¿Qué modos de ser y estar se habilitan o se inhiben en esas tramas? ¿Qué formas de reconocimiento —o de desconocimiento— se producen allí? No es una cuestión menor. Los entornos, los lenguajes, los géneros discursivos que habilitamos, el tipo de registro y el tono del contenido disponen de un modo particular y con códigos propios, particulares formas de ofrecerse y "estar ahí" para los demás. Durante la pandemia, las instituciones educativas fueron reconfigurándose a través de múltiples formatos y diseños. En ese movimiento se multiplicaron, muchas veces en clave exploratoria, las prácticas que nos permitieron descubrir nuevas expresiones de lo educativo. Esas experiencias pusieron en evidencia dimensiones identitarias que antes asociábamos más a lo personal o a lo extraescolar, y que en condiciones de aislamiento entraron en escena con fuerza, transformando nuestras maneras de entender el vínculo pedagógico y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De alguna manera, lo que indudablemente se está cediendo parcialmente como esfera de lo privado, podría ser recuperado virtuosamente como reconocimiento de identidad(es) que forman parte del, y dan sentido al trabajo áulico.

Consideraciones en clave polifónica

Con el objetivo de concretar un acercamiento exploratorio a los criterios y perspec-

tivas que orientaron las decisiones docentes en torno a las modalidades de cursada que habilitaban la bimodalidad en los profesorados, realizamos un relevamiento inicial a través de una encuesta en uno de los institutos de formación docente con mayor volumen de matrícula estudiantil y cuerpo docente de la Provincia de Buenos Aires.

Se realizó una encuesta para docentes y una para estudiantes. El instrumento tenía una intención exploratoria, y combinó 5 preguntas con un menú cerrado de respuestas con una variable residual “otra” que podía ser especificada, y una pregunta de respuesta abierta. Para la construcción de las opciones de las respuestas cerradas nos basamos en nuestra experiencia como profesores del campo y en los diálogos que sostuvimos de manera informal a lo largo del proceso de planteo, organización y puesta en marcha del nuevo RAM, tanto con compañeros docentes como con estudiantes de diversas carreras y años. Las encuestas circularon por canales de difusión de la institución y la participación fue voluntaria.

Allí encontramos que los criterios desde los que se fundamenta la decisión de optar por Presencialidad Plena y Propuestas Pedagógicas Combinadas son disímiles.

Sobre un total de 253 docentes activos cumpliendo diferentes funciones, entre las que se incluyen jefaturas de área, cargos directivos y preceptoría, participaron de la compulsa 47 profesores y profesoras que están a cargo de, al menos, una asignatura en alguno de los profesorados que ofrece la institución. Esto representa algo más de la quinta parte del total de docentes que debieron rediseñar sus propuestas de enseñanza atendiendo las modalidades previstas en el RAM.

Como lo expresa el gráfico 1, sobre el total de encuestados, 30 docentes optaron por la Presencialidad Plena, 11 por las Propuestas Pedagógicas Combinadas y 6 por ambas modalidades, dependiendo según el caso de la especificidad de las materias que tienen a cargo.

Gráfico 1

Nota. Elaboración propia.

Año XVII N°37|2026
pp. 129-147

Cuando se interrogó sobre los criterios que habían impulsado esas decisiones, las respuestas ofrecieron argumentos de diversa índole. A partir del análisis de estas posiciones, identificamos seis grandes tipos de motivaciones que orientaron las elecciones: criterios institucionales, organizativos o normativos; fundamentos pedagógicos y/o didácticos; condiciones contextuales de tipo macrosocial; criterios vinculados a la especificidad de los contenidos disciplinares; decisiones fundamentadas en las experiencias precedentes con la virtualidad; y criterios que enfatizan en el aporte de las propuestas a largo plazo, más allá de la especificidad de los abordajes propios de la materia.

En el primer grupo, las decisiones atienden a marcos normativos, organizacionales o acuerdos previos antes que criterios pedagógicos definidos. La modalidad aparece como algo definido a priori y ofrece escaso margen de maniobra en torno a las posibilidades de elección individual. Aquí se presentan, por ejemplo, testimonios de docentes que tienen a cargo espacios curriculares que exigen presencialidad plena por resolución, como los talleres.

El segundo conjunto de docentes ofrece fundamentos pedagógicos y/o didácticos en los que se identifica una carga de intencionalidad, procurando la construcción de una propuesta de formación situada, crítica y actualizada. En las respuestas se hace referencia a la necesidad de promover autonomía en lxs docentes en formación y generar instancias reflexivas que pueden favorecer el desarrollo de encuentros asincrónicos.

Hay un conjunto de respuestas en las que se señala que las decisiones atienden condiciones desiguales de acceso y reparan en un escenario de desigualdad económica y/o social. Estas respuestas se centran menos en argumentos pedagógicos o didácticos, deteniéndose específicamente en la responsabilidad de cuidado que asume la institución para garantizar la permanencia de lxs estudiantes.

Un cuarto grupo enfatiza en la importancia de sostener la presencialidad plena en tanto garante de procesos que son convenientes para el abordaje de los contenidos que se enseñan. Docentes cuyas asignaturas están ligadas a la educación física y a la corporeidad, así como las que se relacionan con la enseñanza de prácticas de lectura y escritura, o de la lingüística entienden que una de las modalidades es más conveniente que la otra.

Un quinto agrupamiento puede pensarse a partir de las respuestas que sostienen los motivos de la elección en las experiencias que se ha tenido previamente, fundamentalmente a partir del pasaje a la virtualidad acontecido en la pandemia. En estos fundamentos, es posible identificar tanto posiciones que valoran el aporte de la virtualidad como miradas que la ponen en cuestión. Cabe señalar en este punto, donde, en el marco del proyecto institucional, se hace referencia a un agrupamiento de materias durante el bienio 2020/2021, debido principalmente a cuestiones técnicas

de espacio en plataforma. Esto generó tanto experiencias de articulación interesantes en algunos casos, como dificultades para administrar y, sobre todo, para acceder de forma organizada al espacio de cada asignatura, en otros.

Finalmente, hay un grupo de respuestas que enfatizan en el aporte diferencial que puede hacer la cursada en la bimodalidad entendiendo que allí se generan experiencias que favorecen la alfabetización digital, la construcción de ciudadanía integral y el desarrollo de habilidades comunicativas ligadas a la digitalidad. Estas posiciones parecen anclar en proyecciones a futuro, considerando una contribución que trasciende la formación docente inicial y se incorpora al repertorio como parte del conocimiento profesional sedimentado.

Otro dato emergente en la encuesta que nos parece importante visibilizar es el que se representa en el Gráfico 2, donde se expresa que sólo 27 del total de encuestadxs afirma que sostendrá la modalidad elegida en el ciclo lectivo 2026. Más del 42% responde que aún no ha pensado qué decisión tomará al respecto y casi el 15% manifestó estar considerando un cambio de modalidad.

Gráfico 2

Nota. Elaboración propia

Un dato complementario a considerar es que sobre el total de docentes que han manifestado que consideran cambiar la modalidad para el año próximo, el 100% corresponde al grupo que optó inicialmente por la Presencialidad Plena. Por otra parte, del grupo que respondió que aún no lo ha pensado, sólo dos han implementado Propuestas Pedagógicas Combinadas. Nueve de los once docentes que optaron por esta última modalidad, afirmó que no considera la posibilidad de cambiar.

Año XVII N°37|2026
pp. 129-147

A partir de estos emergentes y con el objetivo de establecer puntos de referencia que nos permitieran analizar en perspectiva las respuestas de los docentes, generamos una encuesta complementaria destinada a estudiantes de las carreras que ofrece la institución. Las respuestas relevadas responden a una participación total de 192 estudiantes de los distintos profesorados: 52 de Educación Inicial, 64 de Educación Primaria, 10 de Educación Especial, 29 de Inglés, 7 de Geografía, 12 de Matemática, 9 de Biología, 19 de Lengua y Literatura y 1 del Profesorado de Educación Secundaria Especialidad Automotores.

En la encuesta se preguntó a lxs estudiantes cuáles eran los principales rasgos positivos de las cursadas en bimodalidad y qué aspectos podrían mejorarse. También se interrogó cómo caracterizarían las experiencias de cursada en la bimodalidad. A partir de las respuestas, identificamos cinco posibles ejes estructurantes de las posiciones: Condiciones socioeconómicas, familiares, laborales y de organización de tiempos; Acceso y conectividad; Planificación y gestión de las propuestas pedagógicas; Calidad de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje; Experiencia subjetiva, condiciones emocionales, afectivas y vinculares.

En el plano socioeconómico y material, por un lado, se ponderan oportunidades como el ahorro del transporte, la posibilidad de gestionar los tiempos y compatibilizar cursada con responsabilidades laborales y tareas de cuidado. Por otro, se cuestionan situaciones en las que lxs estudiantes deben trasladarse al instituto para una sola clase presencial, mientras que el resto de las asignaturas del día se ofrecen de manera virtual. Algunos testimonios en este sentido son:

> “Me sirve más por el colectivo...”
>
> “Estoy a favor de la bimodalidad, ya que menos horas de cursada presencial permiten aliviar la carga horaria y económica. Vivo muy lejos del edificio de anexo, lo que permite que ahorre mucho tiempo de viaje.”
>
> “En mi caso esta modalidad me sirve mucho porque puedo economizar en el gasto que tengo en niñera ya que tengo una hija de 10 años y también en transporte.”

Un segundo eje en el que identificamos la evaluación de la experiencia en base a los inconvenientes que provocan las limitaciones de acceso y conectividad. En mayor medida, explicitan los inconvenientes que traen los encuentros sincrónicos en torno a problemas con la calidad de la conexión y la disponibilidad de dispositivos adecuados.

> “Por el momento mala ya que no se tiene en cuenta, o no se tiene consideración, de que a algunos estudiantes el internet no siempre es bueno... se le pone un ausente a raíz de tener problemas con el wifi.”
>
> “No me siento cómoda teniendo clases virtuales ya que no cuento con un espacio para conectarme y debo moverme hasta otra institución.”

Con respecto a la Planificación y gestión de las propuestas pedagógicas, se presentan dos grandes líneas argumentales asociadas a, por un lado, problemas de organización entre materias que se desarrollan el mismo día con modalidades distintas. Por otro lado, identifican propuestas de materias que ofrecen clases expositivas tanto en las clases presenciales como en las clases virtuales sincrónicas no encontrando mayor sentido al cambio de modalidad.

> "La virtualidad es positiva, el problema es que los docentes no se ponen de acuerdo…"
>
> "Falla la organización entre profesores. Nos hacen ir y venir y muchos compañeros deben faltar a las clases."
>
> "Muchos docentes plantean clases sincrónicas que vendrían a ser lo mismo que las clases presenciales."

En cuarto lugar y contando con posiciones disímiles, incluso contrapuestas, según experiencias diversas, se pondera la Calidad de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Entre los aspectos positivos, se reconocen aprendizajes nuevos (fundamentalmente ligados a la educación digital) y la diversidad de formatos y lenguajes a la hora de poner en juego los contenidos. También hay estudiantes que manifiestan tener dificultades para aprender sin el cara a cara, además, se expresan posicionamientos críticos respecto de las prácticas, mencionando que hay docentes que en la virtualidad proponen actividades en lugar de ofrecer clases o que los usos pedagógicos que hacen de los medios digitales no es significativo.

> "Siento que pocos docentes logran usar el potencial de las clases virtuales..."
>
> "Me benefició al poder acostumbrarme a la plataforma virtual y hacer uso de nuevas herramientas..."
>
> "Para mí son excelentes"
>
> "Realmente creo que en la semana virtual pierdo clases valiosas"

Finalmente, reconocemos un grupo de respuestas que hacen referencia a situaciones de satisfacción y alivio, pero también, en otros casos, de incomodidad, confusión, desmotivación o ansiedad. En algunos de estos testimonios, se transversalizan los ejes planteados anteriormente.

> "Actualmente considero que la única y principal falla respecto a la bimodalidad es que sucede que docentes de materias que se cursan el mismo día tienen modalidades diferentes. Esto termina perjudicando más que favoreciendo nuestras trayectorias, ya que muchas veces no podemos organizarnos, o no sabemos si ir o no, o no sabemos si va a estar el docente, etc. Cuestiones que generan incertidumbre, malestar, desorganización, y estrés."
>
> "La virtualidad es muy impersonal, siento que no estoy conectada con las

propuestas y con los profesores".

"No me siento a gusto, en general a todas nos hace atrasarnos más"

"La virtualidad nos permitió organizarnos de otra manera, en cuanto a los tiempos. Pero a la vez nos generó muchas dudas. Nos hizo dudar de si realmente valía la pena tanto esfuerzo."

Sobre estos datos, destacamos una vez más que constituyen miradas exploratorias iniciales. El instrumento combinó varias preguntas con menú cerrado de respuestas para optar y una de respuesta abierta. Nuestra intención es continuar profundizando este abordaje con abordajes posteriores que incluyan entrevistas en profundidad y grupos focales.

En el encuentro de perspectivas, identificamos que las miradas de docentes y estudiantes sobre la bimodalidad en la formación docente coinciden en reconocer que las condiciones materiales y socioeconómicas son un factor fundamental que condiciona la experiencia educativa, destacando la importancia de pensar modalidades que contemplen estas desigualdades para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso. Ambos grupos, pero sobre todo el que representa al estudiantado, identifican que la planificación y organización pedagógica representan desafíos centrales que inciden en el desarrollo de la cursada y pueden generar incertidumbre, señalando la necesidad de mayor coordinación y coherencia entre las propuestas y las modalidades que estas asumen. Sin embargo, mientras que los docentes manifiestan un rango amplio de motivaciones, que incluyen tanto criterios pedagógicos como normativos y proyecciones a largo plazo sobre el aporte de la virtualidad a la formación, los estudiantes expresan opiniones más polarizadas respecto a la calidad educativa en la bimodalidad, con sentimientos que oscilan entre la valoración formativa de la inclusión de tecnologías (Maggio, 2012) y la percepción de una experiencia fragmentada, despersonalizada y poco significativa.

La exploración inicial pareciera establecer también algunas diferencias notorias en los criterios con los que docentes y estudiantes evalúan las prácticas de bimodalidad. A grandes rasgos, el cuerpo docente respondería en función de criterios pedagógicos y el cuerpo estudiantil en función de criterios organizativos, económicos y de organización horaria de sus actividades de estudio, familiares, laborales. Creemos que esas caracterizaciones son en cierta forma artificiales y deben ser complejizadas. En principio, por todo aquello que de laboral, organizativo y de organización de tiempos que implica la tarea docente y el propio proceso pedagógico, así como lo tienen de pedagógico las razones "logísticas" del cuerpo estudiantil,ya que hacen a las condiciones en las que acceden a clases, materiales y actividades. Las respuestas a una encuesta de este tipo no dejan de ser realizadas en función de lo esperado de un rol, y así como nos ofrecieron ciertos datos de relevancia para nuestra búsqueda, también hay otros sentidos circulando que deberían relevarse con instrumentos de otro

tipo, que habiliten a respuestas más largas, otra escena de comunicación, e incluso la des-individualización del acto de pensar y responder. Intentaremos continuar en este camino en un próximo trabajo.

Algunas derivas posibles para pensar la gestión de la virtualidad y los medios digitales en contextos de hibridez

El acceso a la cultura —entendida no sólo como consumo, sino como producción, circulación e interpretación— requiere más que disponibilidad tecnológica. Demanda saberes, criterios, marcos de reflexión y comunidades de interpretación que no suelen surgir espontáneamente en entornos marcados por la inmediatez, la fugacidad o la saturación de estímulos. En ese sentido, consideramos que las propuestas de enseñanza en el marco de las PPC pueden garantizar un espacio que promueva una distancia crítica respecto de los usos más automatizados de los medios digitales, habilitando otras formas de relación con los contenidos, los significados y con el entramado cultural. Esta tarea implica asumir como horizonte formativo (DGCyE, 2008) el lugar del docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura, comprometido con la promoción de una cultura más abierta, participativa y plural. Se trata de pensar propuestas que amplíen el abanico de experiencias posibles, democratizando el acceso a los lenguajes propios de la digitalidad.

Las PPC, en particular, constituyen una oportunidad para propiciar condiciones en las que el estudiantado pueda construir, asumir y, potencialmente, promover el ejercicio de una ciudadanía digital donde el análisis crítico, la creación y el diálogo colectivo sean una búsqueda permanente. En este contexto, la participación activa se configura como un modo de “estar presentes”, una forma activa de habitar los espacios educativos -en la bimodalidad- desde el involucramiento y la producción de sentido. Ahora bien, es necesario también interrogar cómo estas ideas se traducen en las prácticas concretas.

Algunos criterios que proponemos considerar, se vinculan con tres dimensiones que, a nuestro parecer, pueden resultar organizadoras y favorecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos territorios híbridos. En primer lugar, en el plano organizacional y comunicacional, sobre todo ligado a la gestión de la infraestructura áulica en su dimensión digital-virtual, una primera estrategia que podría contemplarse se vincula con la construcción de cercanía (reforzando el vínculo que pueda componerse en la co-presencia física del aula). La presentación del docente no solo desde un lugar formal, sino ofreciendo algunos elementos que permitan construir un vínculo pedagógico más cercano, atento y comprometido. Las clases o recursos producidos por las y los docentes (sobre todo si tienen una mirada situada, marcas de subjetividad y/o si reconocen en su textualidad a quiénes está dirigido, en lugar de ser pensados para una audiencia genérica) aportan significativamente en ese sentido. También dar previsibilidad al itinerario que se espera realizar,

ofrecer referencias claras sobre el modo en que se va a trabajar. Imaginamos una presentación con orientaciones precisas sobre los modos y dinámicas particulares que se trabajarán en el aula virtual, y los recursos y materiales que se priorizarán. De manera complementaria, esa búsqueda de generar previsibilidad y certidumbre podría acompañarse de publicaciones periódicas orientadas a actualizar el estado de situación, así como a implementar hojas de ruta o cronogramas de actividades que puedan consultarse cuando sea necesario. Una de las cualidades valiosas de los entornos virtuales y de los medios digitales reside en la posibilidad de construir archivo y memoria. Este tipo de trabajo de documentación favorece también la posibilidad de recuperar materiales aún en el desarrollo de encuentros en contextos de co-presencia física.

También entendemos que resulta conveniente explicitar y habilitar, desde el inicio, los canales de comunicación (envío de noticias, foros, correos, mensajería interna), indicando con claridad cuál es el uso previsto para cada uno. Por otro lado, la socialización del programa de la materia, junto con sus objetivos y propósitos, permite construir una referencia común sobre los sentidos del recorrido. En cuanto al acceso a la bibliografía, se sugiere su disponibilidad a través de enlaces a repositorios externos, acompañada de una buena organización de los materiales: utilizar nombres de archivo que reflejen claramente el orden de lectura y los datos relevantes de cada texto contribuyen a una experiencia de navegación más fluida y comprensible. Estas decisiones, pensadas desde una pedagogía de la anticipación y de cuidado, podrían colaborar con el fortalecimiento del vínculo pedagógico y con la gestión de los materiales y contenidos trabajados.

Una segunda dimensión se relaciona con la mirada sobre la clase como diseño. Concebir el diseño de una clase virtual como una construcción pedagógica intencionada (nos gusta la frase de Simón Rodríguez “o inventamos o erramos”) y situada implica reconocer que no se trata simplemente de trasladar contenidos, registros, tonos y mucho menos archivos sueltos de la materia, sino de organizar una experiencia formativa que transite la pregunta por el sentido de cada decisión. Una clase virtual es, ante todo, una clase. Esto quiere decir que nos interesa concebirla como un constructo complejo, elaborado, que requiere un guión coherente y ordenado. Imaginamos esas clases con introducción clara, objetivos y contenidos explícitos, y un desarrollo que ponga en juego recursos y estrategias. Finalmente, un cierre que habilite alguna forma de síntesis, reflexión, evaluación y/o proyección. En este eje podríamos incluir también la búsqueda de un “tono” de la clase. El modo en que se narra, se explica o se argumenta, el modo en que se interpela a quien ve, lee o escucha debería atender las particulares condiciones de encuentro. Entendemos, en este sentido, que la presentación del contenido, y la modalidad comunicativa que se construye como “forma de presentación” es tan relevante como el contenido mismo. Es clave trabajar con un registro accesible y cercano, sin perder el rigor conceptual

necesario para cada disciplina. De forma complementaria, el uso de elementos paratextuales —como subtítulos, cuadros, colores, imágenes, negritas y videos— contribuye a una organización visual clara que facilita la navegación y comprensión del contenido.

Finalmente, como aspecto no menor, nos interesa pensar los medios digitales en términos de posibilidad. Hemos dicho, son formas culturales, no son inocuas, tienen política y su inclusión debe estar fundamentada. En la medida que ofrezcan aportes diferenciales, que ofrezcan ventajas comparativas, tienen que ser parte de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. De otro modo, no estamos garantizando(nos) el derecho a enseñar y aprender mejor. La incorporación de lecturas o escrituras hipertextuales, materiales multimediales optativos, propuestas de producción colaborativa, habilitan procesos que no pueden ser ofrecidos con otros soportes o lenguajes. Incluso los foros, que permiten aprovechar los tiempos de la asincronía para promover la reflexión colectiva, la contemplación, la lectura y la reescritura, ofrecen condiciones que no están disponibles en la simultaneidad espacio-temporal de la clase en co-presencia.

No podemos dejar de incluir la dimensión institucional de estas experiencias. En los documentos oficiales y en buena parte de los desarrollos sobre este tema se suele ubicar a las y los docentes como protagonistas y responsables en el planeamiento, organización y conducción del proceso educativo, y agentes esenciales del cumplimiento del derecho al acceso a la educación. Sin negar ni minimizar este lugar asignado a docentes, consideramos que se plantea un desafío a nivel institucional que es de la misma o mayor dimensión. La organización de grillas semanales en términos de modalidades de cursada se plantea como una demanda por parte de la población estudiantil, aunque el margen de maniobra del que las instituciones poseen para responder a esta demanda pareciera no ser suficiente al menos en el corto plazo dado por ejemplo el formato y modalidad de asignación de los cargos docentes (con fechas y horas establecidas), y por otro lado a la misma noción de libertad de cátedra.

Es posible que en el mediano y largo plazo cada ISFD (y cada docente) pueda acercarse al diseño del modelo de cursadas que considere màs conveniente, y para lograrlo será necesaria no sólo cierta continuidad y consistencia en las políticas educativas, sino sobre todo un proceso de reflexión intrainstitucional sobre lo que sucede (o debería suceder) en cada modalidad de cursada, los criterios de organización de las aulas más adecuados, sobre quiénes son sus estudiantes, sus demandas y expectativas, cuál es el perfil docente que se intenta construir en la formación. Este artículo intenta hacer un modesto aporte a ese proceso.

Notas

[1] Profesor de Nivel Medio y Superior en Comunicación Social (UBA). Diploma superior en

"Imagen, Educación y Medios" y en "TIC y Educación" (FLACSO). Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Magister en Práctica Docente (UNR) Profesor en carreras de formación docente inicial (ISFD Nº"19" y ISFD "Almafuerte"). Co-director del Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP-CIMED). ORCID iD: https://orcid.org/0009-0000-1093-9837. E-mail: fayciriet@gmail.com.

[2] Profesor en Comunicación Audiovisual (UNLP). Diploma superior en TIC y Educación (FLACSO). Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Docente en carreras de formación docente inicial (ISFD Nº"19" y ISFD "Almafuerte"). Docente en áreas de comunicación, medios, tecnologías y educación, en diversas instituciones de formación Superior y Universitaria. Contenidista y parte del grupo de coordinación de la Especialización en Escuelas y Cultura Digital. Capacitador en propuestas de formación permanente dependientes de la Secretaría de Educación Municipal. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9079-8495. E-mail: colobressan@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Área, M., & Adell, J. (2009). *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*, 1(1), 391–424.

Ayciriet, F. M. (2022). *Los procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata* [Tesis de maestría].

Ayciriet, F., Bressan, D., & Equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2020). *Módulo Atención y Presencia*. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE, Provincia de Buenos Aires.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 231). Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Baricco, A. (2019). *The game*. Bezige Bij BV, Uitgeverij De.

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.

Bressan, D., Colombo, M. L., & Ayciriet, F. (2020). Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (p. 70).

Crary, J. (2016). *24/7: Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Ubu Editora LTDA-ME.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.

DFDP. (2025). *Pensar la bimodalidad en la formación docente permanente: Lineamientos políticos pedagógicos*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Díaz, G. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior: Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos*.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa, 15*.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados: Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad, (293)*, 130–141.

Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos, 40*(SPE), 142–178.

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia, 28*, 139–153.

Feldfeber, M. (2022). El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. *Anales de la Educación Común, 3*(1–2), 43–51.

Ferrante, P. M., & González López Ledesma, A. E. (2023). *Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.*

Kap, M. (2022). Tiempos híbridos: Escenarios educativos emergentes. En A. Koreck & R. Vogler (Comps.), *Entre-textualidades: El psicoanálisis y la educación transmedia. Cuadernos del ICDEBA.*

Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa, 10*(1), 13–25.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio, M. B. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante: Prácticas de enseñanza en la universidad emergente de la pandemia.

Martínez, M. (2020). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes*. http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.

Pisani, F. J. (2010). Quién denomina, domina. *Novedades Educativas, 22*(239).

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho: Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19–30). Editorial La Crujía / Fundación La Salle Argentina.

Rossi, S. L. (2018). Agenciamientos en las sociedades de control. *Cultura-Hombre-Sociedad, 28*(1), 177–206.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.

Southwell, M. (2023). La pandemia como conmoción: Políticas recientes para el trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. En *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: Lecturas desde América Latina* (p. 89).

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar*

la educación para todos. Siglo XXI Editores.

UNER, UNLu, UNNE, & UPC. (2021). Consejo Interuniversitario Nacional. *Aulas híbridas*. *Actualidad Universitaria, 91*, 4–9. https://www.cin.edu.ar/descargas/revistas/revista_91.pdf

El cambio del Régimen Académico para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones a la primera experiencia de intensificación en una escuela de gestión privada en Mar del Plata

The Change in the Academic Regime for Secondary Education in the Province of Buenos Aires: Approaches to the First Experience of Intensification in a Private School in Mar del Plata

Matías Miguel Baigorria[1]
Braian Marchetti[2]

Resumen

El presente artículo analiza las transformaciones organizacionales y pedagógicas que introduce la Resolución conjunta N° 1650/2024 de la Dirección General de Cultura y Educación, conocida como el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires, vigente desde junio de 2024. Este cambio normativo se inscribe en el proceso de consolidación de la educación secundaria como derecho y obligación, establecido por la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, que amplió el acceso y la obligatoriedad del nivel. La universalización del ingreso evidenció nuevas tensiones en torno a la permanencia, la discontinuidad de trayectorias y la terminalidad, problemáticas que se agudizaron y visibilizaron durante la pandemia. En ese marco, el nuevo régimen incorpora los espacios de intensificación de la enseñanza como estrategia pedagógica para garantizar aprendizajes, diferenciándose de las tradicionales instancias de mesa de examen. Desde un enfoque cualitativo, se trabajó con la experiencia de la escuela San Antonio, institución de gestión privada con subvención estatal ubicada en la ciudad de Mar del Plata. A través de entrevistas en profundidad a docentes, directivos y miembros del equipo de orientación escolar, se indaga en las percepciones y experiencias vinculadas con la implementación del nuevo régimen y, en particular, en las primeras repercusiones de las instancias de intensificación desarrolladas durante el ciclo lectivo 2025. El análisis busca contribuir a la comprensión de las dinámicas que el nuevo marco normativo introduce en la vida institucional, en el trabajo docente y en las estrategias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Palabras clave: escuela de educación secundaria; régimen académico; trabajo docente; intensificación de la enseñanza

Abstract

This article analyzes the organizational and pedagogical transformations introduced by Joint Resolution 1650/2024 of the General Directorate of Culture and Education, known as the new Academic Regulations for secondary education in the Province of Buenos Aires, in June 2024. This regulatory change is part of the process of consolidating secondary education as a right and an obligation, established by National Education Law No. 26,206, which broadened access to and compulsory attendance at this level. The universalization of access has revealed new tensions regarding student retention, discontinuous educational trajectories, and graduation, issues that were exacerbated and made more visible during the pandemic. In this context, the new regulations incorporate "teaching intensification" spaces as a pedagogical strategy to guarantee learning, distinguishing them from traditional examination boards. From a qualitative approach, the study focused on the experience of San Antonio School, a privately managed institution with state subsidy located in the city of Mar del Plata. Through in-depth interviews with teachers, school leaders, and members of the school guidance team, the study explores perceptions and experiences related to the implementation of the new regulations and, in particular, the first experiences with intensification instances carried out during the 2025 school year. The analysis seeks to contribute to understanding the dynamics that the new regulatory framework imprints on institutional life, teachers' work, and strategies for supporting students' educational perfomances.

Keywords: Secondary School; Academic Regime; Teaching Work; Intensification of Teaching

Fecha de recepción: 24-10-2025
Fecha de evaluación: 06-11-2025
Fecha de evaluación: 26-11-2025
Fecha de aceptación: 03-12-2025

Introducción

En nuestro país, la escuela secundaria se consolidó como un derecho y una obligación a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 en 2006. No obstante, garantizar el acceso universal a este nivel ha implicado, a lo largo de casi dos décadas, la emergencia de diversas problemáticas. La discontinuidad de las trayectorias educativas y la no terminalidad se configuran como desafíos centrales frente al nuevo escenario inaugurado por la obligatoriedad.

En los últimos años, la educación secundaria obligatoria ha atravesado transformaciones significativas. La pandemia, en particular, visibilizó y aceleró muchos de estos procesos, impulsando a repensar colectivamente las formas de habitar la escuela; las reconfiguraciones del tiempo y el espacio escolar; las trayectorias estudiantiles; la participación; los vínculos socio-comunitarios; y la relación con el mundo del trabajo, entre otros aspectos.

En este contexto, el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, que entró en vigencia el 6 de junio de 2024, introduce modificaciones institucionales y pedagógicas significativas. Entre sus principales disposiciones se encuentran la estructuración del ciclo lectivo en dos cuatrimestres y la incorporación de espacios de intensificación y profundización del aprendizaje. La instancia de intensificación del estudio, que surge originalmente durante la pandemia como una estrategia para acompañar a los estudiantes que no habían alcanzado los contenidos mínimos esperados, se convierte en una parte constitutiva del proceso de enseñanza. En el nuevo Régimen Académico (RA), la intensificación busca destinar más tiempo, espacio y recursos al trabajo y estudio sobre ciertos contenidos, saberes y producciones escolares, para aquellos estudiantes que no hayan alcanzado de forma suficiente los aprendizajes correspondientes. De esta manera, a diferencia del anterior sistema de mesas de examen, la intensificación no se concibe como una instancia de evaluación, sino como una oportunidad de enseñanza y acompañamiento.

En el presente artículo analizamos los cambios organizacionales pedagógicos que propone el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria. Buscamos comprender qué nuevas dinámicas y situaciones tienen lugar en la vida escolar/institucional, en los aspectos pedagógicos y en aquellos vinculados al trabajo docente, a través del estudio de la experiencia de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata: la escuela San Antonio.

Para llevar adelante esta propuesta, realizamos una serie de entrevistas en profundidad a integrantes de la comunidad de la escuela San Antonio: docentes, miembros del equipo de orientación escolar y directivos. En las entrevistas, nuestro interés se centró en el desarrollo de las primeras experiencias de intensificación, en el marco de la vigencia del nuevo RA, que se desarrollaron por primera vez durante el mes de julio y agosto de 2025.

En los siguientes apartados desarrollamos, en primer lugar, un recorrido por las transformaciones históricas del nivel secundario en nuestro país, desde su conformación inicial hasta las decisiones gubernamentales que establecieron la obligatoriedad del nivel, junto con las principales problemáticas que atraviesa en la actualidad. En segundo lugar, describimos los cambios introducidos por el nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires y los procesos de intensificación de la enseñanza. En tercer lugar, explicitamos el marco metodológico que orientó nuestra investigación. Luego, presentamos el apartado analítico referido al primer desarrollo de las instancias de intensificación en el marco del nuevo Régimen Académico, a partir de las voces de sus protagonistas. Finalmente, ofrecemos las reflexiones que emergen tras este recorrido.

Apuntes sobre el nivel secundario

Hacia fines del siglo XIX en Argentina, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y la sanción de la Ley de Educación Nº 1420 en 1884 abrieron el camino hacia la institucionalización de un sistema público de educación centralizado, ratificando la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. La Ley Nº 1420 tuvo una doble connotación: por su denominación y poderes fue una ley nacional, pero jurisdiccionalmente sólo rigió para la escuela primaria de la Capital Federal, colonias y territorios nacionales (Montenegro, 2012). Sin embargo, su mayor importancia radica en haber establecido la principalidad del Estado frente al derecho y el deber de garantizar una enseñanza gratuita, obligatoria y laica.

En aquellos años, el nivel secundario se limitaba a brindar estudios preparatorios para la universidad a través de los Colegios Nacionales, sin un encuadre orgánico ni legislación propia que diera un marco integral al conjunto de las ofertas que lo componían, a diferencia de los niveles primario y universitario. La creación del Colegio Nacional en 1863 abrió un camino en el cual los estudios secundarios quedaron en manos del accionar de la Nación, que replicó este formato mediante la creación de colegios secundarios nacionales en distintas provincias. Hacia la década de 1870 existía un Colegio Nacional en cada una de las 14 provincias argentinas, lo que demostraba que el Estado nacional había encontrado un terreno fértil para la expansión de esta forma de “segunda enseñanza” (Schoo, 2019).

La expansión de este formato educativo en el interior se produjo por el interés del gobierno central en formar élites integradas en la ideología del grupo bonaerense. En este proceso, la enseñanza media “contribuyó a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría” (Tedesco, 2020, p. 75). Vista como posibilidad de ascenso social, la educación secundaria también representaba un “riesgo” para los sectores que bus-

caban limitar el ingreso de nuevos grupos a las esferas de poder. La respuesta de la clase dirigente fue aumentar la oferta de manera lenta y concentrarla en la provincia de Buenos Aires y la Capital Federal (Schoo, 2019).

Este conflicto entre sectores medios y oligarquía por democratizar las vías de acceso al poder dominó los debates de la primera mitad del siglo XX, mientras que las presiones para masificar el nivel medio se intensificaron en las décadas posteriores (Tedesco, 2020). Así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación del siglo XIX y principios del XX, la expansión del acceso al nivel secundario marcó la segunda mitad del siglo XX (Viñao Frago, 2002). No obstante, el nivel secundario nunca alcanzó el grado de universalización logrado por la escuela primaria, tratándose más bien de una expansión limitada. Durante este proceso aparecieron tensiones persistentes entre el elitismo con que se concibió el nivel y su paulatina masificación (Di Piero, 2018).

Hacia fines del siglo XX, con las reformas neoliberales de la década de 1990, distintos aspectos del rol del Estado y sus responsabilidades en los niveles de gobierno fueron reconfigurados con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) Nº 24.195. La LFE condensó los lineamientos de política educacional del período, expresados en la subsidiariedad del Estado, modificaciones en la gratuidad de la enseñanza, ambigüedades sobre el rol estatal y la aplicación de la ley, mecanismos de concentración de decisiones en el poder ejecutivo, avance en la provincialización del sistema, desregulación pedagógica, cambios en la estructura del sistema educativo y definiciones sobre las universidades nacionales y el financiamiento (Paviglianitti, 1993).

El texto sancionado se constituyó como una nueva ley marco que introdujo profundas transformaciones en la organización del sistema. Estableció una nueva estructura académica con niveles y ciclos renovados y extendió la obligatoriedad escolar. Este cambio supuso la creación del nivel de Educación General Básica (EGB) de nueve años y del nivel Polimodal de tres años. La obligatoriedad se extendió al nivel preescolar (cinco años) y a toda la EGB, alcanzando un mínimo de diez años. Como contrapartida, esta estructura implicó la casi desaparición de la educación secundaria, ya que sus dos primeros años pasaron a integrar la EGB y el tercero se sumó a los dos últimos de la modalidad polimodal (Riquelme, 2004).

En los primeros años del siglo XXI, con el cambio de signo político de los gobiernos entrantes, la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN) derogó y reemplazó a la Ley Federal de Educación, incorporando definiciones que orientarían la política educativa posterior. Existía entonces un fuerte consenso en la necesidad de una norma superadora, ya que la LFE simbolizaba la propuesta educativa del modelo neoliberal e incluía aspectos negativos, como la eliminación de las escuelas técnicas. En este contexto, se promovió un proceso participativo de

diseño y aprobación de la nueva ley (Filmus y Kaplan, 2012).

Basada en la convicción de que la educación es un derecho social clave para una sociedad más justa, la LEN introdujo modificaciones en la concepción, organización y funcionamiento del sistema. Concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Entre sus principales fines se destacan asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, fortalecer la ciudadanía democrática, promover la unidad nacional y garantizar la inclusión educativa.

Desde este marco, que recupera la centralidad del Estado nacional en materia educativa y encuadra la acción pública en torno a los valores de igualdad, inclusión y ciudadanía, la LEN reorganizó la estructura del sistema definiendo nuevos niveles y modalidades. Estableció los niveles inicial, primario, secundario y superior, y ocho modalidades: educación técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. El nivel inicial abarca desde los 45 días hasta los cinco años; el nivel primario, obligatorio, constituye una unidad pedagógica y organizativa; el nivel secundario, también obligatorio, se destina a quienes completaron la educación primaria. Las jurisdicciones pudieron optar por una estructura de seis años de primaria y seis de secundaria, o bien siete de primaria y cinco de secundaria. La educación superior comprende universidades e institutos de educación superior de todas las jurisdicciones.

Para el nivel secundario, el establecimiento de la obligatoriedad se configuró como el símbolo más caracterizado de la ley, al impactar en la re-articulación de las escuelas secundarias que habían sido fragmentadas en EGB3 y Polimodal por la Ley Federal de Educación de 1993 y en la generación posterior de las políticas necesarias para su cumplimiento (Botinelli, 2016). De esta manera, las políticas educativas de los años que siguieron a la sanción de la LEN enfatizaron sobre la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad establecida en la ley (Feldfeber y Gluz, 2011).

De todas maneras, las medidas adoptadas para la escuela secundaria y sus estudiantes no lograron revertir los históricos problemas que afectan al nivel como el abandono, la repitencia, la sobreedad, la “calidad” y la diversidad de instituciones para los diferentes sectores sociales (Más Rocha y Vior, 2016). Terigi (2016) señala que las políticas que siguieron a la sanción de la LEN no abordaron el problema de la matriz organizacional y el régimen académico de la educación secundaria. Gluz y Feldfeber (2019) advierten también que las transformaciones institucionales propuestas por las políticas de reforma dirigidas al nivel no alcanzaron una modificación sustancial de las características selectivas del modelo escolar asentadas en la gramática institucional, como la organización del tiempo escolar y de los espacios, las

definiciones de los puestos de trabajo de los docentes, y otros aspectos del régimen académico como la clasificación de los planes de estudio con la mayor parte de los contenidos en unidades curriculares cerradas.

En ese sentido, el formato escolar del nivel secundario, caracterizado por Terigi (2008) como un "trípode de hierro" conformado por la organización curricular por disciplinas, la formación docente especializada y disciplinar y la designación de profesores por hora cátedra, presenta una fuerte resistencia a transformaciones significativas en su organización y se constituye en uno de los principales obstáculos para la universalización del nivel (Ruiz, 2016).

En un análisis sobre la situación de la educación secundaria en América Latina y Argentina, Acosta y Vinacur (2025) destacan una serie de transformaciones y desafíos que definen las particularidades del nivel. A partir de las transformaciones posteriores a la obligatoriedad sancionada en 2006, las autoras observan tendencias positivas en el acceso y finalización, con mejoras en la promoción efectiva, disminución de la repitencia y descenso del abandono interanual. Sin embargo, identifican también puntos críticos que requieren atención.

En primer lugar, mencionan la discontinuidad e interrupción de las trayectorias educativas como una de las principales dificultades, dado que la repitencia y la sobreedad afectan negativamente la acumulación de aprendizajes. Este punto se articula con la segunda problemática, vinculada a la calidad de los aprendizajes, ya que las evaluaciones nacionales e internacionales muestran resultados desfavorables. El tercer aspecto crítico refiere a la persistencia de desigualdades sociales: las políticas de expansión del nivel lograron aumentar la cobertura, pero las dificultades de trayectoria afectan especialmente a los sectores más vulnerables.

La complejidad de este fenómeno, reside en la multidimensionalidad de la desigualdad y en la interdependencia de los elementos que la configuran. Jacinto *et al.* (2022), realizan una síntesis en torno a distintos atributos y formas en las que se ven reflejadas las desigualdades sociales en las trayectorias educativas. Destacan, en primer lugar, a las desigualdades sociales referidas a los recorridos y recursos materiales y simbólicos con que cuentan los hogares y los grupos familiares; en segundo lugar, a las desigualdades en la estructuración de la oferta y los procesos de diferenciación intra-sistema, que se reflejan en las diferentes oportunidades (acceso, trayectoria y aprendizajes) de los sujetos en el sistema educativo; en tercer lugar, a las desigualdades que son producto de la organización institucional y su capacidad de respuesta a los contextos y a la heterogeneidad de poblaciones estudiantiles que atiende; y, en cuarto lugar, a la construcción pedagógica de las desigualdades, dada por los mecanismos institucionales, el currículo explícito y el oculto, las propuestas de enseñanza y la relación que se entabla con el saber.

Ante este escenario, entran en juego las posibilidades que tienen las escuelas

para incidir sobre esas condiciones de desigualdad. Es decir, aquello que la escuela hace o deja de hacer frente a las condiciones de partida de sus estudiantes configura distintas perspectivas para su escolaridad y traduce la desigualdad social en formas de intervención que producen jerarquías, clasificaciones y culturas escolares que se sedimentan a lo largo del tiempo (Southwell, 2021). En ese sentido, Graizer y Acosta (2025) advierten sobre las tensiones presentes en el gobierno escolar, las cuales estructuran y condicionan el campo de acción de las instituciones educativas y pueden dar lugar a la producción de nuevas desigualdades que se expresan en formas emergentes de escolarización diferenciada.

Por último, retomamos nuevamente la propuesta de Acosta y Vinacur (2025), para señalar el cuarto punto crítico que atraviesa la educación secundaria y que está referido a su financiamiento conforme a la estructura federal Argentina. Para las autoras, la combinación entre el carácter descentralizado del sistema y la fuerte dependencia de los presupuestos provinciales genera tensiones que limitan la expansión efectiva de la obligatoriedad. Señalan que las provincias asumen cerca de tres cuartas partes del gasto educativo y que la mayor parte de esos recursos se destina al pago de salarios, lo que reduce la capacidad de inversión en otros aspectos necesarios para garantizar condiciones adecuadas de escolarización. Asimismo, advierten que las diferencias en la inversión por alumno entre jurisdicciones se traducen en desigualdades en los resultados de aprendizaje, lo que exige una intervención más activa del Estado nacional para equilibrar estas brechas y asegurar un financiamiento más justo y sostenible del sistema educativo.

En definitiva, el derrotero del nivel secundario se vio atravesado por un proceso de tensiones entre su génesis selectiva, reservada para algunos sectores de la sociedad, y los sucesivos intentos de incluir a otros grupos históricamente excluidos. Dentro de ese recorrido histórico, marcado por la masificación del nivel y, pese a los efectos regresivos de las reformas de los años noventa, los inicios del siglo XXI recuperan la idea de la educación como derecho social. En ese marco, la LEN reincorpora institucionalmente al nivel secundario dentro de la estructura académica y sanciona su obligatoriedad. Este avance legislativo, que contribuyó a mejorar las condiciones de acceso y terminalidad, no alcanza por sí solo para garantizar que todas y todos los jóvenes del país puedan acceder, permanecer y egresar del nivel secundario. Las problemáticas vinculadas a las trayectorias educativas discontinuas se entrelazan con las desigualdades sociales y los límites que aún impone el formato escolar tradicional, lo que revela la necesidad de revisar las condiciones institucionales y los modos de gobierno escolar. Abordar estos desafíos resulta indispensable si aspiramos a hacer efectiva la obligatoriedad, promover mayores niveles de justicia educativa y consolidar una escuela secundaria capaz de garantizar el derecho a la educación en toda su dimensión.

La escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires y el nuevo Régimen Académico

A partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial Nº 13.688 en 2007, el Estado bonaerense asume la responsabilidad principal e indelegable de garantizar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. La provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), debe "proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa" (Ley N.º 13.688, Art. N°5).

Esta formulación expresa una concepción de la educación como derecho social, que compromete al Estado provincial en el diseño e implementación de políticas orientadas a la inclusión y a la justicia educativa. En ese marco, la DGCyE no sólo cumple funciones de administración y control del sistema escolar, sino que se configura como el organismo rector de las políticas pedagógicas que orientan la vida institucional de las escuelas bonaerenses. De su accionar emergen las normativas, programas y lineamientos que buscan garantizar la vigencia efectiva del derecho a la educación, especialmente en un nivel históricamente tensionado entre las demandas de universalización y las desigualdades persistentes en el acceso, la permanencia y los aprendizajes.

La educación secundaria, por su parte, constituye un campo central de las políticas públicas educativas en la provincia de Buenos Aires. En ese sentido, se ha desplegado en los últimos años un proceso de revisión de su marco normativo con el propósito de adecuarlo a los nuevos desafíos pedagógicos y sociales. Luego de analizar la configuración y cambios que supuso el contexto de la pandemia (Dussel, 2022) y la manera en que las autoridades educativas bonaerenses tomaron decisiones sobre la acreditación y la organización escolar, fue necesario pensar en un marco legal que pudiera dar cuenta de las múltiples experiencias educativas que se estaban desarrollando en el nivel secundario. Como resultado, en junio de 2024 fue aprobado por unanimidad en el Consejo General de Cultura y Educación el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Este Régimen Académico (RA) se compone de ocho anexos que abordan de manera integral los distintos aspectos del funcionamiento escolar: Principios y Definiciones Generales (Anexo 1), Organización Pedagógica Institucional (Anexo 2), Ingreso y Matriculación (Anexo 3), Asistencia (Anexo 4), Evaluación y Acreditación (Anexo 5), Convivencia Escolar (Anexo 6), Marco Específico para la Educación Secundaria Especializada en Arte (Anexo 7) y Marco Específico para la Educación Secundaria Técnica y Agraria (Anexo 8). En conjunto, estos documentos prescriben algunos aspectos fundamentales con la intención de dar un orden a las actividades

escolares, pero también desde un sentido político-pedagógico, ofrecen fundamentos, orientaciones y posibilidades para una mayor participación y toma de decisiones en la organización pedagógica institucional. En ese sentido, se proponen distintos formatos y estrategias para que cada escuela, en función de su historia y dinámica particular, pueda ensayar alternativas que fortalezcan la enseñanza y las trayectorias escolares.

El Anexo 1, "Principios y Definiciones Generales", establece el andamiaje conceptual del RA, explicitando los valores, finalidades y categorías centrales que lo orientan. Entre sus principios se destacan la inclusión con aprendizajes, la justicia curricular, la democratización institucional y la participación estudiantil, la continuidad pedagógica, la convivencia democrática y el acompañamiento de las trayectorias educativas, junto con la contextualización territorial, la movilidad estudiantil y la transversalidad de la Educación Sexual Integral y de la cultura digital. Asimismo, introduce definiciones fundamentales como trayectoria educativa, ciclo escolar y planificación institucional, que buscan reconocer la heterogeneidad de los recorridos formativos y promover una organización escolar flexible, situada y orientada al derecho a la educación.

Dentro de estos principios y definiciones, consideramos relevante destacar la referencia al concepto de trayectorias educativas, entendidas como recorridos formativos singulares que pueden desarrollarse tanto dentro como fuera del sistema escolar. Esta perspectiva implica superar la noción de una trayectoria lineal, homogénea y cronológicamente definida por la periodización del sistema educativo, para poner el foco en las trayectorias reales, caracterizadas por su diversidad y contingencia.

Si bien el concepto de trayectoria escolar está presente en los marcos generales de la política curricular y en los lineamientos para el ciclo superior del nivel secundario vigentes desde 2007, el reconocimiento de la heterogeneidad de las trayectorias educativas que propone el nuevo RA supone revisar las formas tradicionales de organización escolar. El propósito es garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes y ofrecer respuestas pedagógicas frente a problemáticas estructurales como la sobreedad o la discontinuidad en los recorridos escolares. Asumir la pluralidad de trayectorias implica también redefinir el vínculo entre la escuela y su contexto, comprendiendo a este último como un ámbito educativo en sí mismo. De esta manera, se concibe a la escuela secundaria contemporánea como una institución de fronteras más permeables, capaz de integrar saberes y experiencias provenientes de las culturas juveniles, populares y digitales que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes.

La organización pedagógica institucional

El Anexo 2, "Organización Pedagógica Institucional", presenta los lineamientos para la organización de la enseñanza en la escuela secundaria, concebida como un proyecto pedagógico colectivo. Se redefine la estructura del ciclo lectivo en dos

cuatrimestres y se establecen distintos momentos de intensificación, profundización y acompañamiento de las trayectorias educativas. El documento incorpora, además, formatos institucionales alternativos orientados a generar mayor flexibilidad y diversidad pedagógica. Dentro de estos formatos podemos encontrar la construcción de aulas temáticas, la organización de materias cuatrimestrales, la disposición de cursadas a contraturno y la elaboración de articulaciones formativas para el último año. En conjunto, estas disposiciones procuran fortalecer el carácter inclusivo del nivel, favorecer la continuidad pedagógica y garantizar el aprovechamiento pleno de la jornada escolar.

En relación con la estructura del ciclo lectivo, oficialmente se abandona el sistema de división trimestral para pensar en uno cuatrimestral, estructurado a partir de un conjunto de períodos pedagógicos definidos que articulan momentos de inicio, enseñanza, intensificación[3] y evaluación, en coherencia con los principios del nuevo Régimen Académico. El primer cuatrimestre comprende el desarrollo de clases desde marzo hasta julio y, a lo largo de este período, se distinguen diferentes instancias.

Durante abril, se inicia el proceso de integración e intensificación de la enseñanza y el estudio. En este período se implementan estrategias de recibimiento y orientación para las y los estudiantes ingresantes al nivel, en articulación con el último año del nivel primario, y se desarrollan propuestas pedagógicas específicas para quienes cursan el último año de la secundaria y la concreción del "último primer día"[4] de los estudiantes que egresan en ese ciclo lectivo. Además, se llevan a cabo actividades de diagnóstico, presentación de materias y acuerdos pedagógicos, junto con la Primera Jornada Escolar de Convivencia[5], para que estudiantes y docentes puedan abordar los acuerdos institucionales de convivencia, designar a los miembros del Consejo Institucional de Convivencia[6] y las fechas en las que se reunirán. Paralelamente, se realiza la intensificación de saberes para estudiantes que adeudan materias.

Entre abril y junio, continúa el desarrollo de las propuestas de enseñanza planificadas conforme a los diseños curriculares vigentes. En la primera quincena de mayo, se elabora y comunica la Primera Valoración Preliminar. Esta instancia prevista en el nuevo RA, representa la oportunidad de los docentes de informar a las familias el desenvolvimiento de los estudiantes en cada una de las asignaturas. No se define con una nota numérica, sino que se especifica a partir de las siguientes valoraciones: Trayectoria educativa avanzada (TEA), trayectoria educativa en proceso (TEP), trayectoria educativa discontinua (TED). Sobre la primera, en el documento Anexo 5 "Evaluación y Acreditación", describen que se entienden con TEA a aquellos/as estudiantes que han alcanzado los aprendizajes correspondientes y sostuvieron el vínculo pedagógico. Por su parte, la ponderación TEP se emplea en los casos en los que el recorrido estudiantil no permite dar cuenta de los aprendizajes suficientes y esperados, aunque se mantenga un vínculo pedagógico con el docente. Por último,

la ponderación TED, aparece en los casos en donde no exista vinculación pedagógica entre docente y estudiante. Esto es provocado justamente por los niveles de ausentismo en las horas de enseñanza de la asignatura.

Al llegar al mes de julio se destina al período de profundización e intensificación de la enseñanza, con distintos momentos simultáneos. Por un lado, aquellos estudiantes que al finalizar el primer cuatrimestre hayan logrado alcanzar el TEA comenzarán un proceso de profundización de los saberes ya logrados. Esto supone acompañar a esas trayectorias que han logrado cumplir con las expectativas. Por otro lado, aquellos que al finalizar el primer cuatrimestre obtengan TEP y TED comenzarán el proceso de intensificación que se desarrollará durante las dos primeras semanas de julio. Asimismo, se dará lugar a la intensificación de aquellos estudiantes que tengan pendientes asignaturas del ciclo lectivo anterior. Se prevé además que durante el mes de julio se realice antes del receso invernal la Segunda Jornada de Convivencia Escolar.

Es importante especificar que, al cierre del primer cuatrimestre, el docente deberá colocar una nota numérica al desempeño de los estudiantes entendiendo que se aprueba la asignatura con 7. Estas calificaciones quedarán registradas en el Registro Institucional de las Trayectorias Educativas (RITE) que los preceptores deberán elaborar y enviar a las familias al regreso del receso escolar.

El segundo cuatrimestre comienza en agosto, con la entrega del RITE actualizado y nuevas instancias de la enseñanza para aquellos estudiantes que han comenzado este camino en el mes de julio. Mientras tanto, los estudiantes que están en proceso de profundización de los saberes ya aprendidos continuarán en la misma instancia.

Asimismo, en agosto de 2025 se pondrá en funcionamiento un nuevo espacio institucional previsto por el RA: el Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Este grupo estará integrado por las autoridades del equipo de conducción, el equipo de orientación escolar, un preceptor cada seis cursos y un docente cada seis secciones. Su función será analizar la situación de aquellas y aquellos estudiantes que, habiendo participado de todas las instancias de intensificación, no hayan logrado aprobar hasta cuatro materias y requieran un plan de acompañamiento de trayectoria educativa.

Desde la segunda quincena de agosto hasta noviembre, se da continuidad al desarrollo de las propuestas de enseñanza. Durante el mes de octubre, se elabora la Segunda Valoración Preliminar donde nuevamente los docentes deberán informar a las familias sobre el desempeño de los estudiantes hasta ese momento. En el mes de noviembre, que es justamente el final del segundo cuatrimestre, se realiza la Tercera Jornada Escolar de Convivencia, consolidando los acuerdos institucionales y fortaleciendo la participación estudiantil. Luego del cierre de cuatrimestre el docente deberá colocar una segunda nota cuatrimestral al estudiante en su asignatura y

ponderar para colocar una nota final.

En diciembre, se lleva a cabo un nuevo período de profundización e intensificación de la enseñanza y el estudio, destinado tanto a los saberes del segundo cuatrimestre como a los pendientes del primero. Asimismo, se intensifican las materias adeudadas de años anteriores.

Aquellos estudiantes que, al cierre del ciclo lectivo, no hayan aprobado ninguna materia y tampoco hayan logrado acreditar asignaturas durante el período de intensificación deberán recursar el año en curso. La figura de las mesas de examen queda reservada exclusivamente para los y las estudiantes egresadas que adeuden materias de años anteriores. Para el resto de los estudiantes, la acreditación de los espacios curriculares se realiza únicamente a través de las instancias de intensificación establecidas por el calendario escolar.

El equipo de definición de trayectorias educativas durante diciembre y febrero deberá trabajar en conjunto con los logros de los estudiantes durante esos periodos de recuperación de los contenidos. Además, deberán observar los casos de los estudiantes que tengan pendientes más de cuatro materias al finalizar el mes de febrero para elaborar para cada uno de ellos un Plan de acompañamiento para el ciclo lectivo que comienza en marzo.

La intensificación de la enseñanza y el estudio

Previo a la sanción del nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires, la aprobación de cada asignatura en la escuela secundaria requería un promedio final de siete puntos. En caso contrario, el estudiante debía rendir en mesa de examen en diciembre o en febrero/marzo. Quienes adeudaban más de cuatro materias repetían el año; con tres, podían presentarse a una tercera mesa en marzo; y con una o dos desaprobadas, podían pasar de año, quedando esas asignaturas como pendientes de acreditación.

El nuevo RA, particularmente en su Anexo 5 “Evaluación y Acreditación”, revisa críticamente ese modelo centrado en la mesa de examen como única oportunidad de acreditación, al considerar que no siempre promovía aprendizajes significativos. En su lugar, introduce la “Intensificación de la enseñanza y el estudio”, desde una concepción pedagógica que busca ampliar los tiempos, espacios y recursos destinados al aprendizaje, promoviendo diversas propuestas de enseñanza para quienes no hayan alcanzado los saberes esperados.

De acuerdo a esta propuesta, la intensificación constituye un proceso continuo e integrado a la planificación anual de cada materia. Se desarrolla en períodos definidos en el calendario escolar y tiene por objetivo profundizar o recuperar aprendizajes según los resultados de cada cuatrimestre. Las estrategias de enseñanza y evaluación

deben adecuarse a las trayectorias de cada estudiante, garantizando la continuidad del proceso formativo y valorizando el esfuerzo y la perseverancia.

Desde una perspectiva político-pedagógica, el RA parte de la convicción de que todas y todos pueden aprender, aunque no de la misma manera ni en los mismos tiempos. En este marco, la intensificación no se limita a una responsabilidad docente, sino que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de estrategias y espacios que promuevan el deseo y el interés por aprender. El documento oficial enfatiza la importancia de favorecer la autonomía de los estudiantes en la construcción de saberes, entendiendo el aprendizaje como un proceso gradual y acompañado, donde el error se reconoce como parte fundamental del desarrollo cognitivo.

El punto III del Anexo 5 define las formas institucionales de organización para la intensificación de materias pendientes de aprobación y acreditación. Estas formas institucionales consisten en cuatro modelos que pueden combinarse entre sí, según las particularidades y posibilidades de cada establecimiento educativo. Las instituciones deberán adoptar al menos una combinación mínima y sostenerla durante tres ciclos lectivos consecutivos, comunicando formalmente la elección a la Jefatura Distrital y a las familias a fin de garantizar la transparencia y coherencia institucional. Se parte del principio de que las materias ya aprobadas no deben recursarse y se establecen cuatro modelos posibles, combinables entre sí:

Modelo 1 (obligatorio y combinable con otros): Los saberes pendientes se abordan durante los períodos de intensificación definidos en el calendario escolar (diciembre y febrero/marzo), en la materia correspondiente a la misma disciplina del año siguiente. Este modelo sustituye la figura de las asignaturas previas, estableciendo que, a partir del ciclo lectivo 2025, los y las estudiantes con una o dos materias pendientes deberán intensificar los contenidos en los períodos determinados por el Régimen Académico.

Modelo 2: La intensificación se desarrolla en la misma materia y en el mismo año en que se cursó originalmente, con el mismo/a u otro/a docente. Se procura que el o la docente que acompañó la trayectoria del estudiante durante el año lidere el proceso de intensificación, pudiendo, en acuerdo con otro/a colega, otorgar la acreditación de la asignatura una vez alcanzados los aprendizajes previstos.

Modelo 3: Los saberes se trabajan en contraturno, durante los períodos de intensificación, en la misma materia. Esta modalidad resulta especialmente pertinente en instituciones con doble turno de funcionamiento, dado que posibilita una organización más flexible del tiempo y los espacios institucionales.

Modelo 4: Se implementan espacios específicos de intensificación fuera del horario habitual de clases, ya sea al finalizar la jornada escolar o los días sábados. Estos espacios están a cargo de docentes designados para acompañar el proceso pedagógico, promover la continuidad de los aprendizajes y garantizar la acreditación de los saberes pendientes.

La adopción de estos modelos y las modificaciones cotidianas en la organización de las prácticas escolares, a partir de las distintas instancias que el nuevo RA propone, significaron la modificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también de las condiciones laborales e institucionales. Para indagar sobre esta primera experiencia de cambio de perspectiva y de incorporación de las instancias de intensificación en reemplazo de las mesas de examen, es que nos propusimos llevar adelante una investigación con las características que especificaremos a continuación.

Aproximaciones metodológicas

Las perspectivas adoptadas desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación[7] de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se caracterizan por la potencia expansiva en la recuperación de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos (Porta et al., 2018; Porta, 2020). Bajo la intención de recuperar las voces de estos sujetos involucrados en la puesta en acto de las políticas educativas (Ball et. al., 2012), buscamos acercarnos a descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan a cabo.

Este posicionamiento posibilita indagar sobre las relaciones de los sujetos entre sí y de estos sujetos con el Estado, en el marco específico de una política educativa y de un contexto socioeducativo determinado. Los trabajos realizados desde el Grupo de Investigaciones en Políticas Educativas (GIEPE) al cual pertenecemos, se enmarcan en el estudio de las políticas públicas educativas desde sus rostros humanos (Porta y Aguirre, 2020; Aguirre, 2022) y se alejan de estudios clásicos abocados exclusivamente sobre el Estado y sus correlatos legislativos de manera lineal y meramente normativa. De esta manera, la tarea interpretativa de representar el contexto y los sentidos otorgados por los sujetos a través de sus relatos, se convierte en un desafío en sí mismo (Marchetti y De Laurentis, 2024).

Desde un abordaje cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), para la realización de esta investigación utilizamos fundamentalmente las técnicas de análisis documental (Rapley, 2014) y de entrevistas en profundidad (Navarro, 2009). El análisis documental de las legislaciones y fundamentaciones normativas en torno al nuevo Régimen Académico fue complementado con la revisión bibliográfica de literatura académica en torno al nivel secundario y las características del sistema escolar bonaerense. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bogdan, 2000) a integrantes de la comunidad educativa de la escuela San Antonio. La elección de esta institución radica en que uno de los autores se desempeña como docente de distintas asignaturas del área de Ciencias Sociales de 1ro a 6to año y además es integrante del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas del establecimiento[8].

La escuela San Antonio es una institución de gestión privada que cuenta con el 100% de subvención estatal y tiene en su haber 51 años de trayectoria para el nivel secundario. Se encuentra ubicada en el barrio Las Avenidas, próximo al puerto de la ciudad de Mar del Plata. Para el ciclo lectivo 2025, cuenta con una matrícula aproximada de 330 estudiantes que se encuentran distribuidos en las dos divisiones que existen por curso. Es importante señalar que en el nivel superior (4to, 5to y 6to) la escuela brinda dos orientaciones: Humanidades, la división A, y Economía, la división B.

En concreto, entrevistamos a un integrante del equipo directivo (M. U., 28 de agosto de 2025), un integrante del Equipo de Definición de Trayectoria Educativa (F. M., 8 de septiembre de 2025) y dos docentes del área de Ciencias Sociales (F. P. R., 12 de septiembre de 2025 y L. L., 2 de septiembre de 2025). Esta área temática fue elegida a partir de nuestro recorrido como profesores del nivel secundario en el dictado de asignaturas afines.

Para otorgar validez al proceso de investigación, en primer lugar, se grabaron las entrevistas realizadas en el ámbito escolar. Luego se desgrabaron y enviaron vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. En segundo lugar, se les brindó un consentimiento informado, el cual firmaron para permitir el uso de sus relatos e historias para fines científicos. Las cuatro entrevistas fueron realizadas durante los meses de agosto y septiembre, posterior a los momentos de intensificación. La denominación de los entrevistados a lo largo del trabajo se realizará a través de sus iniciales.

Por último, vale señalar que al proceso interpretativo que desarrollaremos en los próximos apartados, le incorporaremos en primera persona del plural la narración de los acontecimientos en la escuela San Antonio, dado que como mencionamos uno de los autores se desempeña allí como docente y ha formado parte de la experiencia de implementación del nuevo RA durante 2025. De esta manera, en las líneas siguientes articulamos en primera persona del plural las narraciones de lo acontecido en la escuela San Antonio a partir de la puesta en marcha del nuevo RA con los relatos de los integrantes de la comunidad educativa entrevistados.

La adopción de los nuevos formatos institucionales y de la puesta en práctica de la intensificación en la escuela San Antonio

El 10 de julio de 2024, todos los docentes que cumplimos funciones en el Nivel Secundario fuimos convocados a una reunión de capacitación docente. Para dicha instancia, los equipos directivos nos enviaron previamente una serie de documentos que integran el nuevo Régimen Académico (RA). Este encuentro representó el primer acercamiento al nuevo RA, cuyo diseño, debate y redacción partieron de una premisa fundamental: la existencia de diversas configuraciones institucionales en el territorio

bonaerense. Lo mencionado en apartados anteriores sobre los distintos modelos de intensificación que debían adoptar las escuelas fue uno de los principales aspectos de debate en los encuentros de capacitación.

En el caso de la escuela San Antonio, se decidió optar por la combinación de los modelos 1 y 2. Estos implican, como ya hemos mencionado, que los saberes pendientes de otros años se aborden durante los períodos de intensificación definidos en el calendario escolar (julio/agosto, diciembre y febrero/marzo) en la materia correspondiente a la misma disciplina del año siguiente y que la intensificación de las materias del presente ciclo lectivo se desarrollen en la misma materia y en el mismo año en que se cursó originalmente, con el mismo u otro docente.

Los motivos de esta elección se deben principalmente a que el nivel primario en esta escuela se dicta en el turno tarde, lo que imposibilita disponer de espacios físicos para la intensificación de las asignaturas pendientes. Además, al tratarse de una escuela de gestión privada con subvención estatal, no cuenta con la designación de docentes que puedan asumir los roles previstos en los modelos 3 y 4, una vez finalizada la jornada del nivel secundario o durante los días sábados.

La puesta en práctica de la organización institucional del nuevo RA y la adopción de los modelos de intensificación, tuvieron lugar en el marco de profundas discusiones, no sólo hacia el interior del establecimiento educativo, sino también en el conjunto de la opinión pública. Con la difusión de la sanción de la nueva normativa, los medios de comunicación instalaron la idea de que en el nivel secundario ya no habría repitencia. En este contexto, las primeras jornadas institucionales estuvieron atravesadas por expectativas, debates y distintas formas de sentirse y pensarse en el rol docente. La oportunidad de reunir a la mayoría del cuerpo docente por parte de las autoridades permitió explicar algunos de los cambios que se avecinaban y que luego iban a profundizarse durante los meses de diciembre de 2024 y febrero de 2025.

Uno de estos cambios que fueron objeto de debate tuvo que ver con la desmitificación del mensaje instalado mediáticamente sobre la repitencia. A partir de esta nueva disposición las materias se acreditan por separado, por lo que, si un estudiante no aprueba algunas de las unidades temáticas, puede recuperarlas en instancias de intensificación sin la necesidad de recursar todas las asignaturas de ese año nuevamente. Solo si un estudiante acumula cinco o más materias desaprobadas deberá volver a cursar esas asignaturas al año siguiente. Así es como la repetición total del año se elimina, pero se mantiene la obligación de volver a cursar las materias no acreditadas en caso de que sean un número elevado.

Para abordar este tipo de aspectos del nuevo RA, los docentes fuimos convocados a distintas capacitaciones a lo largo del ciclo lectivo 2024/2025[9] y se planificaron jornadas estudiantiles con el propósito de comunicar los cambios del RA y favorecer la apropiación de este nuevo modo de transitar la secundaria. Una parte fundamental

de la comunidad educativa es la familia, a la cual se le brindó información a través de reuniones y del envío de comunicados por los medios oficiales. Asimismo, se planificaron encuentros con las familias para la entrega del RITE, especialmente en los casos en que los estudiantes presentaban en varias asignaturas una trayectoria educativa en proceso (TEP).

En lo referido a la planificación institucional, el equipo directivo convocó a los miembros del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE) para pensar conjuntamente las formas de iniciar el ciclo lectivo 2025, procurando incorporar la mayoría de los cambios que traía aparejada la nueva norma. La conformación de este espacio, que posee una composición heterogénea, buscó fortalecer la toma de decisiones basadas en la caracterización particular de cada escuela. De acuerdo a un integrante del equipo de orientación escolar:

> El EDTE se reunió desde primera hora, cumpliendo con las reuniones previstas en el plan y sosteniendo también un contacto informal pero regular para dar seguimiento a las distintas situaciones. [...] Tuvo un rol central y democrático en la toma de decisiones, sosteniendo desde el inicio una modalidad de trabajo compartida y con miradas diversas que resultaron fundamentales. (F. M., comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Para los docentes del nivel secundario la función del EDTE es crucial ya que permite, ante diversas situaciones, organizar y estructurar el funcionamiento de esta nueva regulación educativa. A su vez, la posibilidad de proponer mecanismos para poder abordar la situación de cada estudiante en el aula facilitó la configuración de los procedimientos que la normativa implicaba. Si bien durante las capacitaciones algunos miembros de la planta docente expresaron malestares y resistencias frente al nuevo RA, la institución decidió otorgarle un valor específico al EDTE, acompañando tanto la trayectoria de los estudiantes como la de los docentes, con el fin de adecuar las propuestas de intensificación a las necesidades de los educandos.

Una vez conformado el equipo de trabajo, la planificación de la puesta en práctica del nuevo RA, estuvo marcada por el aumento inmediato de tareas administrativas, tal como señala la directora del establecimiento en ese entonces:

> En primer lugar, podemos decir que el nuevo Régimen Académico implicó más y nuevas planillas. Por un lado, nuevas planillas de asistencia, nuevas formas de confeccionar los boletines, nuevos modos de pensar el rol de los preceptores, ya que se debió otorgar un mayor seguimiento individual a los estudiantes con trayectorias diferentes. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Este nuevo modo de pensar las trayectorias educativas implicó para todos los docentes una nueva forma de comprender el paso por la escuela secundaria. En ese sentido, el RA implicó para los docentes comenzar a tomar asistencia por materias y

no por jornada escolar como se hacía anteriormente. Eso exigió reorganizar los partes diarios y asignar a los preceptores la tarea de registrar la asistencia en determinados horarios, muchas veces con la colaboración de los docentes a cargo. Estos últimos también, deben llevar su propio control, ya que se establece un requisito del 70% de asistencia a las clases dictadas.

Este nuevo esquema significó para los docentes un cambio en tanto a las tareas pedagógicas de enseñanza se le incorporaron una serie de requerimientos de planillas y formularios. El tiempo escolar tuvo que ser para nosotros, uno de los factores tenidos en cuenta no sólo por el despliegue de las clases durante los periodos de enseñanza del currículum, sino también por las tareas que debemos realizar clase a clase para poder facilitarle al EDTE la información necesaria, para que en sus reuniones se puedan tomar decisiones en pos de pensar cómo afrontar los periodos de julio y agosto.

Estos cambios en el trabajo administrativo tanto del preceptor como del docente se vieron complementados por una decisión tomada por el EDTE: la creación de las planillas de contenidos y estudiantes.

> Desde el EDTE se pensó en implementar planillas de seguimiento personalizadas por materia con discriminación de alumnos y especificación de contenidos adeudados y aprobados. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Se preveía que cada docente registre allí los contenidos enseñados y, a su vez, identifique a aquellos estudiantes que aún no los habían acreditado. Vale destacar que la creación de este registro, no formaba parte de las sugerencias realizadas en los documentos de apoyo que acompañaron a la puesta en práctica del nuevo RA, sino que fue incorporado por decisión institucional como herramienta de seguimiento.

El incremento de las tareas administrativas que atravesaron la labor docente durante este ciclo lectivo se complementó con el compromiso asumido de comunicar a las familias toda la información vinculada al desempeño y la acreditación de saberes, tanto durante el cuatrimestre como en el período de intensificación. En este sentido, el rol del EDTE resultó fundamental para respaldar el trabajo docente desarrollado en esta primera experiencia.

Transformaciones, resistencias y resultados de la intensificación

En función de los modelos de intensificación adoptados por la escuela San Antonio, se definió institucionalmente realizar en julio la intensificación de las asignaturas correspondientes al ciclo lectivo 2025, aprovechando que los docentes habían trabajado durante el primer cuatrimestre los contenidos planificados para ese año. Luego del receso, en el mes de agosto, se inició la intensificación destinada a los estudiantes

con asignaturas pendientes de acreditación de años anteriores.

Para llevar adelante estos dos momentos de intensificación, los docentes debimos modificar nuestras planificaciones didácticas y estrategias de enseñanza, ya que en cada curso se presentaban diversas situaciones. Por un lado, había estudiantes con una trayectoria educativa avanzada (TEA), que requerían profundizar en habilidades y contenidos ya acreditados. A su vez, en el mismo grupo se encontraban estudiantes con una trayectoria educativa en proceso (TEP), quienes no habían logrado demostrar el aprendizaje de uno o varios contenidos trabajados entre marzo y fines de julio. Finalmente, también participaban jóvenes que adeudaban contenidos de la misma asignatura pendientes de acreditación desde el ciclo lectivo anterior.

Este nuevo escenario escolar exigió una planificación cuidadosa y anticipada de cada clase, con el fin de reconocer las distintas trayectorias, saberes pendientes y necesidades de los estudiantes. En este contexto, los docentes debimos desplegar estrategias diversificadas para poder atender la heterogeneidad de las aulas múltiples que caracterizó los períodos de intensificación de julio y agosto.

En primera instancia, uno de los caminos que encontramos para abordar los dos meses de intensificación y profundización de la enseñanza fue la jerarquización de contenidos. Los diseños curriculares, desde su aprobación y reglamentación, establecen una serie de saberes que deben ser enseñados en cada una de las asignaturas de las escuelas bonaerenses. Sin embargo, en esta ocasión, el currículum debió ser repensado para permitir la intensificación de aquellos contenidos que los docentes consideramos más necesarios.

Cabe señalar que estos contenidos ya habían sido definidos por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) como contenidos prioritarios, jerarquizados en el año 2020 en el marco de las respuestas del sistema educativo al contexto de pandemia. El documento *Currículum Prioritario 2020-2021*, continúa siendo una referencia valiosa para identificar los saberes que deben considerarse primordiales en el proceso de enseñanza. En ese sentido se expresó uno de los entrevistados:

> Se priorizaron principalmente aquellos aprendizajes y competencias considerados indispensables para la continuidad de la trayectoria escolar de cada estudiante. Se buscó garantizar los saberes básicos y fundamentales de cada espacio curricular, prestando especial atención a los contenidos que funcionan como prerrequisitos para avanzar en el año siguiente. (F. M., comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Luego de considerar y validar los contenidos prioritarios, es importante señalar que los profesores debimos tomar decisiones pedagógicas concretas, ya que, en el marco del proceso de intensificación de julio, desarrollado en dos clases de dos horas cada una, no resultaba posible condensar todos los contenidos y pretender que los estudiantes pudieran apropiarse de ellos en un tiempo tan acotado.

En este punto se evidencia la segunda estrategia implementada: la selección de contenidos. En el mes de marzo, los docentes presentamos ante el equipo directivo una planificación general anual en la que definimos los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos disciplinares y la organización temporal de nuestra propuesta pedagógica. Por ello, fue necesario seleccionar aquellos contenidos que mantuvieran una unidad pedagógica con los que se desarrollarían en el segundo cuatrimestre. De este modo, la intensificación no solo implicó retomar saberes pendientes, sino también preparar a los estudiantes para afrontar nuevas propuestas educativas con temas aún no abordados. Esta idea puede verse reflejada en las palabras de una de las docentes:

> En segundo año dejé afuera completamente sociedades americanas, que lo había visto en la primera parte del cuatrimestre, y prioricé toda la parte de la baja Edad Media en función de que después había que dar en el segundo cuatrimestre la expansión ultramarina europea y que ahí están muchas de las causas. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Una tercera estrategia que fue implementada en este primer periodo de intensificación tiene que ver con la enseñanza de habilidades consideradas necesarias para la disciplina que se está enseñando. Nuevamente, la decisión de algunos de los docentes fue dejar de lado el contenido en sí para dar lugar al desarrollo de habilidades que se espera que puedan empezar a ser trabajadas por los jóvenes del nivel secundario y que se aprenden, para luego, poder ser puestas en marcha con otros contenidos que se dicten en la asignatura. Una de las docentes dice al respecto:

> Durante la intensificación de agosto priorice los contenidos que son fundamentales para un buen desempeño en la segunda parte del año. Por ejemplo, en el caso de 2°, es crucial que manejan las nociones básicas de cartografía: saber reconocer los tipos de mapa, interpretar un mapa temático, conocer sus elementos y entender que ningún mapa es una representación fiel de la realidad. (F. P. R., comunicación personal, 12 de septiembre de 2025)

Por último, otra de las estrategias implementadas en los procesos de intensificación de la enseñanza estuvo vinculada con la articulación de la propuesta pedagógica para todo el curso. Desde una perspectiva didáctica, se buscó superar la lógica del examen tradicional escrito para dar lugar a otros modos de evaluación, a través de diferentes tipos de producciones que permitieran evidenciar los aprendizajes alcanzados.

Estas actividades didácticas, quizás más creativas, fueron las mismas para ambas situaciones: tanto para los estudiantes que ya habían acreditado la asignatura como para aquellos que aún se encontraban en proceso. Junto con la propuesta práctica, resultó importante delimitar las tareas de cada integrante en los trabajos grupales. Se implementaron sistemas de tutorías entre pares, defensas orales en las que los

estudiantes en proceso de intensificación asumieron un rol más protagónico, y producciones escritas destinadas a reflejar la relación entre los contenidos y los productos elaborados. Esto se ilustra en el trabajo que hizo una de las docentes entrevistadas:

> En la mayoría de los cursos, por ejemplo, en primer año hicieron maquetas, en segundo año lapbooks, en tercero no coincide, pero en primero y segundo la actividad de intensificación y la actividad de profundización coincidió. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Los docentes que participaron en los procesos de intensificación y profundización coinciden en que la necesidad de repensar modos alternativos para abordar los contenidos pendientes de acreditación generó un movimiento pedagógico significativo. Este nuevo escenario despertó en muchos estudiantes un interés genuino y una participación más activa en las actividades propuestas.

Ahora bien, así como la intensificación promovió procesos pedagógicos virtuosos, también se presentaron obstáculos vinculados con la permanencia de ciertas prácticas asociadas al régimen académico anterior, especialmente en lo referido a la repitencia y a las mesas de examen. Algunos docentes manifestaron dificultades para transformar los antiguos espacios de orientación y evaluación, en los cuales se reforzaban contenidos específicos para luego ser examinados, hacia estas nuevas instancias de intensificación que proponen otras formas de enseñanza y acompañamiento.

Por su parte, en el caso de los estudiantes, una de las dificultades observadas se relaciona con la comprensión de su nuevo rol en la escuela secundaria, que implica asumirse como sujetos autónomos en el proceso de aprendizaje. Esta idea, planteada desde la fundamentación del nuevo Régimen Académico, supone que los jóvenes puedan organizar su propia trayectoria escolar con el acompañamiento del EDTE, identificando por sí mismos los contenidos que necesitan intensificar o profundizar. Sin embargo, en esta primera implementación, se advierte que dicha autonomía aún se encuentra en proceso de construcción. Esta última cuestión aparece reflejada en la entrevista realizada a la directora del establecimiento:

> La principal dificultad logística tuvo que ver con que los estudiantes comprendieran la nueva dinámica en la cual se ven cursando sus asignaturas. También, que comprendan nuevos instrumentos de seguimientos. En cuanto a profesores podemos decir que fue una de las dificultades que comprendan que estas nuevas instancias e instrumentos de intensificación no son mesas de examen, otra dificultad tuvo que ver con que se puedan adoptar varias y distintas formas de evaluación. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

Por último, a partir de todo el trabajo realizado, nos preguntamos acerca de la posibilidad de hacer una evaluación sobre la efectividad del proceso de intensificación en términos de logros de los estudiantes. En ese sentido, uno de los entrevistados,

integrante del EDTE, nos explicó:

> Los datos preliminares de las trayectorias del nivel secundario muestran un panorama similar al de años anteriores en términos cuantitativos. Si bien desde esa perspectiva resulta difícil sostener que haya habido un impacto significativo, el nuevo Régimen Académico introduce matices importantes a considerar. La decisión de evaluar aprendizajes pendientes y no la totalidad de las asignaturas constituye un criterio de justicia pedagógica que favorece el avance de los estudiantes, ya que permite focalizar en los contenidos centrales sin repetir innecesariamente trayectos ya acreditados.
>
> Esto genera que, aunque el número de materias con calificaciones inferiores a siete se mantenga estable, el progreso en la acreditación de saberes específicos sea mayor. En este sentido, la efectividad del proceso no puede medirse únicamente en cantidad de asignaturas aprobadas, sino en la posibilidad real de los estudiantes de sostener sus trayectorias y avanzar en su recorrido educativo con mayores oportunidades de éxito. (Entrevista a F.M, comunicación personal, 8 de septiembre de 2025)

Pese a que cuantitativamente la cantidad de estudiantes entre un ciclo lectivo y otro sea similar, debemos realizar algunas aclaraciones. En el antiguo régimen académico, un estudiante del nivel secundario que obtenía una calificación final -luego de los tres trimestres o pospandemia de dos cuatrimestres- igual o menor a 6 (seis), debía ser evaluado nuevamente en la totalidad de los contenidos de la asignatura. En cambio, en el nuevo sistema un estudiante que obtenga una calificación igual o menor a 6 (seis) no necesariamente debe volver a ser evaluado en todos los contenidos de la materia, sino únicamente aquellos que no ha podido aprobar.

Aunque cuantitativamente se observen escenarios semejantes, este nuevo ciclo lectivo puede presentar situaciones en donde haya estudiantes que sólo deben intensificar uno o dos temas trabajados durante alguno de los dos cuatrimestres. Todo lo expuesto hasta aquí demuestra que no es posible evaluar la efectividad de este nuevo sistema únicamente a partir de datos cuantitativos, ya que, como hemos visto, detrás de cada calificación se encuentra una trayectoria educativa individual y distinta a las demás.

Y mientras tanto la docencia…

En líneas anteriores, mencionamos como las disposiciones que incorporaba el nuevo RA y las definiciones que tomó el EDTE en la escuela San Antonio generaron una mayor cantidad de tareas administrativas en la elaboración de registros y seguimientos. Si bien estas disposiciones pueden resultar positivas en el acompañamiento de las distintas trayectorias educativas, han tenido un claro impacto en términos de sobrecarga laboral para los docentes:

> Los docentes se manifiestan agobiados por la superposición de tareas en el mismo precio y por la multiplicación del trabajo burocrático. (M. U., comunicación personal, 28 de agosto de 2025)

El docente debe planificar la intensificación de manera ordenada, estructurada y contemplando la diversidad de realidades presentes en el aula: la de quienes ya se encuentran aprobados y deben profundizar; las de aquellos que adeudan algunos o todos los contenidos del cuatrimestre; y la de otros estudiantes externos al grupo, que aún tienen pendiente de acreditación de la asignatura. El aumento de registros y seguimientos de trayectorias múltiples a cargo del docente ha provocado un escenario de creciente intensidad laboral. Este aspecto se convirtió en motivo de interpelaciones a los equipos directivos durante las capacitaciones.

De todas maneras, por parte de la DGCyE se han desplegado algunas medidas para ayudar a que se implemente el nuevo RA y evitar sobreexigir a los docentes. Entre ellas, aparece la creación del cargo del Docente Coordinador de Trayectorias Educativas, la creación de cargos de módulos FORTE (Fortalecimiento de las trayectorias educativas), la concentración horaria de profesores en pocas escuelas para favorecer la presencia del docente y mejorar su trabajo cotidiano. Ahora bien, estas iniciativas al menos no han llegado al momento a la escuela San Antonio debido a su característica de ser una institución educativa de gestión privada.

Ante este escenario, aparece una preocupación que se vuelve un dilema para la labor docente: el tiempo. Los espacios destinados a la intensificación y profundización reducen los periodos disponibles para enseñar los contenidos propuestos por los diseños curriculares. La cual deja ha expuesto a muchos de los docentes a una sensación de atraso en la propuesta de enseñanza de contenidos:

> En la planificación yo siento con respecto a años anteriores que he dado muchos menos contenidos y que ya estoy recién ahora empezando el segundo cuatrimestre en contenidos que yo tenía previsto dar a fin de julio. (L. L., comunicación personal, 2 de septiembre de 2025)

Es importante que se pueda avanzar en la actualización de los diseños curriculares para poder afrontar estas problemáticas que obligan a muchos de nosotros a pensar cómo enseñar el curriculum prescripto en menos tiempo cronológico.

Por último, también se plantea como una premisa relevante la cuestión salarial. Una de las docentes del área de sociales afirma:

> La carga laboral es sin duda mayor, tanto dentro como fuera del aula, y los aumentos salariales que hubo fueron insignificantes. Se trabaja más, ganando casi lo mismo. (F. P. R., comunicación personal, 12 de septiembre de 2025)

El salario docente se vuelve un elemento importante para pensar en cómo sobrellevamos nuestra tarea. Se suman más desafíos, más situaciones que considerar,

se demanda más tiempo para pensar en las propuestas pedagógicas, pero eso no se condice con la realidad de los sueldos docentes.

Principales cambios institucionales, pedagógicos y de trabajo docente

Luego de presentar la descripción documental de la propuesta del nuevo Régimen Académico y de relatar distintas cuestiones referidas a la puesta en práctica de las instancias de intensificación en la escuela San Antonio, identificamos tres grandes ejes que nos permiten analizar el desarrollo de los procesos de intensificación: el eje organizacional e institucional, el eje pedagógico y el eje del trabajo docente.

En cuanto al primer eje, la escuela San Antonio, tuvo que hacer una reconfiguración profunda de la organización escolar. En primer lugar, se decidió desde el equipo directivo la adopción de intensificación del modelo 1 y 2. Se debió conformar el equipo de definición de trayectorias educativas, el EDTE, el cual desde una composición heterogénea intentó tomar decisiones de forma democrática para acompañar la implementación de este nuevo régimen académico.

Con respecto al eje pedagógico, la intensificación supuso la eliminación de la figura tradicional de la mesa de examen para pensar en diferentes alternativas e instancias de recuperación y acompañamiento a los estudiantes. En la escuela se pudo ver a través de la voz de los entrevistados diferentes estrategias que tuvieron que implementar los docentes en sus clases: selección y jerarquización de contenidos, priorización de habilidades disciplinares y nuevos modos de evaluar: tutorías, elaboración de producciones audiovisuales, defensas orales y/o escritas.

Por último, el eje vinculado al trabajo docente muestra que son los propios docentes quienes sostienen esta política pública, en un contexto en el que se intensifican las tareas administrativas con nuevos instrumentos de recolección de datos, tanto los correspondientes al RA como otros, como ocurre en la escuela San Antonio con las planillas de intensificación, destinados al relevamiento y a la futura toma de decisiones.

El malestar en ese sentido de los trabajadores de la educación se ve reforzado por una situación salarial considerada insuficiente debido a la multiplicidad de tareas que supone implementar esta nueva normativa. Consideramos evitar pensar a los docentes como relatores apáticos (Nosei, 2010) que circunscriben su tarea a la hora de clase y no desarrollan una participación institucional activa. Todo lo contrario, este nuevo RA presupone un rol profesional activo en la toma de decisiones no sólo en el aula, sino también en otros espacios pensados a desarrollarse en las aulas bonaerenses: EDTE, jornadas de convivencia, consejos institucionales de convivencia, entre otros. Por eso, la cuestión salarial debe ser una variable importante a considerar.

Del proceso llevado adelante desde la sanción del nuevo RA hasta el desarrollo de la primera mitad del ciclo lectivo 2025, destacamos la importancia de la comu-

nicación entre todos los actores de la comunidad educativa. A la hora de explicar los cambios y modificaciones, se realizaron jornadas de capacitación, convivencia y reuniones con las familias, en las cuales se habilitaron espacios de diálogos e intercambio entre los diferentes actores educativos. El diálogo también fue promovido dentro de los espacios institucionales, particularmente en el equipo de definición de trayectoria educativas (EDTE), cuya composición heterogénea y su carácter democrático implican un ejercicio de reflexión y toma de decisiones orientadas a sostener esta política pública.

Asimismo, se destaca la necesidad de sostener espacios de intercambio colectivo que habiliten la toma de decisiones desde una perspectiva más democrática. La intensificación constituye una herramienta poderosa: permite reflexionar sobre la justicia curricular[10] y tornar más visibles las diversas trayectorias que atraviesan nuestros estudiantes secundarios. Al mismo tiempo, plantea el desafío de gestionar y planificar en aulas atravesadas por múltiples trayectorias.

Reflexiones finales

Durante los últimos años, distintas provincias en Argentina han construido marcos regulatorios que apuestan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel secundario, democratizando la gestión institucional y el aula. Sin embargo, estas políticas no han logrado cambiar la estructura profunda del modelo de enseñanza y evaluación o la forma de organizar el trabajo docente y garantizar mejores condiciones (Steinberg, 2022). A lo largo de la historia, el nivel secundario mantuvo un formato común asociado a su saber escolar organizado en áreas, su enseñanza simultánea, el currículo graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el agrupamiento en base a edad, el aula como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, etc. Este formato tan instalado, ha debilitado o frenado las distintas propuestas que avanzaron en modificar alguno de sus rasgos y absorbidas por las gramáticas institucionales y las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad (Southwell, 2013).

La implementación del nuevo Régimen Académico en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires constituye un proceso complejo que abarca cambios institucionales, organizacionales, pedagógicos y laborales que suponen poner en marcha esta nueva normativa. Específicamente en este trabajo, hemos podido hacer hincapié en la primera experiencia de su puesta en funcionamiento en la escuela San Antonio de la ciudad de Mar del Plata. A partir del trabajo documental y las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad de la escuela San Antonio, fue posible indagar sobre las características del nuevo RA, de los fundamentos de su propuesta y de las principales modificaciones que introdujo. Además, pudimos adentrarnos en las tensiones originadas durante la puesta en práctica, por primera

vez en el ciclo lectivo 2025, de un nuevo calendario escolar y del desarrollo de los procesos de intensificación.

Celebramos la apuesta realizada por la provincia de Buenos Aires y todos sus equipos de conducción educativa en pos de llevar adelante esta reforma organizacional y pedagógica para el nivel secundario, así como esperamos que efectivamente pueda instalarse dentro de las comunidades y actores educativos como parte de un proceso de mejora continua. Ahora bien, el desafío que encuentra por delante es muy grande y refiere a una historia del nivel y a formatos escolares fuertemente sedimentados, que sólo podrán ser abordados de manera reflexiva y colectiva.

Este primer acercamiento a la puesta en acto del nuevo Régimen Académico en la escuela San Antonio dejó en evidencia un conjunto significativo de tensiones y desafíos que atraviesan el trabajo docente. La intensificación, si bien procura acompañar trayectorias diversas, complejiza de manera notable la dinámica áulica. En un mismo grupo coinciden estudiantes con trayectorias avanzadas, trayectorias en proceso y saberes pendientes de años anteriores, lo cual obliga a los docentes a diseñar propuestas diferenciadas, reorganizar contenidos y sostener simultáneamente múltiples ritmos de aprendizaje. Esta heterogeneidad complejiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje y exige tomar decisiones constantes sobre priorización de contenidos, selección de habilidades y articulación de actividades que resulten pertinentes para todos. A esto se suma un aumento considerable de tareas administrativas con distintos tipos de registros, planillas y seguimientos individualizados que, aunque necesarias para sostener el nuevo sistema, recargan la labor docente y reducen el tiempo disponible para la enseñanza.

En este contexto, el RA también genera dificultades asociadas a la permanencia de prácticas del régimen anterior, la confusión inicial de estudiantes y docentes frente a las nuevas dinámicas, y la falta de recursos institucionales para sostener un acompañamiento más integral. La sensación de “correr detrás del tiempo” aparece como un problema estructural: los períodos dedicados a intensificación reducen los momentos de avance curricular, generando la percepción de atraso en la propuesta de enseñanza. Además, la mayor carga de trabajo no encuentra correlato en mejoras salariales ni en la disponibilidad de estructuras de apoyo, lo que profundiza la sensación de desgaste profesional.

La experiencia muestra que, aunque el RA introduce criterios de justicia pedagógica y habilita nuevas posibilidades para acompañar la diversidad, también deja al descubierto limitaciones organizativas y tensiones laborales que ponen en duda la sostenibilidad del modelo si no se fortalecen las condiciones institucionales y de trabajo necesarias para su puesta en marcha. Es fundamental atender la sobrecarga que señalan los docentes, lo que obliga a revisar sus condiciones laborales y los niveles salariales actuales. Tal como advierte Bolívar (2016), para el éxito de una

reforma no basta con las bondades de una política educativa, sino que es necesario preguntarse por las identidades profesionales, las emociones, experiencias y perspectivas futuras de los docentes. Consideramos que el éxito de las transformaciones que abarcan al nuevo RA, se encuentra estrechamente vinculado a las condiciones de los trabajadores de la educación que las llevarán adelante.

Si bien este trabajo representa una primera aproximación a la experiencia del nuevo Régimen Académico en una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, aspiramos a que funcione como un pequeño aporte dentro de un proceso colectivo de reflexión y mejora, que contribuya a superar los obstáculos iniciales y reafirmar la educación secundaria como un derecho que debe garantizarse.

Notas

[1] Licenciado y Profesor en Historia (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE). Jefe de trabajos prácticos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Profesor de Historia, Política y Ciudadanía, y Sociología en el nivel secundario. E-mail: profetutebaigorria@gmail.com

[2] Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP); Profesor y Licenciado en Historia (UNMDP). Codirector del Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE). Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). Secretario del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNDMP). E-mail: bmarchetti89@gmail.com

[3] Si bien más adelante abordamos el concepto, nos parece necesario adelantar su definición: se refiere a procesos que implican destinar más tiempo, espacio y recursos al trabajo y estudio sobre ciertos contenidos, saberes y producciones escolares. Con ello, se busca promover el desarrollo de propuestas de enseñanza diversas, para aquellas/os estudiantes que no hayan alcanzado de forma suficiente los aprendizajes correspondientes. Esta instancia conlleva ampliar el tiempo de trabajo durante el año escolar, con diversos formatos y estrategias de enseñanza, que garanticen a las/os estudiantes las oportunidades de aprendizaje necesarias, sin resignar de forma alguna el esfuerzo y la responsabilidad que ello exige (Anexo 1, Res. 1650/24).

[4] El último primer día, más bien conocido como UPD, es un ritual que se ha instalado en las escuelas secundarias en las que se promueve el festejo por parte de los estudiantes que empiezan el último año de su tránsito por la obligatoriedad escolar. Se reúnen en la noche anterior al inicio de clases y llegan todos juntos a la escuela al otro día (generalmente sin dormir), con remeras, banderas, disfraces, bombos, espuma, etc. El UPD ha generado preocupación en las autoridades educativas ya que, aunque se presenta como una celebración estudiantil, suele conllevar prácticas que ponen en riesgo la seguridad de las y los jóvenes.

[5] El Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) es la norma pedagógica que regula la convivencia escolar en los espacios educativos dentro de los cuales interactúan todas as personas

que los constituyen. Es producto del consenso alcanzado por la comunidad educativa, basado en el respeto irrestricto del derecho social a la educación de las/os jóvenes. El AIC forma parte del Proyecto Institucional (Decreto Provincial N° 2299/11) y tiene como finalidad principal facilitar las condiciones adecuadas para el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender y el cuidado integral de las personas involucradas (Anexo 6, Res. 1650/24). En el marco del nuevo RA, estos acuerdos son trabajados en diferentes jornadas escolares de convivencia en las que se plantea la necesidad de repensarlos y adecuarlos a cada grupo educativo.

[6] El Consejo Institucional de Convivencia (CIC) es un órgano que funciona desde hace tiempo en las escuelas secundarias y que planea la experimentación del funcionamiento democrático de la escuela. Desde su composición, estudiantes y docentes elegidos por sus compañeros, se puede apreciar su carácter democrático. La función del CIC es poder resolver situaciones en las que los acuerdos institucionales de convivencia no se cumplan o desarrollen de manera esperada.

[7] Más información en https://cimedweb.org/

[8] El profesor Matías Baigorria es egresado de la escuela San Antonio en el año 2011 con el título Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales. Desde el 2014 comenzó a trabajar como profesor provisional en asignaturas de Historia de esta misma institución y en el 2017 titularizó sus horas. Actualmente tiene su concentración de 20 módulos en esta escuela y es miembro del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Ha sido recientemente elegido por sus compañeros docentes como miembro del CIC.

[9] A lo largo del ciclo lectivo 2024 y durante 2025, hasta el momento de producción de este artículo, se convocaron tres jornadas pedagógicas institucionales. La primera jornada se llevó a cabo el 10 de julio de 2024. El objetivo de este encuentro fue la presentación a los docentes del nuevo Régimen Académico. La misma buscó analizar los mecanismos institucionales para que, entre los actores docentes y del equipo de conducción, se pudieran tomar decisiones pedagógicas para implementar el nuevo RA. Asimismo, se pretendió establecer dispositivos de comunicación para los estudiantes y para las familias.

El segundo encuentro se desarrolló el 9 de diciembre de 2024. En esta jornada, cada institución debía presentar a los docentes el modelo que adoptaría la escuela a partir del ciclo 2025. Asimismo, el equipo de conducción debía explicar la conformación del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE). Por último, se invitó a los docentes a reflexionar sobre los tiempos de intensificación que se avecinaban.

Las jornadas de inicio se desarrollaron los días 13 y 14 de febrero de 2025, para dar comienzo al ciclo lectivo. En ellas se intentó, en articulación entre docentes y EDTE, un trabajo colaborativo para pensar en las trayectorias de aquellos estudiantes en situación de riesgo antes de emprender el nuevo período de intensificación. También, se compartieron experiencias positivas de intensificación desarrolladas en el periodo de diciembre 2024, con el propósito de socializarlas e idear nuevas propuestas para el periodo que se iniciaba la semana siguiente. Por último, se trabajó en el recibimiento de los estudiantes de primer año que ingresan al nivel secundario en el ciclo lectivo 2025.

[10] Se refiere al reconocimiento de la necesidad de desarrollar propuestas de enseñanza que contemplen las diferencias, la búsqueda de la igualdad, la inclusión de todas/os para propiciar una formación que les permita participar como ciudadanas/os activas/os, críticas/

os, informadas/os y reflexivas/os en las sociedades de las que forman parte. Igualdad no en el sentido de “lo mismo” sino como la búsqueda de que cada estudiante aprenda lo máximo posible (Anexo 1, Res. 1650/24).

Referencias bibliográficas

Acosta, F. y Vinacur, T. (2025). *El futuro de la educación secundaria en Argentina: una lectura a nivel nacional, regional e internacional.* Banco Interamericano de Desarrollo, División Educación.

Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. Eudem.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior, 2* (2), 341-365.

Botinelli, L. (2016). El nuevo mapa de las aulas. En D`Meza, M. T. (Dir.), *10 años de la Ley de Educación Nacional*. La Plata: Unipe.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa.* Gedisa.

Di Piero, E. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Coords.), *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp.

Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y Pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51, 31-48.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los `90, contradicciones y Tendencias de “nuevo signo”. Educ. Soc., 32 (115), 339-356.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional.* Aguilar.

Graizer, O. y Acosta, F. (2025). Desigualdades educativas en pandemia. Un modelo de análisis sobre el gobierno escolar y el contexto de transmisión. En Pikasz, D. (comp.), *Sociedad, políticas y actores en las escuelas secundarias durante la pandemia. Un estudio sobre desigualdad y escolarización en Argentina*. Ediciones Tornasol, FLACSO.

Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*, 1 (57), 12-30.

Marchetti, B., y De Laurentis, C. (2024). Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 110-123.

Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016). Diez años de política educacional en la Argentina (2003-

2013): algunas consecuencias para la educación secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 5 (9), 52-78.

Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja. (Buenos Aires, 1580-1911)*. Miño y Dávila.

Navarro, A (2009). La entrevista: el antes, el durante y el después. En Meo, A. y Navarro, A, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social.* Omicron System.

Nosei, C. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En *Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones.* Facultad de Humanidades de la UNMdP, Instituto Superior de Formación Docente No 81.

Paviglianiti, N. (1993). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. *II Encuentro Internacional "La educación y el Mercosur"*. Cefyl.

Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1747-1764

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.

Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios*, 4 (7), 164-183.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila.

Ruiz, G. (2016). La educación secundaria a la luz de la reforma y los debates sobre la obligatoriedad. En Ruiz, G. (Comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales.* Eudeba.

Schoo, S. (2019). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En Ruiz, G. (Coord.), *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Eudeba.

Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En Pini, M. (comp.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?.* Aique.

Southwell, M. (2021). Ellos/nosotros: tensiones en torno a lo común en la expansión de escolaridad secundaria argentina. En Buenfil Burgos, R. N. (Coord.), *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Steinberg, C. (2022). Introducción. En Steinberg, C. (Comp.), *Viaje a la transformación de la escuela secundaria.* Siglo XXI.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1955*. UNIPE.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son

necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa,* (29), 63-71.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Serie Análisis*, 16.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Morata.

Documentos oficiales

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2021). Currículum prioritario 2020–2021. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Régimen Académico para la Educación Secundaria (*Resolución 1650/24*). https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/RSC-2024-20025654-GDEBA-DGCYE.pdf*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 1: Trayectorias escolares y promoción. (*Resolución 1650/24*).* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%201%20-%20Principios%20y%20Definiciones%20Generales%20-%20IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 2: Organización Pedagógica Institucional (*Resolución 1650/24*).* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%202%20-%20Organizaci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20Institucional%20-%20IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Anexo 5: Evaluación y acreditación. (*Resolución 1650/24*).* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%205%20-%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20Acreditaci%C3%B3n%20-%20IF-2024-19739952-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf

Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley de Educación Provincial Nº 13.688. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

¿Qué mecaniza la gramática? Reflexiones sobre un problema para *Prácticas del Lenguaje*

What is being Mechanized in Grammar? Reflections on a Problem for Language Practices

Juan José Cegarra Bacigalupo[1]
Rocío Colman Serra[2]

Resumen

Este artículo presenta un nuevo aporte a las discusiones asociadas con la enseñanza de gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria. La bibliografía especializada señala, a grandes rasgos, que la gramática allí se aborda por medio de prácticas mecanizadas pero no termina de focalizar la pregunta sobre qué las motiva. La respuesta se ensaya a partir del análisis de dos objetos diferentes pero relacionados: (a) el diseño curricular bonaerense para la asignatura *Prácticas del Lenguaje* y (b) los aportes de veintiún docentes, recolectados a través de una encuesta, sobre la tarea de llevarla a las aulas. Situada en la provincia de Buenos Aires (aunque con resultados que podrían dialogar con los de otras regiones del país), la encuesta indaga sobre la concepción de gramática a la que se adscribe, cuáles de sus temas se privilegian y qué tipo de ejercicios se implementan para enseñarla. El recorrido por (a) y (b) permite observar desfasajes entre los planos intencional y real-operativo de las propuestas particulares de los/as docentes, y formular la hipótesis de que, en estos y otros desajustes, emergen las causas que el trabajo busca identificar. Para finalizar, se presentan las líneas generales de una propuesta que, aún incipiente, encuentra fundamentos en la pedagogía de la comprensión y busca atenuarlas.

Palabras clave: enseñanza de gramática; prácticas del lenguaje; diseños curriculares; ejercitación

Abstract

This article offers a new contribution to the ongoing discussions regarding the teaching of Spanish grammar as a mother tongue in secondary education. The specialized literature broadly indicates that grammar is commonly approached through mechanized practices, yet it does not fully address the underlying motivations behind such practices. This article attempts to provide an answer by analyzing two different but interconnected objects: (a) the curriculum design for the subject Prácticas del Lenguaje in the Province of Buenos Aires, and (b) the insights of twenty-one teachers collected through a survey regarding their experiences implementing it in the classroom. Although the research is situated in Buenos Aires, its findings may resonate with those from other regions of the country. The survey explores which conception of grammar is adopted, which topics are prioritized, and what kinds of exercises are used to teach it. The analysis of (a) and (b) reveals gaps between the intended and the actual-operative levels within the teachers' specific approaches, and supports the hypothesis that the causes of these and other discrepancies are what this study seeks to uncover. Finally, the article outlines the basic features of a proposal -still in its early stages- grounded in the Pedagogy of Understanding, which aims to mitigate these inconsistencies.

Keywords: Grammar Teaching; Language Practices; Curriculum Design; Practice Exercises

Fecha de recepción: 16-07-2025
Fecha de evaluación: 25-08-2025
Fecha de evaluación: 25-09-2025
Fecha de aceptación: 1-12-2025

Introducción: repaso bibliográfico en torno de la idea de gramática mecánica

Este trabajo presenta un nuevo aporte a un tópico de investigación ampliamente abordado en los últimos años, que es el de las discusiones asociadas con la enseñanza de gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria Argentina[3]. En la bibliografía reciente sobre el tema producida en nuestro país, se percibe con facilidad una línea argumentativa que busca reivindicar la inclusión de contenidos gramaticales como parte de los currículums oficiales, y al mismo tiempo propone, y reflexiona sobre, nuevas ideas mediante las cuales abordarlos (Arias 2019, Avellana y Kornfeld 2019, Cárdenas 2023, Carrió 2024, Carrió y Piovano 2022, Cegarra Bacigalupo y Romero 2024, Di Tullio 2014, Funes et al., 2015, Gaiser 2013, Giammateo y Albano 2017, Guaita y Trebisacce 2015, Lorenzotti et al., 2018, Otañi y Gaspar 2009, Santomero et al. 2015).

Con las dos últimas reformas educativas (Ley Nº 24.195/93 y Ley Nº 26206/06) el lugar de la gramática en el aula de lengua[4] (Carrió y Piovano 2023) ha sido desplazado, como reflejan las siguientes palabras de Di Tullio (2014): "Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada intensamente por docentes y pedagogos" (p. 13). Frente a este panorama, voces académicas han venido alzándose en trabajos como los citados para generar un nuevo balance, elaborando un escenario de contribuciones que promueven el regreso a la centralidad de la gramática. Aquí, se vincula el carácter científico de la disciplina con su potencial pedagógico para contribuir con el desarrollo de las habilidades meta-cognitivas y meta-lingüísticas de los/as estudiantes, "tales como *fundamentar*, *comparar*, *contrastar*, *explicar*, *argumentar*, entre muchas otras" (Giammateo 2024, p. 2. Destacados en el original). Aunque, aun así, se reconocen ciertas dificultades en el proceso, de entre las cuales interesa ahora aislar una: "frecuentemente la enseñanza de gramática se reduce al análisis sintáctico de oraciones, *que se realiza a menudo como un ejercicio mecánico* de identificación y rotulación" (Di Tullio 2014, p. 15. Destacado nuestro).

La idea de que el trabajo de la gramática en el aula constituye una tarea mecánica de análisis y etiquetado de diferentes unidades lingüísticas no se encuentra solo en Di Tullio (2014). En efecto, puede rastrearse en un buen número de contribuciones provenientes de los dos lados del Atlántico. En nuestro país, la mencionan explícitamente Arias (2019), Cárdenas (2023), Carrió (2024) y Lorenzotti et al. (2018) y, desde España, Bosque (2018), Bosque y Gallego (2016), Camps y Zayas (2006) y Marqueta García (2023), entre otros. Considerado en su conjunto, tal panorama parece indicar que la mecanización de la gramática debe conceptualizarse con relativa independencia de las demandas curriculares del sistema educativo argentino y asumir, en todo caso, que representa un clima de época. Qué gramática enseñar y cómo hacerlo, qué tipo de preguntas y problemas abordar y qué ejercicios son los

más adecuados para conseguirlo, son algunas de las cuestiones que en la bibliografía adquieren mayor relevancia, configurando un terreno fértil para la investigación al que consideramos que puede y debe seguir aportándose.

Ahora bien, en esta oportunidad, pretendemos contribuir al estado del arte que ha venido construyéndose desde la academia a partir de la reforma educativa de 1994 con una serie de reflexiones tendientes a explicitar cuáles son las causas que motivan este fenómeno. Bajo la hipótesis de que la gramática será mecánica siempre y cuando su sentido último se pierda en un laberinto de dualidades[5] intentaremos, identificándolas, responder la pregunta con la que damos título al trabajo.

Nótese al pasar que, así expresada, (i.e., ¿qué mecaniza la gramática?), admite dos lecturas, como interrogativa de Sujeto (i.e., [[qué]$_S$ mecaniza [la gramática]$_{OD}$]) y como interrogativa de Objeto (i.e., [[la gramática]$_S$ mecaniza [qué]$_{OD}$]). Formularla de esta manera, explotando su ambigüedad, no constituye un recurso azaroso, en la medida en que ambas interpretaciones resultan relevantes. Como refleja la hipótesis, la primera de ellas será la que guíe el desarrollo del trabajo, puesto que buscaremos identificar las causas que subyacen a un efecto. Sin embargo, como se verá en § 2, el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje* (DCPL, de ahora en más) obliga a tener presente, también, la otra lectura posible. Y ello, porque de acuerdo con las críticas que el DCPL dirige a las tradiciones de enseñanza de gramática en nuestro país, pareciera ser la disciplina misma la que, con su sola presencia en las aulas, automatizaría las sensibilidades de quienes la enseñan y aprenden.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En § 2 presentamos las elaboraciones teóricas que permiten dar marco al desarrollo de las secciones siguientes. Presentamos aquí dos distinciones provenientes del campo de los estudios sobre el currículum (Apple 1982; Stenhouse 1984; Gimeno Sacristán 1992, 2002; Eisner 2002, Male 2015), los aportes de la historiografía lingüística dedicada al desarrollo de la enseñanza de gramática en nuestro país (Giammateo 2024, Giammateo y Albano 2017, Otañi y Gaspar 2009) y la mención al trabajo de Perkins (1992) referido a la pedagogía de la comprensión. En § 3 introducimos los dos objetos de nuestro análisis. Concretamente, en § 3.1, analizamos cómo, en el DCPL, se conceptualizan la gramática y su didáctica, y también, cómo este diseño dialoga con las propuestas que lo anteceden. En § 3.2, reportamos los resultados de la encuesta diseñada para indagar en las consideraciones y en las acciones docentes concretas asociadas con la tarea de llevar la gramática a las aulas. Con estos resultados como insumo, en § 4 ofrecemos algunas líneas de reflexión en torno de lo que, inspirados en Perkins (1992), llamamos una gramática para la comprensión. § 5 cierra el artículo y aporta los comentarios finales.

Marco teórico

El marco teórico que permite justificar el recorrido por las secciones siguientes presenta tres núcleos básicos. En primer término, cobra relevancia la distinción entre los planos intencional y real proveniente de los estudios sobre el currículum, en tanto, como afirma Gimeno Sacristán (2002), "El currículum es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones que señalamos, la separación entre intenciones y prácticas." (p. 157). Este y otros trabajos sobre las dimensiones del currículum (Apple 1982, Gimeno Sacristán 1992, Eisner 2002, Male 2015, Stenhouse 1984) asisten al delinear otra distinción significativa. En efecto, al interior del currículum real puede singularizarse, a su vez, su porción operativa. En palabras de Eisner (2002): "Lo que las escuelas valoran aparece, no en sus objetivos declarados, sino en lo que evalúan. Porque eso que se evalúa es lo que, en rigor, profesores y estudiantes toman en serio" (p. 107. Traducción propia). Como se verá en § 3.2, estas distinciones funcionan de manera relevante en el diseño de la encuesta con la cual hemos recolectado nuestro acervo de materiales empíricos.

En segundo lugar, la historiografía sobre la enseñanza de gramática en nuestro país (Giammateo, 2024; Giammateo y Albano, 2017; Otañi y Gaspar, 2009) permite dimensionar el peso de las tradiciones teóricas que han conducido sus abordajes. Los predominios del paradigma estructural primero, entre las décadas del cincuenta y del noventa del siglo pasado, y del comunicativo después, a partir de la reforma educativa de 1994, ayudan a entender las críticas que hacia ambas concepciones dirige el DCPL (ver § 3.1). La bibliografía refleja que, una vez terminado el período de una gramática de espíritu normativo, a la que Giammateo (2024) se refiere como "gramática tradicional" (p. 2), se inicia el predominio del paradigma estructural "con la llegada al país del lingüista español Amado Alonso, primer traductor al castellano del Curso de Saussure (1945)" (p. 2). Frente a la orientación normativa que dominó la primera mitad del siglo veinte, se ve favorecida ahora "una actitud crítica y creadora de tipo científico" (p. 3), que recorta el sistema de la lengua como objeto de estudio. Una nota saliente de este momento, como señalan Giammateo y Albano (2017), es la sobredimensión del análisis sintáctico "en detrimento de otras prácticas posibles y deseables para la clase de lengua" (p. 134). Según las autoras, es alrededor de la década del setenta cuando comienza a instalarse el análisis sintáctico "en el imaginario colectivo de varias generaciones como el modelo gramatical por antonomasia" (p. 134). El período estructural resulta muy importante no solamente por las cinco décadas en las que se extiende en el tiempo sino, además, por la influencia que ejerce hacia adelante una vez terminado su predominio. A mediados de la década del noventa, con la reforma educativa implementada por la Ley Nº 24.195/93, se reconoce el agotamiento del paradigma estructural al tiempo que se promueve el denominado "enfoque comunicativo" (Otañi y Gaspar 2009, p. 81). Si el paradigma anterior recorta el sistema de la lengua como objeto de enseñanza, y privilegia como

contenido el análisis sintáctico oracional, el enfoque comunicativo desplaza la mirada hacia el texto/discurso, y hace de la coherencia/cohesión su "contenido estrella" (Cortés 2009, p. 119). La finalidad declarada de este nuevo enfoque es contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa, "entendida como el bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación" (Otañi y Gaspar 2009, p. 83). Este breve repaso por los marcos teóricos a partir de los cuales se ha llevado la gramática a las aulas de la escuela secundaria en nuestro país permite recuperar, asimismo, las dos tradiciones con las cuales, como se verá en § 3.2, dialoga el DCPL.

En tercer y último lugar, debemos referir aquí al trabajo de Perkins (1992), quien sienta las bases para una pedagogía orientada a la comprensión. En este marco establece una serie de definiciones que vale la pena recuperar como fundamento del aporte que será objeto de § 4. Para Perkins (1992), conocimiento y comprensión son conceptos relacionados pero con alcances distintos. El primero se define como un estado de posesión, lo cual vuelve sencilla la tarea de averiguar si los alumnos conocen o no un tema. La comprensión, en cambio, se define como un estado posterior, que involucra el hecho de que los estudiantes puedan ir más allá de la "información dada" (Bruner 1973). Las actividades de comprensión que define Perkins (1992) pueden emparentarse con las habilidades cognitivas-lingüísticas referidas por Giammateo (2024) (i.e., fundamentar, comparar, contrastar, explicar, argumentar (ver § 1)). Es importante destacar, además, que la comprensión es una noción gradual y, en tanto tal, involucra cuatro niveles:

a) De orden inferior:

a1) Contenido (datos y procedimientos de rutina)

a2) Resolución de problemas (interpretación de los datos)

b) De orden superior:

b1) Epistémico (explicación y justificación de las interpretaciones)

b2) Investigación (planteo y cuestionamiento de hipótesis)

Así explicitados, bien pueden identificarse los dos inferiores como los que suele privilegiar la escuela secundaria: los datos suelen servir como insumos para el planteo de ejercicios cuya finalidad parece ser, muchas veces, su misma solución. Traducido este planteo al terreno concreto de la gramática, la escolar suele quedarse, como afirman Bosque y Gallego (2016), en su "estadio terminológico", esto es, en convertir "demasiadas veces la identificación de nomenclaturas en el último estadio del análisis" (pp. 73-74).

Los objetos de análisis

Esta sección presenta, en primer lugar, un análisis cualitativo (Denzin y Lincoln 2011) del DCPL que sirve como marco para interpretar, luego, los resultados obtenidos en la encuesta.

La gramática en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (provincia de Buenos Aires)

En el año 2006 se produce la última de las reformas del Sistema Educativo Nacional, tal y como se refiere en la Ley Nº 26206/06[6] que la instituye. Con asiento en este marco normativo nacional, la provincia de Buenos Aires, por medio de la Ley Nº 13688/07[7], reinstaura una Educación Secundaria de seis años para la cual la Dirección General de Cultura y Educación confecciona y destina el DCPL, al que nos acercaremos con cierto detalle en esta sección.

Como primera nota saliente, debe mencionarse que el DCPL modifica la denominación de la asignatura, que deja así de llamarse *Lengua y Literatura*. La nueva materia, como detallamos un poco más abajo, desplaza el sistema de la lengua de su centro de interés y ubica aquí el uso del lenguaje. En este diseño, la literatura se entiende como uno de los ámbitos de las "prácticas del lenguaje" (paralelo a los de estudio y de formación ciudadana (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 2015)), aunque la materia *Literatura* existe también como un espacio curricular independiente requerido por los tres últimos años de la educación secundaria. Bombini (2001) ha señalado que los graduados de las carreras de Letras enfrentan la complejidad que implica ese carácter doble del objeto de su incumbencia, la "lengua-literatura" (p. 26). Esta duplicidad resulta importante no solo porque uno de los resultados de la encuesta la implica (ver § 3.2) sino, además, porque sirve de insumo al planteo que elaboramos como corolario del análisis (ver § 4).

En segundo término, hay que decir que en la declaración de intenciones del DCPL queda explícito que lo que se busca con *Prácticas del Lenguaje* es una síntesis, aunque asimétrica, de las propuestas curriculares de los diseños que lo preceden. En efecto, el DCPL hace explícito su rechazo a los paradigmas anteriores (comentados en § 2) en tanto se propone "revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua" (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 199) y, además, "repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por enfoque comunicativo" (p. 199). Curiosamente, las "dificultades áulicas" que derivaron del enfoque comunicativo equivalen, otra vez, a unos ejercicios mecanizados, ahora de supuesta orientación comunicativa y textual, pero de igual espíritu irreflexivo: "las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del

receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jackobson"[8] (p. 200).

Conviene señalar ahora que, aunque el DCPL toma distancia de ambos paradigmas, no lo hace con el mismo énfasis. Podría decirse que, respecto del estructural, la negación es completa, puesto que se rechazan, a la vez, la pertinencia del estudio de sistema de la lengua como un objeto en sí mismo: "La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso descansó en una serie de simplificaciones" (p. 210), y su didáctica específica: "Esta forma de entender la enseñanza de gramática requiere un cambio de perspectiva" (p. 210). Respecto del enfoque comunicativo, en cambio, el rechazo es parcial, en la medida en que no se cuestiona su objeto (el cual, incluso, se profundiza, del texto/discurso hacia "el uso del lenguaje en sus múltiples dimensiones" (p. 200)) sino, tan solo, su didáctica, de la que han derivado las ya referidas "dificultades áulicas".

Así las cosas, postulamos la idea de que el DCPL materializa un intento jurisdiccional particular de sintetizar asimétricamente los enfoques anteriores con la meta declarada (cuyo cumplimiento, sin embargo, es cuestionable) de superar sus déficits. Bajo esta perspectiva, se hacen evidentes algunas contradicciones: *Prácticas del Lenguaje* sigue inscripta en el paradigma del enfoque comunicativo y su gramática, en la medida en que "debe volverse una necesidad planteada por el uso" (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 210), resulta *desplazada* (Cegarra Bacigalupo y Romero 2024). Ya no importa como dominio disciplinar de saberes específicos, sino como una herramienta para llegar a abordar "estructuras textuales", "el discurso literario", "las generalidades en la construcción de los textos" y "los contextos enunciativos" (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 209). De esta manera, la concepción de gramática que el DCPL postula y por la que aboga, es una en que sus límites disciplinares se diluyen para superar "el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje" (p. 210).

Este análisis permite asumir la idea de que el DCPL se formula sobre el balance negativo de lo anterior y, en consecuencia, como un intento de superarlo. Las estrategias de dicho movimiento parecen ser dos: la ampliación y el desplazamiento. En efecto, por una parte, el horizonte de la comunicación y los textos se expande todavía más, hacia "el lenguaje en sus múltiples dimensiones" (DGCyE Buenos Aires (prov.) 2006, p. 200). Por otra parte, la gramática ya no se concibe como un conjunto de saberes sobre "las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos" (Bosque y Gallego 2016, p. 66), sino, más bien, como un instrumento por medio del cual mejorar las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad.

En un trabajo anterior (Cegarra Bacigalupo y Romero, 2024) se concluyó que las formulaciones conceptuales del DCPL lucen razonables, aunque en su estadio de proyecto o de declaración de principios. Sin embargo, consideradas desde el punto

de vista de su puesta en aula concreta, es posible afirmar que siguen existiendo dificultades. Quizás la mayor sea aquella que hay que identificar como su idea rectora, que es la de supeditar la descripción de la lengua a su uso, reconceptualizando la gramática como un instrumento capaz de contribuir con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Aunque nuestra encuesta arroja el resultado de que la gramática aun ocupa un lugar de centralidad[9] en las propuestas docentes, también permite extraer, respecto de las dificultades concretas para abordarla, que "los alumnos memorizan un determinado contenido (o regla) y logran repetir su uso en determinados ejercicios pero, modificados los mecanismos, no logran aplicar los procedimientos que memorizaron", lo cual nos vuelve a poner tras la pista de la pregunta incluida en el título de este trabajo en su interpretación como interrogativa de Sujeto.

Antes de avanzar, recapitulemos brevemente. La bibliografía especializada señala, a grandes rasgos, que la gramática en la escuela secundaria se aborda de manera mecánica, sin que se favorezcan aprendizajes reflexivos. El DCPL persigue el objetivo de supeditar la descripción gramatical al uso, desplazando los saberes propios de la disciplina desde su especificidad hacia su implementación instrumental. Es a este panorama al que pretendemos contribuir con los resultados de nuestra encuesta. Como inmediatamente se verá, estos, a la vez, se alinean y se distancian de las prescripciones del DCPL, ilustrando tensiones típicas entre los planos intencional y real-operativo (Apple 1982; Gimeno Sacristán 1992, 2002; Eisner 2002; Male 2015, Stenhouse 1984) de las propuestas particulares de los docentes. La sección siguiente es la encargada de presentar los insumos con los cuales construir la respuesta a la pregunta que da título al trabajo. Si la concepción de gramática asumida es oscilante, y existe cierta distancia entre lo que se intenta y lo que se hace, es altamente probable que su propósito último se diluya. Así, la gramática será mecánica siempre que aparezca, exclusivamente, como un requerimiento impuesto por el peso de las tradiciones con las que el DCPL dialoga e intenta sintetizar.

La gramática en las propuestas docentes (ciudad de Mar del Plata)

La encuesta que presentamos en esta sección ha sido generada mediante la herramienta de formularios de *Google* y distribuida entre veintiún docentes de la ciudad de Mar del Plata a cargo de un curso de *Prácticas del Lenguaje* de Secundaria Básica (primero, segundo y tercer año) durante los meses de marzo y abril de 2025. Antes de ofrecer el análisis de los resultados, presentamos su diseño:

Tabla 1[10]

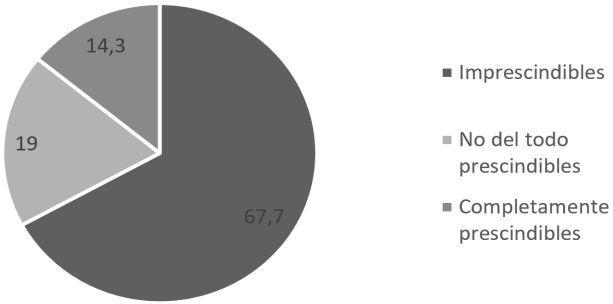
Estructura de la encuesta

Componente	Preguntas	Objetivo
Orientado al plano intencional del currículum	1) Considerada globalmente, tu propuesta curricular caracteriza los contenidos de gramática como: - Completamente prescindibles - No del todo prescindibles - Imprescindibles	Medir la centralidad de los contenidos de gramática.
	2) Considerás que la gramática es: -Un conjunto de saberes disciplinares que deben enseñarse para mejorar el conocimiento de la propia lengua -Un conjunto de saberes instrumentales que deben enseñarse para mejorar las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad	Indagar sobre la concepción de gramática a la que se adscribe.
	3) Para cumplir con tus objetivos al enseñar gramática, considerás más adecuados ejercicios -De respuesta cerrada (i.e., V o F, *multiple choice*, reconocimiento y etiquetado) -De respuesta abierta (i.e., análisis comparativo de estructuras, explicación o justificación de alguna propiedad llamativa, elección entre hipótesis contrarias, planteamiento de hipótesis propias)	Relevar si la ejercitación gramatical prevé respuestas controladas o creativas.
Componente	**Preguntas**	**Objetivo**
Orientado al plano real-operativo del currículum	4) ¿Evaluás contenidos gramaticales?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (1)
	5) ¿Podrías enumerar los contenidos de gramática que evaluás recurrentemente?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (2)
	6) En pocas palabras ¿podrías explicar la diferencia entre los ejercicios que planteás para evaluar contenidos de literatura y de gramática?	Obtener un marco de interpretación cualitativa para los resultados que arroja la pregunta (3)

Este diseño en dos componentes diferenciados encuentra sustento en la distinción entre los planos intencional y real-operativo del currículum referida en § 2 (Apple 1982, Gimeno Sacristán 1992/2002, Eisner 2002, Male 2015, Stenhouse 1984). Al traducirla al problema particular que nos ocupa, surge un esquema de interpretación según el cual la mecanización de la gramática pertenece, como coinciden en señalar la bibliografía (§ 1) y las conclusiones a la que arriba el DCPL (§ 3.1), al ámbito de las prácticas, pero, por supuesto, no al de las intenciones. En efecto, "¿Qué profesor asumiría el riesgo de afirmar que la cultura y los importantes y atractivos conocimientos que dice enseñar se reducen al conocimiento memorizado de unos cuantos conceptos sin relación" (Gimeno Sacristán 2002, p. 157). Así, la estrategia general ha sido la de elicitar posicionamientos sobre la concepción de gramática, la selección de contenidos y el diseño de ejercicios pero en instancias distintas: desde el punto de vista de lo que se considera intencionalmente (preguntas 1, 2 y 3) y desde el punto de vista de lo que en efecto se hace en el plano real-operativo (preguntas 4, 5 y 6). Lo importante de este diseño por componentes es que permite ampliar la interpretación de los datos cuantitativos que arrojan las tres primeras preguntas a la luz cualitativa que alumbran las últimas tres.

Yendo al detalle de los resultados, la primera pregunta confirma que la gramática aún ocupa un lugar central. El 67,7 % de los/as encuestados/as los considera imprescindibles, el 19 %, no del todo prescindibles, y tan solo el 14,3 %, completamente prescindibles.

Figura 1
(Im)prescindibilidad de los contenidos de gramática



Nota: elaboración propia

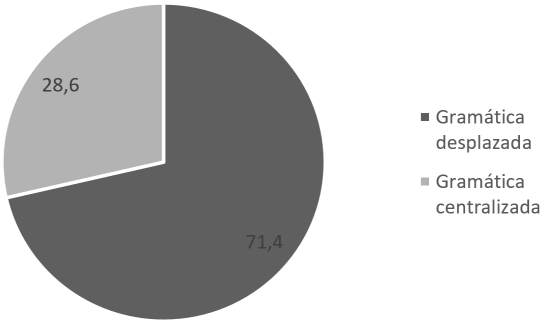
Conviene, sin embargo, leer este 14 % a luz del resultado que arroja la pregunta (4). Aquí, las respuestas son unánimes: el 100 % dice evaluar contenidos de gra-

mática, lo cual comienza a mostrar cierto desfasaje entre los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes.

La segunda pregunta, recuérdese, enfoca la opción por las dos concepciones de gramática referidas en § 2. Aquí, con el 71,4 %, domina la de gramática desplazada, esto eso, como una herramienta para mejorar las habilidades lingüísticas; mientras que la de gramática centralizada, esto es, como saber disciplinar que vale la pena enseñar en su especificidad, representa el 28,6 %.

Figura 2

Concepciones de gramática

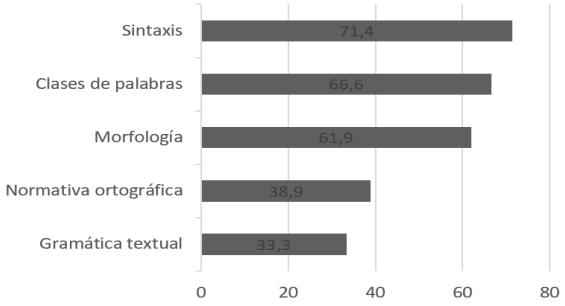


Nota: Elaboración propia

Como puede notarse, estos resultados se alinean de manera bastante ajustada a aquello que prevén las prescripciones del DCPL. Ahora bien, para dimensionarlos cualitativamente, conviene ponerlos en relación con los que arroja la quinta pregunta, que interroga sobre qué contenidos se evalúan recurrentemente. La concepción de gramática dominante (i.e., desplazada, como herramienta) vuelve esperable unos valores que reflejen la preminencia de contenidos orientados mayormente al texto/discurso y menos a la morfosintaxis. Sin embargo, los resultados contradicen tal expectativa: el 71,4 % de las respuestas mencionan la sintaxis, el 66,6 %, las clases de palabras, y el 61,9 %, la morfología. Siguen en orden de prioridad los temas relacionados con la normativa ortográfica, que aparecen mencionados en el 38,9 % de las respuestas, y recién en último lugar, aquellos que caen bajo la órbita de la gramática textual, en un 33,3 %.

Figura 3

Temas de gramática evaluados con recurrencia



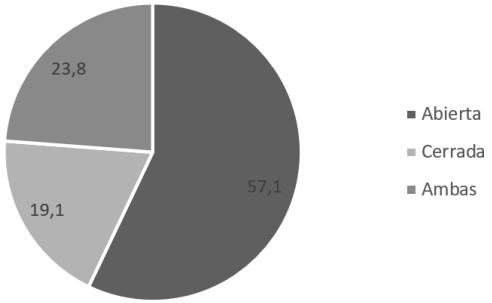
Nota: Elaboración propia

Solo para clarificar, nuestros/as encuestados/as intentan llevar la gramática a las aulas bajo una concepción de la disciplina que coincide con la prescripta por el DCPL, pero a través de una selección de temas que toma cierta distancia de ella. Esta situación permite, otra vez, identificar un desajuste entre los dos planos de sus propuestas curriculares.

La tercera pregunta indaga acerca de qué tipo de ejercicio se considera más adecuado. El 57,1 % privilegia los de respuesta abierta (i.e., análisis comparativo de estructuras, explicación o justificación de alguna propiedad llamativa, elección entre hipótesis contrarias, planteamiento de hipótesis propias), el 19,1 %, los de respuesta cerrada (i.e., V o F, *multiple choice*, reconocimiento y etiquetado), y una franja intermedia del 23,8 % señala que considera adecuados a ambos tipos.

Figura 4

Tipos de respuesta prevista en los ejercicios de gramática



Nota: Elaboración propia

Leyendo estos valores a luz de las respuestas a la sexta pregunta, diseñada para dimensionar cualitativamente los valores de la anterior, es posible identificar una nueva situación de desajuste entre los planos intencional y real-operativo. Trece de tales respuestas (i.e., 62 %) permiten establecer las siguientes correlaciones:[11]

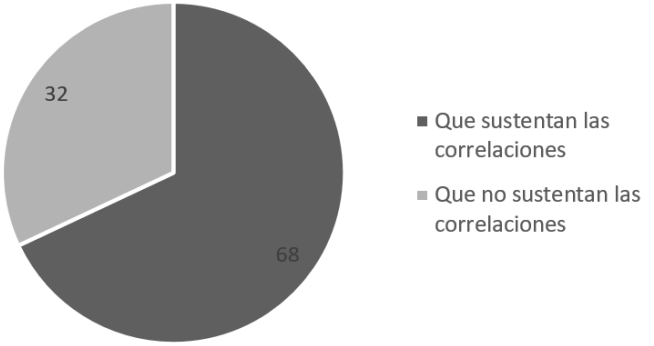
a) Ejercicios de gramática – Respuestas cerradas – Memorización – Aplicación de reglas

b) Ejercicios de literatura – Respuestas abiertas – Reflexión – Interpretación.

Las ocho respuestas restantes (el 38 %) escapan de esta tendencia general, y enuncian que no hay mayores diferencias entre uno y otro tipo de ejercicios:

Figura 5

Las respuestas a la sexta pregunta de la encuesta



Nota: Elaboración propia

Recuérdese que el 57,1 % de los/as encuestados/as considera más adecuados los ejercicios de respuesta abierta para abordar la gramática en las aulas. Sin embargo, al leer este valor a la luz de las afirmaciones que nos ha permitido recoger la sexta pregunta orientada al plano real-operativo, es la literatura la que se asocia de manera más estrecha con los aspectos reflexivos, abiertos y creativos y la gramática, con los memorísticos, cerrados y mecánicos.

En resumen, los resultados obtenidos permiten identificar que en el plano intencional los contenidos de gramática pueden ser, en cierto grado, prescindibles, pero en el plano operativo, curiosamente, se consideran imprescindibles; la predominancia, en la dimensión intencional, de una concepción de la disciplina que coincide con aquella por la que aboga el DCPL (i.e. desplazada, como herramienta para fortalecer las habilidades lingüísticas), pero que no se corresponde con los contenidos seleccionados para evaluarla (i.e., clases de palabras, morfología y sintaxis); y una

declaración de intenciones respecto del formato de los ejercicios que parece diluirse cuando ingresa al panorama su comparación con los de literatura. Sistematizamos estos resultados para terminar de clarificarlos:

Tabla 2

Sistematización de los resultados de la encuesta

Prescindibilidad de los contenidos de gramática		**Concepción de gramática desplazada**		**Carácter abierto, reflexivo, no mecánico, de los ejercicios**	
Plano intencional	Plano operativo	Plano intencional	Plano operativo	Plano intencional	Plano operativo
+	**-**	**+**	**-**	**+**	**-**

Finaliza esta sección con una respuesta posible a la pregunta que da título al trabajo. ¿Qué mecaniza la gramática? Los desfasajes entre ambas dimensiones curriculares. En la próxima sección, presentamos una breve reflexión orientada a achicar la brecha entre ellas.

Hacia una gramática para la comprensión

Iniciaremos esta sección recuperando aquella observación de Bombini (2001) referida en § 3 pero para refinarla, incluyendo ahora la gramática en el panorama. Diremos, así, que el carácter dual del objeto de incumbencia de los/as graduados/as de las carreras de Letras debe pensarse más allá de su formulación original. La "lengua-literatura" no cubre todo el espectro puesto que, al interior de "lengua", existe una nueva dualidad. Enseñar "lengua" desde una concepción de gramática centralizada, entendida como dominio de saberes específicos, o hacerlo desde una concepción de gramática desplazada, en tanto conjunto de saberes instrumentales para mejorar las habilidades lingüísticas, involucra la adopción de supuestos tan distintos entre sí como los que involucra la enseñanza de "lengua" frente a la de "literatura". Según creemos, la observación de Bombini (2001) merece complejizarse un poco más, puesto que admite un nivel extra de dualidad, como se ilustra a continuación:

Tabla 3

Dualidades en el objeto de incumbencia de los/as graduados/as de las carreras de Letras

Lengua		**Literatura**
Gramática centralizada	**Gramática desplazada**	
Conjunto de supuestos A	Conjunto de supuestos B	Conjunto de supuestos C

El costado izquierdo de la Tabla 3 explicita el primer nivel relevante en la toma de decisiones para llevar la gramática a las aulas, y es en función de él, sugerimos, que debieran organizarse las propuestas docentes particulares para lograr consistencia entre sus planos intencional y real-operativo.

Optar por una concepción de gramática centralizada vuelve esperable el trabajo sobre esos contenidos que, de acuerdo con los resultados de nuestra encuesta, los/as docentes privilegian (i.e., clases de palabras, morfología, sintaxis), mientras que la opción por una gramática desplazada, obliga a una selección distinta, más cercana a la tradición del enfoque comunicativo (i.e., coherencia, cohesión, conectores, tipos textuales, géneros discursivos). En este último caso, para evitar las "dificultades áulicas" referidas en el DCPL (ver § 3.1), debe asumirse el desafío de diseñar actividades que transformen dichos contenidos en verdaderos insumos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (quizás, con privilegio de la escritura), sin hacer de ellos un repertorio de categorías de análisis más actualizado pero igualmente mecánico. A modo de ejemplo, piénsese en el tópico "conectores". En vez de ofrecer un texto y solicitar a los/as alumnos/as que "subrayen los conectores", puede partirse de un par de ejemplos sencillos como *Juan nació en una casa* y *La casa tiene dos habitaciones*, solicitar que los conecten y, luego, comentar reflexivamente los resultados.

Ahora bien, volviendo a la concepción de gramática centralizada, quizás más cercana al riesgo de mecanización dada la tradición (estructural) con la que dialoga y con unos usos y costumbres bien establecidos (recuérdese el protagonismo histórico del análisis sintáctico referido por Giammateo y Albano (2017), ver § 2), creemos importante reflexionar sobre qué otras decisiones cobran relevancia más allá de la estricta selección de sus contenidos. Para ello, luego de haber considerado varias actividades presentes en distintos libros de textos (Agazzi et al. 2019, Alonso et al. 2016, Arturi et al. 2019, Di Vincenzo 2017, Lebovich et al. 2017), y de venir planteando las propias por más de quince años, hemos construido una herramienta que ayuda a discriminar si determinada actividad favorece los niveles superiores de comprensión, trasvasando "el estadio terminológico" (Bosque y Gallego 2016) o si, por el contrario, se queda en él propiciando tan solo el merodeo por los inferiores. Esta herramienta encuentra sustento en una serie de aportes bibliográficos previos (Bosque y Gallego 2016, Arias 2019, Cegarra Bacigalupo y Romero 2024) y está constituida por tres parámetros que permiten, cada uno, la oposición entre dos orientaciones. Los presentamos:

Tabla 4

Parámetros y orientaciones de una gramática orientada a la comprensión

Primer parámetro: la administración de los conocimientos (meta)lingüísticos	
Orientación intuitiva	**Orientación técnica**
Toman preminencia los conocimientos lingüísticos, es decir, aquello que los/as estudiantes saben por ser hablantes nativos de español.	Predomina el trabajo con conocimientos metalingüísticos, es decir, con las categorías, las clasificaciones y los conceptos propiamente disciplinares, que los/as docentes deben presentar y definir en algún momento del proceso didáctico.
Segundo parámetro: la secuencia entre observación y definición	
Orientación deductiva	**Orientación inductiva**
Se parte de la definición para observar luego los casos particulares. Aquí, los casos particulares se adscriben (o no) a la definición.	Se parte de la observación de los casos particulares para inferir luego la definición. Aquí, el movimiento es inverso: los casos particulares son el insumo para construir la definición.
Tercer parámetro: la solución prevista	
Orientación reproductiva	**Orientación creativa**
Se busca una respuesta susceptible de ser recuperada imitando el trabajo/la solución modelo propuesto por el/la docente.	Se buscan respuestas construidas o inferidas por los/as alumnos/as haciendo un uso productivo, personal y novedoso de la información previa.

El primer parámetro señala el hecho de que, al diseñar ejercitaciones gramaticales, debe tomarse una decisión consciente respecto del lugar que habrán de ocupar, para su resolución, las intuiciones lingüísticas de los/as alumnos/as[12]. Para favorecer los niveles superiores de comprensión consideramos que capitalizarlas constituye un buen punto de partida. El segundo parámetro focaliza la cuestión de cómo administrar casos particulares y generalizaciones, y encuentra fundamento en la propuesta de Bosque y Gallego (2016). Según estos autores, para "que la enseñanza de la gramática en las aulas pierda la condición de actividad rutinaria y escasamente estimulante" (p. 81), deben promoverse, primero, la observación y la experimentación con los ejemplos, para perseguir, luego, la formulación de las generalizaciones subyacentes. Los que

nosotros presentamos como ejercicios orientados deductivamente, en la tipología de Bosque y Gallego (2016) se denominan “de respuesta rápida” (p. 71), identificación que acentúa aun más su carácter mecánico. Finalmente, el tercer parámetro advierte sobre la naturaleza de ejercicios cuyo único objetivo es reproducir las soluciones y el tipo de trabajo previamente pautado y desarrollado por el/la docente, frente a otro tipo de actividades, cuyo espíritu es el de propiciar la reflexión sobre las más llamativas propiedades del lenguaje humano en general y de la lengua española en particular.

A modo de ejemplo, considérese la siguiente secuencia de actividades[13] para trabajar sobre la noción de “número” y comenzar a introducir la concordancia “sujeto-predicado”:

> Observen los siguientes ejemplos y contesten las preguntas que les siguen:
>
> a) Juan va a la playa en verano
>
> b) Juan y Pedro van a la playa en verano
>
> c) Los turistas van a la playa en verano
>
> d) La gente va a la playa en verano
>
> 1) De los ejemplos anteriores ¿cuáles hablan de un único individuo y cuáles de más de uno?
>
> 2) ¿Qué ejemplos presentan el verbo en singular y cuáles el verbo en plural?
>
> 3) ¿Siempre que se habla de un único individuo el verbo está en singular? ¿Por qué?
>
> 4) ¿Cómo podrían explicar la excepción que surge en la respuesta a la pregunta anterior?

Esta secuencia de actividades privilegia las orientaciones intuitiva, inductiva y creativa y, mediante ellas, intenta recuperar el hecho de que la noción de “pluralidad” es más compleja que lo que estrictamente indica la morfo-sintaxis. Partiendo de las primeras observaciones de los/as alumnos/as, y con la posterior guía del/la docente, busca poner en evidencia que la pluralidad morfológica (*Los turistas*) se alinea con la pluralidad sintáctica (*Juan y Pedro*) en que ambas desencadenan concordancia plural en el verbo (*Los turistas van a la playa en verano* / *Juan y Pedro van a la playa en verano*), y se distingue de la pluralidad semántica (*La gente*), que no la desencadena (*La gente va a la playa en verano*).

Como hemos mostrado a lo largo de § 3.2, los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes tienden a exhibir desajustes, y es en esa brecha que empieza a diluirse el sentido último del abordaje de la gramática en la escuela secundaria. Creemos que, de alinear consistentemente la concepción asumida sobre la disciplina con la selección de contenidos, y de tener claras las decisiones

involucradas en el diseño de los ejercicios, es posible que la gramática vaya perdiendo poco a poco su carácter mecánico y comience a orientarse hacia la comprensión.

Conclusiones

El punto de inicio de este trabajo lo constituye la idea, recurrentemente mencionada en la bibliografía especializada, de que en las aulas de la escuela secundaria la gramática se reduce a una serie de prácticas mecánicas, repetitivas y ajenas a toda actividad genuinamente reflexiva. A partir de aquí, la discusión precedente ha buscado identificar y explicitar cuáles son las causas que devienen en tal efecto. Los aportes provenientes de los estudios que historizan la enseñanza de gramática en nuestro país permiten identificar dos tradiciones orientadas, cada una, a la consecución de objetivos distintos y, en consecuencia, poco compatibles entre sí. Mientras que el paradigma estructural recorta el sistema de la lengua, focaliza las relaciones formales entre sus elementos y persigue como meta fundamental la descripción de sus propiedades intrínsecas, el paradigma comunicativo sitúa el lenguaje en sus contextos, se ocupa de sus condiciones de producción/recepción y busca mejorar las habilidades performativas de los sujetos del discurso. Con ambas tradiciones dialoga, por distancia, el diseño curricular bonaerense actualmente vigente para la asignatura *Prácticas del Lenguaje*. Sus críticas, que se dirigen hacia los aspectos centrales de todo lo que lo precede, constituyen un buen diagnóstico, pero las estrategias para salvarlas no terminan de mostrarse efectivas. Los resultados de la encuesta permiten advertir, todavía, abordajes de la disciplina deudores, en mayor o menor medida, de los períodos anteriores.

La existencia de dos tradiciones no es la única dualidad que hemos podido identificar. En todo caso, habría que decir que funciona como un marco general para el asiento de otras. En efecto, hay dualidad en el terreno de los macro-objetivos, en tanto pueden rastrearse, por una parte, la reflexión sobre las propiedades intrínsecas de la lengua, y, por otra, el desarrollo de las habilidades de escritura, lectura, escucha y oralidad; y hay dualidad, también, en los planos intencional y real-operativo de las propuestas curriculares docentes. Este desfasaje de planos está vinculado a diferentes factores entre los que se destacan, al menos, dos:

a) Las estrategias propuestas por el DCPL, que no tienen en cuenta el éxito (o su ausencia) cuando sus principios se llevan a las aulas concretas y que, por otro lado, plantean un enfoque alejado de la formación propia de los/as docentes y

b) Los acuerdos institucionales que proponen una práctica que no siempre sigue el espíritu de los DCPL.

Para que las propuestas curriculares docentes arriben a los resultados esperados en la práctica, se impone, en principio, repensar los diseños curriculares con

acciones concretas que recuperen y valoren positivamente las intuiciones de los/as estudiantes y los guíen en razonamientos de tipo inductivo.

Si se acepta que la gramática escolar se encuentra al interior de un panorama complejo de cruces que no siempre se resuelven, identificar (al menos algunas de) las causas que la convierten en una tarea mecánica, objetivo central de este trabajo, puede servir como punto de partida para comenzar a dirigirla en sentido inverso.

Notas

[1] Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesor Adjunto en la cátedra de Gramática (Depto. Letras - F.H. – UNMdP). Dirige el GELyS (Grupo de Estudios Lingüísticos y Semióticos) y es miembro del CIAL (Centro de Investigaciones sobre Archivos y Lenguajes (Fac. Hum. - UNMdP). Sus investigaciones privilegian temas relacionados con la gramática teórica, descriptiva y pedagógica de la lengua española. ORCID iD: https://orcid.org/0009-0002-8709-4750. E-mail: jjcegarra@mdp.edu.ar

[2] Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante Graduada en las cátedras de Gramática I y Gramática II en las carreras del Departamento de Letras de la UNMDP y docente titular de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en el nivel secundario. Desde 2014 es miembro del grupo de investigación Escritura e Invención, radicado en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y dirigido por la Dra. Mariela Blanco. Es miembro del CIAL (Centro de Investigaciones sobre Archivos y Lenguajes (Fac. Hum. - UNMdP). Sus investigaciones han privilegiado temas vinculados a autores como Antonio Di Benedetto y Jorge Luis Borges y se han enfocado, mayormente, en el estudio pormenorizado de sus escritos. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0453-9578. E-mail: rocio.colmanserra@gmail.com

[3] Cuando, en el transcurso de la exposición, hagamos referencia a la enseñanza de gramática, deberá entenderse como en esta primera mención, es decir, como enseñanza de la gramática del español como lengua materna en la escuela secundaria. Sin embargo, uno de los objetivos del trabajo es situar la discusión al respecto en la provincia de Buenos Aires porque es aquí (y más precisamente, en la ciudad de Mar del Plata) en donde hemos distribuido la encuesta cuyos resultados sirven como insumo para el aporte que presentaremos en § 4. Por lo tanto, intentaremos ser cuidadosos al distinguir cuándo es que lo que decimos, referenciado en distintos trabajos académicos, puede considerarse generalizable para la República Argentina y cuándo, por el contrario, aplica específicamente para el territorio de la provincia de Buenos Aires.

[4] *Aula de lengua* es un concepto que tomamos de Gerbaudo (2006, 2011) tal y como aparece citado en Carrió y Piovano (2022), que comprende “no solo el diseño didáctico de la clase, sino también el conjunto de decisiones previas involucradas en la propuesta de clase” (p. 225). Puesto que, como explicita la anterior nota al pie, situaremos la discusión en el contexto de la provincia de Buenos Aires, *Aula de Lengua* debe traducirse como *Aula de Prácticas del Lenguaje*. Nada crucial depende de ello, pues dicha traducción mantiene idéntico el alcance de su formulación original.

[5] Cabe mencionar que esta formulación de la hipótesis no coincide con nuestra intuición original. En un primer momento creímos que las causas que buscábamos identificar podían

reducirse al diseño de los ejercicios. Sin embargo, luego de implementar la encuesta y de analizar sus resultados, hemos detectado dificultades de naturaleza más general. Solo como anticipo, diremos que el carácter mecánico de la gramática no deriva del diseño de ejercicios (estos, en todo caso, lo reflejan, pero no lo causan) sino de la desorientación que producen una serie de dualidades respecto de las cuales hay que posicionarse consciente y consistentemente (ver § 3.2).

[6] Referenciada como *Ley Nacional de Educación*.

[7] Referenciada como *Ley Provincial de Educación*.

[8] Cuando en la introducción del trabajo señalábamos la relevancia de la lectura como interrogativa de Objeto de la pregunta que le da título, lo hacíamos anticipando este análisis. El DCPL parece decir que es la gramática misma, al margen de sus posibles orientaciones teóricas, la que causa la mecanización de quienes la enseñan y la aprenden.

[9] Ver el desglose de este resultado en § 3.2.

[10] Debemos mencionar que la encuesta completa presenta más componentes. Presentamos en esta oportunidad, tan solo, los que resultan relevantes para la escritura del presente artículo.

[11] Ofrecemos en el ANEXO la totalidad de las respuestas a la sexta pregunta, discriminando entre aquellas que sustentan y no sustentan las correlaciones.

[12] En una de sus contribuciones al debate sobre la enseñanza de gramática en la escuela, Arias (2019) formula una pregunta en directa relación con las orientaciones del primer parámetro: "¿Cómo es posible que el alumno sepa tanto sobre su lengua materna y haya desarrollado un complejo sistema gramatical, y que el docente de lenguas no sepa que esto es así cuando la evidencia está frente a sus ojos?" (p. 5)

[13] Esta secuencia de actividades resulta de la transposición didáctica (Chevallard, 1998) de algunas de las ideas que Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) elaboran acerca de la pluralidad desde el paradigma teórico de la gramática generativa.

Referencias bibliográficas

Agazzi, T., Carranza, F., Klappenbach, P., Rovatti, D. Sólimo, L., Stegmayer, M., Tavella, G., Vila, E. 2019. *Convergente Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires, Edelvives

Alonso, M., Diab, P., Kreimer, A., Miller, I., Rovatti, D., Varela, E. 2016. *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. CABA, Kapelusz

Arias, J. 2019. La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintu Quimun*, 3. 1-30

Arturi, M., Giorgio, A., Barceló, M., Bloise, A., Font, D., Gentile, A., Igol, L., Misisco, L. y Ojeda, A. 2019. *Lengua y literatura 1: prácticas del lenguaje 7º/1º. Prácticas del lenguaje*. Mandioca, CABA

Avellana, A. y Kornfeld, L. 2019. Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintu Quimun*, 3. 1-24

Bombini, G. 2001. Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, pp. 24-33

Bosque, I. 2018. Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. 1/1. 10-36

Bosque I. y Gallego, A. 2016. La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 54, 2. 63-83

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.

Bruner, J. 1973. Going beyond the Information Given. In J. Anglin (comp.), *Beyond the Information Given*. New York, Norton. 218-238

Camps, A. y Zayas, F. (coords.). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona*, GRAO.

Cárdenas, V. 2023. La gramática en los libros de texto de Nivel Secundario de Argentina. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 22, 1. 139-167

Carrió, C. 2024. Enseñar gramática y lo políticamente incorrecto. *Signo y seña*, 46. 62-85

Carrió, C., y Piovano, L. 2022. La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua. *RASAL Lingüística*, (1), 223–247.

Cegarra Bacigalupo, J. y Romero, A. 2024. La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica. *Anales de lingüística. Segunda época*. 13. 363-393

Chevallard, Y. 1998. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique

Cortés, M. 2009. Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (coord.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la Literatura*. Buenos Aires, Manantial. 113-131

Denzin, N. y Lincoln, Y. 2011. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Barcelona, Gedisa, 43-102

Di Tullio, A. 2014. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter Editores

Di Vincenzo, D. 2017. *Prácticas del lenguaje 3 ES*. Boulogne, Estrada.

Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires (prov.). 2006. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Eisner, E. W. 2002. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall

Funes, M., Poggio, A., y Romero, M. 2017. La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva. *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas*. La Plata, 31 de marzo y 1 de abril de 2017. 103-124

Funes, M. y Poggio, A. 2019. De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta desde una gramática discursiva. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Kapelusz

Gaiser, M. 2013. La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la

educación argentina. *Entrehojas: Revista de estudios hispánicos*. 3, 1. 1-24

Giammateo, M. 2024. A modo de introducción: enseñar gramática hoy. *Signo y seña*, 46. 1-12

Giammateo, M. y Albano, H. 2017. La ruta de la Gramática y el Léxico. En Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino N. (coords.). *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Gimeno Sacristán, J. 1992. *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. 2002. El Currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata. 137-170

Guaita, F. y Trebisacce, R. 2015. Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En M. Guevara y K. Leyton (eds.) *Enseñanza de la gramática*. Mendoza, Editorial FFyL UNCuyo y SAL. 45-54

Lebovich, E., Melgar, A., Croci, P., Kreimer, A., Slutsky, L. 2017. *Lengua y literatura 2: Prácticas del Lenguaje*. CABA, Tinta Fresca.

Lorenzotti, M., Piovano, L. y Carrió, C. 2018. Lectura y gramática: la reflexión desde el verbo. *Álabe*, 17, 1-17

Marqueta García, B. 2023. *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Otañi, L., y Gaspar, P. 2009. Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la Literatura*. Buenos Aires, Manantial. 75-111

Perkins, D. 1992. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa

Santomero, L., Piovano, L., Gietz, F., Jara, V., Bonet, C., y Carrió, C. 2018. La lengua en la clase de lengua. *Revista digital de Políticas Lingüísticas*. 7, 7. 6-26

Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata

ANEXO

Tabla 6

Detalle de las respuestas a la sexta pregunta de la encuesta

Respuestas que sustentan las correlaciones: **a) Ejercicios de gramática – Respuestas cerradas – Memorización – Aplicación de reglas** **b) Ejercicios de literatura – Respuestas abiertas – Reflexión – Interpretación.**	**Respuestas que no las sustentan** **No hay mayores diferencias entre los ejercicios de gramática y los de literatura y/o la literatura sirve de insumo para los ejercicios de gramática**
"Los contenidos de gramática suelen ser más de tipo cerrado, los de literatura son de reflexión y debate" (Docente 1)	"Están relacionadas, porque todo se extrae del mismo texto. La comprensión e interpretación debe poder escribirse con palabras sencillas" (Docente 3)
"Los ejercicios plantados sobre contenidos de literatura apuntan a corroborar una lectura consciente y atenta sobre el material estudiado, recorriendo diferentes aspectos. Para evaluar contenidos gramaticales, los ejercicios buscan que el estudiante se apropie de las normas gramaticales, su reconocimiento y aplicación práctica. En este caso, los ejercicios de respuesta cerrada suelen ser más frecuentes que en el estudio de contenidos literarios, donde el margen de error queda reducido" (Docente 2)	"No encuentro mayores diferencias" (Docente 6)

“Gramática: tomo definiciones, ejercicios tradicionales como clasificación semántica de palabras. Uso múltiple choice, verdadero/falso, completar las oraciones. También aplico juegos: estilo tabú, Pasapalabra (programa de TV) Actividades cortas y rápidas. Literatura: Planteo actividades a partir de frases extraídas del texto con el fin de explicar, opinar, argumentar qué pasó antes/después, escritura de textos diversos.” (Docente 4)	“En general planteo ejercicios que articulen contenido gramatical y literario” (Docente 18)
“Para gramática suelo incorporar ejercicios que les permitan poner a prueba lo memorizado pero también incorporo ejercicios que les den seguridad. Para literatura, evito las definiciones y me vuelco por ejercicios de comprensión y análisis reflexivo” (Docente 9)	“No encuentro tantas diferencias. Un mismo texto puede ser abordado desde lo literario y desde lo gramatical” (Docente 19)
“La evaluación de la gramática suele ser cerrada en comparación con la de lit. La calificación se vincula con el nivel de exactitud y objetividad en las respuestas. En literatura entran en juego otras variables en las formas de vincular teoría y textos literarios” (Docente 10)	“Evalúo los contenidos de gramática a partir de la literatura” (Docente 5)
“Para gramática propongo ejercicios que tengan una sola respuesta, para que el estudiante se sienta más seguro y no dude (se ponen nerviosos con estos temas). Para literatura propongo consignas donde el estudiante pueda argumentar desde su experiencia de lectura.” (Docente 11)	“En Literatura se analiza el discurso, es decir, procedimientos que incluyen aspectos de la gramática” (Docente 7)

“Para los contenidos de gramática no suelo pedir que justifiquen sus respuestas” (Docente 12)	“En literatura, trabajo mucho la comprensión lectora y a partir de ahí la gramática” (Docente 8)
“Para Literatura suelo pedir que se desarrollen conceptos, que las respuestas sean completas y claras. Mientras que para lo que en esta encuesta se define como Gramática los ejercicios son más bien prácticos” (Docente 13)	“En el mismo ejercicio se trabajan los contenidos literarios y gramaticales con instancias de corrección y reescritura. Si trabajamos textos poéticos partimos desde lo sensorial, la dimensión sonora. Luego hablamos de la diferencia entre el lenguaje denotativo y connotativo. Hacemos ejercicios contrastivos a partir del léxico (misma palabra en un poema y en otro tipo de textos) y reflexionamos sobre la intención poética de explotar los sentidos de la palabra” (Docente 15)
“Los de gramática se ven descontextualizados, como un problema matemático” (Docente 14)	
“Los primeros son de relación y reflexión sobre las lecturas, los segundos son más relacionados al pensamiento lógico” (Docente 16)	
“Los ejercicios de literatura que planteo suelen ser creativos (o buscan serlo), mientras que las actividades de gramática que propongo son más aburridas o convencionales” (Docente 17)	
“Puede que los ejercicios para trabajar gramática apelen a la puesta en funcionamiento de las reglas (reconocimiento, uso, etc.) y a la repetición. La literatura nos abre el juego para trabajar más en proceso y evaluar categorías literarias puestas en juego, interpretación y valoración de los textos a través de una variedad amplia de consignas” (Docente 20)	
“Los ejercicios de gramática, en general apuntan a una respuesta más restringida” (Docente 21)	

Evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar tras una experiencia de acompañamiento colaborativo interno

Evaluation of the School Principal's Instructional Leadership Following an Internal Collaborative Coaching Experience

John Fredy Ariza Jiménez[1]
María Verónica Leiva-Guerrero[2]
Ronald Andrés González-Reyes[3]

Resumen

La literatura coincide en afirmar que el liderazgo pedagógico del director escolar influye de manera significativa en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Evaluar la efectividad del liderazgo pedagógico del director es trascendental para identificar debilidades y mejorar su práctica. Esta investigación evaluó los niveles de efectividad de los componentes básicos de liderazgo pedagógico del director escolar tras la implementación de una experiencia de acompañamiento colaborativo interno utilizado como escenario para la práctica de este tipo de liderazgo por parte de la dirección. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo. Los datos fueron recolectados antes y después del acompañamiento colaborativo. También se realizó un análisis de contenido de documentos de evaluación y planeación institucional, así como la aplicación del cuestionario Vanderbilt de evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes y al director. Los resultados cuantitativos y cualitativos son consistentes y evidencian una influencia significativa del acompañamiento colaborativo interno en el incremento del nivel de efectividad de los componentes de liderazgo pedagógico, a excepción del componente vínculos con el entorno.

Palabras clave: evaluación del liderazgo pedagógico; director escolar; componentes del liderazgo pedagógico; acompañamiento colaborativo interno

Abstract

The literature consistently affirms that the principal's instructional leadership exerts a significant influence on the quality of teaching and learning processes. Evaluating the effectiveness of the principal's instructional leadership is essential to identify weaknesses and enhance professional practice. This study assessed the effectiveness levels of the key components of instructional leadership after implementing an internal collaborative coaching experience, which served as a context for the principal's practice of this type of leadership. The research followed a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. Data were collected before and after the collaborative coaching process. In addition, a content analysis of institutional planning and evaluation documents was conducted, along with the administration of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) questionnaire. Finally, semi-structured interviews were carried out with teachers and the principal. Quantitative and qualitative results were consistent and revealed a significant influence of internal collaborative coaching on the improvement of the effectiveness levels of instructional leadership components, except for the component related to community engagement.

Keywords: Instructional Leadership Assessment; School Principal; Components of Instructional Leadership; Internal Collaborative Coaching

Fecha de recepción: 16-09-2025
Fecha de evaluación: 08-10-2025
Fecha de evaluación: 13-10-2025
Fecha de aceptación: 26-10-2025

Introducción

La abundante investigación sobre gestión escolar destaca el liderazgo pedagógico del director como uno de los factores con mayor influencia en la calidad de los procesos educativos y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Day et al., 2020; Hallinger, 2018). Estudios como los de Robinson (2009) y Leithwood et al. (2019) destacan que el liderazgo del director afecta diferentes características de la organización escolar generando un efecto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y definiendo el éxito o el fracaso de los intentos de mejora. El liderazgo pedagógico del director tiene un impacto significativo en el desempeño docente, en el rendimiento académico de los estudiantes y en el fortalecimiento de la cultura escolar (Bush, 2024; Elfira et al., 2024; Castelo-González, 2025; Mincu et al., 2024).

Bolívar (2015) expone que el director tiene la función de instalar capacidad para que los aspectos administrativos y operativos funcionen, una vez resuelto esto, el director debe centrar su atención en la gestión pedagógica y en el trabajo colaborativo con los docentes, actores clave en la mejora del aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2015; Robinson et al., 2009). En este marco, el liderazgo pedagógico se fortalece mediante acciones de acompañamiento desde dentro de la escuela, promoviendo la reciprocidad y el aprendizaje mutuo (Leiva & Vásquez, 2019; Segovia, 2010). Esta perspectiva se alinea con la noción de acompañamiento colaborativo interno, que permite al director ejercer un liderazgo más efectivo y centrado en la enseñanza (Nieto, 2005; Fullan, 2014).

Evaluar dicho liderazgo es fundamental para mejorar la práctica directiva, siempre que su valoración se enfoque en aspectos pedagógicos y no se limite al desempeño estudiantil y a la rendición de cuentas (Bolívar, 2015). Para ser útil, esta evaluación debe ser periódica, sustentada en múltiples evidencias y orientada al desarrollo profesional del director (Bush, 2017).

El presente estudio se desarrolló en el marco de una investigación doctoral que evaluó la efectividad del liderazgo pedagógico de un director de una institución pública de Bogotá, Colombia; tras la implementación de una estrategia de acompañamiento colaborativo interno (Ariza-Jiménez, Leiva-Guerrero y González, 2025). Se realizó una evaluación pre y pos de la efectividad del liderazgo pedagógico del director mediante un análisis de contenido de documentos de evaluación y planeación institucional, esta se complementó con la aplicación del cuestionario Vanderbilt -VAL-ED- (Porter et al., 2008) y con entrevistas a docentes y al director. Se identificaron mejoras en cinco de los seis componentes del liderazgo pedagógico.

Los resultados cuantitativos y cualitativos fueron consistentes y exponen que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar produjo una mejora en los niveles de efectividad en cinco de los seis componentes básicos del liderazgo pedagógico.

En atención a lo expuesto, el presente artículo se estructura conforme a los siguientes apartados: en primer lugar, se aborda una sección dedicada a los fundamentos teóricos, orientada a integrar las perspectivas de diversos autores acerca del liderazgo pedagógico, su evaluación y el acompañamiento colaborativo. Posteriormente se socializa la metodología que incluye los participantes y los procedimientos, instrumentos y técnicas de recolección y análisis de la información. Finalmente, se presentan los resultados, la discusión y las conclusiones.

Liderazgo pedagógico y su evaluación

Durante las últimas cuatro décadas, diversas investigaciones han analizado los comportamientos, prácticas y modelos de liderazgo educativo, destacándose los aportes de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009), Hallinger y Heck (2010), Waters et al. (2003), Leithwood et al. (2008; 2019) y Day et al. (2020). Estos estudios han coincidido en resaltar la efectividad de un liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje, alejándose de enfoques autoritarios o meramente administrativos.

El liderazgo escolar ha evolucionado desde un enfoque meramente organizativo hacia una perspectiva centrada en la enseñanza, dando lugar al liderazgo pedagógico, el cual prioriza el núcleo misional de la escuela: los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este tipo de liderazgo enfatiza la cultura organizativa, la innovación y el acompañamiento pedagógico (Llorent-Bedmar et al., 2017). Diversos estudios han evidenciado su impacto en la mejora del rendimiento académico, especialmente cuando se analizan estilos y responsabilidades específicas de liderazgo (Osborne-Lampkin et al., 2015).

Bolívar (2010a) y Bolívar et al. (2017) sostienen que el liderazgo pedagógico enfoca su influencia en la mejora de los aprendizajes, lo cual debe constituir el eje central de la gestión escolar. De esta manera, todas las acciones directivas deben contribuir a crear un entorno favorable para el trabajo docente y el aseguramiento del aprendizaje estudiantil. Aunque la influencia del director es indirecta, su liderazgo incide en los resultados a través de las prácticas docentes y la cultura institucional (Bolívar, 2010b). En esta línea, Robinson et al. (2009) consolidan un marco de liderazgo pedagógico conformado por cinco dimensiones clave que inciden directamente en la mejora escolar: promover el desarrollo docente, establecer metas claras, planificar y evaluar la enseñanza, asignar estratégicamente los recursos, y asegurar un entorno escolar positivo y ordenado.

No obstante, identificar las dimensiones clave del liderazgo pedagógico no es suficiente. Para lograr su fortalecimiento, resulta imprescindible avanzar hacia su evaluación sistemática. Diversos estudios subrayan que evaluar el liderazgo resulta clave, ya que proporciona información valiosa para retroalimentar y mejorar las

prácticas directivas, con efectos potenciales en su efectividad y, en consecuencia, en el mejoramiento educativo (Ahumada et al., 2019; Aravena et al., 2023; Bolívar, 2010a; Porter et al., 2008; Wallace Foundation, 2009).

La evaluación del liderazgo pedagógico debe centrarse en aspectos críticos que incidan directamente en la mejora de la enseñanza. Diversos estudios han contribuido a identificar dimensiones, prácticas y comportamientos clave para el fortalecimiento de la gestión académica (Aravena et al., 2023; Bolívar et al., 2017; García-Garnica, 2018, 2023; Goldring et al., 2009; Leiva et al., 2016; Moreira y Weinstein, 2024; Murphy et al., 2011; OCDE, 2016; Porter et al., 2008; Universidad de Nottingham, 2015; Universidad de Oslo, 2010; Wallace Foundation, 2009). Para que dicha evaluación sea efectiva, debe identificar fortalezas y debilidades específicas que sirvan de base para la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica directiva (Clifford y Ross, 2011; De la Vega y Espinoza, 2022).

Evaluar el liderazgo del director no solo permite orientar mejoras en su capacidad profesional, sino también impactar de manera positiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bolívar, 2015; Porter et al., 2010). Bolívar (2015), Condon y Clifford (2012) y Portin et al (2006), subrayan la necesidad de realizar evaluaciones periódicas y basadas en múltiples fuentes de evidencia. En el mismo sentido, Bush (2017) advierte que, si bien el liderazgo puede generar mejoras inmediatas, solo mediante evaluaciones sistemáticas es posible asegurar su sostenibilidad a largo plazo.

Diversos estudios han desarrollado instrumentos específicos para valorar el liderazgo educativo orientado al aprendizaje. Entre los más relevantes se encuentran el *Principal Instruccional Management Rating Scale* (Hallinger, 1982), el cuestionario de prácticas eficaces del liderazgo pedagógico elaborado por García-Garnica (2016), la encuesta TALIS de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2016), el International Successful School Principalship Project -ISSPP- (Universidad de Nottingham, 2015; Universidad de Oslo, 2010) y el cuestionario VAL-ED, desarrollado por las universidades de Vanderbilt y Pensilvania (Wallace Foundation, 2009; Murphy et al., 2011; Porter et al., 2010). Este último ha sido destacado por su solidez para evaluar el liderazgo pedagógico, al centrarse en las conductas del director relacionadas con la mejora del aprendizaje y su capacidad para liderar procesos colaborativos (Wallace Foundation, 2009; Bolívar et al., 2017; Pérez-García et al., 2018).

Acompañamiento colaborativo

Leiva y Vásquez (2019) plantean que el ejercicio del liderazgo pedagógico del director implica acciones de acompañamiento docente y trabajo colaborativo, es necesario desarrollar la capacidad de las escuelas desde adentro y con los actores protagónicos del proceso. En esa medida Bolívar (2018) propone *trabajar con* en

lugar de *intervenir en*, principio que se aproxima a la concepción de acompañamiento colaborativo interno, el cual se presenta como un escenario propicio para que el director ejerza y fortalezca prácticas de liderazgo centrado en los aprendizajes y para que oriente su papel hacia el de un verdadero líder pedagógico (Fullan, 2014; Nieto, 2005; Segovia, 2010; Vezub & Alliaud, 2012).

El modelo de acompañamiento colaborativo se basa en la responsabilidad compartida, la toma de decisiones consensuada y una relación horizontal entre acompañante y docentes. Esta dinámica se explica mediante la metáfora del *colega o amigo crítico*, figura confiable y honesta que favorece la comunicación clara y el aprendizaje mutuo (Nieto, 2005; Segovia, 2010).

El modelo requiere condiciones específicas para su viabilidad, como la reciprocidad, la valoración del saber del otro y la construcción conjunta de metas armonizadas, lo que posibilita una visión compartida y un compromiso genuino hacia la mejora (Nieto, 2005). A diferencia de los enfoques verticales, aquí se enfatiza la distribución del poder y la legitimidad de los conocimientos de ambos actores. Así, el acompañamiento se consolida como un espacio voluntario, espontáneo y flexible, que trasciende la obligatoriedad e impulsa la participación, la colegialidad y la solidaridad (Nieto, 2005). Desde esta perspectiva, se constituye en un proceso de aprendizaje situado y de retroalimentación mutua, que promueve la reflexión colectiva, la elaboración conjunta de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de comunidades de práctica (Vezub y Alliaud, 2012; Segovia, 2010).

El acompañamiento colaborativo se desarrolla en cuatro fases: definición de problemas, diseño de soluciones, implementación y revisión. Estas etapas se desarrollan en un marco de horizontalidad y corresponsabilidad, sin jerarquías entre el acompañante y los docentes (Nieto, 2005).

La primera fase, centrada en la identificación de los problemas, implica explorar concepciones pedagógicas y diversas perspectivas sobre las situaciones que afectan el proceso educativo. En la segunda fase, las partes trabajan conjuntamente en alternativas de solución, establecen acuerdos y definen planes de acción compartidos. La tercera fase consiste en la implementación colaborativa de las estrategias acordadas, promoviendo la participación activa y el compromiso mutuo. Finalmente, la fase de revisión privilegia el análisis conjunto del proceso y sus avances, bajo una lógica de retroalimentación constructiva, democrática y no sancionadora, orientada al aprendizaje y la mejora continua.

El estudio se desarrolló en una institución educativa de nivel básico perteneciente al sistema público, ubicada en un contexto urbano de diversidad sociocultural. Este entorno se caracteriza por una alta heterogeneidad de estudiantes y por procesos de mejora institucional orientados al fortalecimiento de la enseñanza colaborativa. En este escenario, el liderazgo pedagógico del director adquiere un rol central, al

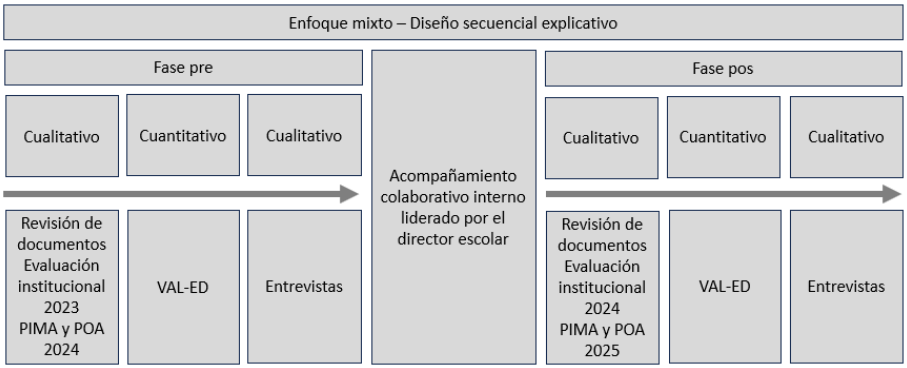
articular las prácticas docentes, promover el trabajo colegiado y generar condiciones para la reflexión pedagógica conjunta. Comprender cómo se ejerce este liderazgo y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite aportar evidencia empírica relevante para la mejora de la gestión educativa en contextos escolares similares.

Metodología

Atendiendo a los postulados de Creswell (2012) y Creswell y Plano (2018) este estudio utilizó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, basado en un estudio de caso (Yin, 2018). Se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas en dos momentos diferenciados: antes y después del ejercicio de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar (figura 1).

Figura 1

Metodología, enfoque y técnicas de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Participantes

El estudio se realizó en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. La institución atiende a más de 2.300 estudiantes desde el nivel de educación inicial hasta la educación media. Los participantes fueron 39 docentes de educación básica secundaria y media, 3 coordinadores y 1 rector, para un total de 43. La muestra fue intencional (Creswell, 2014); los docentes participantes se seleccionaron a la luz de tres criterios: su asignación académica en los niveles mencionados, su vinculación directa con los procesos pedagógicos y curriculares y

su involucramiento activo en el acompañamiento colaborativo realizado.

Para la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario sobre el liderazgo pedagógico del director escolar a los mismos participantes: 39 docentes, 3 coordinadores y 1 director escolar, en dos momentos: antes del acompañamiento colaborativo (pretest: enero a marzo de 2024) y después de implementado el mismo (postest: abril a junio de 2025).

Durante la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas al director escolar y a 3 docentes, se trató de los mismos entrevistados antes y después del acompañamiento colaborativo. Estos docentes fueron seleccionados de manera intencional entre los 39 que participaron del cuestionario en la fase cuantitativa, su selección se realizó bajo dos criterios: haber trabajado continuamente en la institución durante los últimos cinco años y haber participado como representante de los docentes en órganos de gobierno escolar en los últimos 2 años, garantizando así su conocimiento de los procesos institucionales. Se cumplieron los principios éticos a través de la firma de los respectivos consentimientos informados y la garantía de anonimato, confidencialidad y resguardo de datos.

Instrumentos y procedimiento de recolección de la información

Desde el enfoque cuantitativo se utilizó como instrumento el cuestionario de liderazgo pedagógico de la dirección escolar: V*anderbilt Assessment of Leadership in Education* -VAL-ED- (Porter et al., 2008) en su versión traducida, validada y adaptada por los estudios de Bolívar et al. (2017) y Sarasola y Da Costa (2016).

El VAL-ED valora la efectividad del liderazgo centrado en los aprendizajes con vista en 6 componentes básicos definidos así:

1. Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado: el liderazgo efectivo confía en plantearse objetivos de aprendizaje, claros y exigentes, en cuanto a los logros académicos esperables para todos los estudiantes.
2. Currículo exigente: el currículo ofrece oportunidades para que todos los estudiantes estén expuestos a contenidos académicos ambiciosos en todas las asignaturas. Además, el liderazgo efectivo garantiza que todos y cada uno de los estudiantes puedan aprovechar el currículo al máximo.
3. Educación de calidad: un excelente currículo necesita además una excelente práctica docente. La gestión efectiva garantiza el uso de estrategias pedagógicas que tienen como resultado mejores aprendizajes académicos y sociales, demostrando un conocimiento sobre la manera en que aprenden las personas.
4. Cultura de aprendizaje y práctica profesional: una cultura de comunidad profesional que está centrada en los aprendizajes, donde se valora la colaboración, el diálogo reflexivo y una visión compartida. Es decir, un ambiente de trabajo que

prioriza el aprendizaje tanto de los docentes como de los alumnos.

5. Vínculos con el entorno: la gestión busca que el centro tenga una relación sólida y positiva con las familias y con la comunidad externa, estableciendo y manteniendo canales de comunicación y colaboración con ellos.

6. Responsabilidad por el desempeño: el liderazgo efectivo explicita las responsabilidades individuales y colectivas con respecto a los logros académicos de los estudiantes, en un clima de apoyo y colaboración.

Estos componentes se encuentran distribuidos en 72 ítems cuyo nivel de efectividad se valora mediante una escala de cinco niveles: 1. No hay efectividad, 2. Efectividad mínima, 3. Efectividad satisfactoria, 4. Efectividad muy buena, y 5. Efectividad excepcional (Porter et al., 2008; Murphy et al., 2011). El instrumento fue transcrito a un formulario electrónico para su aplicación. Tanto en el pre como en el postest se siguió el protocolo recomendado por Sarasola y Dacosta (2016) presentando en primera instancia el instrumento, resolviendo dudas en torno a su estructura, conceptos y vocabulario y garantizando el tiempo adecuado para responder.

Se emplearon dos técnicas: análisis documental de fuentes institucionales, en particular, documentos de evaluación y planeación escolar, y entrevistas semiestructuradas. La revisión de documentos permitió acceder a información producida por el propio establecimiento, lo que aporta evidencia primaria del contexto y minimiza la intervención del investigador. Como señalan Valles (1999), Flick (2012) y Bowen (2009), el uso de fuentes primarias favorece una comprensión situada y profunda del fenómeno en su entorno natural. En este estudio, los documentos seleccionados reflejan la realidad institucional, las fortalezas y debilidades de la gestión directiva y las expectativas de mejora que el establecimiento se ha propuesto en el corto y mediano plazo.

Los documentos analizados corresponden a los años 2023-2024 para el análisis pre y a los años 2024-2025 para el análisis pos: evaluación de la gestión institucional, autoevaluación institucional, Plan Institucional de Mejoramiento Acordado (PIMA) y Plan Operativo Anual (POA). Estos documentos se seleccionaron a la luz de su importancia y contenido relacionado con la gestión y el liderazgo pedagógico institucional.

En esta fase también se dio la aplicación pre y pos de una entrevista semiestructurada sobre el liderazgo pedagógico del rector. El guión de este instrumento adoptó como categorías los mismos componentes del cuestionario VAL-ED. Para garantizar su validez, la entrevista fue revisada por un especialista en liderazgo educativo y aplicada como piloto en otra institución educativa de contexto similar a la del estudio. La versión final constó de 15 preguntas que están orientadas a indagar sobre las acciones, la participación y la capacidad de influencia del liderazgo pedagógico del director.

El procedimiento de recolección de la información cuantitativa y cualitativa se

describe a continuación:

Fase Pre (enero a marzo de 2024)

1. Análisis documental. Evaluación de la Gestión Institucional y Autoevaluación Institucional 2023 y los documentos de planeación para el año 2024: PIMA y POA.
2. Aplicación del cuestionario VAL-ED
3. Realización de entrevistas a docentes y director

Experiencia de acompañamiento colaborativo interno liderada por el director escolar

Se desarrolló entre abril de 2024 y abril de 2025. Este acompañamiento colaborativo interno tuvo como objetivo fortalecer los componentes básicos del liderazgo pedagógico del director escolar (Ariza-Jiménez et al., 2025). Sus fases fueron la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, la puesta en práctica y la revisión (Nieto, 2005). La tabla 1 sintetiza el ejercicio de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director

Tabla 1

Síntesis del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director.

Momento y sesiones	Participantes	Tópicos	Acciones y estrategias
1. Definición de problemas y revisión 1 – 2	Director y 39 docentes	Diagnóstico del liderazgo pedagógico del director Dimensiones y componentes clave del liderazgo pedagógico	Trabajo en equipos de área Rutinas de pensamiento Discusión guiada Debate pedagógico Preguntas orientadoras Lecturas pedagógicas Organizadores gráficos Diseño y retroalimentación de secuencias didácticas Observación de clase
2.Diseño de potenciales soluciones 3 – 9		Currículo institucional Enfoque pedagógico Secuenciación didáctica	
3.Puesta en práctica 10			
4.Revisión 11		Secuenciación didáctica	

Fuente: Elaboración propia con base en Ariza-Jiménez, Leiva-guerrero y González (2025).

Fase Pos (abril a junio de 2025)

1. Análisis documental. Evaluación de la Gestión Institucional y Autoevaluación Institucional 2024 y los documentos de planeación para el año 2025: PIMA y POA.
2. Aplicación del cuestionario VAL-ED

3. Realización de entrevistas

Procedimiento de análisis

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el uso de Microsoft Excel, aplicando estadística descriptiva e inferencial. Se calcularon los resultados por ítem y la media de cada componente del instrumento. Asimismo, se efectuó un análisis comparativo por estamento (docentes, coordinadores y director) y entre las mediciones pretest y postest, con el propósito de identificar variaciones atribuibles al proceso de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director. Para determinar la significancia de dichas diferencias, se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, considerando el tamaño de las muestras relacionadas y el carácter no paramétrico de los datos obtenidos.

Desde el enfoque cualitativo, las transcripciones de las entrevistas y los documentos institucionales, entre ellos los planes de gestión y evaluación Institucional, fueron analizados mediante análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005; Humble & Mozelius, 2022; Miles & Huberman, 1994). Siguiendo a Anguera (1993), se adoptó una aproximación deductiva basada en las dimensiones teóricas del liderazgo pedagógico definidas por el cuestionario VAL-ED (Porter et al., 2008). La información fue sometida a codificación axial, identificando patrones, relaciones y vínculos entre las categorías emergentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Strauss & Corbin, 2016).

El tratamiento de los datos se efectuó utilizando el software Atlas.ti 22, que permitió generar informes de códigos, citas y coocurrencias. A partir de estos resultados, se realizó un análisis comparativo longitudinal (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), orientado a identificar cambios en los componentes del liderazgo pedagógico al comparar sistemáticamente la información obtenida antes y después de la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Para facilitar esta interpretación, se elaboró una matriz de síntesis que integró los hallazgos cualitativos por componente, posibilitando el contraste y la interpretación de las variaciones detectadas.

Resultados y discusión

El enfoque mixto permitió triangular y enriquecer la interpretación de los datos y dio lugar a un análisis comparativo con múltiples fuentes de información y métodos tal y como lo recomiendan Creswell (2012) y Creswell y Plano (2018). En relación con los resultados cuantitativos, se observó una tendencia general positiva en los cinco componentes evaluados del liderazgo pedagógico, especialmente en aquellos vinculados con la gestión del aprendizaje y el acompañamiento docente. Estos resultados se complementan con la información cualitativa obtenida a partir de entrevistas

semiestructuradas aplicadas a los docentes participantes, así como con el análisis documental de los Planes de Gestión y Evaluación Institucional del establecimiento.

Esta triangulación de fuentes instrumental, testimonial y documental, posibilita una comprensión más profunda y contextualizada del liderazgo pedagógico, al vincular los resultados cuantitativos con las percepciones docentes y con las evidencias de gestión escolar.

Se ratifican las tesis Vezub y Alliaud (2012), Nieto (2005) y Segovia (2010) que destacan el acompañamiento colaborativo y pedagógico como una estrategia que promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica, impulsa el cambio y desarrolla las capacidades profesionales.

Fase cuantitativa. Cuestionario de liderazgo pedagógico de la dirección escolar VAL-ED

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el cuestionario VAL-ED (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education), diseñado por Porter et al. (2008) y la Wallace Foundation (2009), que evalúa la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar en seis componentes básicos.El instrumento utiliza una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 corresponde a “No hay efectividad”, 2 a “Efectividad mínima”, 3 a “Efectividad satisfactoria”, 4 a “Efectividad muy buena” y 5 a “Efectividad excepcional”.

Estamento docentes

La Figura 2 muestra la comparación entre las valoraciones de efectividad percibidas por los docentes antes y después de la implementación del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar. Los resultados evidencian un incremento generalizado en las puntuaciones de todos los componentes, lo que refleja una percepción más favorable del liderazgo ejercido por la dirección tras la intervención.

En términos globales, los puntajes promedio pasaron de niveles cercanos a la efectividad mínima a valores correspondientes a efectividad muy buena. Los mayores avances se registraron en los componentes *currículo exigente* y *enseñanza de calidad*, lo que sugiere que, luego del acompañamiento colaborativo, los docentes perciben un liderazgo más efectivo en la orientación de la institución hacia la construcción de un currículo ambicioso, pertinente y actualizado.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Beltrán-Véliz et al. (2024), quienes sostienen que el acompañamiento pedagógico de carácter colaborativo incide positivamente en la mejora de las prácticas docentes y en la consolidación de un currículo de alta exigencia y calidad. Asimismo, el director mostró avances

en el dominio de práctica “mejorar el programa de instrucción” (Leithwood et al., 2019), fortaleciendo su capacidad para proporcionar apoyo educativo, monitorear el aprendizaje y promover la mejora institucional continua.

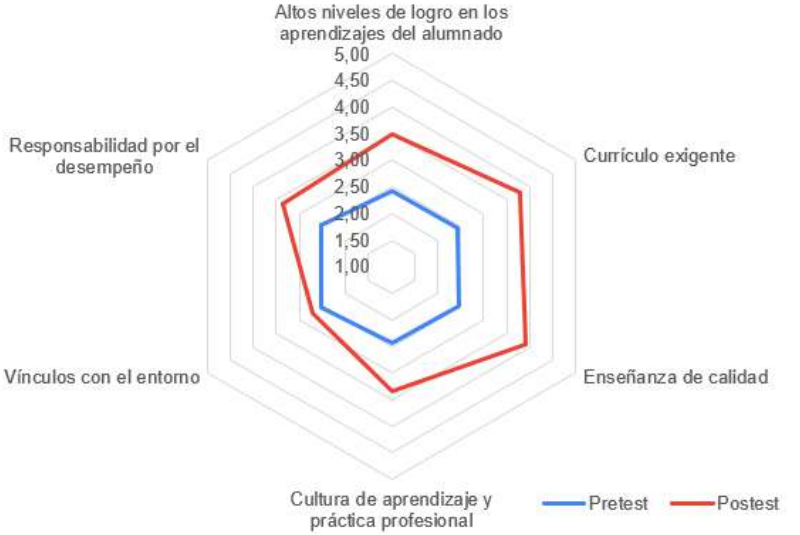
Los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado*, *cultura de aprendizaje* y *responsabilidad por el desempeño* también presentaron incrementos significativos, con valoraciones que se ubicaron por encima del nivel satisfactorio. Esto evidencia un liderazgo más efectivo en la promoción del desarrollo profesional docente, el establecimiento de altas expectativas de desempeño y la creación de un clima escolar orientado al aprendizaje. Tales hallazgos reflejan el papel del director como guía pedagógico que inspira el compromiso institucional hacia la mejora continua y el logro académico, en coherencia con lo señalado por Hallinger y Heck (2010).

De manera específica, Robinson et al. (2009) destacan que una dimensión clave del liderazgo pedagógico es “establecer metas y expectativas”, lo cual implica garantizar la claridad y relevancia de los objetivos institucionales y fomentar el compromiso del personal. Los resultados del presente estudio muestran que el director incrementó su efectividad en estos aspectos, confirmando los planteamientos de Leiva y Vásquez (2019), Beltrán-Véliz et al. (2024) y Vezub y Alliaud (2012) respecto de la utilidad del acompañamiento colaborativo para promover la reflexión compartida, el intercambio de experiencias y la mejora continua del desarrollo profesional docente.

En cuanto al componente *vínculos con el entorno*, si bien se observó una ligera mejora en las puntuaciones promedio, esta no alcanzó diferencias estadísticamente significativas. Por ello, no es posible afirmar que el acompañamiento colaborativo haya tenido un impacto sustantivo en la capacidad del director para fortalecer la participación de las familias, el sector productivo o la comunidad local. Este resultado se alinea con las dificultades señaladas por Leithwood et al. (2006) en contextos donde la interacción escuela-entorno aún es incipiente.

Figura 2

Pretest vs Postest estamento Docentes: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico



Nota. Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

Fuente: elaboración propia

Estamento Coordinadores

Los resultados del estamento coordinadores evidencian una mejora significativa en la percepción de la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar, mostrando incrementos más pronunciados que los registrados por el estamento docente.

La Figura 3 presenta la comparación pretest y postest, destacando aumentos sustantivos en los componentes *currículo exigente* y *enseñanza de calidad*, los cuales alcanzaron y superaron el nivel de efectividad muy buena. Asimismo, las dimensiones *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado* y *cultura de aprendizaje y práctica profesional* se aproximaron a ese mismo nivel, evidenciando una valoración positiva del liderazgo en la promoción de la enseñanza efectiva y en la mejora de los aprendizajes. Antes del acompañamiento colaborativo, las valoraciones de estos componentes se situaban entre los niveles mínimo y satisfactorio, lo que confirma el impacto positivo de la intervención.

Desde la perspectiva de los coordinadores, el acompañamiento colaborativo

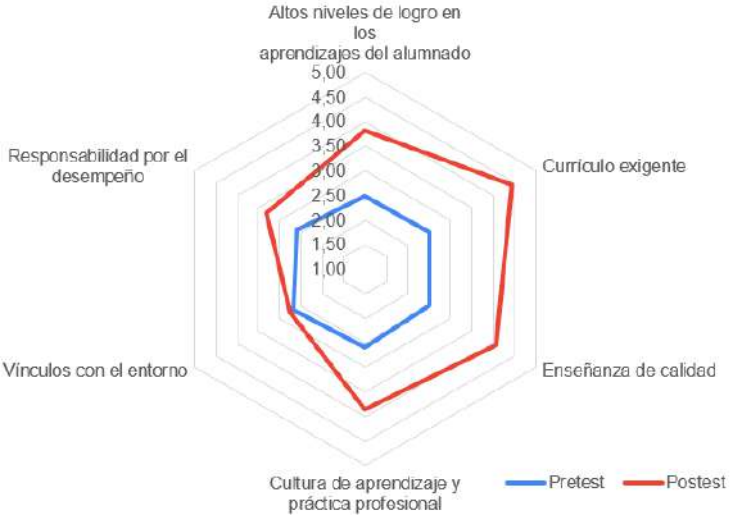
interno tuvo un efecto fortalecedor sobre los componentes del liderazgo pedagógico del director, especialmente en la gestión curricular, la promoción de prácticas de enseñanza efectivas y el impulso a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos se corresponden con las dimensiones del liderazgo escolar exitoso propuestas por Day et al. (2020), en particular las de "rediseñar y enriquecer el currículo" y "mejorar la enseñanza y el aprendizaje".

La dimensión *responsabilidad por el desempeño* también mostró avances relevantes, al pasar de un nivel de efectividad mínima en el pretest a un nivel superior al satisfactorio en el postest. Este progreso sugiere que el acompañamiento colaborativo liderado por el director contribuyó al seguimiento más sistemático del rendimiento académico, al uso pedagógico de los resultados de la evaluación y al fortalecimiento de la responsabilidad compartida frente a los logros de los estudiantes.

Por su parte, el componente *vínculos con el entorno* obtuvo las valoraciones más bajas, tanto en el pretest como en el postest, replicando la tendencia observada en el estamento docente. Aunque se aprecia un incremento leve, este no resulta estadísticamente significativo. En concordancia con Leithwood et al. (2006), uno de los desafíos persistentes del liderazgo escolar radica en fortalecer las relaciones productivas con las familias, la comunidad y el entorno local, mientras que Day et al. (2020) destacan la necesidad de construir redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como rasgo distintivo del liderazgo efectivo. En consecuencia, potenciar la influencia del liderazgo del director en el vínculo escuela-comunidad continúa siendo una tarea pendiente para consolidar la proyección y sostenibilidad del proyecto educativo institucional.

Figura 3

Pretest vs Postest estamento Coordinadores: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico



Nota. Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

Fuente: elaboración propia

Estamento director escolar (Rector)

El director escolar registró los niveles más altos de efectividad entre los tres estamentos evaluados. La Figura 4 muestra que todos los componentes del liderazgo pedagógico se ubicaron por encima del nivel de efectividad satisfactorio, con incrementos significativos respecto del pretest.

Los avances más notorios se observaron en los componentes *currículo exigente* y *enseñanza de calidad*, los cuales superaron el nivel de efectividad muy buena. El director considera que, tras el acompañamiento colaborativo interno, fortaleció su capacidad para incidir en el diseño curricular y promover prácticas pedagógicas de calidad, orientadas a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este resultado es coherente con los planteamientos de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009) y Hallinger y Heck (2010), quienes destacan la importancia de la participación del director en la gestión, contextualización y supervisión del currículo, así como en la evaluación de la enseñanza como ejes centrales del liderazgo pedagógico.

Asimismo, los componentes *altos niveles de logro, cultura de aprendizaje y prác-*

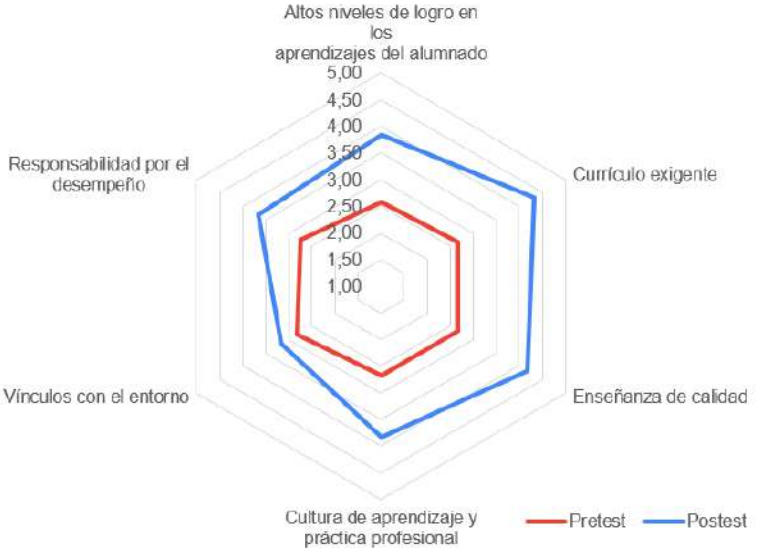
tica profesional y *responsabilidad por el desempeño* superaron ampliamente el nivel de efectividad satisfactoria, mostrando mejoras sustantivas en comparación con el pretest, donde no alcanzaban dicho umbral. Estos avances reflejan un liderazgo más proactivo, enfocado en establecer metas de aprendizaje rigurosas, divulgar expectativas académicas elevadas y conducir procesos orientados al logro educativo, en línea con las propuestas de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009) y Hallinger y Heck (2010).

El acompañamiento colaborativo permitió, además, consolidar una cultura profesional colaborativa, reconocida por Leithwood et al. (2006) como un pilar del liderazgo escolar efectivo. El director fortaleció esta dimensión al fomentar el aprendizaje entre docentes, realizar monitoreo pedagógico de los resultados de evaluación y supervisar la eficacia de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo señalan Waters et al. (2006). Estas acciones se desarrollaron bajo un enfoque de responsabilidad colectiva, que promueve la participación activa de toda la comunidad educativa sin desconocer las responsabilidades individuales.

Por último, el componente *vínculos con el entorno* mostró una mejora suficiente para alcanzar el nivel de efectividad satisfactoria, meta que no se había logrado en el pretest. Aunque sigue siendo la dimensión con menor valoración, al igual que en los otros estamentos, desde la perspectiva del director se evidencian avances hacia una gestión institucional y pedagógica más contextualizada, orientada a fortalecer las relaciones entre la escuela y su entorno social. Este resultado abre oportunidades para profundizar la conexión con las familias, el sector productivo y la comunidad local, en consonancia con las propuestas de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2020), quienes subrayan que la construcción de vínculos sólidos dentro y fuera de la escuela constituye una dimensión esencial del liderazgo escolar efectivo.

Figura 4

Pretest vs Postest estamento Director escolar: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico



Nota. Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

Fuente: elaboración propia

Análisis inter-estamentos

En coherencia con los hallazgos de Bolívar et al. (2017) y Pérez-García et al. (2018), el director escolar fue quien otorgó las valoraciones más altas a la efectividad de su propio liderazgo pedagógico, mientras que los docentes tendieron a asignar puntuaciones más bajas tanto en el pretest como en el postest, en comparación con los coordinadores y con el propio director.

Esta diferencia evidencia la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo pedagógico y retroalimentación bidireccional, de modo que las percepciones entre los distintos estamentos converjan hacia una comprensión compartida del liderazgo pedagógico y de su impacto en las prácticas de enseñanza y gestión escolar. En los tres estamentos, y como resultado del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director, se observa una tendencia consistente de mejora en la efectividad de los componentes *altos niveles de logro, currículo exigente, enseñanza de calidad* y *responsabilidad por el desempeño*, los cuales alcanzaron en el postest niveles de

efectividad satisfactorios y, en varios casos, muy buenos, respecto de los resultados obtenidos en la aplicación inicial del cuestionario VAL-ED.

No obstante, el componente *vínculos con el entorno* se mantiene como el de menor efectividad relativa, mostrando solo una mejora marginal en comparación con las otras dimensiones. Este hallazgo indica que, si bien el acompañamiento colaborativo fortaleció las dimensiones internas del liderazgo pedagógico, aún persiste el desafío de ampliar la proyección institucional hacia el entorno, fortaleciendo los lazos con la comunidad, las familias y otros actores sociales. En este sentido, los resultados se alinean con las propuestas de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2020), quienes destacan la necesidad de vincular la escuela con su contexto local como condición clave para un liderazgo escolar efectivo y sostenible.

Análisis comparativo pretest-postest

Una vez calculadas las medias del nivel de efectividad por componente y por estamento (docentes, coordinadores y rector), se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de comparar los resultados obtenidos en el pretest y el postest y determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de medición.

El análisis arrojó un valor de $z = -2{,}20$ y un valor asociado de $p = 0{,}028$, lo que confirma que las diferencias entre las dos mediciones son estadísticamente significativas ($p < 0{,}05$). Este resultado indica que los niveles de efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar aumentaron de forma sistemática y consistente tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, evidenciando un efecto positivo y medible de la experiencia sobre los componentes evaluados.

La Tabla 2 presenta los resultados comparativos de las medias por componente, en los tres estamentos analizados, mostrando un incremento sostenido de los valores postest respecto de los pretest, especialmente en las dimensiones *currículo exigente, enseñanza de calidad* y *responsabilidad por el desempeño.*

Tabla 2

Pretest vs Postest: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico

Componente	Docentes		Coordinadores		Rector		W de Wilcoxon
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	
Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado	2,42 (0,69)	3,48 (0,73)	2,50 (0,58)	3,81 (0,67)	2,58 (0,51)	3,83 (0,72)	
Currículo exigente	2,44 (0,64)	3,78 (0,76)	2,50 (0,63)	4,44 (0,61)	2,67 (0,78)	4,33 (0,78)	
Enseñanza de calidad	2,47 (0,72)	3,90 (0,79)	2,50 (0,53)	4,08 (0,69)	2,67 (0,49)	4,17 (1,03)	Z= -2,20 p = 0,028
Cultura de aprendizaje y práctica profesional	2,44 (0,69)	3,35 (0,71)	2,.58 (0,58)	3,86 (0,87)	2,67 (0,51)	3,83 (0,72)	*p <0.05
Vínculos con el entorno	2,52 (0,69)	2,72 (0,61)	2,67 (0,48)	2,75 (0,44)	2,83 (0,72)	3,17 (0,58)	
Responsabilidad por el desempeño	2,54 (0,65)	3,36 (0,59)	2,59 (0,56)	3,31 (0,47)	2,75 (0,45)	3,67 (0,65)	

Nota. Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria /
4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional
Fuente: elaboración propia

Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado

En este componente se evidencia una mejora significativa en la efectividad del liderazgo pedagógico, reflejada en la capacidad del director para alinear la gestión institucional con metas de aprendizaje concretas y verificables. Este avance coincide con las tesis de Porter et al. (2008), quienes destacan que un liderazgo pedagógico

efectivo implica establecer, comunicar y monitorear metas académicas claras que orienten tanto la labor docente como los procesos de mejora institucional.

Durante el acompañamiento colaborativo, el director demostró mayor habilidad para fomentar el compromiso docente con los objetivos institucionales, asegurando que fueran comprendidos y compartidos en su relevancia pedagógica. Estas prácticas se relacionan directamente con las dimensiones del liderazgo centrado en los aprendizajes descritas por Robinson et al. (2009) y con las competencias esenciales de los líderes escolares propuestos por Leiva et al. (2024), quienes resaltan la capacidad de orientar, inspirar y movilizar al equipo docente hacia metas comunes de mejora.

De acuerdo con Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), el acompañamiento colaborativo fortalece la comunicación de expectativas y promueve el diálogo reflexivo, lo cual favorece la construcción conjunta de estrategias para alcanzar los objetivos pedagógicos. En este estudio, dicha dinámica permitió al director incrementar su efectividad en la planificación, comunicación y seguimiento de metas académicas rigurosas, alcanzando un nivel de efectividad superior al satisfactorio en los tres estamentos evaluados.

Currículo exigente

Los resultados muestran una mejora sostenida en los comportamientos de liderazgo relacionados con la promoción de propósitos académicos ambiciosos y la coherencia curricular en todas las áreas del plan de estudios.

Esta evolución evidencia un fortalecimiento de las prácticas de planificación, desarrollo y seguimiento curricular, en línea con Porter et al. (2008), Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), quienes subrayan la importancia del diálogo profesional y la reflexión conjunta como estrategias que potencian la coherencia pedagógica y la calidad curricular.

De forma complementaria, Fullan (2020) destaca que el tiempo compartido y el intercambio pedagógico entre directivos y docentes son factores esenciales para impulsar la innovación y la mejora continua. En concordancia, los resultados postest confirman que el acompañamiento colaborativo fortaleció las prácticas del director en esta dimensión, consolidando su rol como garante de la planificación y evaluación curricular.

Así, el acompañamiento se consolidó como un espacio de aprendizaje profesional que potenció la capacidad del director para liderar un currículo exigente, promover el diseño de secuencias didácticas de alta calidad y asegurar la coherencia con el currículo oficial. En conjunto, estos resultados reflejan una mayor alineación pedagógica institucional y un aumento de la efectividad del liderazgo centrado en los aprendizajes.

Enseñanza de calidad

Este componente obtuvo una de las valoraciones más altas de efectividad en el postest, evidenciando que el acompañamiento colaborativo incidió positivamente en las prácticas de liderazgo pedagógico del director. En consonancia con Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), el proceso se caracterizó por la promoción de espacios de formación, intercambio y socialización de buenas prácticas pedagógicas, fortaleciendo el aprendizaje profesional colectivo.

De acuerdo con Porter et al. (2008), los resultados revelan una mejora consistente en acciones dirigidas a la evaluación, perfeccionamiento y coherencia de las prácticas de enseñanza, así como en el fomento del trabajo colaborativo docente. Esta mejora es especialmente relevante, dado que, según Robinson (2007) y Bush (2017), el involucramiento activo del director en el diseño curricular y la planificación didáctica amplía el impacto de su liderazgo pedagógico y aumenta la probabilidad de que la escuela alcance sus metas académicas.

Cultura de aprendizaje y práctica profesional

Los resultados evidencian una incidencia positiva del acompañamiento colaborativo en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional docente. Este avance se manifestó tanto en el reconocimiento del buen desempeño como en la consolidación del trabajo en equipo orientado al fortalecimiento de la enseñanza (Porter et al., 2008).

El acompañamiento colaborativo se consolidó como un escenario privilegiado para ejercer un liderazgo que promueva y participe del aprendizaje docente, tal como lo plantea Robinson et al. (2009). El espacio propició la reflexión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje, el intercambio de experiencias pedagógicas, la recomendación de lecturas académicas y la divulgación de saberes mediante la sistematización de proyectos educativos (Leiva y Vásquez, 2019; Vezub y Alliaud, 2012).

Vínculos con el entorno

Este componente mostró el menor incremento en los niveles de efectividad, sin alcanzar significación estadística. Aunque se observan leves mejoras, estas sugieren que el acompañamiento se centró prioritariamente en aspectos pedagógicos internos, con escasa incidencia en la articulación externa del establecimiento.

De acuerdo con Porter et al. (2008), este resultado evidencia la necesidad de fortalecer las alianzas estratégicas y redes de colaboración institucional que amplíen la proyección del liderazgo pedagógico más allá del ámbito escolar inmediato y contribuyan al desarrollo integral del proyecto educativo institucional.

Responsabilidad por el desempeño

Finalmente, el componente *responsabilidad por el desempeño* reflejó una mejora significativa en los tres estamentos evaluados. El acompañamiento colaborativo permitió al director consolidar prácticas de seguimiento y monitoreo del aprendizaje, gestión de los tiempos pedagógicos y uso formativo de la evaluación, así como el establecimiento de responsabilidades compartidas en torno a los resultados académicos.

Estos avances reflejan un liderazgo más comprometido con la mejora continua, en consonancia con los postulados de Leithwood et al. (2006), quienes identifican la responsabilidad colectiva por el desempeño estudiantil como uno de los pilares esenciales del liderazgo pedagógico efectivo.

Fase cualitativa. Análisis de contenido: Documentos de evaluación y planeación institucional y entrevistas sobre el liderazgo pedagógico del director

El análisis de contenido de los documentos institucionales de evaluación y planeación y de las entrevistas aplicadas permitió obtener una comprensión profunda y contextualizada del ejercicio del liderazgo pedagógico del director. Los resultados muestran cambios relevantes en los componentes de liderazgo pedagógico del director escolar al comparar las evidencias documentales y de percepción recolectadas en las fases pre y pos tras el acompañamiento colaborativo interno.

El proceso de evaluación institucional correspondiente a la vigencia 2024, año en el que se implementó el acompañamiento colaborativo, evidencia cómo los aspectos relacionados con los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y práctica profesional y responsabilidad por el desempeño,* presentaron un “avance significativo”. El estado de la dimensión *vínculos con el entorno* se interpreta como una “continuidad sin cambio sustantivo”, lo que sugiere que, pese a las trasnformaciones observadas en la gestión pedagógica interna, las acciones orientadas a fortalecer la articulación con las familias, la comunidad local y otros actores externos mantuvieron una dinámica estable, sin evidencias de impacto o innovación relevante durante el periodo analizado.

El análisis longitudinal evidencia un avance sustantivo en el componente *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado*. Este progreso se refleja en la generación de acuerdos institucionales orientados a la planeación de clases en coherencia con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que muestra un mayor alineamiento entre las metas institucionales y la planificación didáctica de los docentes. Dicho alineamiento constituye un indicador de mejora en la gestión pedagógica del director, en la medida en que promueve la articulación entre su liderazgo pedagógico y las prácticas de aula.

Estos resultados respaldan lo planteado por Vezub y Alliaud (2012) quienes reconocen el acompañamiento colaborativo como un proceso quie impulsa la reflexión colectiva sobre el sentido y propósitos de la práctica docente en relación con las expectativas institucionales. La evidencia testimonial lo confirma: “ha sido importante la presencia del rector en las reuniones de área, su retroalimentación a nuestras planeaciones y la comunicación que ha tenido con nosotros en cuanto a sus expectativas” (Docente 1).

En este contexto, el acompañamiento colaborativo interno favoreció el reconocimiento, la apropiación y la coherencia en torno a las metas de aprendizaje, superando las debilidades detectadas en la fase diagnóstica, donde se recomendaba al director promover la formulación de objetivos pedagógicos claros, exigentes y alcanzables. Los participantes consideran que la institución ha mostrado avances significativos en la apropiación del enfoque pedagógico y en la consolidación de una estructura curricular coherente y en permanente ajuste, de acuerdo con los propósitos definidos en los planes de área y las planeaciones curriculares. Este proceso genera una mayor capacidad institucional para alinear la práctica docente con el modelo pedagógico adoptado: “todo lo trabajamos alrededor del modelo y enfoque pedagógico, nos centramos en plantear propósitos de aprendizaje de acuerdo a lo que exige el enfoque” (Docente 3).

Estos hallazgos cualitativos sugieren que el liderazgo pedagógico del director ha contribuido a fortalecer una cultura institucional centrada en el aprendizaje, lo cual resulta esencial según las tesis de Hallinger y Heck (2010) y Leithwood et al. (2019), quienes destacan que los lideres escolares efectivos orientan sus acciones hacia la creación de entornos que promuevan la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje.

El POA y el PIMA 2025 no priorizan objetivos relacionados con este componente; por tanto, se entiende que el liderazgo pedagógico del director ha mejorado su efectividad alrededor del mismo (ver tabla 3).

Tabla 3

Análisis comparativo longitudinal: componente altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa

Año XVII N°37|2026
pp. 207-252

Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado	Evaluación Institucional	Se plantea la necesidad de generar actividades para el conocimiento y la interiorización de los principios, valores y objetivos institucionales. Además de espacios de actualización y seguimiento del proyecto educativo institucional y de los planes de área anuales	Los principios y valores institucionales han logrado empezar a orientar las prácticas cotidianas de toda la comunidad educativa. Se ha avanzado en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos que articulan diferentes áreas y grados, con el fin de garantizar los aprendizajes y objetivos de formación definidos en el PEI.	El planteamiento de metas se realiza desde las reuniones de área y jornadas pedagógicas sin el acompañamiento de la rectoría cuya participación es muy escasa (Rector; Docente 1). Los docentes exponen una desvinculación de la dirección para con ellos y los aspectos pedagógicos. (Docente 2; Docente 3). La rectoría reconoce la necesidad de participar más directamente con los docentes y estudiantes para apoyarlos en la consecución de mejores niveles académicos; pese a ello, manifiesta no poder hacerlo por falta de tiempo (Rector).	Durante el último año (2024), las reuniones de área contaron con mayor presencia de la rectoría. La rectoría estuvo al frente de múltiples encuentros para orientando el planteamiento de metas institucionales y reconociendo los propósitos de formación de cada área (Docente 1; Docente 2). "Con una reorganización de la agenda y la priorización del aspecto pedagógico he podido interactuar más en el debate pedagógico con los docentes, se han revisado los objetivos de cada asignatura por trimestres y en el plan de área en el marco de los objetivos institucionales y de la misión y visión" (Rector).	↑ Avance significativo. A través del acompañamiento colaborativo interno, el director logró hacer más efectivas sus prácticas y comportamientos relacionados con el establecimiento y la divulgación de las metas académicas y sociales de la institución. Esto implicó compartir sus expectativas y tener en cuenta las de los demás.
	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PIMA-	Es un objetivo priorizado de direccionamiento estratégico: Incentivar el conocimiento y la comprensión en la comunidad educativa, sobre los principios, los valores y los objetivos académicos.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			
	Plan Operativo Anual -POA-	Es un objetivo priorizado del colegio: desarrollar prácticas pedagógicas (…) que promueven la innovación, la reflexión y el fortalecimiento de redes de aprendizaje, con el fin de cumplir con los objetivos formativos definidos en el Proyecto Educativo Institucional.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

Nota. Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

Fuente: elaboración propia

En la dimensión *currículo exigente* los resultados iniciales del año 2024 evidenciaban una limitada participación del director escolar en los procesos de planificación y desarrollo curricular, los cuales recaían casi por completo en los docentes. Esta situación generaba una débil articulación entre el currículo institucional y el enfoque pedagógico y evidenciaba la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de la rectoría. El análisis comparativo entre las fases pre y pos intervención muestra avances significativos en la articulación curricular atribuibles al acompañamiento colaborativo interno. Dicho proceso promovió espacios de revisión conjunta del currículo escrito frente al currículo sugerido, lo que se tradujo en una planeación más coherente y contextualizada, sin renunciar a los niveles de exigencia: "la revisión del currículo escrito frente al currículo sugerido ha beneficiado una planeación más armonizada y contextualizada, sin dejar de lado la exigencia" (Docente 2).

La tabla 4 evidencia que, tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, múltiples aspectos relacionados directamente con el *currículo exigente* registraron una precepción de mayor efectividad. En particular, se observan mejoras en la alineación del currículo con el modelo y el enfoque pedagógico, así como en la construcción de una estructura curricular articulada con las necesidades de los estudiantes y sustentada en el currículo sugerido y los referentes de calidad -Lineamientos curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje, etc-. En coherencia con lo planteado por Nieto (2005) y Segovia (2010) estos hallazgos confirman que el acompañamiento colaborativo constituye un escenario idoneo para la construcción colectiva y situada del currículo, en tanto promueve la reflexión profesional y la participación activa del equipo docente en la toma de decisiones curriculares.

La evidencia documental correspondiente a la evaluación institucional de 2024 muestra que la institución ha consolidado un currículo pertinente caracterizado por revisiones continuas a los planes de área, las mallas curriculares y las secuencias didácticas, desarrolladas mediante trabajo en equipo con el acompañamiento de la dirección. Este proceso refleja un cambio sustancial frente a los hallazgos previos a la intervención, cuando la planeación curricular recaía exclusivamente en los docentes y carecía de articulación estratégica con la dirección.

Ante lo descrito, los documentos de planeación para el año 2025 no registran objetivos priorizados en esta dimensión. Esta nueva realidad encuentra consonancia con las tesis de Waters et al. (2003) y Marzano et al. (2005), quienes, a partir de sus metaanálisis sobre el liderazgo pedagógico, subrayan que la participación activa del director en el diseño e implementación del currículo, la instrucción y la evaluación se asocia con una mayor eficacia escolar y mejores resultados de aprendizaje. En este

caso, el acompañamiento colaborativo interno permitió que la dirección asumiera un rol más estratégico en dichos procesos, contribuyendo a la consolidación de una cultura institucional de revisión y mejora continua.

Tabla 4

Análisis comparativo longitudinal: currículo exigente

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa
Currículo exigente	Evaluación Institucional	Se plantea la necesidad de analizar a profundidad la estructura y lineamientos curriculares de la institución, para propiciar escenarios de enseñanza y de aprendizaje, que conlleven al desarrollo de las competencias de los educandos. Esto implica mejorar el seguimiento y la retroalimentación a las prácticas a la luz del enfoque pedagógico de la institución.	El colegio hace explícito en su accionar una estructura curricular pertinente y bien articulada, construida colectivamente, haciendo revisión y ajustes a los planes de área, las mallas y a las secuencias curriculares	No existe un liderazgo pedagógico de la rectoría, la misma realiza un monitoreo a través de recepción de planeaciones y listas de chequeo sin retroalimentación. Existe una brecha entre el currículo escrito y lo que sucede en el aula. (Docente 1; Docente 3). . La rectoría manifiesta que lo ideal sería contar con más tiempo para retroalimentar las planeaciones y para observar clases; sin embargo, la realidad es que las tareas administrativas no se lo permiten.	La rectoría se ha acercado a cada docente a través de los equipos de área y ha aportado propuestas para mejorar la planeación, las estrategias didácticas y la evaluación (Docente 1; Docente 2; Docente 3). El trabajo alrededor de la secuenciación didáctica ha sido muy positivo, la rectoría ha participado directamente en el mismo. Se ha dado lugar a revisar el currículo escrito frente al currículo sugerido por los lineamientos y políticas, para detectar las falencias y actualizar hacia un currículo más nivelado, cada equipo de área ha revisado su plan en dialogo con la dirección para ajustar hacia metas exigentes pero alcanzables (Docente 1; Docente2; Rector).	↑ Avance significativo. Tras el acompañamiento colaborativo interno, el director logró avanzar en la planificación, coordinación y evaluación del currículo. El acompañamiento activo con el equipo docente promovió el trabajo colaborativo y aportó a la armonización del programa de enseñanza y al diseño de secuencias didácticas exigentes y bajo el mismo lenguaje.

	Es un objetivo priorizado de Diseño Pedagógico curricular: fortalecer el enfoque metodológico redefiniendo prácticas que impliquen el desarrollo del aprendizaje	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente				
	Es un objetivo priorizado del Colegio: dinamizar el trabajo colaborativo en los equipos de área y grado con vista en la concreción del Proyecto Educativo y de los objetivos institucionales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente				

Año XVII N°37|2026
pp. 207-252

Nota. Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

Fuente: elaboración propia

El componente *enseñanza de calidad* evidenció, en la valoración previa al acompañamiento colaborativo interno, amplias oportunidades de mejora. Se detectaron falencias en el acompañamiento y retroalimentación a las prácticas docentes, una escasa sistematización de experiencias pedagógicas exitosas y limitada efectividad en el trabajo colaborativo liderado por la rectoría en las jornadas pedagógicas y/o reuniones docentes para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, se identificó escasa articulación entre el enfoque pedagógico institucional y las prácticas de aula. Estos hallazgos reflejan una baja efectividad del liderazgo pedagógico del director, en contraste con lo planteado por Hallinger y Murphy (1985) y Leithwood (2006) quienes destacan el acompañamiento directo, la supervisión instruccional y la retroalimentación formativa como ejes esenciales del liderazgo centrado en los aprendizajes.

Tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, la evaluación de lo relacionado con este componente registra una percepción de mayor efectividad. Los documentos de evaluación y autoevaluación institucional 2024 y las entrevistas mencionan que el enfoque pedagógico se ha fortalecido como sustento de las prácticas de aula de los docentes y que existe mayor acompañamiento a las prácticas pedagógicas facilitándose los ajustes a la luz de los objetivos institucionales. El testimonio de un participante ilustra este cambio: “la rectoría ha comenzado a visitar las aulas y a observar las clases, aunque no estábamos habituados a eso el ejercicio ha sido bueno y muchos compañeros se han dado cuenta de que necesitan mejorar” (Docente 2).

La comparación interpretativa de los resultados cualitativos (tabla 5) muestra que, el director fortaleció su capacidad para garantizar a los docentes el acceso a recursos y materiales pedagógicos, tanto físicos, como teóricos y pedagógicos para mejorar la enseñanza. Las secuencias didácticas evidencian avances en su diseño y ejecución, reflejando una planificación más reflexiva y orientada hacia aprendizajes significativos y contextualizados.

Otro cambio relevante se observó en las jornadas pedagógicas, la cuales se han reorientado hacia la reflexión colectiva sobre la práctica docente. Esta transformación se alinea con las propuestas de Leiva y Vásquez (2019) y Vezub y Alliaud (2012) quienes destacan que el acompañamiento colaborativo fomenta un liderazgo pedagógico compartido y contribuye al desarrollo profesional docente.

Tabla 5

Análisis comparativo longitudinal: componente enseñanza de calidad

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa
Enseñanza de calidad	Evaluación Institucional	La institución necesita verificar la coherencia que se tiene entre el modelo pedagógico y quehacer pedagógico en las aulas escolares y revisar y retroalimentar la planeación de sus secuencias didácticas, verificando continuamente que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias en el marco del PEI.	El enfoque pedagógico es el sustento conceptual y metodológico de las prácticas de aula que se desarrollan en el colegio. Se hace seguimiento a las prácticas pedagógicas de los docentes con el propósito de hacer ajustes que garanticen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en el PEI.	Las reuniones de área y jornadas pedagógicas son destacadas como los espacios para intentar avanzar hacia una enseñanza de calidad. Sin embargo. Estas reuniones se realizan con el acompañamiento de la coordinación mas no de rectoría (Docente 2; Docente 3). No se da una retroalimentación a lo planeado por los docentes y no se conocen los avances y/o alcances de las secuencias didácticas, no hay un idioma común en lo que refiere a la metodología de enseñanza (Docente 1; Docente 2).	Las jornadas pedagógicas han sido más pertinentes se han concentrado en lo pedagógico y en cómo lograr que los estudiantes aprendan más y mejor. (Docente 3). Se han retomado aspectos teóricos del modelo y enfoque pedagógico y se han intentado concretar en las secuencias didácticas se han dado acompañamiento en el aula y observaciones de clase; aunque aún no sea tan cotidiano y cómodo que la rectoría ingrese al aula, los docentes lo han tomado de buena manera, sobre todo gracias a los diálogos académicos previos (Docente 1; Rector)	↑ Avance significativo. Gracias al ejercicio de acompañamiento colaborativo interno, el director escolar garantizó avances en la apropiación del modelo y enfoque pedagógico de la institución aportando en su concreción en las prácticas de aula. Además, avanzó en el diseño de las secuencias didácticas y en el acompañamiento y retroalimentación pedagógica a las mismas en procura de una enseñanza de calidad.
	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PI MA-	Es un objetivo institucional: fortalecer el enfoque metodológico redefiniendo prácticas que impliquen el desarrollo del aprendizaje.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

Año XVII N°37|2026
pp. 207-252

	Plan Operativo Anual -POA-	Es un objetivo priorizado del colegio: desarrollar prácticas pedagógicas (…) sustentadas en el enfoque y la propuesta curricular de la institución educativa.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

Nota. Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

Fuente: elaboración propia

En relación con la *cultura de aprendizaje y práctica profesional*, la situación actual evidencia avances en la motivación docente y el respaldo institucional a la innovación pedagógica, orientados a optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (tabla 6). Durante el acompañamiento colaborativo interno liderado por la dirección, se generaron espacios para la reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias y el diálogo en torno a iniciativas y proyectos educativos. El director destacó que el proceso le permitió "trabajar con los docentes", "escuchar sus propuestas didácticas", "liderar talleres" y "observar clases", evidenciando una mayor cercanía pedagógica entre la dirección y el profesorado. De igual modo, los participantes reportaron el surgimiento de dinámicas de trabajo colaborativo que constituyen un punto de partida para la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Leiva y Vásquez (2019) y Leithwood et al. (2019), quienes resaltan el rol del director como facilitador del desarrollo profesional colectivo.

El análisis posterior muestra avances significativos tanto en la evaluación institucional como en la definición de prioridades en la planeación escolar, en contraste con el diagnóstico realizado antes de la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Estos progresos reflejan una mayor coherencia entre la gestión directiva, la planeación pedagógica y las prácticas docentes, y se encuentran en consonancia con las tesis de Hallinger y Heck (2010) y Leithwood (2006), quienes destacan la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo, el dialogo profesional, la reflexión colectiva, el reconocimiento a las prácticas pedagógicas innovadoras y del buen desempeño académico. En la evaluación institucional de 2023, los docentes demandaban jornadas pedagógicas más pertinentes, con acciones concretas para el desarrollo profesional y el enriquecimiento del proyecto educativo, con mayor diálogo académico, trabajo en equipo y con la participación directa de la rectoría. El

acompañamiento colaborativo interno ha facilitado la consecución de lo propio coincidiendo con aspectos relevantes destacados por Day et al. (2020) y Leithwood et al. (2019) en sus modelos de liderazgo que hacen énfasis en el rol del director como promotor del desarrollo profesional docente y facilitador del aprendizaje colectivo.

Tabla 6

Análisis comparativo longitudinal: componente cultura de aprendizaje y práctica profesional

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa
Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Evaluación Institucional	Plantea como necesidad: buscar caminos de participación y diálogo académico, que potencie el trabajo colaborativo, fortalecer el liderazgo, capacidades y habilidades de los actores educativos, permitir y promover la cualificación capacitación del docente teniendo en cuenta su disciplina y temas actuales según las necesidades y transformaciones sociales e incentivar y permitir la participación de los diferentes actores en jornadas pedagógicas para capacitaciones y socialización de experiencias significativas.	En el colegio se propicia el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de aportar al desarrollo de sus capacidades. También se incentiva a los docentes a participar en comunidades de aprendizaje en donde reflexionan sobre sus prácticas, comparten experiencias y aportan al desarrollo de iniciativas y proyectos institucionales.	La dirección apoya el desarrollo profesional docente respaldando la formación externa a la que acceden los profesores a través de los incentivos de la entidad nominadora (maestría y doctorado). En muchos de los casos esos estudios no repercuten en mejoras pedagógicas sustanciales para el colegio (Docente 1). Sería importante aprovechar mejor las jornadas pedagógicas sin desviarse del propósito pedagógico y desarrollar	El acompañamiento de la rectoría a los equipos de área ha sido un aspecto clave para mejorar la comunicación y para promover la participación y el trabajo colaborativo. Con la revisión de los aspectos clave de la planeación didáctica se han retomado temas teóricos y prácticos y se han aplicado al diseño y ejecución de las clases. (Docente 1; Docente 3). ” He logrado trabajar con los docentes escuchando sus propuestas de secuencias didácticas y	↑ Avance significativo. El acompañamiento colaborativo interno en cabeza del director potenció el trabajo colaborativo, la participación y el debate pedagógico, promoviendo escenarios de desarrollo profesional y mejora de la práctica pedagógica.

	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PIMA-	En la institución se requiere socializar las experiencias significativas en la práctica de enseñanza para articular el trabajo de los diferentes grados y consolidar procesos más pertinentes.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente	estrategias internas en el marco del trabajo colaborativo para avanzar en la mejora de la práctica profesional (Docente 1; Docente 2; Rector).	dándoles sugerencias, les he recomendado lecturas y libros y he liderado talleres orientados a concretar el enfoque pedagógico en la práctica; la respuesta de ellos ha sido positiva y se evidencia en su planeación y en algunas clases que he podido acompañar" (Rector)	
	Plan Operativo Anual -POA-	El Colegio precisa buscar caminos de participación y diálogo académico, que potencie el trabajo colaborativo y dinamizar este trabajo en equipos de área y grado con vista en la concreción del PEI	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

Nota: Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

Fuente: elaboración propia

El componente *vínculos con el entorno* fue identificado, en el diagnóstico previo, como uno de los aspectos más críticos del liderazgo pedagógico del director. Tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, los cambios observados fueron marginales y no representan una mejora sustancial en la percepción de efectividad de esta dimensión (ver tabla 7).

Tabla 7

Análisis comparativo longitudinal: componente vínculos con el entorno

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa
Vínculos con el entorno	Evaluación Institucional	El Colegio precisa crear estrategias que permitan la apropiación de la misión y visión institucional en todos los actores educativos, incluido el sector productivo. La Institución debe buscar nuevas alianzas, pertinentes y actuales, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.	Persisten debilidades para implementar estrategias que permitan a los actores de la comunidad educativa vincularse a redes locales de apoyo de carácter social, cultural y académico. Los procesos de interacción con la comunidad local deben fortalecerse.	La relación de la Institución con el entorno se visibiliza a convenios con entidades externas para la extensión de la jornada escolar y la formación técnica de los estudiantes de educación media. Si bien estos convenios son importantes, hace falta articulación y armonización para fortalecer sus aportes al proyecto educativo (Docente 2). La relación con la comunidad y el sector productivo se limita a diálogos esporádicos sobre situaciones de seguridad y/o problemas convivenciales a las afueras de la Institución (Docente 1).	Los convenios con las entidades externas aportan a la formación de los estudiantes en áreas artísticas y deportivas y en la formación para un proyecto profesional y laboral. Persiste la necesidad de armonizar esos esfuerzos con el plan de estudios para enriquecer el proyecto educativo de la institución (Rector). La relación con el entorno cercano no se ha modificado mucho, las acciones de la institución en este sentido siguen reduciéndose a la atención de	→ Continuidad sin cambio sustantivo. El acompañamiento colaborativo no logró generar mejoras sustánciales en este componente. Las necesidades manifiestas desde antes continúan representando debilidades en el componente. De esta manera, persisten dentro de los objetivos priorizados del colegio acciones relacionadas con la participación de las
	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PIMA-	Es una necesidad Institucional: visibilizar las estrategias existentes en la institución, para que las familias se vinculen a las redes de apoyo ofrecidas por la misma, de carácter social, cultural y académico.	Son objetivos priorizados del Colegio para 2025: Promover la creación y el fortalecimiento de espacios de participación que potencien el liderazgo y el trabajo colaborativo, y que aporten a la creación de alianzas estratégicas para el bienestar de la comunidad; hacer énfasis en el trabajo articulado con los líderes comunitarios, pequeñas y medianas empresas del sector con el fin de vincularlos al PEI.			

Año XVII N°37|2026
pp. 207-252

	Plan Operativo Anual -POA-	Realizar talleres de formación con padres de familia y estudiantes que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales y de competencias ciudadanas.	Realizar talleres escuelas de padres promoviendo la participación activa de las familias y sus aportes al proceso de formación académico convivencial de los estudiantes.	Se reconocen entornos vulnerables de las familias pertenecientes a la institución que afectan el proceso escolar (Rector).	contingencias frente a situaciones convivenciales y garantía de derechos de los estudiantes (Docente 2; Docente 3).	familias y la comunidad externa y con el establecimiento de alianzas con líderes y entidades locales para apoyar el proyecto educativo.

Nota: → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

Fuente: elaboración propia

La Evaluación de la gestión institucional del año 2024 continúa valorando de manera desfavorable los aspectos relacionados con el componente *vínculos con el entorno*. De acuerdo a lo planteado por Hallinger y Heck (2010) y Leithwood et al. (2019) una tarea del liderazgo pedagógico del director es la construcción de redes de colaboración con el entorno educativo y productivo para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Se demanda establecer nuevas alianzas y participar más colaborativamente con otras instituciones para fortalecer programas y proyectos e implementar estrategias para que diferentes miembros de la comunidad se integren a redes locales que apoyen los aspectos convivenciales y académicos (Evaluación institucional 2024). Este tipo de acciones se presentan como una tarea pendiente para el liderazgo pedagógico de la dirección a tal punto que fueron definidas como un aspecto a priorizar en los documentos de planeación institucional POA y PIMA 2025. Este propósito de la institución coincide con los postulados de Anderson (2010) y Hallinger (2009) quienes defienden la pertinencia de un liderazgo pedagógico del director que se extienda a la comunidad externa y la vincule de manera colaborativa para enriquecer el proyecto educativo.

Finalmente, la evaluación pos de los elementos relacionados con la dimensión *responsabilidad por el desempeño* evidencia una mejora significativa frente a la valoración pre. Se constata que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIE) ha sido actualizado y se encuentra alineado con los acuerdos institucionales. Además, se reconocen esfuerzos por una evaluación continua de los aprendizajes de acuerdo al enfoque pedagógico y a criterios de evaluación preestablecidos en el marco del diseño y socialización de las secuencias didácticas (Evaluación institucional 2024).

Se reconoce un trabajo en torno al uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones internas y externas y su aprovechamiento para mejorar la planeación didáctica a la luz de las debilidades y fortalezas identificadas. En palabras del rector: “he podido dialogar con los profes y analizar los resultados académicos y relacionarlos con las evaluaciones externas que estamos aplicando trimestralmente, entonces comparamos con el plan de estudios y vemos si vamos bien o mal motivándonos y buscando alternativas para ponernos al día”. Esta mejora se alinea con las demandas planteadas por Leithwood et al. (2019) y Day et al. (2020) respecto al rol del liderazgo pedagógico del director, quien debe fomentar la responsabilidad compartida y el seguimiento continuo al desempeño estudiantil. En contraste, los diagnósticos realizados antes del acompañamiento colaborativo interno mostraban ausencia de monitoreo a los aprendizajes, junto con amplias debilidades en el uso pedagógico de los resultados de la evaluación interna y externa. La tabla 8 sintetiza estos hallazgos.

Tabla 8

Análisis comparativo longitudinal: componente responsabilidad por el desempeño

Componente	Documento(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias documentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Comparación interpretativa
Responsabilidad por el desempeño	Evaluación Institucional	Realizar rubricas de evaluación claras desde que inicia el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr resultados favorables y con lleven al mejoramiento institucional. Utilizar la información de las pruebas externas e internas para realizar informes que denoten una interpretación con: objetividad, credibilidad contextualización para mejorar las prácticas docentes. Realizar planes de mejoramiento en todas las asignaturas teniendo el resultado de las pruebas externas e internas.	La institución prioriza el análisis y socialización de la evaluación interna y externa en sus semanas de desarrollo institucional y jornadas pedagógicas a lo largo del año. El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIE- se encuentra actualizado y guarda coherencia con el PEI y el modelo pedagógico. En el colegio el uso pedagógico de resultados es un insumo para la actualización de los planes de área y para la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas.	La responsabilidad descansa en el compromiso individual de cada profesor y se orienta desde las calificaciones de los estudiantes en la evaluación interna y externa y bajo la presión de la evaluación de desempeño docente. Hacen falta acciones de acompañamiento y retroalimentación pedagógica para verificar los procesos más allá de lo estadístico (Docente 1; Docente).	El trabajo colaborativo ha dado lugar a revisar lo que sucede en las áreas de manera más colectiva y desde la articulación de los procesos en todos los grados. El acompañamiento de rectoría, el análisis conjunto de los resultados de la evaluación interna y externa y la retroalimentación entre pares ha facilitado la verificación del cumplimiento del plan de estudios y el seguimiento a lo que sucede en el aula. (Docente 1; Rector)	↑ Avance significativo En el marco del acompañamiento colaborativo se fortalecieron debilidades presentadas antes del mismo. Se fortaleció el uso pedagógico de la evaluación tanto interna como externa. Proceso que implica el análisis de los resultados y de los factores que inciden en ellos; al igual que el planteamiento y asignación de responsabilidades para la mejora.

	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PIMA-	Reconocer e incentivar de forma continua a los miembros de la comunidad educativa por su desempeño o sus buenas relaciones interpersonales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			
	Plan Operativo Anual -POA-	Reconocer e incentivar de forma continua a los miembros de la comunidad educativa por su desempeño o sus buenas relaciones interpersonales. Dinamizar el trabajo colaborativo en los equipos de área y grado con vista en la concreción del Proyecto Educativo y de los objetivos institucionales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

Nota. Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso
Fuente: elaboración propia

Análisis integrado de las fases cuantitativa y cualitativa

El análisis conjunto de los resultados cuantitativos y cualitativos evidencia una coherencia sustantiva entre ambas fases, lo que permite afirmar que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar generó mejoras significativas en la efectividad del liderazgo pedagógico. Dichas mejoras se observaron de manera consistente en las dimensiones de *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y práctica profesional,* y *responsabilidad por el desempeño.*

Desde la fase cuantitativa, los resultados del instrumento VAL-ED mostraron incrementos estadísticamente significativos en los niveles de efectividad del liderazgo pedagógico en casi todos los componentes evaluados, especialmente en aquellos vinculados con la orientación del aprendizaje, la planificación curricular y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente. Paralelamente, el análisis cualitativo de los documentos institucionales de evaluación y planeación (2023-2025), junto con las entrevistas semiestructuradas, confirmó la consolidación de prácticas más sistemáticas de acompañamiento, retroalimentación pedagógica y articulación del currículo con el enfoque institucional. Asimismo, la ausencia de objetivos priorizados en torno a estas dimensiones en los documentos de planeación recientes (POA y PIMA 2025) indica que dichas áreas han alcanzado un grado de madurez y sostenibilidad en la gestión pedagógica del establecimiento.

Por su parte, tanto la fase cuantitativa como la cualitativa coinciden en señalar que el componente *vínculos con el entorno* mantiene un desarrollo incipiente. Los resultados del VAL-ED mostraron una mejora marginal y no significativa en esta dimensión, hallazgo que converge con la evidencia documental y testimonial, donde persisten debilidades relacionadas con la articulación del proyecto educativo con actores externos, familias y redes comunitarias. En consecuencia, los planes institucionales recientes priorizan acciones orientadas a fortalecer la vinculación con el entorno, evidenciando una comprensión clara de esta necesidad dentro del proceso de mejora continua.

En síntesis, la integración de ambas fases revela que el acompañamiento colaborativo interno no solo fortaleció las competencias de liderazgo pedagógico del director escolar, sino que también consolidó una cultura institucional más reflexiva, colaborativa y orientada al aprendizaje, en coherencia con los planteamientos de Leithwood et al. (2019), Hallinger y Heck (2010) y Vezub y Alliaud (2012).

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio muestran un incremento en la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar, tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Se evidencian mejoras en la efectividad en los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y responsabilidad por el desempeño.* El componente *vínculos con el entorno* no presentó un comportamiento que permita confirmar mejoras sustanciales en su nivel de efectividad.

Se dio un incremento en la efectividad de acciones relacionadas con el componente *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado.* Es claro que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el rector facilitó la mejora en los comportamientos orientados a establecer y comunicar las metas del establecimiento educativo. El acompañamiento colaborativo se perfila como un escenario propicio

para que el director oriente desde un relacionamiento más horizontal y menos jerárquico el diseño de metas comunes y para que conozca las expectativas y objetivos de los docentes.

El componente *currículo exigente* fue el que incrementó su nivel de efectividad de manera más significativa; este resultado coincide con su valoración favorable en la evaluación institucional. Lo anterior demuestra un aporte consistente del ejercicio de acompañamiento colaborativo interno del director escolar al generar espacios y condiciones adecuadas para diseñar revisar y ajustar un currículo riguroso y alineado al proyecto educativo.

El componente de liderazgo pedagógico *enseñanza de calidad* registró una mejora significativa en su efectividad con base en comportamientos del líder como brindar apoyo técnico y pedagógico a los docentes y coordinar, evaluar y acompañar la enseñanza con base en la retroalimentación entre pares y el trabajo colaborativo. El acompañamiento colaborativo se mostró como el escenario propicio para estos comportamientos facilitando la construcción colectiva, el dialogo entre pares sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la comunicación pedagógica y la planificación y análisis de nuevas estrategias como solución a las problemáticas didácticas que se presentan en las aulas; ventajas del acompañamiento colaborativo ratificadas en esta experiencia.

Respecto a la *cultura de aprendizaje y práctica profesional* los análisis pre y post indican una mejora en la efectividad del liderazgo, reflejada en un mayor reconocimiento institucional al buen rendimiento académico de los estudiantes, así como en la consolidación de prácticas orientadas al desarrollo profesional docente. El acompañamiento colaborativo promueve el debate pedagógico y la cualificación docente y aporta a la instalación de capacidades sostenibles que favorecen la mejora continua y la apropiación colectiva del proyecto educativo.

La dimensión *vínculos con el entorno* fue la única de los cinco componentes que no presentó una mejora notable ni atribuible a la experiencia de acompañamiento colaborativo interno. Los resultados cuantitativos se consideran marginales y el análisis cualitativo evidenció debilidades en las prácticas relacionadas y por tanto la necesidad de priorizar este componente en los planes de mejora institucionales a corto y mediano plazo.

Sí bien la mejora de su efectividad no fue tan representativa como la de las otras cuatro dimensiones que vieron un incremento más significativo; se puede afirmar que el acompañamiento colaborativo ejercido influyó positivamente sobre el componente *responsabilidad por el desempeño.* Este tipo de acompañamiento liderado también crea oportunidades para el monitoreo al aprendizaje de los estudiantes y para la mejora continua de las prácticas pedagógicas de los docentes quienes pueden influir directamente en la mejora del desempeño académico.

Se sustenta, el amplio potencial que posee el acompañamiento colaborativo interno

liderado por el propio director, no solo como apoyo a los docentes, sino también como escenario para la práctica y fortalecimiento de los comportamientos y dimensiones del liderazgo centrado en los aprendizajes. La evaluación periódica y contextual del liderazgo articulada con el acompañamiento colaborativo en cabeza del director, se presentan como herramientas situadas de desarrollo profesional y como motores de distribución de liderazgo e impulsores de una cultura basada en la colaboración y el dialogo pedagógico.

Como una limitación del estudio, es necesario reconocer la escasa influencia del acompañamiento colaborativo realizado sobre el componente *vínculos con el entorno*. De acuerdo con esto se hizo evidente la ausencia de relacionamiento y conexión del director y de la institución con la comunidad externa. Se precisa emprender nuevos acompañamientos colaborativos con foco en este componente dada su importancia y en la trascendencia que tiene para la escuela articularse con su entorno y promover relaciones de crecimiento mutuo fuera de la comunidad escolar.

La investigación se desarrolló en una única institución educativa publica, si bien, sus resultados se presentan como un referente para nuevos estudios, los hallazgos no pueden ser generalizados. Se recomienda ampliar la muestra en futuros estudios, de manera que se puedan generalizar sus resultados y aportar al planteamiento de políticas públicas que favorezcan la implementación de evaluaciones contextualizadas y garanticen que el director pueda liderar acompañamientos colaborativos con sus equipos docentes.

Con referencia en el presente estudio, futuras investigaciones pueden complementar ejercicios situados de evaluación y fortalecimiento de los componentes básicos de liderazgo pedagógico con evaluaciones de su impacto sobre el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de estudios permitiría visualizar de manera más directa la relación entre la práctica de liderazgo del director, la práctica pedagógica de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes.

Notas

[1] Candidato a Doctor en Educación (Universidad Antonio Nariño), Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa, Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación, Licenciado en Educación Física. Directivo Docente (Coordinador) de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Colombia. Áreas de interés: políticas educativas, currículo, pedagogía, didáctica, evaluación, liderazgo pedagógico y gestión educativa. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3400-9866. E-mail: arizajimenezjohnfredy@gmail.com.

[2] Profesora de Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Postítulo en Procesos Pedagógicos Mención Gestión Curricular por la Universidad de Santiago de Chile, Diplomada en Proyectos Educacionales por la Universidad Marítima de Chile, Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Ha desarrollado investigaciones y publicaciones en Política y Gestión de Instituciones Educativas en el campo curricular, directivo y docente. Calidad de

la Educación Superior, evaluación para el aprendizaje, evaluación de centros y programas educativos. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7641-0087. E-mail: veronica.leiva@pucv.cl.
[3] Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Coordinador Licenciatura en Ciencias Sociales (Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño). Líneas de investigación relacionadas con diseño curricular, gobernanza, innovación educativa, gestión política, economía política internacional. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7910-2015. E-mail: sigrodan@uan.edu.co.

Referencias bibliográficas

Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(2), 211-230. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, *9*(2), 34–52.

Anguera, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Routledge & Kegan Paul.

Aravena Kenigs, O. A., Villagra Bravo, C. P., Troncoso Bustos, C., & Mellado Hernández, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional, 62*(1), 113–139. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396

Ariza-Jiménez, J. F., & Bedoya-Ríos, N. M. (2023). El director escolar en Iberoamérica: Su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Cadena Cerebros, 7*(2), 95–100. https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03

Ariza, J. F. (2025). Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: El rol del director escolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 16*(1), 127–147. https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7

Ariza-Jiménez, JF, Leiva-Guerrero, MV y González-Reyes, RA (2025). Fortalecimiento del liderazgo pedagógico del director escolar mediante acompañamiento colaborativo interno: estudio de caso en una escuela pública de Bogotá. *Revista Brasileña de Desarrollo*, *11* (6), e80729. https://doi.org/10.34117/bjdv11n6-088

Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 28*(1), 1–23. https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269

Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa, 1 (enero-febrero): 15-20.

Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9* (2), 9-33. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde http://www.psicoperspectivas.cl

Bolívar, A. (2018). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educacionales*, *2*(1), 7–21. Recuperado a partir de https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48644

Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: Revisión de enfo-

ques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*, 15–39.
Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. http://hdl.handle.net/10481/45031
Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. http://hdl.handle.net/10481/45031
Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.
Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19–38). Ediciones Universidad Diego Portales.
Bush, T. (2024). School leadership and student outcomes: What do we know? *Educational Management Administration & Leadership, 52*(5), 839–857. https://doi.org/10.1177/17411432241271559
Castelo González, M. (2025). El impacto del liderazgo pedagógico en la mejora de la enseñanza: Un estudio multinivel en Alemania y Vietnam. *Polo del Conocimiento, 10*(38), 356–378. https://doi.org/10.23857/pc.v10i38.9587
Condon, C., & Clifford, M. (2012). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* American Institutes for Research.
Clifford, M., & Ross, S. (2011). *Designing principal evaluation: Research to guide decision-making.* Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.
Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson Education.
Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE.
Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. University of Nottingham.
De la Vega, L., & Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: Un estudio de casos. *Meta: Avaliacao, 43*, 262–291. https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668
Elfira, E., Rasdiana, R., Fitrawati, F., Jasman, M. W., Reski, K., Anwar, A., & Enaldi, E. (2024). How does principal's instructional leadership shape teacher performance mediated by teacher self-efficacy in Indonesian education context? *Frontiers in Education, 9*, 1401394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1401394
Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20*(3), 493–526. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18562
García-Garnica, M. (2018). Prácticas eficaces de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad docente en los CEIP públicos de Andalucía: La percepción de directivos y maestros. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(3), 139–156. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008
García-Garnica, M. (2023). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20*(3), 493–526. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100022
Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N. & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools, 8*(1), 1-36.
Hallinger, P. (1982). The development of behaviorally anchored rating scales for assessing the instructional management behavior of principals. Unpublished manuscript. Stanford University, Stanford, CA.
Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong Institute of Education.
Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership, 38*(6), 654–678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060
Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership: From prescription to theory to practice. En G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Educational Administration* (cap. 21). Oxford University Press. https://doi.org/10.1002/9781118955901.ch21
Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal, 86*(2), 217–248. https://doi.org/10.1086/461445
Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Ediciones Morata.
Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (8.ª ed.). McGraw Hill Education.
Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288.
Humble, N., & Mozelius, P. (2022). Content analysis or thematic analysis: Similarities, differences and applications in qualitative research. En *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, 21*. https://doi.org/10.34190/ecrm.21.1.316
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.
Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership. https://dera.ioe.ac.uk/6967/
Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077
Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación, (51)*, 225–251. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.885
Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(2), Article e0222010. https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.8656
Leiva-Guerrero, M. V., Segovia Embry, H. A., & Benavides Meneses, M. (2024). Competen-

cias en la formación de líderes escolares: El caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE). *Revista Brasileira de Educação, 29*, 1–19. https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290027

Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Espanola de Pedagogia*, *75*(268), 541–564. https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *Liderazgo escolar que funciona: De la investigación a los resultados*. Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Mincu, M., Colman, A., Day, C., & Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences, 14*(2), 187. https://doi.org/10.3390/educsci14020187

Moreira, R., & Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(1), 217–240. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599

Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S., & Porter, A. (2011). *The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring learning centered leadership*.

Nieto, J. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147–166). Octaedro.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2016). Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS).

Osborne-lampkin, L., Folsom, J. S., & Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement*. http://ies.ed.gov/

Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED). *Universitas Psychologica, 17*(1), 1–13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel

Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Technical manual* (Version 1.0). Vanderbilt University.

Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2010). Investigating the validity and reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal, 111*(2), 282–313. https://doi.org/10.1086/656301

Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2006). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Center on Reinventing Public Education

Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education of New Zealand.

Sarasola, M., & Da Costa, M. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación, 25*(49), 121–139. https://doi.org/10.18800/educacion.201602.00

Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa (SMECE)*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 65–83. https://doi.org/10.35362/rie540542
Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
Universidad de Nottingham (2015) International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals.
Universidad de Oslo, (2010). International Successful School Principalship Project (ISSPP) https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/
Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE, (30)*, 103–124. https://doi.org/10.34096/riice.n30.149
Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *Informe final: El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf
Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Wallace Perspectives Occasional Series.
Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* [Working paper]. McRel.
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Percepción de residentes y docentes sobre el programa de especialidad en Cirugía General por competencias y tutorías docentes en el Hospital San Juan de Dios de Santa Cruz de la Sierra Bolivia

Perception of Residents and Teachers Regarding the Competency-Based General Surgery Residency Program with Teaching Tutorships at San Juan de Dios Hospital in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

Alvaro Barry Daza Mier[1]
Marcelo Cuellar Crespo[2]

Resumen

Para obtener el título de especialista, el médico general, debe cursar programas de altísima especialización en hospitales acreditados bajo normativas propias de cada país. Desde el año 2021, el programa curricular del Hospital San Juan de Dios, en la residencia de Cirugía General, migró hacia un programa por competencias y tutorías docentes desarrollado el 2019 por la Sociedad Boliviana de Cirugía. El presente trabajo pretende analizar percepciones de residentes y docentes sobre el cambio curricular a este nuevo programa, en un centro hospitalario de tercer nivel de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra en Bolivia. Es un estudio mixto cualitativo-cuantitativo, analítico, retrospectivo, fenomenológico e interpretativo. La muestra es estratificada y por conveniencia. Los resultados muestran una amplia cantidad de datos provenientes de los actores inmersos en este cambio de estrategia didáctica. Los datos fueron analizados realizando una triangulación concurrente de los mismos. Se analizaron cinco categorías, la definición y conocimientos sobre competencias, la reestructuración de programas por competencias, las tutorías docentes, ganancia de competencias y evaluación por competencias. Estudios en Latinoamérica muestran un cambio de modelo de enseñanza por competencias bajo la guía de tutores docentes. En Bolivia, no existen estudios sobre competencias en la formación de residentes. Los programas de residencia médica en cada uno de los hospitales, centros formadores de especialistas, deben ser evaluados y estudiados para una mejor comprensión de la ganancia de competencias profesionales en la especialidad de Cirugía General.

Palabras clave: residencia médica en Bolivia; competencias; tutorías docentes

Abstract

To obtain the title of specialist, general practitioners must complete highly specialized programs in hospitals accredited according to the regulations of each country. Since 2021, the curriculum of the San Juan de Dios Hospital's General Surgery residency program has transitioned to a competency-based and faculty-mentored framework developed in 2019 by the Bolivian Society of Surgery. This study aims to analyze the perceptions of residents and faculty in a tertiary-level hospital in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. It is a mixed-methods study with a qualitative and quantitative, retrospective, phenomenological, and interpretative approach. The sample is stratified and selected for convenience. The results reveal a significant volume of data from individuals engaged in this didactic strategy shift. Data analysis was performed using concurrent triangulation. Five categories were examined: the definition and understanding of competencies, the restructuring of competency-based programs, faculty mentoring, competency acquisition, and competency-based evaluation. Studies in Latin America indicate a shift towards a competency-based teaching model under the guidance of faculty mentors. In Bolivia, there is a lack of research on competencies in resident training. Medical residency programs in each hospital, as centers for specialist training, must be evaluated and analyzed to better understand the acquisition of professional competencies within the General Surgery specialty.

Keywords: Bolivian Medical Residency; Competencies; Teacher Tutorships

Fecha de recepción: 14-07-2025
Fecha de evaluación: 16-09-2025
Fecha de evaluación: 16-09-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

Introducción

Para capacitar a los médicos residentes en Bolivia para obtener su título profesional y obtener el grado de especialidad médica en el país, se requieren actividades prácticas y teóricas en centros hospitalarios acreditados por el Ministerio de Salud y Deportes (CNIDAIIC, 2019). Estos centros, en colaboración con el Comité Nacional de Integración Docente Asistencial de Investigación e Interacción Comunitaria (CNIDAIIC) y bajo la supervisión de médicos profesionales especialistas en cada centro hospitalario, deben realizar actividades prácticas; todas las instituciones hospitalarias del país, tanto públicas como privadas, adoptaron esta estrategia que también fue impulsada por políticas gubernamentales y no gubernamentales para la dirección de los servicios de salud, principalmente de los recursos humanos (RRHH) (CNIDAIIC, 2019).

Desde hace más de 50 años, se establecieron programas de educación para abordar los problemas que surgen de la atención de pacientes por parte de médicos especialistas en formación dentro de una residencia médica (García Núñez et al, 2019). En la actualidad, mediante políticas estatales y con la asistencia de cooperaciones extranjeras, especialmente por parte del Estado Español, a través de la Cooperación Española, se impulsó un proyecto de colaboración para promover un cambio de paradigma en los programas formativos de la residencia médica en Bolivia. La propuesta busca incorporar un diseño curricular a nivel nacional basado en competencias y tutorías docentes, similar al proyecto de Médico Interno Residente (MIR) de España, pero adaptado a las especialidades y necesidades propias de Bolivia. Este proyecto fue liderado por la Sociedad Boliviana de Cirugía (SBC) (Vera Carrasco, 2023).

Para conocer estos cambios y formalizar una malla curricular nueva e integrar competencias a los programas de formación en la especialidad de la Cirugía General, se capacitó a un grupo de profesionales cirujanos generales expertos, que desarrollaron distintas actividades, culminando con un viaje a Madrid, España, para una experiencia directa con el sistema MIR de residencia médica de ese país. Luego, se estructuró un programa nacional con base en competencias y tutorías docentes, bajo la guía y dirección de la SBC durante la gestión 2019. Dicho programa rápidamente fue incorporado en la malla curricular de los residentes de cirugía general del Hospital San Juan de Dios.

La formación basada en competencias y con docentes tutores, es una estrategia didáctica para formar profesionales según las necesidades de los sistemas sanitarios, con acciones didácticas y una visión holística, humanizadora y global de lo social (Arribalzaga, 2020).

El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo analizar la percepción de los residentes y docentes del HSJD en Santa Cruz de la Sierra, sobre el nuevo programa de especialidad de Cirugía General 2019 por competencias y tutorías docentes, implementado en dicho centro formativo de tercer nivel desde la gestión 2021, que como todo cambio, traerá consigo pros y contras de esta nueva estrategia de formación en una especialidad compleja como lo es la especialidad de Cirugía General.

Metodología

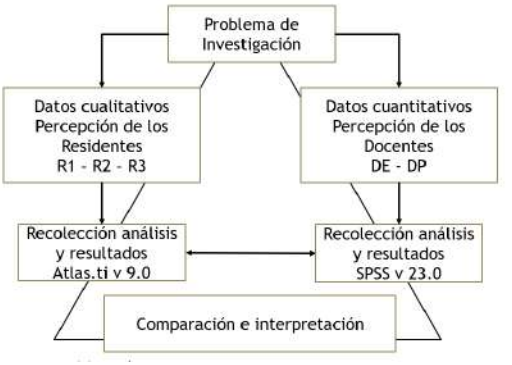
Es un estudio mixto cualitativo-cuantitativo, analítico, transversal, retrospectivo, fenomenológico e interpretativo a los tres años de la implementación del Programa de Especialidad de Cirugía General adecuado al Programa Único Nacional de la Sociedad Boliviana de Cirugía General (2019). El sustento epistemológico que se utilizó dentro de la investigación mixta es el del pragmatismo, que enfatiza la importancia de la colaboración entre investigadores y participantes, así como la relevancia y aplicabilidad de los resultados de la investigación en la práctica de la propuesta (Hernadez Sampieri y Mendoza Torrez, 2018). La técnica de muestreo es estratificada y por conveniencia, y consta de dos estratos: 30 monitores o cirujanos (que se constituyen como docentes en la especialidad de Cirugía General) del HSJD y 12 residentes.

El análisis cuantitativo representa a los docentes (cirujanos) inmersos en el programa por competencias y tutorías (2019). Los cirujanos de la Sala de Cirugía General y los cirujanos de la Sala de Emergencias. Siendo un total de 30 (cirujanos) de la especialidad, dividimos a los cirujanos en dos subgrupos, cada uno de 15 participantes, así se denominaron Docentes de Emergencia (DE) y Docentes de Planta (DP). Los datos se tabularon en SPSS v. 23.0.

La cohorte de los residentes en número total de 12 está dividida en tres subgrupos, cada subgrupo de cuatro participantes. Se analizó las percepciones de los residentes de primer, segundo y tercer año de forma separada, a quienes codificamos como R1 – R2 – R3 respectivamente. A este grupo se aplica la entrevista semiestructurada como instrumento. Para el análisis fenomenológico de estas entrevistas, se utilizó el programa Atlas.ti v. 9.

Gráfico 1

Triangulación metodológica concurrente.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 1 describe la triangulación metodológica utilizada para el presente trabajo, denominada triangulación concurrente (Hernadez Sampieri y Mendoza Torrez, 2018). La triangulación es el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), fuentes de datos, teorías, investigadores o ambientes para estudiar un fenómeno (Okuda Benavides 2005; Folgueiras Bertomeu 2017). Al hablar de diseño concurrente, este tipo de diseño recopila datos cualitativos y cuantitativos de forma paralela. Al finalizar el análisis de ambos métodos, se realizan inferencias a partir de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos (Okuda Benavides y Gómez Restrepo, 2005).

Resultados

El análisis de los datos se realizó describiendo cinco categorías que se desarrollarán a continuación.

Categoría 1: Conocimientos sobre competencias.

Residentes

Según la percepción de los residentes sobre competencias que deben adquirir, la mayoría de los residentes concuerdan que no conocen el significado de competencias. Afirman que, desde sus universidades no se formaron bajo esta modalidad. Las frases más claras se describen en el Gráfico 2. Sin embargo, perciben que es importante la educación por competencias:

> Parece que no se está desarrollando bien el programa, pues no se me explicó que son competencias y cuáles debo aprender en mi formación (R3)
>
> Competencias son el aprendizaje en conjunto de varias personas con un objetivo común. (R2)
>
> No conozco competencia. Me suena a que tendremos que competir con nuestros compañeros para un puesto. (R1)

Docentes

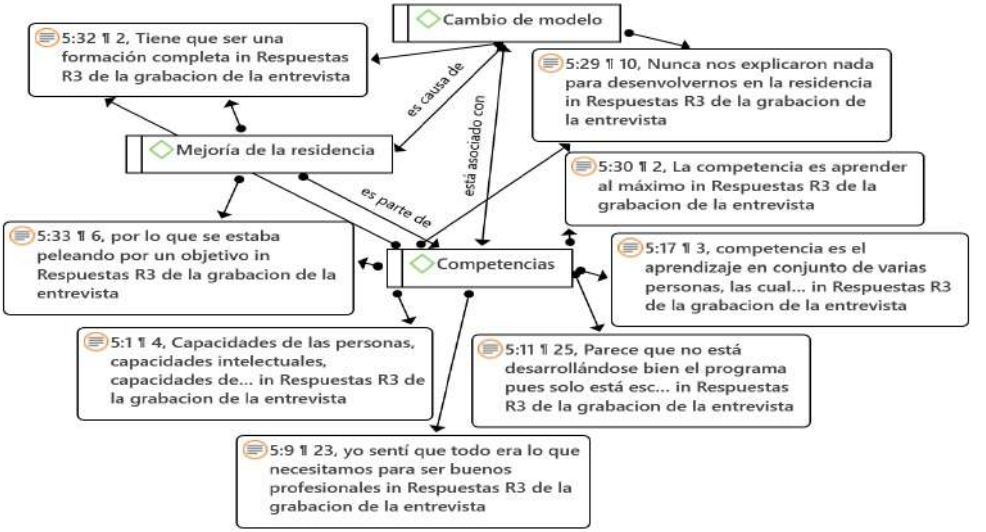
Las preguntas uno, dos y tres (P1, P2 y P3); son las que se analizan en la Tabla 1 en esta categoría.

Con respecto a la P1, 10 de 15 DP y 10 de 15 DE están de acuerdo que la estrategia didáctica por competencias debe ser utilizada. Están familiarizados con las definiciones y términos utilizados en una malla curricular por competencias. En la P2 la mayoría de los docentes, tanto los DE 7 de 15 como los DP 12 de 15, están en total desacuerdo que, con los programas anteriores a 2019 se generaban competencias. Los DE como los DP es decir los 30 cirujanos en total, todos ellos señalan la necesidad de cursos talleres para mejorar el aprendizaje por competen-

cias de sus residentes.

Gráfico 2

Categoría conocimientos sobre competencias.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1

Docentes sobre la Categoría 1: Conocimientos sobre competencias.

Categoría	Indicadores		Frecuencia		Promedios		t-Student (p)
	No.	Preguntas del cuestionario	DP	DE	DP	DE	
Categoría 1: Conocimientos sobre competencias	P1	Comprende la definición de competencias en la especialidad de Cirugía General y/o lo aplica en su labor diaria	10/15	10/15	3,6	2,93	0,809
	P2	Considera que las metodologías de enseñanza utilizadas actualmente, permiten cumplir los requerimientos para el perfil de un profesional especialista en Cirugía General	7/15	12/15	2	2,73	0,124
	P3	Para implementar esta estrategia didáctica por competencias, requiere mayor información, cursos o talleres	14/15	14/15	4,33	4,13	0,129

Nota: P= Pregunta. DP= Docentes de Planta (cirujanos). DE= Docentes de Emergencia (cirujanos) Elaboración propia

Categoría 2: Reestructuración de los programas en base a competencias y tutorías docentes

Residentes

En el Gráfico 3, los residentes según su percepción, se beneficiarían y enfatizan la necesidad de reorganizar los contenidos curriculares.

Los R1 no tienen una percepción clara de qué competencias deben desarrollar y se les asignan tareas administrativas y de menor importancia para el desarrollo de habilidades quirúrgicas, como papeleo y curaciones simples. Los R1 perciben que solo los “utilizan” para trabajos solo asistenciales y que realizan pocas actividades prácticas, lo que dificulta el desarrollo de habilidades quirúrgicas: “en cambio, aquí se toma al residente simplemente como mano de obra barata, solo para las actividades que ni los camilleros quieren realizar (R1)

Los R2 perciben un cambio en la estructura de la malla curricular. La malla curricular anterior al Programa Nacional del 2019, parece obsoleta tanto en términos teóricos científicos como prácticos quirúrgicos. Algunas frases que sustentan el contexto son:

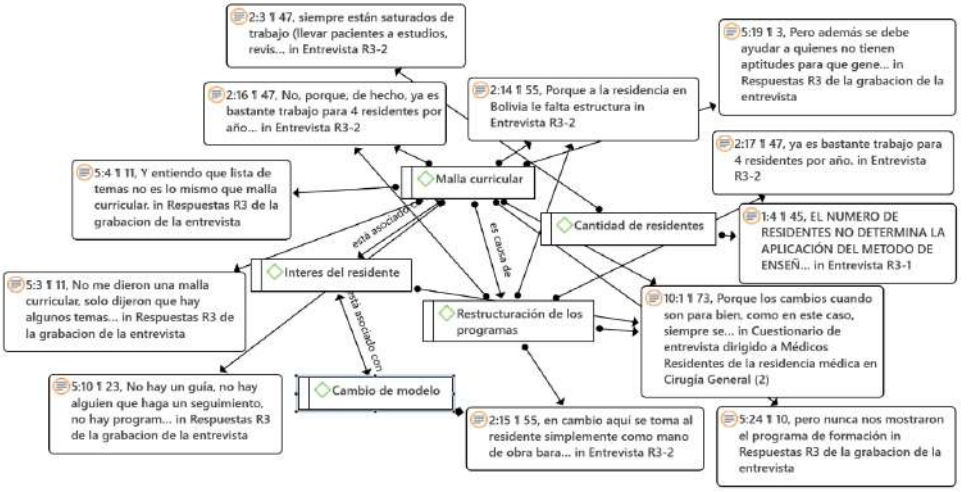
> …los cambios cuando son para bien, como en este caso (hablando de la malla curricular del 2019), son buenos… (R2).
>
> …la metodología es la misma desde hace 20 años, obsoleta (en referencia al anterior programa antes del 2019). Se debe realizar un cronograma de presentación de temas, exposición y prácticas de destreza quirúrgica… (R2)

Los R3 consideran que debe existir una reestructuración de los programas de su institución, recomendando que la restructuración de la malla curricular sea sobre la base de un programa propio dentro su entorno hospitalario y no una "copia" de otros hospitales con otras realidades.

> A la residencia en Bolivia (generalizando los otros hospitales del país), le falta estructura (R3).
>
> No existe un programa propio del hospital (haciendo referencia al HSJD), parece una copia de otros programas de otros hospitales (R3).

Gráfico 3

Categoría 2: La reestructuración de los programas.



Fuente: Elaboración propia

Docentes

Sobre la reestructuración de las mallas curriculares por competencias y tutorías docentes. 14 de 15 DP y 12 de 15 DE están de acuerdo desde su perspectiva que las metodologías de enseñanza deben reorganizarse para desarrollar competencias.

Los cirujanos 13 de 15 DP y 12 de 15 DE, creen que la falta de una restructuración con nuevas estrategias didácticas por competencias y la falta de un tutor docente, tiene un impacto negativo en el aprendizaje de los residentes. La percepción de los cirujanos se describe en la Tabla 2.

Tabla 2

Docentes sobre la Categoría 2: Reestructuración de programas.

Categoría	Indicadores		Frecuencia		Promedios		t-Student (p)
	No.	Preguntas del cuestionario	DP	DE	DP	DE	
Categoría 2: Reestructuración de programas por competencias	P4	Un programa nacional por competencias y aplicado en nuestra institución (HSJD) se constituiría en un medio importante para mejorar el proceso de aprendizaje en la residencia de Cirugía General.	14/15	12/15	3,60	3,33	0,6
	P5	El número de estudiantes en la residencia médica de Cirugía General de cuatro residentes por año es un factor que dificulta la organización adecuada para un aprendizaje por competencias.	10/15	10/15	4,2	3,6	0,147
	P6	La falta de programas por competencias y unificados a nivel nacional, imposibilitan la formación del futuro especialista Cirujano General.	13/15	12/15	4,4	3,87	0,250

Nota: P= Pregunta. DP= Docentes de Planta (cirujanos). DE= Docentes de Emergencia (cirujanos) Elaboración propia

Categoría 3: Tutorías docentes

Residentes

En el Gráfico 4, la percepción de los residentes respecto a los tutores, es amplia y variada. Los R3, tienen una percepción positiva con respecto a la relación que pu-

dieron desarrollar con sus respectivos tutores, entienden que, si bien la residencia se basa mucho en la autoformación, esta no deja de ser guiada por los docentes tutores.

> Es un jefe al cual le tiene (el residente tutorizado) cierta admiración y confianza (R3).
>
> Mi tutor ha tenido toda la predisposición de ayudarme en mi proceso de aprendizaje (R3).

En los R2 la percepción de sus docentes tutores es negativa. Se entiende que este grupo de residentes, lamentablemente, no pudieron adquirir competencias con colaboración de sus tutores, debido a la pandemia del COVID-19, que modificó comportamientos con ausencias a horas de trabajo y sin realización de cirugías programadas, por lo que los R2 no pudieron consultar con su tutor asignado para la guía correspondiente.

> La ausencia de los profesores (haciendo referencia a los médicos especialistas) dificultó la ganancia de competencias. (R2)
>
> Los docentes tutores en la sala (haciendo referencia a la Sala de Cirugía General) no se encontraban presentes o mi tutor no se encontraba en la sala. (R2)

Los R1 tienen una percepción neutra. No lograron generar un vínculo con sus docentes, al parecer durante su primer año de formación. Se encuentran esperanzados de que el vínculo se desarrollará con mayor firmeza durante los próximos años. Refieren que se debe aplicar el programa 2019 y entonces tendrán mayor posibilidad de mejorar la relación con sus docentes tutores para la adquisición de competencias.

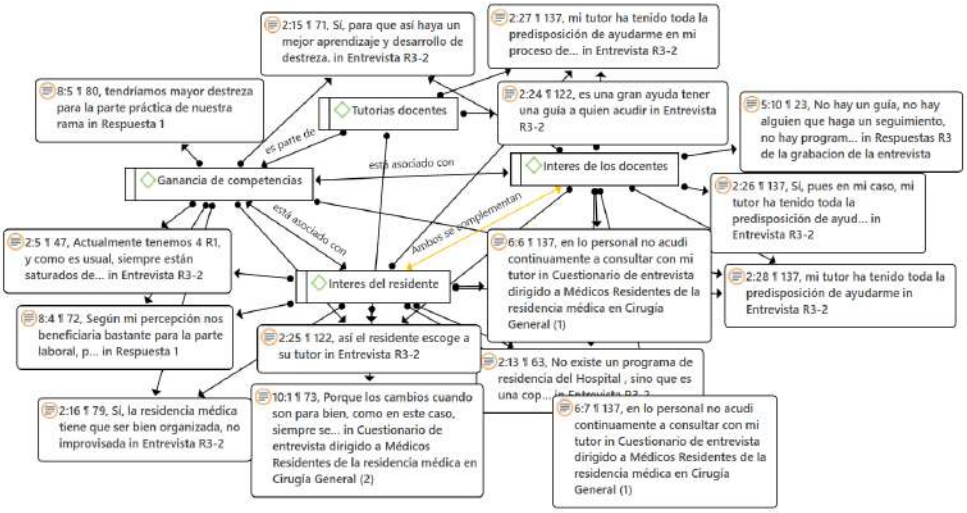
> Es buena idea que nos acompañen en la residencia médica. (R1)
>
> No tengo una percepción formada de los docentes, no los conozco todavía bien, no puedo explicar si me ayudaron o no. (R1)

Docentes

En la Tabla 3, se muestran las preguntas 7, 8, 9 y 10 (P7, P8, P9 y P10). Con respecto a la P7, la mayoría de los DP 14 de 15 y DE 12 de 15 están totalmente de acuerdo en reconocer y expresar que se puede aplicar la estrategia de enseñanza basada en tutorías. La mayoría de los DP (14/15) y DE (12/15) están totalmente de acuerdo en que las tutorías mejoran el proceso de adquisición de competencias y el aprendizaje de los residentes. En la P8 14 de 15 DP y 12 de 15 DE están totalmente de acuerdo que el programa propuesto es un medio importante para mejorar el proceso aprendizaje. El total de los DP y 14 de 15 DE, están de acuerdo con la pertinencia de la propuesta. Por último, si la práctica quirúrgica se beneficia con la estrategia propuesta, en la P10 se evidencia que todos los DP están de acuerdo con este beneficio y 11 de 15 de los DE, también concuerdan.

Gráfico 4

Categoría 3: Tutores docentes.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Docentes sobre la Categoría 3: Tutorías docentes.

Categoría	Indicadores		Frecuencia		Promedios		t-Student (p)
	No.	Preguntas del cuestionario	DP	DE	DP	DE	
Categoría 3: Tutorías docentes	P7	Comprende el término de tutorías en educación superior para una especialidad en general y en particular para la especialidad de Cirugía General y si se puede aplicar en el HSJD	14/15	12/15	4,47	3,87	0,83
	P8	Un programa nacional con tutorías en educación superior y aplicado en nuestra institución (HSJD) se constituiría en un medio importante para mejorar el proceso aprendizaje en la residencia de Cirugía General	14/15	12/15	4,47	3,8	0,99
	P9	Es pertinente la propuesta de una estrategia didáctica con tutorías en la residencia para fortalecer el proceso de aprendizaje de los residentes	15/15	14/15	4,4	4,07	0,275
	P10	Una estrategia metodológica apoyada en tutorías docentes, favorece la práctica médica en la residencia médica de Cirugía General	15/15	11/15	4,4	3,8	0,074

Nota: P= Pregunta. DP= Docentes de Planta (cirujanos). DE= Docentes de Emergencia (cirujanos) Elaboración propia

Categoría 4: Ganancia de competencias

Residentes

En el Gráfico 5, los R1 perciben de diferentes formas el efecto del progra-

ma puesto en marcha en 2019. Los R1, manifestaron que su principal labor se enfoca en tareas de asistencia en la sala de internación. Esto ha provocado inquietud acerca del desafío que encuentran para adquirir competencias quirúrgicas, las cuales ven como una habilidad esencial en su educación. Los R1 contrastan este programa 2019 con los previos, donde no se utilizaba la educación por competencias como estrategia pedagógica, expresan su esperanza de que el programa de 2019 les facilite obtener las competencias quirúrgicas.

> En lo personal no pude percibir (si gané o no comptencias) porque desempeño mis funciones en sala. Entonces no sé si adquirí habilidades en el acto quirúrgico. (R1)

> …siempre es bueno conocer nuevos programas a la altura de otros países, sabemos por referencias externas que estos programas están en todo el mundo, pero en Bolivia no sé si están presentes o están formándose en esta modalidad en base a competencias. (R1)

Los R2 creen que están perfeccionando destrezas quirúrgicas, además de otras habilidades transversales, como la colaboración en equipo. No obstante, el principal reclamo de este grupo reside en que su rotación se produjo en el año 2020, momento en el que la pandemia de COVID-19 llegó a su pico más crítico en Bolivia. Este escenario influyó de manera considerable en su visión acerca de la obtención de competencias y destrezas quirúrgicas, restringiendo en numerosas situaciones el proceso de formación previsto.

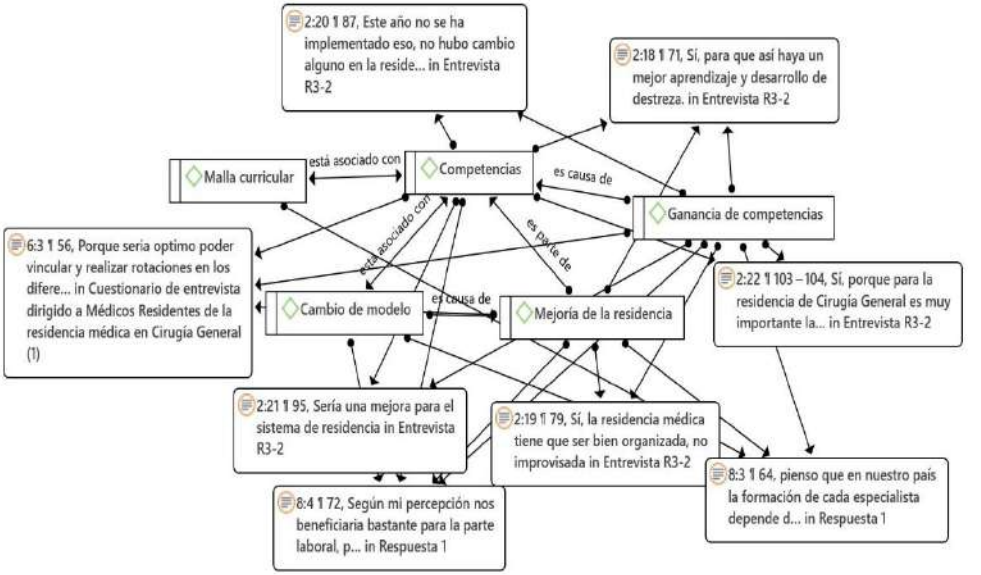
> Un programa por competencias prepara a un profesional, en este caso, a un cirujano, para poder resolver de una manera sensata y adecuada la adversidad que se presente por delante (haciendo referencia a la labor cotidiana cuando sea especialista), ya sea en una cirugía simple como en una complicación de la misma. (R2)

> …la pandemia (haciendo referencia a la pandemia del COVID 19), perjudico en la adquisición de competencias, pero se ganaron compañeros y liderazgo (se hace notar que el liderazgo en cirugía es también competencia) … (R2)

Los residentes R3 coinciden en notar una transformación considerable en la obtención de habilidades. Sin embargo, 2 de 4 R3 indican que, a pesar de haber desarrollado competencias, no están completamente definidos qué habilidades deberían ser reforzadas con teoría adicional. Los alumnos de último año demuestran un mejor entendimiento de las habilidades obtenidas y proporcionan recomendaciones para potenciar las competencias transversales.

Gráfico 5

Categoría 4: Ganancia de competencias.



Fuente: Elaboración propia

Docentes

Los cirujanos consideran que el programa de 2019, mejora la ganancia de competencias, así, los DP 14 de 15 y 8 de 15 DE compartieron esta perspectiva. Igualmente, 10 de 15 DP como 9 de 15 DE consideraron que el programa promueve la obtención de habilidades. Respecto a si los residentes desarrollan competencias, saberes y principios característicos del perfil de un Cirujano General, 13 de 15 DP y 11 de 15 DE refieren que están totalmente de acuerdo. En lo que respecta a la probabilidad de que el programa 2019 impulse el aprendizaje por competencias, 13 de 15 DP y 14 de 15 DE concordaron en su evaluación favorable. Respecto al efecto en la práctica clínica, 14 de 15 DP y 12 de 15 DE evaluaron que el programa de 2019 puesto en marcha en el HSJD promueve esta dimensión del aprendizaje. Estas percepciones están detalladas en la Tabla 4.

Tabla 4

Docentes sobre las categorías: Ganancia de competencias y evaluación por competencias.

Indicadores			Respuestas		t-Student (p)
Categoría	**No.**	**Preguntas del cuestionario**	**DP**	**DE**	
Categoría 4: Ganancia de competencias	P11	Medio para mejorar aprendizaje.	14/15 de acuerdo	8/15 de acuerdo	0,103
	P12	Favorece la adquisición de competencias.	10/15 de acuerdo	9/15 de acuerdo	0,676
	P13	Permite apropiarse de habilidades, conocimientos y valores.	13/15 de acuerdo	11/15 de acuerdo	0,667
	P14	Potencializar el aprendizaje.	13/15 de acuerdo	14/15 de acuerdo	0,286
	P15	Fortalecer el aprendizaje.	13/15 de acuerdo	11/15 de acuerdo	0,884
	P16	Favorece la práctica médica.	14/15 de acuerdo	12/15 de acuerdo	0,251
Categoría 5: Evaluación por competencias	P17	Evaluación de residentes por competencias.	10/15 desacuerdo	10/15 de acuerdo	0,03
	P18	Existe evaluación cualitativa.	15/15 de acuerdo	12/15 de acuerdo	0,356
	P19	La nota final congruente con las evaluaciones trimestrales.	12/15 totalmente de acuerdo	12/15 totalmente en desacuerdo	0,001
	P20	La nota final congruente con la consecución de competencias.	9/15 neutro	9/15 neutro	0,601

Nota: P= Pregunta. DP= Docentes de Planta (cirujanos). DE= Docentes de Emergencia (cirujanos). Elaboración propia

Categoría 5: Evaluación por competencias

Residentes

Los R3 consideran que la valoración de sus conocimientos y valores de acuerdo al programa 2019 no está definida. Indican que no se realizaron evaluaciones concretas de habilidades durante el año. Perciben esencial disponer de evaluaciones organizadas y exactas para evaluar su progreso profesional y aportar de manera eficaz a su formación.

> … la evaluación es lo que no está organizada, no nos dan temas y no nos avisan las fechas de la evaluación y no es por nuestra habilidad solo si estudiamos (haciendo énfasis en que no se evalúan habilidades, solo teoría) o no. (R3)
>
> No percibí que la evaluación se haya realizado por competencias. (R3)
>
> No evalúan nuestro es fuerzo en sala (trabajo asistido), solo conocimientos y sin tiempo de estudio. (R3)

Los R2 perciben la evaluación por habilidades como más centrada en el trabajo en equipo. Creen que, además de valorar los saberes teóricos, es esencial apreciar el trabajo de cuidado a los pacientes. No perciben una valoración organizada de sus destrezas quirúrgicas por parte de los cirujanos.

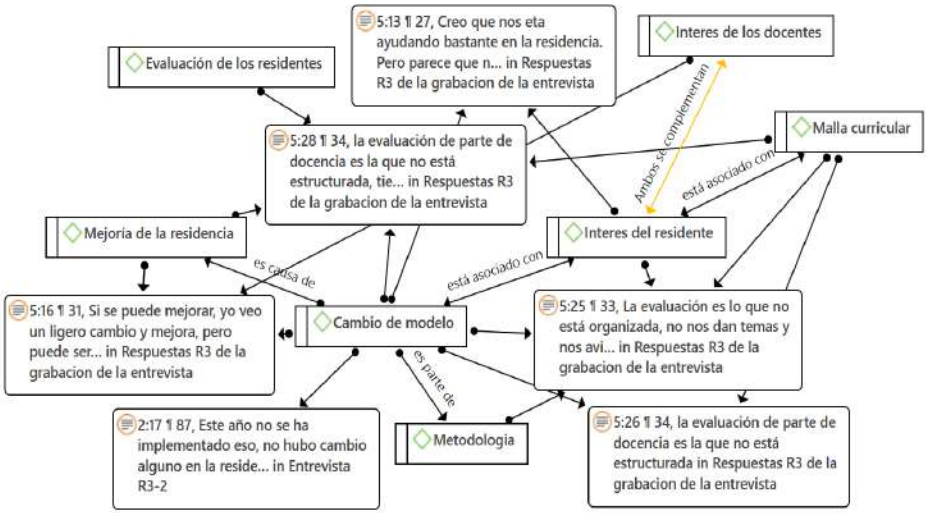
> La evaluación es complicada solo nos miden conocimientos y no trabajo. (R2)
>
> Considero que la evaluación puede mejorar, para que mostremos la técnica quirúrgica. (R2)

Los R1 consideran que la evaluación solo se expresa en cifras y porcentajes. Creen que no se evalúan correctamente sus valores y habilidades transversales, consideran que estas competencias no pueden ser evaluadas solo con números.

> La evaluación está organizada pero solo por números y porcentajes, no saben si puedo hacer un punto quirúrgico. (R1)
>
> Considero que nos deben evaluar el trabajo que realizamos en las Salas y en todo el Hospital, no solo si aprendí teoría. (R1)
>
> Sí existe evaluación, se participa y estudiamos para eso. (R1)

Gráfico 6

Categoría 5: Evaluación por competencias.



Fuente: Elaboración propia

Docentes

Respecto a la opinión sobre la evaluación por competencias a los residentes, del grupo de DP 6 de 15 están totalmente en desacuerdo, 4 de 15 expresan una opinión neutral y 5 de 15 están de acuerdo o totalmente de acuerdo, que se evalúan competencias. Por otro lado, 10 de 15 DE sostienen que la evaluación se efectúa en función de las competencias. El estudio a través del test t-Student revela un valor de p=0,03, esto señala una discrepancia estadística entre los dos grupos de cirujanos es decir DP vs DE.

Se consultó a los profesionales acerca de si la calificación final representa la evaluación regular y el rendimiento diario de los residentes. De los DP 12 de 15, están completamente de acuerdo en que la nota final refleja el progreso de las competencias de los residentes. Por otro lado, 12 de 15 DE están completamente en desacuerdo, lo que refleja una percepción distinta. El estudio a través de t-Student muestra un valor de p=0,001, lo que señala una discrepancia estadística entre ambos grupos.

Discusiones

La formación basada en competencias (EBC) en medicina genera competencias prácticas medibles, garantizando que los especialistas puedan utilizar sus saberes en situaciones reales. Este modelo da prioridad a las demandas del sistema de salud y de los pacientes, asegurando una capacitación en consonancia con los retos clínicos presentes (Domínguez et al, 2021). No obstante, nuestra investigación

muestra una falla crucial: los residentes desconocen qué habilidades deben dominar, lo que indica deficiencias en la aplicación del currículo por competencias propuesto.

Las áreas de competencia deben organizarse como grupos unificados de habilidades concretas, evaluables y pertinentes para la práctica quirúrgica. Vera Carrasco (2023) sugiere tres pilares esenciales para su estructura: el primer pilar responde la pregunta ¿Qué es lo que los estudiantes (residentes) deben aprender? Se trata de seleccionar y excluir contenidos para determinar los que son necesarios para la formación de profesionales médicos especialistas. El segundo pilar, tiene que ver con las formas pedagógicas (cómo se aprende y cómo se enseña). Por último, el tercer pilar es la evaluación (Vera Carrasco, 2023; Casanova Romero et al, 2018). De acuerdo a lo expuesto y según la percepción de los residentes y los cirujanos del HSJD, es factible migrar a un nuevo programa por competencias y tutorías docentes, pues se cumplirían los tres pilares descritos por el anterior autor citado. Sin embargo, un manejo inicial estandarizado de técnicas y procedimientos quirúrgicos no garantiza por sí solo, una aptitud asistencial adecuada (Barrera Álvarez et al, 2016; Lozano González, 2023).

Según los resultados del presente trabajo investigativo es necesario la adecuación de programas por competencias en el contexto hospitalario. Estos programas además deben admitir las competencias a desarrollar claramente identificadas y definidas. En la Tabla 5, presentamos el listado de dominios que el Programa de Cirugía General oferta desde el 2019.

Parafraseando a Casanova (2010), para garantizar una formación profesional completa y por competencias, el diseño y la ejecución curricular deben tener en cuenta cuatro dimensiones: La dimensión intelectual para fomentar el pensamiento lógico, crítico y creativo. La dimensión humana son actitudes y valores que promueven el crecimiento personal. La dimensión social o el desarrollo de habilidades para la convivencia social. Y La dimensión profesional que es la integración de la teoría a la práctica clínica (Casanova et al, 2010).

Según el programa general de especialidad en Cirugía General de la Sociedad de Cirujanos de Chile, el cirujano general debe tener una sólida formación en áreas claves de la cirugía, especialmente en cirugía abdominal y digestiva, cabeza y cuello, mama, partes blandas, vascular y torácica general entre otras (Vega Malagón et al, 2024).

De los dos párrafos previos, se evidencian dos tipos de competencias; competencias específicas y las competencias transversales (Cervantes Sánchez, Diseño de un modelo integral para la evaluación de competencias clínico-quirúrgicas en el posgrado: El caso de la residencia en Cirugía General., 2022). Algunas competencias transversales de actualidad son, las competencias en investigación científica, competencias en uso de nuevas tecnologías, profesionalismo y comunicación, ética profesional, ética en la investigación, uso de la inteligencia artificial y muchas otras más (Fleites Pérez, 2022; Múnera, 2023; Acosta, 2024). Nuestro estudio revela

que, si bien la estructura actual del programa es adecuada en carga académica, requiere: mayor énfasis en metodologías centradas en el residente, integración de contextos hospitalarios reales y desarrollo sistemático de competencias actitudinales.

En nuestros hallazgos se puede identificar que, tanto los residentes como los docentes, consideran que la estructura actual del programa de Cirugía General es adecuada en términos de la cantidad de residentes; sin embargo, reconocen que se necesita reorganizar las técnicas de enseñanza para mejorar la formación por competencias (Acosta Bolaños et al, 2024). Estos hallazgos sirven como base sólida para futuras mejoras en el programa que se enfoquen en perfeccionar el proceso de aprendizaje y la calidad de la formación quirúrgica en los residentes de cirugía del HSJD.

El tutor en la formación médica especializada cumple un papel multidimensional como guía, mentor y evaluador del residente (Reyes Pérez et al, 2015). Su función esencial va más allá de la supervisión de trabajos académicos (como tesinas de posgrado), abarcando el acompañamiento integral que se resume en el fortalecimiento del desarrollo de competencias técnicas y actitudinales, el fomento de la autonomía en el aprendizaje y la evaluación formativa continua (Vales, 2009; Aguayo, 2020). Sin embargo, dentro de las distintas especialidades en Bolivia, se asocia a la tutoría docente, solo en el ámbito del desarrollo de una investigación tipo tesina o trabajo investigativo de posgrado.

En la formación de la residencia médica de España, el tutor docente es la figura más importante (Montesinos Valencia, 2020). Controla el plan de capacitación. Por lo tanto, sugiere un itinerario formativo específico para cada residente, realiza entrevistas periódicas con los profesionales involucrados en la capacitación y lleva entrevistas estructuradas trimestrales con los residentes a su cargo. Debe capacitarse en metodologías de enseñanza, investigación y gestión de calidad (Montesinos Valencia, 2020). Por lo expuesto, en nuestro estudio consideramos que esta palabra, nuevamente debe ser redefinida y explicada dentro de la formación por competencias.

Debe existir un vínculo residente – tutor, que apoye la adquisición de las competencias descritas en la reestructuración de los programas de formación en cada institución con residencia de altísima especialización. Montesinos (2020) detalla en entidades de salud en Perú, que los residentes deben elegir la especialidad para postularse y comprometerse con ella, lo que les permitirá aprender todos los conocimientos, habilidades y valores en la institución que consideren más adecuada para su crecimiento profesional. Deben aceptar la forma de trabajo de cada sede docente hospitalaria y reconocer que debe haber una estrecha relación con los docentes de la institución (Hepp K, 2008; Cervantes Sánchez, 2022). Este párrafo concuerda con los resultados de la investigación, donde se encontró una percepción tanto de cirujanos docentes y residentes positiva con respecto a la relación residente - tutor.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación es un estudio mixto cualitativo–cuantitaivo en un hospital de tercer nivel de Santa Cruz de la Sierra en Bolivia. Debe ser interpretado en el contexto de la salud y la educación por competencias propias de la región donde se sustenta el estudio.

La residencia médica en Bolivia debe realizar un cambio paradigmático en su formación. Las competencias y tutorías docentes deben abarcar cada vez más los programas de formación de las distintas especialidades. La especialidad en Cirugía General, es una especialidad que requiere una interacción de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores con mayor énfasis; pues el ingreso a una cirugía o cualquier procedimiento quirúrgico, conlleva posibles complicaciones que deben ser subsanadas para la integridad en la salud de los pacientes a quienes nos debemos como profesionales médicos.

La ganancia de competencias, con una guía adecuada de los tutores, debe ser evaluada para otorgar a la sociedad RRHH con altísima capacidad resolutiva de sus principales problemas en salud.

No existen muchas fuentes sobre programas por competencias y tutores docentes como estrategia didáctica en la formación de la residencia médica de Bolivia, se requiere que este tipo de estudios sean más socializados en revistas de investigación científica.

Tabla 5

Listado de los dominios y competencias a desarrollar en Cirugía General

Competencias específicas a desarrollar por los R1:
A. Dominio: Organización del área quirúrgica.
B. Dominio: Seguridad del paciente, higiene y gestión de riesgos.
C. Dominio: Técnicas y procedimientos básicos generales en cirugía general.
D. Dominio: Atención integral del paciente con patología de urgencia.
E. Dominio: Paciente con patología quirúrgica de partes blandas-pared abdominal.
F. Dominio: Atención de pacientes con quemaduras.

Competencias específicas a desarrollar de los R2:
A. Dominio: Paciente con patología quirúrgica abdominal: intestino delgado y apéndice cecal. B. Dominio: Paciente con patología quirúrgica de hígado, vías biliares y páncreas. C. Dominio: Paciente quirúrgico con patología vascular de interés y competencia de Cirugía General. D. Dominio: Paciente quirúrgico con patología genitourinaria de interés y competencia de Cirugía General.
Competencias específicas a desarrollar de los R3:
A. Dominio: Paciente con patología quirúrgica abdominal: Colon y patología anal. B. Dominio: Paciente con patología quirúrgica del tórax. C. Dominio: Paciente con patología quirúrgica neurológica. D. Dominio: Procedimientos técnicos quirúrgicos en cirugía mínimamente invasiva.
Competencias Transversales generales a cada año de residencia:
A. Dominio: Manejo de la información en ciencias de la salud. B. Dominio: Investigación científica. C. Dominio: Gestión clínica y de calidad. D. Dominio: Compromiso con los principios y valores en salud. E. Dominio: Comunicación del estado del paciente. F. Dominio: Trabajo en equipo. G. Dominio: Manejo del expediente clínico. H. Dominio: Manejo de fármacos y otros recursos farmacoterapéuticos. I. Dominio: Prevención y promoción de la salud. J. Dominio: Docencia y autoformación.

Fuente: Programa de residencia médica del HSJD de Santa Cruz de la Sierra

Conflictos de interés

Los autores del presente trabajo niegan cualquier conflicto de interés.

Notas

[1] Mtr. Educación Superior. Jefe del servicio de Cirugía General Hospital San Juan de Dios de Santa Cruz de la Sierra. ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-6415-7687. E-mail: adaza@ucb.edu.bo

[2] Mtr. Salud Pública. Jefe de Departamento de Cirugía General en el Hospital San Juan de Dios de Santa Cruz de la Sierra ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-6288-7105. E-mail: machicuellar@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Acosta Bolaños, L., Bolaños Ruiz, O., & Almeida Campos, S. (marzo de 2024). Motivación y satisfacción laboral de los residentes de Cirugía General. *Revista Médica Electónica, 64*(1), 1-17.

Aguayo Albasini, J. L. (noviembre de 2020). La formación de los Medicos Especialistas en España: Bosquejo histórico y estado actual. *Revista Española de Educación Médica, 2*(1), 74-81. https://doi.org/10.6018/edumed.456321

Arribalzaga, E. B. (mayo de 2020). Educación de residentes de cirugía general en un hospital universitario. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 23*(2).

Barrera Álvarez, C. A., Salamanca Santos, J. D., González Neira, E. M., Suarez, D., & Rúgeles, R. (diciembre de 2016). Sistema de evaluación de habilidades psicomotrices en cirujanos de laparoscopia. *Revista Ciencias de la Salud, 14*(1). https://doi.org/https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.especial.2016.04

Casanova Romero, I., Canquiz Rincón, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (junio de 2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales, 24*(4), 114-125.

Casanova, J. M., Soria, X., Borrego, L., de Argilia, D., & Pujol, R. (octubre de 2010). El portafolio como herramienta de formación y evaluación de los residentes de Dermatología. *Actas Dermosifiliográficas, 102*(4). https://doi.org/10.1016/j.ad.2010.11.003

Cervantes Sánchez, C. R. (2022). *Diseño de un modelo integral para la evaluación de competencias clínico-quirúricas en el posgrado: El caso de la residencia en Cirugía General.* Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas, Chihuahua-Mexico.

Cervantes Sánchez, C. R., Chávez Vizcarra, P., Barragán Ávila, M. C., Parra Acosta, H., & Herrera Mendoza, R. E. (julio de 2016). Qué y cómo se evalúa la competencia clínico-quirúrgica: perspectiva del adscrito y del residente de cirugía. *Cirugía y Cirujanos, 84*(4). https://doi.org/10.1016/j.circir.2015.09.002

CNIDAIIC. (15 de Junio de 2019). Norma Boliviana de Integracion Docente Asistencial. La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia. https://www.minsalud.gob.bo/images/Descarga/aigi2020/Norma_IDAI_actualizacion_2019_web.pdf

Domínguez, L. C., Sanabria, Á. E., Torregrosa Almonacid, L., Sánchez, W., Vega, N. V., Vargas, F., . . . Cadavid, L. G. (octubre/diciembre de 2021). Fundamentos para un currículo nacional en Cirugía General basado en competencia: Consenso Delphi de la División de Educación de la Asociación Colombiana de Cirugía. *Revista Colombiana de Cirugía, 36*(4).

Fleites Pérez, R., Perdomo Blanco, L., & González Morales, L. (junio de 2022). Competencias en cirugía: su inminente evolución en la formación médica. *EduMeCentro, 4*(1), 1-14.

Folgueiras Bertomeu, P., & Ramirez, C. (abril de 2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista de Innovación E Investigación En Educación (Universidad de Barcelona), 10*(2).

García Núñez, L. M., Hernández García, E. F., Pérez Morales, Ó. E., Guillén Hernández, G., Noyola Villalobos, H. F., & García Ramírez, R. (2019). Educación quirúrgica: el proceso

multicanal de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias. *Cirugía y Cirujanos, 87*(1), 106-112. https://doi.org/https://doi.org/10.24875/ciru.18000414

Hepp K, J., Csendes J, A., Ibañez C, F., Llanos L, O., & San Martín R, S. (febrero de 2008). Programa de la especialidad Cirugía General. Definiciones y propuestas de la Sociedad de Cirujanos de Chile. *Revista chilena de cirugía, 60*(1), 79-85. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262008000100017

Hernadez Sampieri, R., & Mendoza Torrez, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2018 ed.). Mexico DF: Mc Graw Hill.

Lozano González, Y. (septiembre de 2023). Formación, desarrollo y evaluación de competencias profesionales en especialistas en cirugía general. *Revista Médica Electrónica, 45*(5).

Montesinos Valencia, L., & Montesinos Valencia, P. (mayo de 2020). Percepción del residentado médico en hospitales de EsSalud –Arequipa. *VÉRITAS, 21*(2), 61-65.

Múnera Duquea, A. (junio de 2023). Inteligencia artificial y cirugía. *Revista Colombiana de Cirugía [Internet], 38*(2), 231-232. https://doi.org/https://doi.org/10.30944/20117582.2341

Okuda Benavides, M., & Gómez Restrepo, C. (enero-marzo de 2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1).

Reyes Pérez, A. D., Rodríguez Fernadez, M., & Cruz Rodríguez, J. (2015). Necesidad del enfoque por competencias en la formación profesional en cirugía endoscópica. *Medisur, 13*(6), 915-919.

Vales García, J., Ramos Estrada, D., & Olivares Carmona, K. (abril de 2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6*(16), 16-19. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100004&lng=pt&tlng=es

Vega Malagón, J. A., Zaldívar Lelo de Larrera, G., Vega Malagón, G., Romero Martínez, J. L., & Vega Pérez, M. O. (junio de 2024). El cirujano científico y la enseñanza de la cirugía en México. Segunda parte: La enseñanza de la cirugía en el postgrado y educación médica continua del cirujano. *Cirujano General, 26*(4), 330-336.

Vera Carrasco, O. (junio de 2023). La necesidad de cambios. *Cuadernos Hospital de Clínicas, 64*(1).

Una perspectiva educativa desde el taller de Urbanismo

An Educational Perspective from the Urban Planning Workshop

Sandra Beatriz Santachita[1]
Mónica Patricia Pintos[2]

Resumen
Este artículo se origina a partir del proyecto de investigación en curso titulado “Trazando Rutas Sostenibles: Diagnóstico Socio-Ambiental para el Desarrollo del Partido de la Costa”, llevado a cabo por la Escuela Superior de Arquitectura y Diseño y la Escuela Superior de Ingeniería, Informática y Ciencias Agroalimentarias de la Universidad de Morón durante el periodo 2024-2026. El objetivo principal es transferir el proceso metodológico y los avances de esta investigación a una experiencia educativa en el área de Urbanismo. Esto se logra mediante la integración de las cátedras de Urbanismo 1, 2 y 3, dirigidas a estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Arquitectura. La investigación, que comenzó en mayo de 2024, tiene como meta elaborar un diagnóstico ambiental y territorial integral para el Partido de la Costa en la Provincia de Buenos Aires, con un enfoque marcadamente interdisciplinario. El proyecto se integra en un taller vertical que se extiende desde el segundo cuatrimestre de 2024 hasta parte de 2026. Esta actividad curricular se organiza como un taller integral con encuentros presenciales quincenales. Su propósito es vincular el programa académico con la práctica profesional, formando a los estudiantes en la disciplina urbanística y fomentando la investigación aplicada en el contexto del diagnóstico socio-ambiental. La metodología del taller combina la teoría con la práctica, utilizando herramientas como GIS y Google Earth Pro para el análisis, diagnóstico y la propuesta de intervenciones urbanas y ambientales. El enfoque pedagógico busca desarrollar competencias técnicas y reflexivas, preparando a los estudiantes para abordar problemas urbanos y ambientales con una formación crítica y práctica. La experiencia educativa incluye actividades prácticas, el desarrollo de un trabajo profesional, debates teóricos y una evaluación final colegiada por los docentes.
Palabras clave: arquitectura; educación; investigación; taller; urbanismo

Abstract

This article stems from the ongoing research project entitled “Tracing Sustainable Routes: Socio-Environmental Diagnosis for the Development of the Partido de la Costa,” carried out by the School of Architecture and Design and the School of Engineering, Computer Science, and Agrifood Sciences of the University of Morón during the 2024-2026 period. The main objective is to transfer the methodological process and advances of this research to an educational experience in the area of Urban Planning. This is achieved by integrating Urban Planning 1, 2, and 3 courses, aimed at fourth- and fifth-year Architecture students. The research, which began in May 2024, aims to develop a comprehensive environmental and territorial diagnosis for the Partido de la Costa in the Province of Buenos Aires, with a markedly interdisciplinary approach. The project is part of a vertical workshop that runs from the second semester of 2024 to part of 2026. This curricular activity is organized as a comprehensive workshop with biweekly in-person meetings. Its purpose is to connect the academic program with professional practice, training students in urban planning and promoting applied research in the context of socio-environmental assessment. The workshop methodology combines theory with practice, using tools such as GIS and Google Earth Pro for analysis, assessment, and proposals for urban and environmental interventions. The pedagogical approach seeks to develop technical and reflective skills, preparing students to address urban and environmental problems with critical and practical training. The educational experience includes practical activities, the development of professional work, theoretical debates, and a final evaluation conducted by the faculty.

Keywords: Architecture; Education; Research; Workshop; Urban Planning

Fecha de recepción: 28-08-2025
Fecha de evaluación: 09-10-2025
Fecha de evaluación: 20-10-2025
Fecha de aceptación: 25-11-2025

Introducción

Este artículo presenta y analiza una experiencia educativa implementada en el Área de Urbanismo de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Morón. La iniciativa surge como un proceso de transferencia de conocimiento aplicado, derivado del proyecto de investigación en curso “Trazando Rutas Sostenibles: Diagnóstico Socio-Ambiental para el Desarrollo del Partido de la Costa”.

A partir de los avances del estudio, desarrollado por las Escuelas Superior de Arquitectura y Diseño y Superior de Ingeniería, Informática y Ciencias Agroalimentarias, se decidió integrar las cátedras de Urbanismo 1, 2 y 3 (cuarto y quinto año) en un taller integral y vertical. La experiencia, iniciada en 2024 y con continuidad prevista hasta 2026, buscó que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades específicas en línea con la Resolución Ministerial N° 2501 (2023), que establece la necesidad de formar arquitectos con una actitud ética, crítica y creativa, capaces de abordar problemáticas del hábitat desde una perspectiva integral.

El proyecto de investigación base busca elaborar un diagnóstico ambiental y territorial en el Partido de la Costa, empleando un enfoque integral e interdisciplinario que valora las potencialidades y limitaciones de los ecosistemas (Santachita, Mansilla, Pintos y otros, 2024). Este trabajo está alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente con el Objetivo 11, que promueve asentamientos humanos más resilientes y sostenibles.

La elección del taller vertical como modalidad pedagógica promueve interacciones y resulta fundamental para abordar procesos proyectuales en la arquitectura contemporánea y situada (Rodríguez y Fiscarelli, 2020). En este contexto, la pregunta central de este trabajo es: ¿Cómo puede integrarse el enfoque del urbanismo sostenible, junto con la experiencia de investigación real, en los procesos pedagógicos de formación de estudiantes de arquitectura para promover una conciencia crítica y propositiva en el diseño de ciudades más equitativas y resilientes?

Marco teórico y enfoque pedagógico

El presente artículo se fundamenta en la articulación de tres ejes: el urbanismo sostenible, la pedagogía crítica y el aprendizaje situado.

Urbanismo sostenible y resiliencia urbana

El urbanismo sostenible, en línea con el ODS 11, se aborda como un enfoque que equilibra el crecimiento urbano con la preservación ambiental, la justicia espacial y la resiliencia social (Docampo García, 2021). Este enfoque es crucial para comprender la complejidad de los territorios costeros, donde la vulnerabilidad ambiental está intrínsecamente ligada a las condiciones socioeconómicas. El diagnóstico socio-

ambiental del Partido de la Costa se abordó desde una perspectiva interdisciplinaria, tratando el territorio como un sistema complejo donde interactúan variables físicas, sociales, económicas y políticas.

Pedagogía crítica y taller vertical

La experiencia educativa se enmarca en la pedagogía crítica, concibiendo la formación como un proceso de construcción de conocimiento ligado directamente a las realidades sociales y territoriales. El arquitecto se entiende como un agente de transformación social.

Para ello, se adoptó el modelo de aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), que utiliza el territorio como un espacio de aprendizaje vivencial. La modalidad de taller integral y vertical (integrando Urbanismo 1, 2 y 3) se alinea con este enfoque al promover la colaboración y la co-creación, principios fundamentales en la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2022). Un taller es un proceso de aprendizaje que implica la participación activa para lograr un objetivo concreto, permitiendo una reflexión integral sobre el contenido, los procesos y la propia identidad disciplinaria (CONEAU N° 75, 2023).

Formación Integral del arquitecto: El rol de la investigación

La propuesta académica Inter cátedras se enfocó en desarrollar competencias que fomentaran la autonomía y la formación de una identidad social y disciplinaria, promoviendo enfoques no lineales en sintonía con el paradigma del pensamiento complejo. Los contenidos mínimos de las asignaturas (Urbanismo 1: diagnóstico; Urbanismo 2: instrumentos de intervención; Urbanismo 3: urbanismo ecosistémico y gestión) se articularon con el trabajo de investigación real sobre el Partido de la Costa, permitiendo el desafío de un ejercicio práctico con el seguimiento docente. De esta manera, se promovió el desarrollo de competencias técnicas, proyectuales, sociales, éticas y políticas, fundamentales para formar arquitectos capaces de actuar como agentes de transformación en escenarios urbanos complejos.

Implementación metodológica y dinámica del taller

Durante el proceso, el equipo docente, con formación transdisciplinar, guió a los estudiantes. La metodología se basó en la idea de que el aprendizaje es un proceso de reestructuraciones continuas, vinculando directamente la teoría con la práctica profesional.

Estructura y roles de la colaboración vertical

El taller integró a estudiantes de distintos niveles, creando una comunidad de aprendizaje heterogénea. Para optimizar el trabajo y fomentar la socialización del conocimiento, se asignaron roles basados en el nivel de avance curricular:

- **Urbanismo 3** (Mentores)**:** Coordinación y guía grupal en la conceptualización de propuestas y articulación teórica.

- **Urbanismo 2:** Análisis y diagnóstico territorial, aplicando herramientas de intervención urbana.

- **Urbanismo 1:** Investigación y relevamiento de datos iniciales, sentando las bases del diagnóstico.

Esta estructura, además de optimizar el trabajo (Rodríguez y Fiscarelli, 2020), fomentó la interacción entre pares y la co-creación de conocimiento, promoviendo una manera de transversalizar la figura, a veces rígida, de los “talleres verticales” tradicionales.

Desafíos metodológicos y aprendizajes no previstos

Si bien la experiencia logró una transferencia exitosa de conocimientos, la novedad del formato integral y el contexto (limitaciones logísticas para visitas de campo) requirieron una adaptación constante.

Se identificaron dificultades iniciales en los estudiantes de los niveles inferiores para asumir el rol proactivo y de guía por parte de sus colegas de niveles superiores. Esta situación generó dudas y la necesidad de una implementación flexible. Lejos de ser un obstáculo, estas fricciones impulsaron una apertura metodológica no prevista: se destinaron sesiones plenarias a la reflexión ética del rol profesional, logrando que los estudiantes superaran la visión de *diseñador técnico* y adoptaran la de *agente social.*

Un aporte por fuera de lo esperado fue el desarrollo de un tablero interactivo con datos geoespaciales por parte de un grupo avanzado, que excedió la expectativa inicial de solo usar el SIG para el análisis, transformándose en una herramienta de visualización pública de resultados. Esta capacidad de respuesta demostró la formación de autonomía frente a un esquema de planificación que debió ser flexible.

Resultados y análisis profundo

Los resultados de la experiencia demuestran la efectividad del trabajo colaborativo, interdisciplinario y situado. La evaluación fue holística y cualitativa (Anijovich y Cappelletti, 2017), analizando no solo datos cuantitativos sino también el proceso de reflexión individual.

Evaluación de la comprensión de conceptos y herramientas

La comprensión de conceptos clave de sostenibilidad urbana (movilidad sostenible, accesibilidad, eficiencia energética) mostró un incremento significativo: del 65% al 88% entre el inicio y el segundo mes del taller.

El cuestionario diagnóstico fue una herramienta clave para esta constatación. Fue diseñado para evaluar la internalización de términos como “resiliencia urbana” y “servicios ecosistémicos”, y combinó opciones múltiples con respuestas abiertas de justificación, buscando que los estudiantes no solo identificaran los conceptos, sino que también los justificaran en relación con las problemáticas del Partido de la Costa.

Este formulario se aplicó al inicio del taller (diagnóstico inicial) y al segundo mes (diagnóstico comparativo) para constatar la comprensión y ampliación de los conceptos en juego. Se organizó en tres secciones para evaluar el conocimiento y la capacidad de aplicación de conceptos relacionados con la resiliencia urbana y la sostenibilidad en zonas costeras con el objeto de buscar evaluar tanto el conocimiento teórico como la habilidad para aplicar y reflexionar sobre estos conceptos en contextos reales.

En ese sentido, en la primera sección, se evaluó el conocimiento básico sobre resiliencia urbana y servicios ecosistémicos. La primera pregunta exploró ejemplos de resiliencia urbana, mientras que la segunda abordó la interacción entre los ecosistemas y las ciudades costeras. En la segunda, se midió la capacidad para aplicar conceptos en contextos específicos. Se preguntó por la justificación de la preservación de los médanos costeros y se solicitó una propuesta de movilidad sostenible para la región. Y en la última, se enfocó en la comprensión profunda y el análisis crítico. En la primera pregunta se reflexionó sobre la importancia de la equidad espacial y la justicia social en la planificación urbana, y en la segunda se planteó un conflicto territorial en zonas costeras y cómo abordarlo desde un enfoque sistémico.

Análisis cualitativo de proyectos y bitácoras

El 78.6% de los grupos integraron criterios de urbanismo sostenible en sus propuestas, robusteciendo el dato con ejemplos concretos como el diseño de un “Corredor Verde Costero” (movilidad sostenible) o sistemas de captación de aguas pluviales (eficiencia de recursos).

El hallazgo más significativo fue el cambio en la percepción del rol del arquitecto. El análisis de las bitácoras de los estudiantes –cuyo diseño instruía el registro semanal de “Dudas y Obstáculos”, “Decisiones Proyectuales Clave” y “Reflexiones sobre el Rol Social”– reveló un proceso de toma de conciencia. Se constató que el 81% de las bitácoras analizadas reflejaron cómo la experiencia pedagógica logró el objetivo de formar profesionales críticos y éticos. Un ejemplo recurrente fue la reflexión sobre

el paso de una visión de “diseñador técnico” a un “agente social” capaz de abordar la conflictividad territorial.

Estos resultados cualitativos confirman que la dinámica colaborativa fortaleció las capacidades de diálogo y negociación (87% de los estudiantes) y que el enfoque favorece un aprendizaje significativo (92% del equipo docente).

Las bitácoras fueron obligatorias y utilizadas como diarios reflexivos semanales para capturar el proceso de toma de decisiones, las interacciones grupales y el cambio en la percepción del rol profesional. Estos ejes buscaron integrar la teoría con la práctica, fomentar la reflexión crítica y desarrollar habilidades sociales y de liderazgo dentro del proyecto. Y su análisis permitió la lectura cualitativa de los resultados.

Es así que, el análisis semanal del proyecto se organizó en cuatro ejes de reflexión clave. En el primero de *Avance Metodológico y Toma de Decisiones***:** los estudiantes describieron las tareas realizadas y la decisión clave tomada por el grupo, destacando los conceptos teóricos que fundamentaron esa decisión. El objetivo era conectar la teoría, el método de investigación y la práctica proyectual. En el segundo eje de *Dificultades, Obstáculos y Adaptación:* se reflexionó sobre las dificultades encontradas, tanto en la aplicación de conceptos como en la interacción con compañeros de diferentes niveles. Esto ayudó a identificar desafíos y ajustes metodológicos no planificados. En el tercer eje de *Reflexión Ética y Rol Profesional:* los estudiantes reflexionaron sobre su rol como futuros arquitectos, evaluando si su visión de la disciplina había cambiado al abordar problemáticas reales y si se consideran más diseñadores técnicos o agentes sociales. Y, por último, en el cuarto eje de *Interacción y Liderazgo:* los estudiantes interactuaron con estudiantes de otros niveles, analizando cómo se gestionó el liderazgo en el grupo. Este eje evaluó las habilidades sociales, el diálogo y la negociación, en el trabajo colaborativo.

Conclusiones y proyección futura

La experiencia educativa ha demostrado la efectividad de la investigación como estrategia pedagógica (Salamanca y Hernández, 2018). Al situar a los estudiantes como el centro de la exploración de un caso real, el taller no solo cumplió con los contenidos curriculares, sino que los dotó de un valor adicional como investigadores y profesionales críticos.

Los desafíos metodológicos, como la limitación de la presencialidad, se convirtieron en oportunidades para integrar nuevas tecnologías y para impulsar la autonomía y el pensamiento sistémico en los estudiantes, lo que es coherente con el espíritu de una teorización situada y ajustada al contexto educativo.

Esta propuesta formativa, al transversalizar el concepto de taller vertical y centrarse en problemáticas reales, es un modelo valioso para el desarrollo de futuras

iniciativas académicas que vinculen la arquitectura, la sostenibilidad y el compromiso social, formando profesionales más pertinentes y éticos para el futuro.

Notas

[1]Arquitecta. Profesora Universitaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión de Proyectos Educativos. Diplomada en Dirección de Instituciones Educativas. Auditora interna. Responsable del Área de Graduados, UM-Universidad de Morón. Directora de Proyectos de Investigación y de Extensión en la temática del Urbanismo y Arquitectura Educacional, UM. Profesora Titular UM en las carreras de Arquitectura, (Urbanismo 3 y Arquitectura para la Educación), Ejecutiva en gestión institucional y territorial de educación. Autora de publicaciones, en congresos (Urbanismo, Educación, Arquitectura Educativa). ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-6568-1279. E-mail: extension.graduados@unimoron.edu.ar.

[2]Consultora en temas urbanos, ambientales, arquitectura; docente universitario de grado e investigadora, Escuela de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Morón y Miembro del comité científico del Centro de Estudios para el Desarrollo Territorial y docente de grado y posgrado Universidad Nacional de Moreno, Argentina. Consultora en planeamiento urbano-regional, ambiente y desarrollo local: planes de ordenamiento territorial, factibilidad técnico-económica, estudios de impacto ambiental. Directora de Planeamiento en varios Municipios del conurbano Bonaerense, (1987-2023). Consultora BID-MECON. Argentina. E-mail: monicapintosarq@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Aprendizaje a través de la investigación científica. (2024). *Eduforics.* Recuperado de https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/experiencias-y-recursos/buenas-practicas/aprendizaje-a-traves-de-la-investigacion-cientifica/

CONEAU. (2023). Ordenanza *CONEAU N°75: Ordenanza que aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de grado en funcionamiento*. Ministerio de Educación.

Docampo García, M. (2021). Urbanismo sostenible. El camino de las ciudades en la Agenda 2030. *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio, 4(15), 19.*

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación. (2021). *Resolución Ministerial N°518: Reconocimiento oficial y validez nacional del título de Arquitecto.* Plan de Estudio.

Ministerio de Educación. (2023). *Resolución Ministerial N°2501: Estándares de acreditación del título de Arquitecto.*

Pintos, M. (2024). *Programa analítico de la asignatura Urbanismo 1*. Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón.

Pintos, M. P. (2024). *Programa analítico de la asignatura Urbanismo 2.* Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón.

Rodríguez, L. y Fiscarelli, D. (2020). Didáctica de la arquitectura, (re) visitando el taller en clave pedagógica. I*nvestigación e Innovación en Arquitectura y Territorio, 8(2),* 118, 121.

Salamanca, X. y Hernández, C. (2018). Enseñanza en ciencias: la investigación como estrategia pedagógica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 10(19)*, 133-148.

Santachita, S. B. (2024). *Programa analítico de la asignatura Urbanismo 3.* Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón.

Santachita, S., Mansilla, R., Pintos, M., Chait, E., Vásárhelyi, S., Caradora, V. y Battaggi, J. (2024). *Trazando Rutas Sostenibles: Un Diagnóstico Socio-Ambiental para el Desarrollo Sostenible del Partido de la Costa. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Escuela Superior de Arquitectura y Diseño;* Escuela Superior de Ingeniería, Informática y Ciencias Agroalimentarias, Universidad de Morón.

UNESCO. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior.* https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/01/Hoja-de-Ruta-3CMES-final.pdf

Peripecias disciplinares: arquitectura, cultura dominante y otros caminos posibles para andar y desandar desde la investigación

Disciplinary Adventures: Architecture, Dominant Culture, and Other Possible Paths to Explore in the Way to Meaningful Research

Mariana Puga[1]
Rosario De Candia[2]
Marcos Sebastián Carrasco[3]

Resumen

El presente artículo trama las inquietudes y reflexiones que, impulsadas por un ejercicio autobiográfico en la asignatura Teoría y crítica en una carrera de Arquitectura, gestaron y nutrieron proyectos de investigación hoy abocados a las formas de circulación, reproducción y consumo promovidos por la cultura global dominante, como modo de interpelar el imaginario de lo que se entiende por *buena arquitectura* contemporánea. Se trata de una composición a tres voces que, con gesto autoetnográfico, traza unas genealogías de las preocupaciones hoy medulares en dos investigaciones doctorales y una práctica docente colaborada. En esta recuperación cobran vida las experiencias pedagógicas—particularmente el Autoanálisis de la Trayectoria Estudiantil—como disparadores de procesos de concienciación respecto de la influencia de los cánones sobre el campo de prácticas culturales del habitar, con la necesaria exclusión de ciertos seres y saberes profesionales/disciplinares. Se incluyen, también, los recorridos bibliográficos y experienciales que vienen andamiando estas problematizaciones.

Palabras clave: buena arquitectura; docencia; investigación; autoetnografía; crítica situada

Abstract

This article weaves together the concerns and reflections that, spurred by an autobiographical exercise in the Theory and Criticism course within an Architecture program, gave rise to and nurtured research projects now focused on the forms of circulation, reproduction, and consumption promoted by the dominant global culture, as a way of challenging the prevailing notion of what constitutes good contemporary architecture. It is a three-part narrative that, in an autoethnographic mood, traces the genealogies of the central concerns now present in two doctoral dissertations and a collaborative teaching practice. In this exploration, pedagogical experiences—particularly the Self-Analysis of Student Trajectory—emerge as catalysts for processes of awareness regarding the influence of established norms on the field of cultural practices of dwelling, with the necessary exclusion of certain professional/disciplinary beings and knowledge. Also included are the bibliographic and experiential journeys that have underpinned these problematizations.

Keywords: Good Architecture; Teaching; Research; Autoethnography; Situated Criticism

Fecha de recepción: 14-11-2025
Fecha de evaluación: 19-11-2025
Fecha de evaluación: 05-12-2025
Fecha de aceptación: 09-12-2025

Introducción

Este texto parte de un diálogo persistente y preexistente, aunque nunca escrito; anidado y sostenido por la experiencia apasionada de un equipo docente que se aventuró a transfigurarse en grupo de investigación para detenerse en los saberes transitados.

Parte de un espacio específico, con aires de territorio: el definido inicialmente por una asignatura de 6to año de la carrera de arquitectura de la FAUD llamada Teoría y Crítica de la Arquitectura, cuyo cometido principal abona la invitación a les estudiantes a un replanteo continuo de los sentidos que cristalizan histórica y políticamente en ese constructo disciplinar que se da en llamar "arquitectura", y, con ello, lo que implica ser –o no ser—(*that is the question?*) arquitectxs aquí y ahora.

Parte también de una bella oportunidad: la de revisitar, reconstruir y/o evidenciar, a la luz de un primer acercamiento a la narrativa autoetnográfica, las trayectorias que, desde las singularidades de dos integrantes de la cátedra y del grupo, se han entretejido (con) y modificado este espacio, a la vez que han sido tramadas, cuando menos parcialmente, y cobijadas por él.

Desde esta serie de condiciones de partida y de esta específica oportunidad-desafío, nos proponemos transitar inauguralmente una escritura que les otorgue existencia material; que organice, encarne –pueda mostrarnos– parte de esas mutuas imbricaciones, esas afectaciones entre personas anhelantes, cuerpos de ideas instaladas y validadas, con sus identificaciones e incomodidades sobre lo dado, sus querer-saberes, aperturas, desvíos, profundizaciones.

Narraremos indistintamente en plural y en singular, según los roles o estadios diversos dentro del espectro (de)formativo académico (como estudiantes, docentes, investigadorxs, becarixs, directorxs, tesistas, etc.), acentuando en ciertos aspectos y momentos particulares del devenir de la asignatura, o mejor: del de las trayectorias comprometidas con ella, y más allá de ella, en este trabajo.

Finalmente, elegimos usar la figura de la peripecia, con todo lo que conlleva de aventura, de lance, de riesgo; tanto para tutelar esta experiencia iniciática de parte de nuestro equipo en la investigación narrativa y en la autoetnografía dentro de ella, como para dejar constancia de nuestra gran simpatía por todo cambio-del-estado-de-las-cosas, repentino o presentido, pero latente en cada enredo o relato que se precie, que se presente, que se sume.

TyC1.4 o el largo camino de un corto cuatrimestre, plagado de cruces con otros andares

Teoría y Crítica 1.4 es, a modo de irónica bandera, la forma en que decidimos (re)nombrar a nuestra asignatura para interpelar el reducido espacio que el plan de

estudios de la carrera de arquitectura de la FAUD reserva para aquellos contenidos y abordajes que habilitan un posicionamiento teórico crítico y situado sobre el estado (de las cosas) de la arquitectura contemporánea. Son 64 horas de 4.608: el 1.4 % de la carga horaria total (Puga, 2020, 2021). En esa extensión 1.4 es donde se despliega –o mejor, se concentra- nuestro agenciamiento docente de favorecer y acompañar reflexiones hacia lo que comprendemos como una enseñanza situada del proyecto arquitectónico, o de la arquitectura en su sentido más amplio, apelando al reconocimiento de los valores disciplinares instalados por la cultura dominante y su implicación con los roles profesionales prescriptos curricularmente; a la vez que dando cabida a los otros, semi-eclipsados, pero que se derivan y abrevan del mismo gran corpus de conocimientos y de prácticas.

En términos más operativos, partimos de una analítica de deconstrucción crítica del proyecto, entendido como práctica central de la disciplina y como dispositivo determinado en lo económico-político y determinante en lo académico-formativo (Cacopardo, 2017). Tal deconstrucción se opera sobre estudios de caso seleccionados, con foco en trayectorias profesionales internacionales validadas (premiadas, sobre-publicadas, como el caso de los Premios Pritzker). Estas últimas son la base para indagar en las formas de circulación, reproducción y consumo promovidos por la cultura global dominante, como también para señalar las tensiones que surgen a partir de su influencia sobre el campo de prácticas culturales del habitar, entendidas éstas como más propias de unos lugares e historicidades concretas, y, claramente, más cercanas a nuestros contextos de pensamiento y actuación.

Estos abordajes pueden comprenderse como una suerte de crítica al conjunto de la/las forma-imagen que devienen, legitimadas por la hegemonía disciplinar, en campo ampliado de los referentes formales internacionales, que median –y a veces colonizan- los planteos de los ejercicios proyectuales y que pueblan el imaginario de lo que se entiende por *buena arquitectura* contemporánea. Frente a un tal sistema de formas de difusión global desregulada y dominante, oponemos el análisis genealógico crítico, por un lado, y el filtro tenso de la territorialidad, de la pertinencia, del ajuste situado, por el otro. Lo que se persigue no es la devaluación de las cualidades proyectuales de los diversos referentes en cuestión, sino la comprensión de los factores –intra y extra disciplinares—que determinan su emergencia y extrema visibilidad, y el consecuente eclipse de otras prácticas, encandiladas (Puga, 2021). Lo territorial emerge como la posibilidad de un pensamiento situado de las formas del habitar, por tanto, puede activarse como mediación tensa, como contrapartida o negociación frente a los sistemas formales que instala la cultura dominante dentro del campo disciplinar global. Se trata de disputar la cabida, el ingreso de otros valores dentro de ese campo, de abrir nuevos problemas desde ciertas especificidades territoriales, de forma aditiva y no excluyente de las modalidades proyectuales contemporáneas, habilitadas según los avances en materiales, en tecnologías, y en sus respectivas

estéticas y poéticas.

Ahora bien, esto es lo que hemos venido proponiendo, básicamente desde el año 2016 como equipo docente, con leves variaciones entre los referentes y trayectorias estudiadas, los abordajes sugeridos, los textos aportados. De las tres personas que escribimos este artículo, M es probablemente quien se ha relacionado por más tiempo con algunos de estos problemas, como docente de la asignatura y llevando esta pasión a la investigación. Con este andamiaje, tanto desde lo disciplinar como desde lo educativo e investigativo, luego se cruzan las trayectorias de R y S, las otras dos personas autoras de este texto, quienes fueran estudiantes de la asignatura durante los años 2020 y 2021 y son hoy docentes, becarios y tesistas del equipo.

La autobiografía estudiantil como ejercicio disruptivo y como encuentro

Hemos mencionado que partimos de un reconocimiento crítico del campo disciplinar promovido por la cultura global dominante –con sedes de emisión concentradas en el hemisferio norte—, y con el objetivo de comprender, palpable y cercano, el eslabón de la enseñanza universitaria profesionalista como reproductora *in situ* de los sistemas de circulación y legitimación de saberes operantes en la contemporaneidad. Enseñanza encarnada, en principio, en un plan de estudios que consagra sólo el 1.4% de su carga horaria total a la formación en abordajes teórico-críticos de la arquitectura en tanto disciplina.

Para poder hacer visible esta realidad político académica, de la que somos producto como graduadxs de la FAUD, y parte constitutiva, como docentes investigadores de la FAUD, es que a partir del 2020, en gran medida afectadxs por el ASPO y la pandemia, pero también como un correlato lógico de autorevisarnos y autoaplicar sobre nosotrxs y nuestras trayectorias las herramientas teóricas y metodológicas con las que nos familiarizamos para analizar críticamente trayectorias otras, convocamos a las y los estudiantes a una suerte de "extrañamiento": una distancia, un mirar de lejos lo cercano, las trayectorias estudiantiles, en tanto partícipes del propio sistema de circulación de saberes en que son (y hemos sido) formados, donde operan modelos preestablecidos (pero nunca explicitados como tales) por el campo disciplinar dominante. Comprendido como desafección/reafección y distancia objetivante-, se operó con la revisión, despiece y rearmado enfáticos de todo el ciclo formativo curricular, visto éste como dispositivo de un sistema teórico-ideológico parcial (un constructo entre tantos otros). Mayoritariamente subsumido en una práctica del *saber hacer* –saber proyectar, saber crear, planificar, construir, comunicar- este dispositivo raramente blanquea sus filiaciones teóricas o sus adhesiones a ciertos modelos por sobre otros (esto es dominante en las asignaturas proyectuales, que son troncales), motivando la naturalización de los contenidos y abordajes ofrecidos, y el propio origen de las fuentes, que se vuelven invisibles e incontestables: poderosas. A esto

es lo que llamamos una formación profesionalista *técnica*; no por un énfasis en la dimensión de lo tecnológico constructivo (que es también propia de la carrera), sino por el fuerte entrenamiento en aptitudes y actitudes prácticas proyectuales, que, sustraídas de consciencia teórico disciplinar, no pueden devenir en *praxis situadas.*

De esta lectura es que surge un ejercicio, el Autoanálisis de la Trayectoria Estudiantil, diseñado como estrategia para poner a lxs estudiantes de arquitectura, que ya tienen al llegar a nuestra asignatura prácticamente el 95% del Plan de Estudios aprobado, frente al esquema completo de su propia formación: para afrontar la estructura constituyente de sus saberes, y si cabe, para confrontar con el andamiaje velado o eclipsado de sus filiaciones teórico conceptuales y políticas operantes, y también, de sus emociones y pareceres en el trance-tránsito de su educación. Este ejercicio, implementado también como forma de acercamiento con y entre estudiantes *virtualizados*, se estructuró en distintas dimensiones e instancias, a imagen y semejanza de lo que se haría luego sobre las trayectorias legitimadas, valoradas dentro del campo disciplinar: autobiografía; cronología de obras, proyectos, otros ejercicios; y genealogía.

Abrió insospechadamente nuevos espacios de encuentro entre estudiantes y docentes; abrió al reconocimiento de la potencia de las autobiografías situadas y de la reconstrucción de las trayectorias como herramienta analítica. Abrió a una epistemología crítica desde el nosotrxs. Y abrió el diálogo que se ha sostenido desde entonces, y que ahora encarna en la reconstrucción textual de R y de S.

Trayectorias auto etnográficas: resignificación de saberes e identidades desde el pensamiento crítico

Desaprender como punto de partida

R: “¿Qué es la arquitectura?” Nos preguntaron en la primera clase de Teoría y Crítica cuando cursé en el año 2020, a lo que ofrecí algunas respuestas más que repetidas sobre la forma, la luz y el espacio. Probablemente sin encontrarle coherencia o vínculo alguno con el ejercicio que realizamos a continuación. Un análisis sobre nuestra trayectoria académica en clave autobiográfica, que proponía la idea de pausar, al mismo tiempo que pausaba el mundo, para pensar las influencias que habían conformado nuestro yo *casi* arquitectx desestabilizando ciertas estructuras vencidas que caerían más adelante.

En ese entonces re-construí mi paso por la universidad, marcada por el agotamiento típico de una estudiante de sexto año que anhelaba terminar de estudiar. Empezaba a identificar la preponderancia de la formación proyectual por sobre todos los otros campos temáticos. En un espacio de aprendizaje bajo preceptos, cuya propuesta impulsaba a diseñar excesos y a construir simplezas. Como muchos me formé con

las oportunidades de aquello que se me presentaba delante, y con susurros en los pasillos universitarios de “a qué cátedra convenía ir”.

Demasiadas gramáticas estructuraron los cimientos de nuestra formación como arquitectxs, comenzando por lo que concebimos universalmente como “buena arquitectura”, realizada casi en su totalidad por hombres. O el “menos es más” que nos envuelve en un remolino de síntesis y ausencia de profundidad, jerarquizando bajo cánones impuestos qué pasa y qué no por el tamiz de lo validado. Donde el orden “natural” sería hablar el mismo idioma y no problematizar aquello que repetimos. Si bien la conformación de un pensamiento crítico puede haber sido incentivada ocasionalmente de forma previa, es en la cursada de Teoría y Crítica que, como estudiantes, aprendemos a desarrollarlo.

La incomodidad es la primera alarma que se activa ante el cuestionamiento de lo aprendido y la ruptura de los sistemas que hemos creado. Hoy como docentes, valoramos aquel espacio de cuidado que favoreció la libertad del pensamiento, la empatía que acompañó tanto el entusiasmo por el cambio como el recelo a lo desconocido. Ya que un espacio amable para la comunicación ofreció la seguridad necesaria para sostener el proceso de transformación.

La autobiografía fue un ejercicio que motivó reflexiones personales, para entender cómo constituimos nuestra identidad en vínculo con la disciplina. Las mismas herramientas que nos permitían como estudiantes la deconstrucción de una trayectoria validada fueron horizontalizadas como insumo para la auto-observación. Acompañados con la lectura de *Autobiografía científica* de Aldo Rossi, la propuesta fue construir una crónica poética que entrelace reflexiones personales, recuerdos y teoría de la arquitectura.

A la luz de la distancia temporal son otros los puntos que detecto centrales en mi trayectoria académica para el devenir de quien soy hoy. De una autobiografía que observaba trabajos finalizados, autores validados y dificultades técnicas (material jerarquizado por el propio sistema educativo) hoy me narraría desde dos experiencias que impactaron en mi cuerpo. Identificando el valor de lo autobiográfico no solo en la retrospectiva, sino en permitirnos re-significar las observaciones fugaces que, en su momento, carecían de marco teórico. Es el caso de mi experiencia en 2018 durante un intercambio académico viajando por São Paulo, donde dos exposiciones de arte que visité por casualidad adquirieron una profunda coherencia años después.

La primera fue en la Pinacoteca de São Paulo, una muestra titulada *Mulheres Radicais: Arte Latino-Americana, 1960–1985*. Esta exposición exhibía la obra de artistas que utilizaron el cuerpo como territorio político en un contexto de dictaduras, violencia y desigualdades. La segunda, en el Museu de Arte de São Paulo (MASP), exponía el trabajo del colectivo anónimo Guerrilla Girls, conocido por su activismo crítico. Entre obras de validación histórica expuestas en la sala de un museo dise-

ñado por una arquitecta (Lina BoBardi), leía: *"As mulheres precisam ficar nuas para entrar no Museu de São Paulo?"*

Considerando la reflexión autobiográfica de hoy, estas muestras se erigen como los verdaderos cimientos de mi pensamiento crítico sobre el canon. Ambas experiencias, una desvelando la disidencia del cuerpo en la región y la otra cuestionando la representación y la exclusión de género en las galerías, ejemplifican el tipo de incomodidad transgresora que nuestra formación proyectual tendía a silenciar. Son estas micro-narrativas de desacato las que hoy me permiten construir, desde la docencia, un espacio de cuidado para que las futuras generaciones de arquitectxs cuestionen lo aprendido y definan su propia gramática.

S: En la instancia final de nuestra formación de grado, llegamos a Teoría y Crítica transitando el camino que nos delineaba un paradigma académico-disciplinar dominado por la obsesión a la grandilocuencia posible de lograr desde un edificio objeto, jerarquizando las materias proyectuales por sobre otras que cargan de significado a las posibilidades del espacio arquitectónico, pero que aún no lograba visualizar.

La consigna inicial de la cátedra, la autobiografía, herramienta con la cual nos encontramos en el final de nuestra trayectoria académica, nos permitió mirar sobre lo que habíamos incorporado no solamente en nuestra formación universitaria, sino también desde mucho antes, situando hechos y personas que implicaron una decisión, un cambio de rumbo o una nueva forma de ver algún aspecto de la vida que definió nuestros horizontes.

En paralelo, comenzamos a profundizar en la trayectoria de un arquitecto consolidado en el campo disciplinar internacional, galardonado con un premio Pritzker como condicionante principal de selección y punto de partida para su interpelación. Desde distintas herramientas plasmamos su trayectoria, donde la obra construida era el insumo principal junto a las variables que caracterizaban esa obra, situándose en el contexto personal del arquitecto y disciplinar dominante. Esta construcción de sentido de una trayectoria premiada y por ende validada comenzaba a delinear un espectro más amplio de nuestra concepción de lo que era buena arquitectura y las múltiples razones por las cuales así se considera.

En la pretendida articulación de estas nuevas miradas sobre la disciplina desde una trayectoria consolidada y nuestra autobiografía es que comenzamos a interpelar lo que entendíamos como arquitectura, de donde provienen nuestras inclinaciones proyectuales, preferencia de tipologías, relaciones espaciales, tecnologías y materiales cuya elección solo podíamos justificar desde una concepción superficial de lo que estábamos intentando crear.

También caló profundamente en mí el descubrimiento de otros modos de entender a la disciplina y al proyecto arquitectónico desde el diálogo con autores como Pablo

Sztulwark y Victor Pelli, que me enseñaron a entender el espacio arquitectónico como lugares posibles de experiencias para significar esos espacios y modos de habitar como reflejo de nuestras más humanas costumbres.

El espacio de cátedra y sus contenidos acompañaron otras incomodidades que comenzaban a surgir, al percibir cierta incapacidad disciplinar para responder a las demandas de la sociedad que debieran poder atenderse desde la arquitectura. Un punto de quiebre en mi formación implicó la resignificación de mucho de lo que traía incorporado, sentando las bases de un pensamiento crítico que ahora contaba con las herramientas para interpelar lo dado, dando lugar a más interrogantes que certezas, pero marcando un nuevo comienzo de búsquedas.

Investigar desde las incertidumbres que nos motivan

R: Cuán complejo es repensar una trayectoria cuando fue impulsada por emocionalidades, hoy resignificada a partir de una narrativa que hilvana hechos con una aparente claridad. Por esto observo mi trayectoria en la investigación a la luz de la *incomodidad.* Vir Cano en *Borrador para un abecedario del desacato* trae la palabra incomodar, y nos plantea incomodarnos “donde sabemos que algo tenemos que pensar, que transformar o incluso que desterrar de nosotres mismes”.

Este proceso difícil de habitar, motor de tantos movimientos internos, resonaba en 2022 poco después de graduada en una crisis que buscaba darle sentido a mi ser profesional. *Incómoda* frente a un ejercicio profesional que percibía como mecánico, con muchas preguntas sobre la disciplina y la necesidad de seguir profundizando el pensamiento, me acerqué al espacio que entendía como germinador de esos interrogantes. Este lugar amplio y blando me permitió indagar sobre mis intereses y encontrar el rumbo de acuerdo con eso, con la ayuda de Mariana Puga para consolidar especificidad en temas inicialmente ajenos.

Iniciar mi camino en la investigación acompañado de epistemologías críticas fue un proceso arduo de desnaturalizar y desarmar los saberes que cargo a través del pensamiento crítico, desestabilizar mis suelos, queerizar las lógicas ajenas sobre las que me formé, atravesar la extrañeza de lo que me era familiar, para llegar a la desorientación. Y en ese espacio *incómodo* frente a la incertidumbre se fue definiendo mi posición ante la investigación.

Mi tema de tesis nace así, de un posicionamiento ético-político que acusa las desigualdades (cuan y cualitativas) y los silencios en la pseudo universalización de los saberes académicos dentro de la disciplina, haciendo hincapié en la violencia epistémica (Pérez, 2019) dada por la omisión/exclusión de las arquitectas como referentes de conocimiento, y en el sistema de validación que legitima estos órdenes.

Entre un nuevo cuerpo teórico de epistemologías feministas aparece la perfor-

mance “Queridas Viejas” de la artista española María Gimeno, que aborda de manera crítica y simbólica la ausencia de mujeres artistas en el manual de Historia del Arte de E. H. Gombrich. Con un cuchillo afilado produce cortes subsanando la historia al hacerles “espacio” a las artistas omitidas entre las hojas del libro. Frente al ingenio de lo performático y la investigación minuciosa para determinar la inclusión, no se puede evitar pensar que la lógica de dar “visibilidad” favorece cierta ignorancia, ya que lo no visto sigue en las sombras o se busca revalidar a la minoría ya legitimada. Entonces ¿de qué forma visibilizamos lo invisible si no lo podemos ver?

Con Zaida Muxí (2019) comprendí lo importante de no adoptar una actitud compensatoria de la gran heroína, por la cual solo las figuras excepcionales acaban participando de lo que se espera sea la historia de la mujer en la arquitectura. Esta actitud seguiría invisibilizando a la mayoría, a menos que se entienda que hay una manera única de ejercer la profesión. De esta forma, comienzan a cobrar relevancia los registros desde las subjetividades como formas de transmitir representatividad a otros. Apuntando a las sensibilidades y vínculos como tecnologías, se construyen alternativas narrativas, otredades significativas, que desnaturalizan el único relato hegemónico existente, a través de una mirada que valora la complejidad. Incorporamos el giro afectivo, el lado individual y personal a las trayectorias, a la construcción de un “nosotrxs”, para que la palabra no califique ni generalice, con riesgo de dejar fuera otros relatos, sino que germine en la pluralidad de los mismos, saliendo de lo anecdótico y transmutando lo personal en político (Despret y Stengers, 2023).

S: En la necesidad de profundizar en el nuevo camino de posibilidades que representaban los interrogantes construidos desde Teoría y Crítica es que me encuentro con la oportunidad de investigar. El eje definido para mi incipiente trayectoria de investigación son los sistemas de validación, ese aspecto que también constituye a la disciplina y que había podido visualizar desde la deconstrucción de la obra del arquitecto Shigeru Ban durante mi paso como estudiante por la cátedra de Teoría y Crítica. La posibilidad de profundizar en este campo, particularmente en las publicaciones periódicas como revistas, significaba profundizar en lo que alguna vez me atrapó para que decidiera estudiar arquitectura.

La apertura hacia epistemologías críticas me permitió visualizar cómo la construcción del conocimiento había pretendido ser universal y objetiva; y cómo la disciplina de arquitectura se insertó en ese paradigma totalizador que la condicionó.

La selección de la revista *Summa+* para mi investigación tiene una fundamentación de doble vertiente: una publicación de mucha significación histórica para el campo disciplinar y de producción y distribución regional. Considerándose como revista de arquitectura latinoamericana se proponía interpelar sus contenidos en relación con un contexto de globalización, siendo el campo de la arquitectura muy permeado por consideraciones proyectuales, tecnológicas y materiales que no fueron concebidos

desde y para las particularidades locales.

Para el desafío que representaba relevar los contenidos de 200 números de revistas publicados en el lapso de 30 años recurrí a la cronología—un modo particular de organizar la información y de construir datos que conocía por mi corta trayectoria y que había incorporado en el grado. El relevamiento de ciertas variables que caracterizaban los contenidos publicados me permitía algunas conclusiones insuficientes ya que el registro de continuidades y singularidades durante los años que duró la tirada daba cuenta de ser una revista latinoamericana por el origen de lo plasmado en sus páginas, pero no así por la génesis que constituía esa arquitectura publicada. El diálogo con autores como Cristian Cox (1990), me aproximaba a una genealogía de la producción arquitectónica y su constitución desde referencias nor-eurocentristas, ampliando el territorio de lo que constituía a *Summa+* y complementándose con la concepción de las publicaciones periódicas como parte de un proyecto cultural tal como lo desarrolla Patricia Méndez en *Ideas, proyectos y debates. Revistas latinoamericanas de arquitectura*.

A medida que iba registrando los sentidos de la selección de arquitectura y saberes que se publicaban en *Summa+* me encontraba ante la necesidad de entender los modos posibles de habitar en la arquitectura que interpelaba, de mirar un proyecto desde lo que podía ocurrir ahí, de cómo podríamos sentirnos si nos imaginamos en cada uno de esos espacios bajo las condiciones que ofrece. Estas nuevas miradas sobre el espacio arquitectónico que comenzaron a gestarse en mi paso por la cátedra como alumno, ahora se complementaron con la aún en construcción comprensión del habitar que M. Heidegger había desarrollado como la posibilidad de ser en el mundo, y que Cristopher Alexander entendía como factible desde una adecuada articulación entre patrones espaciales, patrones de acontecimientos y patrones que están vivos, entendiendo a estos últimos como los aspectos que dan vida a un espacio. Esta forma de cómo nos relacionamos con nuestro entorno y lo que deberíamos focalizar en un proyecto arquitectónico no solo me oriento a interpelar en la revista sus acentuaciones en ciertos aspectos de la obra publicada que relegaba los modos de habitar, sino que configuró en mí un horizonte tramado por la posibilidad de transmitir estos modos de mirar y entender la arquitectura, desde la docencia o el ejercicio disciplinar, que hoy conforman las bases de lo que considero es la Arquitectura.

Articulación dialógica entre formación-investigación-docencia

R y S: El abordaje de ambas trayectorias situándose en contextos que significaban los hechos y personas que las constituían fue el primer encuentro con la deconstrucción de algo dado, asumido, y nos permitió construir una perspectiva más amplia de la disciplina y de nosotros mismos. En esta instancia de descubrimiento de otras epistemologías, que daban cuenta de las estructuras que moldeaban no sólo los

saberes disciplinares que habíamos incorporado sino también nuestros modos de habitar el mundo, nos hallamos inciertos.

La investigación representó en aquel momento el horizonte que respondía a nuestras incipientes incomodidades frente al siguiente paso en nuestra trayectoria, el mundo de la profesión de arquitectura, dominado por un paradigma mercantilista que ya habíamos advertido provisoriamente en nuestra formación de grado, pero que ahora podríamos visualizar como superficial e insuficiente para responder a lo que la realidad demandaba.

Este ciclo académico (2025) marcó un hito significativo para nosotros, porque constituyó nuestro primer año como docentes y trabajando de forma conjunta. Nuestro breve paso como alumnos de la cátedra, se convirtió en un proceso extenso de enseñanza y de aprendizaje que no dilucida barreras entre investigación y docencia. La ambigüedad de estos espacios académicos se fusiona en la cotidianeidad de nuestra práctica desde la inclusión de epistemologías críticas hasta metodologías disruptivas. Ejercemos la docencia en un ámbito que posibilita pensar las clases como espacios horizontales, priorizando el diálogo, la co-construcción de conocimiento y rompiendo el esquema unidireccional alumno-docente. Abriendo espacios para el movimiento, posibilitando la salida del aula para corporizar experiencias.

Este nuevo ejercicio de docencia para nosotros representó la apertura a un nuevo campo de interrogantes vinculados a la pedagogía crítica, en donde el principal desafío fue poder dar cuenta del amplio abanico de posicionamientos disciplinares y de la importancia de acompañar las búsquedas de los estudiantes desde un ejercicio situado. Donde el potencial para profundizar las investigaciones radica en aprender a preguntar y preguntar-se.

Nuestro desafío actual, personal y colectivo, es incursionar en el pensamiento crítico frente a un contexto político y económico que pone en tela de juicio los espacios de enseñanza y de aprendizaje. La determinación de un trabajo vinculado a las causas que nos conmueven ético-afectivamente potencia y alimenta nuestro rol docente.

Notas

[1] ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9671-7580. E-mail: mapuga@gmail.com.

[1] E-mail: rosariodecandia@hotmail.com.

[1] E-mail: sebax03.09@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Alexander, C. (1979). *El modo intemporal de construir*. Colección Arquitectura/Perspectivas.

Gustavo Gili Editorial

Cacopardo, F. (2017). Propuesta Pedagógica para la Asignatura Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo; FAUD-UNMDP (inédito)

Cacopardo, F. y otrxs (2022) *Formación disciplinar y vivienda popular: un.4 de vista crítico.* En: Encuentro de la Red ULACAV; Córdoba, octubre 2022 (ponencia).

Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva editorial.

Despret, V. y Stengers, I. (2023) *Las que hacen historias. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?*, en colección Tentacular, Hekht Libros.

Méndez, P. (2020). Ideas, proyectos, debates: Revistas Latinoamericanas de Arquitectura. Centro de Documentación de Arquitectura Latinoamericana (CEDODAL).

Muxí Martinez, Z. (2019). *Mujeres, casas y ciudades: Más allá del umbral* (Segunda edición). dpr-barcelona.

Pelli, V. S. (2004). La casa bella: estética, identidad, poder y distorsión de metas en la vivienda social. *Cuaderno Urbano. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Arquitectura y Urbanismo*, vol. 4, no. 4, p. 183-202. E-ISSN 1853-3680. http://dx.doi.org/10.30972/crn.441047

Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable, en *Revista de Estudios y Políticas de Género*, núm. 1, pp. 81-98.

Puga, M. (2021). “Fuera de Forma”. *Revista CoRazonada. Subjetividades de la forma.* Latido 19. Edita Aleph / Asociación Latinoamericana de estudios de la forma. Enero-abril 2021; ISSN 2362-4159

Rossi, A. (1984). *Autobiografía científica*. Taurus

Sztulwark, P. (2009). *Ficciones de lo habitar.* Buenos Aires: Nobuko.

De la métrica a la magia: un viaje autoetnográfico hacia la narrativa en la formación docente

From Metric to Magic: an Autoethnographic Journey toward Narrative in Teacher Training

Guillermo Cutrera[1]
María Marta Yedaide[2]

Resumen

Este artículo narra una trayectoria de investigación post doctoral centrada en la formación docente inicial. El trabajo documenta una transición epistemológica y metodológica desde un análisis centrado en las condiciones de producción discursiva hacia una indagación fundada en la producción de narrativas (auto) biográficas. A través de un relato autoetnográfico, se explora cómo el encuentro con las historias de dos profesoras residentes resignifica la propia biografía del investigador y su tradición de investigación. Conceptos como variación de importancia, relación con el saber y las nociones de rebote y resonancia se articulan para dar cuenta de una transformación que es, a la vez, personal y académica. El texto argumenta que la investigación narrativa, más que un método, es una postura ética que nos obliga a reconocernos en las voces de los otros, transitando de la búsqueda de resultados a la construcción de sentidos compartidos.

Palabras clave: investigación narrativa; autoetnografía; formación docente; relación con el saber; transformación

Abstract

This article narrates a postdoctoral research trajectory focused on initial teacher training. The work documents an epistemological and methodological transition from an analysis centred on the conditions of discursive production to an inquiry grounded in the production of (auto)biographical narratives. Through an autoethnographic account, the author explores how encountering the stories of two resident professors redefines the researcher's own biography and research tradition. Concepts such as variation in significance, relationship with knowledge, and the notions of rebound and resonance are articulated to account for a transformation that is simultaneously personal and academic. The article argues that narrative research, more than a method, is an ethical stance that compels us to recognise ourselves in the voices of others, moving from the search for results to the construction of shared meanings.

Keywords: Narrative Research; Autoethnography; Teacher Training; Relationship with Knowledge; Transformation

Fecha de recepción: 16-09-2025
Fecha de evaluación: 8-10-2025
Fecha de evaluación: 13-10-2025
Fecha de aceptación: 26-10-2025

Introducción: el inicio del viaje y una nota disonante

Toda investigación es, en el fondo, una autobiografía. Comienzo con esta certeza no como un punto de llegada, sino como la brújula que ha orientado este viaje formativo. Lo que inició como un plan para analizar las prácticas de enseñanza en la residencia docente se ha convertido, casi sin darme cuenta, en una excavación de mi propia historia como profesor e investigador. Este texto, por tanto, no es el mapa de un territorio ajeno, sino el cuaderno de bitácora de mi propio desplazamiento: un tránsito desde la seguridad del análisis discursivo hacia la incierta pero fértil tierra de la narrativa.

Durante años, mi trabajo se ancló en la aparente solidez de la estructura, del método, de una voz que buscaba la objetividad. Sin embargo, bajo esa superficie, persistía una nota disonante, un eco de mi propia historia que no encontraba lugar en la partitura académica. Era la memoria de un niño frente a un metrónomo, sintiendo que su tic tac implacable "cortaba la expresividad, me ligaba a una ejecución atravesada por la métrica". He decidido traer esta frase, extraída de un relato autobiográfico que escribí al inicio de este recorrido, no como un mero recuerdo sino como una *voz activa* en este texto. Ponerla entre comillas es un gesto deliberado: es la forma de escenificar el diálogo tratando mis propias narrativas pasadas como fuentes primarias de este viaje. Es, en sí mismo, un acto de autorizar la propia historia como campo de indagación.

Este artículo narra, entonces, un proceso de *des-aprender a investigar*. Un des-aprendizaje que fue catalizado por el encuentro con las voces de dos jóvenes docentes cuyas historias, en un fenómeno de *rebote* y resonancia, me obligaron a volver sobre la mía. Sus relatos no fueron *datos* para ser analizados, sino espejos que me devolvieron una imagen de mí mismo llena de preguntas: ¿Cómo se había configurado mi propia *relación con el saber* (Charlot, 1997)? ¿Qué silencios y defensas sostenían la *duplicación de mundos* entre mi teoría y mi práctica?

Lo que sigue no es, por tanto, un informe de resultados, sino una invitación a acompañarme en esa interrogación. Es un relato que se atreve a ser vulnerable, a mostrar las costuras del proceso, a poner en diálogo mi voz con las voces de las jóvenes docentes y con las de los teóricos que me han servido de interlocutores. Es un intento de escribir desde una *voz encarnada*, una que asume que la subjetividad no es un sesgo a evitar sino la condición de posibilidad de todo conocimiento genuino. Es, en definitiva, un viaje de la métrica a la magia, en busca de una forma de escribir y de investigar que, en lugar de cerrar significados, abra la posibilidad del encuentro.

Primer movimiento: la duplicación de mundos y el eco de una formación escindida

Mi autobiografía profesional podría narrarse como una historia de lenguajes en conflicto. Me crié, como cuento en otro lugar, en un *contexto de sonidos musicales*, un mundo orgánico donde la teoría y la práctica, el solfeo y la emoción, convivían sin fisuras. Era un saber que se aprendía en la escucha, en la imitación, en la ayuda a mi madre con sus estudiantes de piano; un saber encarnado, inseparable de los afectos y las relaciones. Sin embargo, la vida y las elecciones me llevaron por otros derroteros: la escuela técnica, la ingeniería y, más tarde, la investigación educativa, cristalizada inicialmente desde un paradigma predominantemente cuantitativo. Allí el lenguaje era otro: preciso, formal, estructurado. Un lenguaje que, como el metrónomo de mi infancia, parecía ofrecer seguridad a cambio de sacrificar la expresividad.

Durante años habité lo que he llamado una *duplicación de mundos*. Por un lado estaba mi práctica docente en escuelas secundarias, un espacio donde me sentía *cómodo*, movido por una intuición y un trato *personal* que no sabía bien cómo nombrar. Por otro lado estaba mi formación académica y mi trabajo de investigación, regidos por una lógica que parecía distante de esa realidad. En mi relato autobiográfico inicial confesaba: “No recuerdo que esa duplicación representara para mí una dificultad. Posiblemente había sido formado en esa separación y la había naturalizado”.

Hoy esa frase me interpela con una fuerza nueva: ¿realmente no era una dificultad, o había aprendido a no verla, a anestesiar la incomodidad? La investigación sobre ideas previas o el análisis de las interacciones discursivas desde marcos apriorísticos me ofrecían un encuadre sólido, una *zona de confort*. Me permitían analizar el aula, pero manteniéndome a una distancia prudente. El investigador es quien observaba, quien aplicaba categorías, quien devela los patrones subyacentes en el discurso de los otros. Es un trabajo riguroso, sin duda, pero en él mi propia voz, mi propia historia, mi propia “relación con la enseñanza de la química” permanecían en silencio. Esta era una clásica relación con el saber de tipo objetivante (Charlot, 1997): el conocimiento era un objeto externo, una herramienta que se aplicaba sobre la realidad, pero que no debía *contaminarse* con la subjetividad de quien la aplicaba.

El punto de inflexión, como a menudo sucede, llegó a través de un texto. La lectura de Jay Lemke y su idea de que para aprender ciencia es necesario *hablarla*, junto a sus transcripciones de aulas reales, me impactó. Por primera vez, veía un puente posible entre esos dos mundos. Sin embargo, el verdadero sismo estaba por llegar. La insatisfacción con los *resultados* que me servían para interpretar lo que sucedía en el aula era cada vez más palpable. Sentía, como Hamlet, que “hay algo más en el cielo y en la tierra que lo que puede soñar tu filosofía”. Esa intuición, esa *apatía intelectual y emocional*, fue el terreno fértil sobre el que se sembró este proyecto posdoctoral: la necesidad de buscar otro lenguaje, otra forma de escuchar y de contar.

Segundo movimiento: el rebote de otras voces y el encuentro con las voces de futuras profesoras

El plan de trabajo en el que se inscribió este escrito era, en esencia, una apuesta por la escucha. La propuesta de mi tutora fue clara desde el inicio: “probar cómo sería mirar lo mismo que siempre has mirado desde un enfoque narrativo y no discursivo”. Se trataba de “no desanclar esa producción discursiva del mundo vital de la persona”. La tarea, entonces, no era ya analizar las interacciones en el aula de las residentes de profesorado, sino conversar con ellas, invitarlas a narrar su relación con la química y su enseñanza.

Mi primer impulso, anclado en mi tradición investigativa, fue preparar un protocolo de preguntas. Sin embargo, la conversación con mi tutora me desvió de ese camino. La investigación narrativa no es un *interrogatorio*, me recordó. Se trata de compartir un interés, de “gestar ahí una conversación de ida y vuelta”. El verdadero trabajo, insistió, es “implicar al otro en la conversación”, un proceso que requiere “desaprender lo que es una investigación”.

Este imperativo, “desaprender lo que es una investigación”, se reveló no como una simple sugerencia metodológica, sino como el epicentro de un sismo personal y epistemológico. *Desaprender* implicaba confrontar directamente mi propia historia, mi forma de habitar el mundo académico. Como señala Bernard Charlot (1997), todo sujeto se constituye en su *relación con el saber*, y mi relación con el saber investigativo había sido, hasta entonces, una de distancia y control. Era un saber concebido como un conjunto de herramientas para ser aplicadas sobre un objeto de estudio, para analizar, clasificar y, en última instancia, explicar al otro. La propuesta narrativa, en cambio, me exigía transitar hacia una relación con el saber radicalmente distinta: una relación de implicación, de vulnerabilidad, donde el conocimiento no se aplica sino que se co-construye en el encuentro, y donde el investigador no sale indemne, sino que es inevitablemente transformado.

Este fue el primer gran desplazamiento. El foco ya no estaba en la recolección de datos, sino en la construcción de una relación. Y fue en ese espacio relacional donde las voces de las jóvenes docentes irrumpieron con una potencia transformadora. Sus historias, especialmente las referidas a sus trayectorias previas, resonaron de inmediato con mi propia biografía. Ambas habían abandonado carreras universitarias debido a una “relación de mucha prepotencia de parte de los docentes”.

Aquí es donde el concepto de *rebote* se vuelve central. Mi tutora lo explicó así: “La investigación autobiográfica es aprovechar a los otros para ir tras de mí... El otro me habilita”. Las historias de las profesoras en formación no eran *casos* para analizar; eran espejos. Sus experiencias de alienación frente a un saber presentado de forma autoritaria me obligaron a preguntarme por mi propio vínculo con mis profesores: ¿Cómo había sido? ¿Qué me ayudó a permanecer donde ellas decidieron irse?

Este *rebote* me llevó a revisitar mi autobiografía con otros ojos. Aquella *decisión administrativa* que me empujó al Profesorado en Química, y que yo había vivido como una imposición, ¿no era también una forma de violencia institucional, aunque de otro signo? Mi actitud inicial de "estudiar, casi jugando" con los nuevos discursos pedagógicos, ¿no fue una estrategia de supervivencia, una forma de mantener a distancia una interpelación que podría haber sido demasiado desestabilizadora para mis prácticas ya consolidadas?

Aquí, la tensión entre mi hábito y la nueva propuesta se hizo carne. Lo que estaba en juego era una *variación de importancia*, como diría Vinciane Despret (2020). El rigor ya no residía en la aplicación metódica de un protocolo, sino en la calidad ética de la escucha; la validez ya no se buscaría en la generalización de los hallazgos, sino en la profundidad de la transformación que el encuentro propiciaba. Este desplazamiento no es trivial; es una *moción epistémico-política* (Yedaide et al, 2015) que desafía las bases de la investigación tradicional. Sentí el *desgarro* que supone abandonar la seguridad del método conocido para adentrarse en el *enredo* (Yedaide et al, 2021) de las historias compartidas, donde las fronteras entre mi biografía y la de ellas se volvían porosas.

Aquí, en esta encrucijada reflexiva, la exhortación de mi tutora: "el verdadero trabajo es implicar al otro en la conversación, un proceso que requiere desaprender lo que es una investigación", cobra una nueva dimensión. Ese *desaprender* no era solo una consigna metodológica; se revelaba como un imperativo existencial. Desaprender a investigar implicaba, en primer lugar, desaprender a narrarme a mí mismo desde la seguridad de los hechos consumados. La *decisión administrativa* dejaba de ser una simple anécdota para convertirse en el símbolo de una relación con el saber impuesta, externa, similar a la que mis residentes a veces padecían. Y mi *jugar a estudiar*, esa aparente liviandad, se me mostraba ahora como una resistencia sutil, un mecanismo para no ser completamente *investigado* por esos nuevos saberes, para no dejarme implicar del todo. La tensión entre mi hábito de investigar *sobre* otros y la invitación a conversar *con* otros se reflejaba en la tensión de mi propia historia: la de un docente que mantenía sus mundos -el práctico y el teórico- cuidadosamente separados, quizás por el mismo temor a la desestabilización que ahora debía abrazar como método.

Las voces de ellas me permitieron ver las grietas en mi propia narrativa. Me mostraron que la *duplicación de mundos* no era una característica neutra de mi formación, sino el resultado de una serie de decisiones, silencios y defensas. Comprendí, en un nivel más profundo, que el objetivo de esta investigación no era escribir sobre ellas, sino, como me indicó mi tutora, "escribir algo sobre cómo yo, a partir de hablar con las jóvenes docentes, veo algunas cosas que antes no hubiera visto de mi propia historia".

Tercer movimiento: La magia reencontrada y el camino hacia una escritura autoetnográfica

El verdadero corazón de este viaje reside en el proceso mismo de escritura que surgió de esos *rebotes*. Un texto reflexivo posterior, donde intenté capturar esas primeras resonancias, se convirtió en el testimonio de esa transformación. En esa nueva escritura ya no soy el investigador que analiza, sino el sujeto que es analizado, que es interpelado por las historias que escucha. La escritura se vuelve autoetnográfica: un diálogo entre mi pasado y mi presente, mediado por las voces de las jóvenes docentes y, a su vez, por la voz de mi propio relato autobiográfico inicial.

Al permitir que sus experiencias me afectaran, comencé a reencontrarme con esa *magia* que había asociado a mi primer encuentro con la música. Pero ya no se trataba de la magia intuitiva de la infancia, sino de una magia reflexiva. La *imprevisibilidad* y la *improvisación* que ahora valoro en la docencia y en la investigación no son fruto del azar, sino de una escucha profunda y de un conocimiento que permite salirse de la partitura. Es la improvisación del músico de jazz que, precisamente porque domina las escalas y la armonía, puede crear algo nuevo en el momento. De igual manera, la escritura vulnerable y la escucha abierta en la narrativa requieren un sólido andamiaje teórico y una rigurosa vigilancia epistémica que las sostengan.

Este proceso me permitió resignificar mi propia tradición de investigación. El análisis discursivo no era un enfoque *equivocado*, sino uno que, en su afán de objetividad, resultaba incompleto. Dejaba fuera la dimensión más fundamental de la educación: la afectividad, la biografía, el encuentro. Comprendí que mi formación anterior no era un lastre a abandonar, sino una parte de mi historia que podía integrar. La narrativa no niega la importancia de la estructura del lenguaje, pero la sitúa en el contexto de una vida, de una historia, de un cuerpo que siente y desea.

Así, la *relación con el saber* dejó de ser una categoría analítica para aplicar a otros y se convirtió en una pregunta constante sobre mí mismo. Al escuchar a las profesoras en formación, no podía evitar interrogarme: ¿cómo se ha ido configurando mi propia relación con el saber químico? Vuelvo a mi historia y veo una relación marcada por la corrección, la estructura y una cierta distancia emocional, heredera de mi paso por la ingeniería. Era un saber que se poseía, no uno que se habitaba. Las historias de las jóvenes docentes, con sus afectos y desafectos, me mostraron que el saber químico también puede ser una experiencia cargada de emociones, de poder y de vulnerabilidad. ¿Y con el saber pedagógico? Mi relato del "jugar a estudiar" revela una relación ambivalente: una fascinación intelectual que, al mismo tiempo, mantenía el saber a raya, evitando que interpelara a fondo mis prácticas. Era un saber *sobre* la enseñanza, no un saber *en* la enseñanza. ¿Y con este nuevo saber investigativo que me interpela? Aquí la transformación se amplía. Es una relación que ya no busca la seguridad del control, sino que abraza la incertidumbre

del diálogo. Es un saber que no se acumula, sino que emerge en el *enredo* con el otro, un saber que es inseparable del propio proceso de devenir.

Esta escritura, por tanto, se aleja de la pretensión de ofrecer *resultados* definitivos. Su valor reside en el proceso mismo, en la posibilidad de mostrar cómo la investigación puede ser un espacio de transformación personal. Su propósito es generar resonancia: invitar a quien lee a interrogar sus propias certezas. Es un intento de *des-estructurarme*, como anhelaba en mi autobiografía, de disolver esas estructuras de pensamiento que me mantenían en una *zona de confort* pero a la vez limitaban mi capacidad de ver y de sentir.

Conclusión: una partitura abierta

He comenzado este texto con la imagen del metrónomo y deseo cerrarlo con la de una partitura abierta. Este viaje posdoctoral ha sido un tránsito de la métrica a la música, de la certeza del análisis a la apertura de la narrativa. He aprendido que investigar, en esta tradición, no es llegar a un destino, sino sostener una conversación.

La "nueva lectura de las prácticas de enseñanza" que me propuse al inicio no ha resultado en un nuevo modelo explicativo, sino en una nueva sensibilidad. Una sensibilidad que me permite escuchar en las voces de mis estudiantes los ecos de mi propia historia, y que me obliga a una práctica docente e investigativa más honesta y vulnerable.

El propósito ya no es *saber* sobre la formación docente, sino *ser* en la formación docente de una manera más consciente y reflexiva. Las voces de las jóvenes docentes no fueron el objeto de mi estudio; fueron mis compañeras de viaje, las co-autoras de este trayecto. Y en esto, creo, reside la dimensión profundamente ética de la investigación narrativa: en reconocer que nuestras historias están inextricablemente enredadas y que solo en el diálogo, en la escucha atenta del relato del otro, podemos empezar a comprender la complejidad de la nuestra.

Este escrito, por tanto, no es un punto de llegada. Es una instantánea de un camino, una invitación a seguir explorando las resonancias entre la vida y la investigación, entre la experiencia personal y la construcción de conocimiento. Es, en definitiva, una partitura abierta, a la espera de nuevas voces y nuevas improvisaciones que sigan dando vida y sentido al complejo y mágico arte de educar.

Notas

[1] Doctor en enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (UNCo, Argentina). Magister en enseñanza de las Ciencias Naturales (UNC, Buenos Aires, Argentina). Director Proyecto de Investigación, Departamento de educación Científica, FCEyN-UNMdP. Director de la Maestría en Educación Ambiental FCEyN-UNMdP. Profesor Adjunto regular Dedicación Exclusiva

FACyE-UNMdP. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8452-4538. E-mail: guillecutrera@gmail.com

[2] Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Profesora Titular con dedicación Exclusiva, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (OCA 2260/20) y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación (OCA 2067/19). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1233-9234. E-mail: myedaide@gmail.com

Referencias bibiográficas

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.

Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Despret, V. (2020). *Habiter en oiseau*. Actes Sud.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.

Yedaide, M. M., Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (31), vol. 2, 381-396. https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-309

La fascinación con el otro.
Aportes desde la narrativa a la investigación biográfica en Humanidades[1]

Fascination with the other.
Contributions from Narrative to Biographical Research in the Humanities

Pedro Guillermo Yagüe[2]

Resumen

En el presente trabajo me propongo abordar la fascinación biográfica como objeto de estudio. En la primera parte del artículo reconstruiré, a partir de algunos conceptos desarrollados por Roberto Calasso, los términos desde los cuales planteo un abordaje posible a esta cuestión. Una vez hecho esto, me detendré en dos casos a indagar: Osvaldo Baigorria y Emmanuel Carrère. En ambos autores la fascinación aparece en una dimensión especular, aunque con sus diferencias. En el primero, encontramos un proceso de transformación personal a partir del descubrimiento de la vida de un escritor como fue Néstor Sánchez. En Carrère nos detendremos en su libro sobre Limónov, trabajo que da cuenta de una biografía muy diferente a la suya que le sirve, sin embargo, como rodeo para el reencuentro con preguntas y enigmas de la propia vida. A modo de conclusión, finalizaré realizando una comparación entre ambos casos y reflexionando acerca de la relevancia de estos procedimientos para la investigación en Humanidades.

Palabras clave: biografía; posesión; Baigorria; Carrère; fascinación

Abstract

In this paper, I propose to address biographical fascination as a subject of study. In the first part of the article, I will reconstruct, based on some concepts developed by Roberto Calasso, the terms from which I propose a possible approach to this issue. Once this is done, I will focus on two cases to investigate: Osvaldo Baigorria and Emmanuel Carrère. In both authors, fascination appears in a specular dimension, albeit with differences. In the first, we find a process of personal transformation based on the discovery of the life of a writer such as Néstor Sánchez. In Carrère, we will focus on his book about Limónov, a work that recounts a biography very different from his own, but which serves as a detour for him to reconnect with questions and enigmas from his own life. By way of conclusion, I will end by comparing the two cases and reflecting on the relevance of these procedures for research in the humanities.

Keywords: Biography; Possession; Baigorria; Carrère; Fascination

Fecha de recepción: 19-11-2025
Fecha de evaluación: 25-11-2025
Fecha de evaluación: 26-11-2025
Fecha de aceptación: 3-12-2025

Introducción

En su ensayo sobre Evaristo Carriego, Jorge Luis Borges (1998) afirma que el hecho de que un individuo quiera despertar en otros recuerdos que no pertenecen sino a un tercero, constituye un hecho considerablemente excepcional. A esta afirmación le podríamos agregar una segunda: toda escritura sobre una vida ajena esconde una sospecha. La de que esa biografía ofrece claves para pensar ciertos problemas. En efecto, escribir sobre otro es un gesto de confianza en la existencia de un saber ajeno al de la propia vida. Es entender al otro, no solo como un enigma a descifrar, sino también como una fuente de conocimiento. Esta tarea, a pesar de su excepcionalidad evidente, fue ejecutada durante décadas con una despreocupación fingida. En su versión decimonónica[3], la escritura biográfica ha llevado en sí un espíritu canonizador (Pereira, 2018). Lo habitual en esos casos ha sido el gesto de monumentalización: introducir al biografiado en una suerte de canon resaltando la importancia de su vida, de sus acciones o de su obra.

Según esta visión que podríamos llamar clásica, el biógrafo debe lograr la mayor invisibilidad posible. Cuanto menos aparezca, mejor ejecutada se encontrará su labor (Pereira, 2018). Al igual que sucede con la traducción, la biografía clásica apuesta a la invisibilidad como síntoma de perfección. En una buena traducción el lector se olvida de que existe ese trabajo, se olvida de las infinitas operaciones intelectuales del traductor, y simplemente se entrega a la lectura. Tal como sucede con esta especie de mano invisible, la biografía clásica borra a su ejecutante para así dar lugar a la vida que debe ser monumentalizada.

La invisibilidad como criterio de la correcta ejecución del trabajo se vincula en estos casos con el lugar de enunciación que le es dado al biógrafo: es un ordenador de la objetividad. Al desaparecer y tomar distancia, el biógrafo crea un punto de vista que, desde la certeza casi historiográfica de la que parte, se posiciona en un lugar superior al del biografiado. El biógrafo es quien, conociendo la vida de alguien, se encuentra en condiciones de contársela a los demás. Es un garante social de la verdad. En este mismo sentido, la biografía clásica establece lo que podríamos llamar un pacto de referencialidad (Lejeune, 1991). Es decir, un pacto por el cual el lector asume que aquello que se narra tiene una correlación con la realidad objetiva de los acontecimientos. La biografía debe ser fiel y, en la medida de lo posible, exacta.

Durante las últimas tres décadas se produjeron tanto en el ensayo como en la narrativa un conjunto de abordajes biográficos novedosos que rompieron con estos parámetros clásicos. Nuevos procedimientos, nuevas experiencias de escritura, plantearon formas posibles de acercarse a la narración de vidas ajenas. Estas innovaciones en los abordajes biográficos no solo fueron originales en relación con la forma, sino también con el contenido y hasta con la experiencia implicada en el proceso. Una de las principales características de esta novedosa escritura sobre los otros fue

la aparición visible del "yo" del biógrafo. Ya no se trataba solamente de contar una vida ajena, sino también de permitir que la apertura de un vínculo entre biógrafo y biografiado en sus distintas formas: la narración de la implicación en la investigación o la inmediatez de la misma (Carrère 2013, 2020 y 2021), la reflexión sobre la propia vida a partir de la ajena (Baigorria, 2018; Montero, 2014), la apelación al otro como rasgo ejemplar para pensar una época (Uriarte, 1992; Larraquy y Caballero, 2011).

Desde un punto de vista socio-histórico, puede afirmarse que esta tendencia se ha potenciado en los últimos quince años. Esta modulación en el abordaje biográfico podría vincularse directamente con la espectacularización de la intimidad a la que se ha referido Paula Sibilia (2008). En mayor o menor medida, todos formamos parte de este fenómeno, principalmente por el lugar que las redes sociales y las nuevas tecnologías ocupan en nuestras vidas. La primera persona es, por ejemplo, el formato natural de un posteo de redes, y esto ha invadido otras zonas de la escritura, incluso aquellas que parecían no tener tanto que ver con las narrativas del yo. Tal es el caso de las escrituras biográficas. En lo que respecta al presente artículo, la intención de identificar este cambio responde a un doble propósito. Por un lado, para reconocer las nuevas formas en que se produce desde la narrativa y el ensayo un abordaje de vidas ajenas; por el otro, para indagar hasta qué punto estos procedimientos habilitan herramientas que pudieran servir para investigaciones en el amplio campo de lo que conocemos como Humanidades.

En el contexto de esta visibilización del yo del biógrafo, se ha puesto en evidencia uno de los rasgos que hasta hacía unas décadas parecía oculto en las escrituras sobre vidas ajenas. Me refiero a la fascinación biográfica, a ese proceso por el cual alguien decide dedicarle horas, meses, años de investigación a una vida que no es la suya. Esta implicación del biógrafo en su objeto de estudio ha aparecido de distintas maneras durante los últimos años. La fascinación que da lugar a la escritura, en algunos casos, se ha convertido en objeto mismo de reflexión por parte del investigador. En algunos casos, de manera más explícita, como parte central de la investigación; en otros, con una invisibilidad parcial, tangencial, diferente a la de las biografías clásicas.

En el presente trabajo me propongo abordar la fascinación biográfica como objeto de estudio. En la primera parte del artículo reconstruiré, a partir de algunos conceptos desarrollados por Roberto Calasso, los términos desde los cuales planteo un abordaje posible a esta cuestión. Una vez hecho esto, me detendré en dos casos a indagar: Osvaldo Baigorria y Emmanuel Carrère. En ambos autores la fascinación aparece en una dimensión especular, aunque con sus diferencias. En el primero, encontramos un proceso de transformación personal a partir del descubrimiento de la vida de un escritor como fue Néstor Sánchez. En Carrère nos detendremos en su libro sobre Limónov, trabajo que da cuenta de una biografía muy diferente a la suya

que le sirve, sin embargo, como rodeo para el reencuentro con preguntas y enigmas de la propia vida. A modo de conclusión, finalizaré realizando una comparación entre ambos casos y reflexionando acerca de la relevancia de estos procedimientos para la investigación en Humanidades.

La fascinación biográfica

¿Qué le sucede al biógrafo cuando se fascina con una vida ajena? Sin referirse de manera directa a este problema, la obra de Roberto Calasso otorga algunas pistas para pensar aquello que hemos decidido nombrar como fascinación biográfica. Tanto en *Las bodas de Cadmo y Harmonía* (2016) como en *La locura que viene de las ninfas* (2004), Calasso sostiene una misma idea: el tipo de conocimiento de Apolo y Dioniso se encuentra vinculado a un estado de trance, a una experiencia de sentirse poseído por algo exterior. En Dioniso, esto se liga a la embriaguez, a la unión carnal; en Apolo, a la conquista, la música y la adivinación oracular. Estar tomado por algo (o alguien) era para los griegos una forma de conexión con lo sagrado. En este sentido, Calasso sostiene que en el mundo helénico no se entendía a la posesión como una forma de locura, sino de conocimiento. Era la presencia de lo ajeno en uno lo que habilitaba nuevas formas de pensar, saber o sentir.

En relación con lo anteriormente dicho, mi hipótesis es que estas categorías podrían ayudarnos esbozar algunas ideas en torno a la fascinación biográfica. En aquel que se obsesiona con una vida ajena existe casi siempre una sospecha, una intuición. La de que ese otro se presenta como la posibilidad de acceder a un saber que, por el momento, no le pertenece. La vida ajena se presenta, en este sentido, como una clave para entender preguntas que, aunque a veces no puedan ser del todo nombradas, existen y movilizan al biógrafo. Por lo general esto aparece bajo la forma de una intuición y es recién durante el proceso de investigación que el biógrafo descubre aquella inquietud a la que había querido responder a partir de esa vida.

En este mismo sentido, el ensayista y erudito italiano afirma que la posesión erótica es el fondo de cualquier posesión (Calasso, 2016). Es decir, que en aquel vínculo con el afuera, en aquella sospecha que señala en el otro la existencia de un saber, se inviste un lazo libidinal. A partir de esta idea, podríamos pensar que en la fascinación biográfica también sucede algo del orden del deseo: el biógrafo queda tomado, atrapado por aquella vida, tal vez de un modo comparable al que sucede en el enamoramiento. Y al igual que cuando alguien se enamora, la experiencia se produce a pesar de quien se encuentra involucrado. Es algo que se impone sin que se lo pueda elegir. Se trata de un cambio perceptivo que conduce al biógrafo hacia otra forma de estar en el mundo. Por este motivo, podríamos pensar que, en algún punto, toda posesión se encuentra ligada a la posibilidad de una metamorfosis, al cambio y la transformación del poseído. Es que la posesión implica –y esta es una

de las tesis fuertes de Calasso– la forma más alta de conocimiento. Allí se alcanzan estados y saberes que sin esa experiencia de ser tomado por otro jamás hubieran sido posibles.

Si escribimos la palabra “biógrafo” donde Calasso dice “poseído”, obtendremos algunas pistas para entender mejor aquello que denominamos como fascinación biográfica. No hay biografía sin este estado de ser tomado por el otro, sin este deseo que conduce al biógrafo a un estado de trance en el que sobrevive la sospecha de que en aquella vida encontrará un saber. La fascinación por la vida de otro y la escritura en tanto proceso comparten una misma vivencia: ambas son la experiencia de ser tomado por algo más grande. El biógrafo es arrancado de donde está y llevado hacia un lugar incierto. Cuenta Calasso (2016) que en los mitos, cuando la vida se encendía, cuando los héroes emprendían un viaje incierto o una aventura, sabían que algo más grande (una divinidad) los impulsaba a actuar. Algo similar expresa Mario Levrero en su Introducción a *El discurso vacío* (1996): aquello que hay en mí, que no soy yo y que busco.

En sus libros *El sacrificio de Narciso* (2018) y *El nacimiento del deseo* (2025), la investigadora argentina Florencia Abadi ha analizado y desarrollado algunos de los conceptos de Calasso. Basándose en el *Fedro* de Platón, Abadi distingue cuatro formas de locura sagrada, es decir, de aquellas que no son producto de una enfermedad, sino de la posesión divina: la locura erótica, la profética, la poética y la mística. En todos estos casos, según Abadi, la locura se encuentra vinculada a una ruptura con respecto a la unidad del sujeto. En ellas, irrumpe algo externo que lo divide e incluso, en algunos casos, lo desquicia.

En este mismo sentido, Abadi retoma el mito de Narciso, resaltando el temor de este personaje, debido a su enorme engreimiento, a quedar tomado por otro. En Narciso la falta de pulsión sexual se encuentra íntimamente ligada al temor a perderse, al temor a la locura. Son la soberbia y la enorme consideración sobre sí mismo las que lo alejan de la posibilidad de ser seducido por sus pretendientes. De esta manera, podríamos pensar a Narciso como la antítesis perfecta de la fascinación biográfica: es la insistencia en el yo, el desconocimiento del saber que radica en el otro, la ignorancia con respecto al lazo que lo podría unir con la diferencia. Hay una línea invisible que va desde el rechazo al otro, hacia la falta de pulsión sexual y el encierro interior. Según Abadi, Narciso teme quedar atrapado (poseído) en el afuera, en una vida que no sea la que ya conoce (Abadi, 2018). Al igual que el juego erótico y la posesión, la fascinación biográfica divide al sujeto y lo desquicia en una aventura cuyas consecuencias son siempre inciertas.

Por eso es que, aunque esto no se enuncie habitualmente, en la fascinación biográfica existe también el peligro de quedar tomado. En su libro sobre Néstor Sánchez, por ejemplo, Osvaldo Baigorria lidia con la dificultad a la que se enfrentó

luego de haberse fascinado con un escritor que había dejado de escribir. Acercarse a esa vida sin quedar tomado por ella era el verdadero peligro al que lo enfrentaba el proyecto. Porque, de quedar tomado, no iba a poder abordar el trabajo que se había propuesto. “Lo que pasa es que mi compromiso con el objeto-Sánchez llegó a ser tan obsesivo que temo haberme expuesto al contagio. No de una prosa sino de un aura” (Baigorria, 2018: 152). Por suerte para el proyecto, el escritor logró sustraerse de ese quedar tomado por el aura Sánchez, generando así la distancia necesaria como para escribir sobre él.

La fascinación forma parte del proceso de investigación biográfica. Esto es así desde que la biografía misma existe. Sin embargo, durante estas últimas décadas los escritores han convertido de manera explícita a esa obsesión en parte de la investigación. Ya sea narrando el proceso mediante el cual llegan a considerar relevante escribir sobre la vida de alguien o convirtiéndola en material de reflexión, la fascinación biográfica ha adquirido durante estas últimas décadas un lugar que nunca antes había tenido.

Osvaldo Baigorria: la fascinación como metamorfosis

En el año 2018 Osvaldo Baigorria publicó *Sobre Sánchez*, un libro en torno a la vida del escritor argentino homónimo. Este trabajo busca, desde la perspectiva del autor, ir tras las huellas de Néstor Sánchez, quizás uno de los autores que, teniendo en cuenta la importancia que tuvo en su momento, sobre todo en sus inicios, menos reconocimiento tiene en el presente. Sánchez era poseedor de un estilo ligado al ritmo, a la sonoridad de la palabra. Tenía un marcado interés en la poética de la prosa por sobre la construcción de la trama. La idea de novela que sostiene Sánchez excluye el concepto de un personaje o una acción a cumplir, o de una tesis a ilustrar, mucho menos de una idea políticamente comprometida a defender. Es el ritmo, es la poesía volcada bajo la forma de la prosa.

Ya desde el principio del libro, Baigorria aclara que lo suyo es menos “sobre Sánchez” que “con/junto a Sánchez”. Baigorria dice encontrar en él una figura que le interesa y en la que, tal vez como deseo, se espeja: el escritor desertor, el que improvisa, se fuga y abandona. Baigorria descubre en este inesperado objeto de investigación un aliado para pensar su propia práctica. Digo “inesperado” porque, como bien insiste en subrayar Musitano (2018, 2024), la investigación comienza por un equívoco: Baigorria no conocía a Sánchez y le llega un encargo de una editorial para que escriba sobre él. Eso le trae un recuerdo de la vez que había descubierto su rostro en una entrevista de la revista de “Cerdos y Peces” que era acompañada por la foto de un linyera (que no era Sánchez). Más tarde, volvería a ver la foto del verdadero Sánchez y se llevaría una sorpresa: un rostro recio, de tanguero, distinto al que imaginó. Distinto al que creyó que era.

Un eventual lector, tal vez sin abrir el libro, podría suponer que el inicio de la fascinación biográfica de Baigorria se asemeja con aquel que plantea Ricardo Strafacce en su prólogo a su trabajo sobre Osvaldo Lamborghini: "¿cómo será una persona que escribe así?" (Strafacce, 2025: 18). Esta pregunta por la relación entre la vida y el lenguaje es algo habitual en los casos en que un escritor se dispone a escribir sobre otro. ¿Qué vida se esconde atrás de ese lenguaje? ¿Cómo alguien llegó a escribir de esa manera?

Sin embargo, en el caso de Baigorria se trata de una biografía que empieza desde el vacío: no sabe casi nada sobre Sánchez, no leyó nada que él hubiera escrito. De todos modos, de alguna manera sospecha que en esa vida encontrará algo que le permitirá pensar la propia. La fascinación, en este primer momento, tiene más que ver con la intuición que con la certeza de haber encontrado algo. El escritor sospecha que algo va a aparecer, algo crucial para su propia vida, aunque no pueda decir exactamente qué. Con el transcurso de la escritura, Baigorria irá descubriendo a partir de indicios aquello que le interesa en Sánchez. Y así se organizará tanto el fluir de su prosa como la estructura del texto.

Esto es así al punto tal en que Baigorria no sigue la linealidad cronológica de la vida de Sánchez, sino que encuentra en ella ciertas pistas para pensar lo que de verdad le interesa. Principalmente, la pregunta por la deserción. Sánchez se fue de su país, se fue incluso del mundo literario, abandonó la escritura. Estos son los enigmas de esa vida que movilizan a Baigorria, enigmas que deben ser tratados más allá de la linealidad del tiempo. De modo que este acercamiento biográfico se regirá estrictamente por los aspectos que lo fascinan, lejos de la pretensión de monumentalización y explicación de la totalidad que podríamos vincular con lo que llamamos versión biográfica clásica. Tal como señala Musitano (2021), para que un escritor pueda adentrarse en una biografía ajena, debe poder hacerla propia. Dicho en términos de Calasso, debe quedar poseído.

Baigorria comienza su escritura por el momento de la vida de Sánchez que más lo intriga: su vida como vagabundo en California, aquellos años en los que nadie, ni siquiera su hijo, sabía nada de él, años en los que Sánchez se la pasó durmiendo en playas de estacionamiento. A Baigorria le interesa particularmente la conducta lumpen del escritor, el modo en que logró sobrevivir a pesar del modo de vida que encarnaba[4]. De nuevo aparece la idea del desertor: el escritor que desapareció sin dejar huellas. En efecto, existen dos preguntas principales que organizan el interés de Baigorria por la vida de Sánchez: 1) ¿cómo fue su vida de desaparecido de la industria editorial y de la vida porteña en general?, 2) ¿cómo se produjo aquel paulatino abandono de la escritura? Estos son los grandes ejes a partir de los cuales se lee la biografía de Sánchez en este libro.

La fascinación por la vida de Sánchez se subordina a un interés superior: el de

comprender la doctrina de su arte, comprender el vínculo que el escritor estableció entre vida y escritura. Esta pregunta que vinculábamos anteriormente a Strafacce se hace presente en Baigorria recién durante el proceso de investigación. Es conociendo su vida que la intuición toma forma. En términos procedimentales, *Sobre Sánchez* constituye una apuesta al fragmento. Así se asume la investigación y así también es la lógica formal del libro: fragmentos de biografía, fragmentos de entrevistas, fragmentos de ensayo, fragmentos autobiográficos de Baigorria en las que intenta comprender el porqué de su obsesión con la vida de Sánchez. También hay fragmentos de silencio: aquello que no se sabe y que, supone Baigorria, nunca se va a saber. Al proceder mediante pedazos, Baigorria rompe con la ilusión cronológica que existe en toda historia de vida (Bourdieu, 1997).

Por esto mismo, el libro de Baigorria no tiene una pretensión totalizante. Todo el tiempo se escapa mediante notas al pie cuya extensión total es tan grande como la del cuerpo del texto. No pretende entender la totalidad de la vida de Sánchez, sino algunos elementos que le sirven de disparadores para pensar su propio vínculo con la escritura, la literatura y la vida. En este mismo sentido, a lo largo del libro puede encontrarse una permanente analogía entre la improvisación del jazz y la escritura como forma de escaparle a la cárcel del sentido.

Al final de *Sobre Sánchez* Baigorria explicita, como señalamos en el apartado anterior, los peligros de quedar tomado por el espíritu de su objeto de estudio. Es decir, por la deserción, el abandono de la escritura. Sin embargo, se salva. No queda tomado por el otro, no cae de manera absoluta en el hechizo de la posesión. Logra, a pesar de Sánchez, seguir escribiendo. En las últimas páginas del libro, a partir de un rodeo retórico por el Tao, Baigorria afirma que: “la vida que puede contarse no es la vida auténtica ni la experiencia relatada es la inapelable experiencia. Por eso el Néstor Sánchez sobre el que puede escribirse no es el verdadero Néstor Sánchez” (Baigorria, 2018: 164). Es que el Néstor Sánchez junto al que Baigorria piensa no es tanto el de la realidad concreta de los acontecimientos, sino aquel por el que él mismo se sintió poseído. La fascinación biográfica opera como una mediación constitutiva. Baigorria y Sánchez son los Baigorria y Sánchez que el encuentro entre ambos, fascinación mediante, produjo. Y ese encuentro mediado por lo que Calasso llama posesión dio lugar, tal como lo afirma Baigorria, a un proceso de transformación personal. El impacto de la investigación biográfica produjo en él nuevas formas de vincularse con su propia práctica. Ya no se es el mismo después de haber caído en el hechizo de la posesión.

Emmanuel Carrère: la fascinación con la diferencia

Distinto es el caso de la fascinación biográfica que opera como fondo en *Limónov* de Emmanuel Carrère (2013). Entre el año 2000 y el 2011 Carrère ejecuta lo que

podríamos llamar el gran ciclo virtuoso de su escritura de no ficción, que va desde *El adversario* (2020) a *Limónov* (2013) pasando por *Una novela rusa* (2021a) y *De vidas ajenas* (2021b). A lo largo de estos años el narrador francés lleva a cabo una serie de investigaciones donde la fascinación con el otro ocupa un lugar fundamental. Se trata de un juego especular entre esa obsesión con la vida ajena y el regreso también obsesivo a la propia, en una amalgama entre la literatura del yo y los procedimientos biográficos. Esto es así al punto en que el título original en francés del libro que en el mundo de habla hispana conocemos como *De vidas ajenas*, lleva en sí una tensión referida a este punto. En francés, el título original es *D'autres vies que la mienne*, es decir, "Sobre otras vidas además de la mía".

La fascinación de Carrère con aquellas vidas sobre las que decide escribir recorre estos casi diez años de su obra. Sin embargo, en este apartado me centraré en *Limónov*, y esto se debe a dos razones. En primer lugar, porque, en términos formales, se trata del libro que mejor logra sostener la tensión entre la vida ajena y la propia. En segundo lugar, porque a lo largo de su trabajo sobre el poeta ruso, Carrère explicita las razones de su fascinación biográfica de un modo tan contundente que nos permitirá acercarnos a las razones de su obsesión con esta vida ajena.

Ya en la introducción e *Limónov*, Carrère toma una decisión formal que rompe con la apuesta de los libros anteriores. En los tres trabajos de no ficción que antecedieron a su obra sobre el poeta ruso, el escritor francés había ejecutado con maestría lo que podríamos llamar "inmediatez de la investigación". Es decir, una narración cronológica de su propia escritura, de su implicación con el objeto de estudio, de las desviaciones que fue tomando el proceso en el transcurso de la investigación. En *Limónov* sucede algo diferente: Carrère construye un momento previo en el que narra cómo llega a concebir la idea del libro. Ya no es el minuto a minuto de la investigación, sino que se anuncia que lo que viene ha sido concebido de una manera premeditada. Hay un cambio evidente en la decisión formal.

En el prólogo, Carrère cuenta el proceso que va desde que reconoce a Limònov en un velorio hasta la entrevista que le hace para un periódico. Así va introduciendo al lector en el modo en que lentamente se gesta la idea del libro. "¿Cuánto tiempo hacía que no pensaba en él?" (Carrère, 2013: 15), se pregunta ni bien lo reencuentra después de muchos años. Esta reaparición de la figura de Limónov da lugar a la lenta gestación de una obsesión.

Al final del prólogo, se explicita la fascinación de Carrère y el correspondiente procedimiento especular. En uno de los últimos párrafos se describe a sí mismo como alguien que vive en un país tranquilo y decadente, como alguien nacido en una familia burguesa, que ha desarrollado una vida monótona y esperable. Para comprender la fascinación que Limónov despertó en él, debe comenzar refiriéndose a su propia historia. La marca del poeta ruso solo puede comprenderse desde las

condiciones de su vida. Carrère queda tomado por Limónov debido al impacto que el poeta ruso genera en contraste con la biografía de quien se propone escribir sobre él.

> Vivo en un país tranquilo y decadente, en donde la movilidad social es reducida. Nacido en una familia burguesa del distrito XVI, me convertí en un bobo del X. Hijo de un ejecutivo y de una historiadora de renombre, escribo libros, guiones, y mi mujer es periodista. Mis padres tienen una casa de veraneo en la isla de Ré, a mí me gustaría comprarme una en el Gard. No pienso que sea algo malo, ni que prejuzgue de la riqueza de una experiencia humana, pero en fin, desde el punto de vista tanto geográfico como sociocultural no se puede decir que la vida me haya llevado muy lejos de mis bases, y esta constatación es aplicable a la mayoría de mis amigos. (Carrère, 2013, p. 30)

Carrère comprende su fascinación con el otro desde las condiciones del propio yo. Parte desde ahí para, rodeo mediante, regresar al mismo lugar. En el párrafo siguiente el escritor francés se refiere a Limónov como alguien que ha sido un héroe y un canalla, como una biografía novelesca y peligrosa. Es alguien radicalmente distinto.

> Limónov, en cambio, fue un gamberro en Ucrania; ídolo del underground soviético; mendigo y después ayuda de cámara de un multimillonario de Manhattan; escritor de moda en París; soldado perdido en los Balcanes; y ahora, en el inmenso desmadre del poscomunismo, viejo jefe carismático de un partido de jóvenes desesperados. Él mismo se ve como un héroe y se le puede considerar un canalla: me reservo la opinión sobre este punto. Pero lo que pensé, después de haberme parecido meramente divertida la anécdota de los lavabos de Sarátov, es que su vida novelesca y peligrosa decía algo. No sólo sobre él, Limónov, no solo sobre Rusia, sino sobre la historia de todos nosotros desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. (Carrère, 2013, p. 30)

Carrère reconoce cierta fascinación por la vida aventurera y transgresora de Limónov, contrastándola con su propia existencia más burguesa. Tal como puede observarse en el fragmento citado, el escritor francés afirma que tanto él como Limónov se han convertido en escritores pero a través de caminos opuestos: Limónov como "antihéroe" y él como observador, casi como un documentalista. En este sentido, sospecha que su vida le permitirá comprender algo sobre "la nuestra", aunque no se termine de entender qué. En la diferencia entre ambas vidas se sugiera la posibilidad de arribar a un conocimiento. Ese deseo de saber lo conduce a realizar este libro. Al final del prólogo convierte a esa pregunta, a esa intuición, en el motor de la escritura. "Algo, sí, pero ¿qué? Emprendo este libro para averiguarlo" (Carrère, 2013: 30).

Este prólogo será retomado al final del libro, en el epílogo. En el medio, en lo que constituye la mayor parte de la obra, se cuenta la vida de Limónov con un estilo novelesco que la asemeja a la más sutil escritura de ficción. A lo largo del libro se

reconoce una permanente ambigüedad entre la admiración y el rechazo. También hay confesiones de Carrère, fragmentos totalmente dirigidos a su persona. Por ejemplo, después de contar una historia de Limónov vinculada con la poesía, afirma: “No sé muy bien qué pensar de esta impertinencia, por una razón que sin duda ha llegado el momento de confesar: y es que soy totalmente negado para la poesía” (Carrère, 2013: 64). Los momentos especulares son constantes, sobre todo en relación a su propio vínculo familiar con Rusia.

La pregunta por la fascinación biográfica recorre este libro de punta a punta. Carrère afirma en varios pasajes lo difícil que es reducir a Limónov a un esquema sencillo. Aunque, admite, tampoco sería muy rebuscado definirlo como fascista. El escritor francés se pregunta, casi problematizando su obsesión, por qué razón está tan interesado en la vida de un fascista. En el fondo, la pregunta que sobrevuela permanentemente este libro es aquella que se refiere a la fascinación por el radicalmente otro. Limónov es lo contrario de Carrère. A diferencia del caso de Baigorria, en donde el lazo entre biógrafo y biografiado se construía por los elementos comunes, aquí ocurre algo diametralmente contrario. Carrère, el cuidadoso y conservador, se fascina con Limónov, el transgresor de todos los límites. El intelectual francés queda capturado por los brillos del aventurero ruso que peleó en la guerra, que hizo lo que quiso con su destino.

Conclusiones

En *El arte de la biografía*, publicado en 1939, Virginia Woolf se pregunta si este género puede ser concebido como un arte (Woolf, 2016). La pertinencia de esta pregunta aparece a partir de una comparación. Woolf afirma que, comparada por ejemplo con la poesía o la ficción, la biografía se trataría más bien de un arte joven. El interés por el propio yo y por el yo del otro es, según la escritora británica, un desarrollo tardío en la mente humana. Al preguntarse por su pertinencia como arte, lo que Woolf plantea es que una biografía puede ser capaz de producir una intensidad parecida a la literatura, la música o el cine. Puede ser igualmente sugestiva, puede apelar igualmente a una enorme creatividad que poco tiene que ver con la rigurosidad formal de las ciencias.

Tal como se ha puesto de manifiesto durante las últimas décadas, toda escritura biográfica implica decisiones estéticas y hasta invenciones de parte de quien la lleva a cabo. Ahora bien, en el caso de tratarse de un arte, afirma Woolf, se trataría de un arte con una particularidad: uno basado en hechos. Hechos ajenos y susceptibles de ser verificados. Si el biógrafo inventara lo que cuenta, entonces simplemente sería un novelista. Lo que Woolf afirma es que, si bien se encuentra atado a los hechos, el biógrafo tiene derecho a utilizarlos siguiendo criterios estéticos y formales similares a los aparecen, por ejemplo, en la creación de una novela.

Más allá de la conclusión a la que arriba Woolf en este texto, la pregunta por la biografía como arte nos permite comprender la libertad con la cual se ha abordado las escrituras de vidas ajenas durante los últimos años. Esta libertad, como suele ocurrir en todo terreno artístico, se encuentra con límites que forman parte constitutiva del proceso de creación. En sus clases sobre Baruch Spinoza, Gilles Deleuze retoma una definición de Henri Bergson en torno a lo viviente para así dar cuenta de la práctica artística. Deleuze entiende al artista como aquel que convierte al obstáculo en medio para su creación (Deleuze, 2019). Es decir, aquel que lejos de sentirse inhibido por una imposibilidad, se alía con ella para poder crear algo que hasta ese entonces no existía.

La fascinación biográfica ha sido, sino un límite, por lo menos un interrogante soslayado para las escrituras más clásicas vinculadas a la cuestión. En este sentido, podría pensarse a la presencia explícita del yo del biógrafo como un modo en que los escritores más contemporáneos se han aliado con aquello que en principio se les presentaba como un obstáculo. Tal como destacaba Héctor Libertella (2000), el castellano ofrece una revelación: solo en este idioma la primera persona se encuentra compuesta por una letra a que une (“y”) y por otra que, de inmediato, separa (“o”). No hay yo sin otro, así como no hay otro sin yo. Por esto mismo, la fascinación biográfica opera como el secreto, a veces silenciado, de toda escritura sobre una vida ajena.

A lo largo de estas páginas me detuve en dos casos donde la fascinación biográfica aparece en su dimensión especular. Si bien ambos autores parecieran proceder mediante la lógica del espejo, puede detectarse, comparativamente, una diferencia evidente. En el caso de Baigorria, vimos cómo su fascinación con la vida de Néstor Sánchez se construye, primero desde el vacío, y luego a partir de la afinidad que encuentra con él. Por el contrario, el acercamiento de Carrère con la vida de Limónov se construye desde la diferencia. El poeta francés expresa en su vida aquello que el escritor francés está lejos de ser. Los efectos de la fascinación dan lugar a consecuencias que podrían parecer paradojales. Baigorria, fascinado desde la afinidad, termina saliendo distinto del proceso de investigación. Carrère, cautivado por la diferencia, no da muestras de una metamorfosis, sino más bien de una confirmación identitaria.

La comparación de ambos casos sirve, a los fines del artículo, para señalar la relevancia de la pregunta por la fascinación biográfica en las escrituras contemporáneas. Si el yo del biógrafo se hace presente en las investigaciones sobre vidas ajenas es porque existe, como mediadora, la figura que Calasso ha pensado bajo el nombre de “posesión”. En este artículo me propuse señalar una línea de investigación susceptible a ser continuada. Se trata menos de dar respuestas taxativas que de abrir horizontes posibles para reflexionar sobre una temática relativamente reciente.

Cabe señalar que la pregunta por las escrituras biográficas abarca el amplio campo de las Humanidades. Por citar algunos casos, podemos mencionar investiga-

ciones de tinte más sociológicas como las de Leonor Arfuch (2022) o Ernesto Meccia (2019a y 2019b); otras vinculadas al campo literario, como las de Patricio Fontana (2017, 2021) y Julia Musitano (2018, 2021); y otras como las de Luis Porta (2018) y Jonathan Aguirre (2023), íntimamente ligadas a las Ciencias de la Educación. Además, por supuesto, esto se hace presente en trabajos literarios de no-ficción como los de Martín Sivak (2018), Mario Santucho (2019) o Leila Guerriero (2013), por citar algunos de los muchos casos.

En el presente artículo me propuse plantear preguntas que giran en torno a la fascinación biográfica. Los cambios en los abordajes durante estas últimas décadas han puesto al yo del biógrafo y su implicación en el centro de la escena. Como hemos visto, todo investigador inviste a su objeto desde su propia biografía. Reflexionar sobre este asunto también implica una reflexión sobre aquello que las narrativas contemporáneas podrían aportarle a las investigaciones actuales en Humanidades.

Notas

[1] El presente artículo fue realizado en el marco del Programa de Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El proyecto posdoctoral se titula “Entre Simón Rodríguez y León Rozitchner: Aportes Latinoamericanos a las Ciencias de la Educación”.

[2] Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y realiza el Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). Forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual “Afectos, cuerpo y manipulación. Aproximaciones desde la teoría política a los procesos contemporáneos de subjetivación” dirigido por el Dr. Ricardo Jesús Laleff Ilieff y del Laboratorio Descomposiciones. lab (FH. UNMDP) dirigido por el Dr. Luis Porta.

[3] Esta reconstrucción del modelo biográfico clásico o decimonónico fue realizada a partir de desarrollos propios vinculados con los de Antonio Marcos Pereira (2018). También incorporamos aportes de otros investigadores internacionales como Bertaux (1999), Holroyd (2011) y Lejeune (1991), y trabajos de investigadores argentinos como, por ejemplo, Fontana (2014 y 2023) y Musitano (2018).

[4] El interés de Baigorria por este tema es previo y se remonta principalmente a su libro Anarquismo trashumante. Crónicas de crotos y linyeras (2008).

Referencias bibliográficas

Abadi, F. (2018). *El sacrificio de Narciso*. Buenos Aires: Hecho Atómico Ediciones.

Abadi, F. (2025). *El nacimiento del deseo*. Pólvora Editorial.

Aguirre, J., et al. (2023). *Pasiones: Luis Porta*. Mar del Plata: EUDEM.

Arfuch, L. (2022). (Auto)biografía, memoria e historia. Clepsidra - Revista Interdisciplinaria De Estudios Sobre Memoria, 1(1), 68–81.

Baigorria, O. (2008) *Anarquismo trashumante. Crónicas de crotos y linyeras*. La Plata: Terramar.

Baigorria, O. (2018). *Sobre Sánchez*. Buenos Aires: Mansalva.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, *29*(4), 1-23.

Borges, J. L. (1998). *Evaristo Carriego*. Buenos Aires: Alianza.

Bourdieu, P. (1997) "La ilusión biográfica" en *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Calasso, R. (2004). *La locura que viene de las ninfas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calasso, R. (2016). *Las bodas de Cadmo y Harmonía*. Barcelona: Anagrama.

Carrère, E. (2013). *Limónov*. Barcelona: Anagrama.

Carrère, E. (2020). *Una novela rusa*. Barcelona: Anagrama.

Carrère, E. (2021). *El adversario*. Barcelona: Anagrama.

Carrère, E. (2021b). *De vidas ajenas*. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (2019). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Fontana, P. (2017). Biografía, estatuaria y genio en Historia de Sarmiento, de Leopoldo Lugones. *Literatura y lingüística*, (36), 37-59.

Fontana, P. M. (2014). Vidas americanas: Usos de la biografía en Domingo Faustino Sarmiento, Juan Baustista Alberdi y Juan María Gutiérrez.

Fontana, P. (2021). La biografía como identikit: La luz negra, de María Gainza. *Estudios filológicos*, (68), 194-205.

Fontana, P., & Musitano, J. (2023). Palabras liminares:" Conversaciones en el espacio biográfico". *Orbis Tertius*, *28*.

Guerriero, L. (2013). *Una historia sencilla*. Buenos Aires: Anagrama.

Holroyd, M. (2011). *Cómo se escribe una vida*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera.

Larraquy, M., Caballero, R. (2011). *Galimberti: de Perón a Susana, de Montoneros a la CIA*. Buenos Aires: Aguilar.

Lejeune, P. (1991). "El pacto autobiográfico", Suplementos Anthropos, nro. 29.

Levrero, M. (1996). *El discurso vacío.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Libertella, H. (2000). *El árbol de Saussure: una utopía*. Adriana Hidalgo.

Meccia, E. (2019a). Una ventana al mundo. *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*, 25-62.

Meccia, E. (2019b). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*, 63-96.

Montero, R. (2014). *La ridícula idea de no volver a verte*. Buenos Aires: Seix Baral.

Musitano, J. (2018), "Sobre Sánchez, una biografía perezosa", en Nora Avaro, Judith Podlubne y Julia Musitano (comps.), *Un arte vulnerable. La biografía como forma*. Rosario: Nube negra.

Musitano, J. (2021). Néstor Sánchez y Osvaldo Baigorria: una amistad posible. *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, (22).

Musitano, J. (2024). *Tu vida en mi vida: el amor en la escritura biográfica*. Rosario: Beatriz Viterbo editora.

Pereira, A. M. (2018). Uma poética do processo na biografia literária contemporânea. *Orbis Tertius*, *23*.

Porta, L. et al.. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interritorios*, *4*(7), 1-20.

Santucho, M. (2019). *Bombo, el reaparecido*. Buenos Aires: Seix Baral.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Sivak, M. (2018). *El salto de papá*. Buenos Aires: Seix Baral.

Strafacce, R. (2025). *Osvaldo Lamborghini, una biografía*. Buenos Aires: Blatt y Ríos.

Uriarte, C. (1992). *Almirante Cero: biografía no autorizada de Emilio Eduardo Massera*. Buenos Aires: Planeta.

Woolf, V. (2016). *El arte de la biografía.* Barcelona: Seix Barral.

Educación intercultural y educación para la ciudadanía global: un reto ineludible

Intercultural Education and Education for Global Citizenship: an Inescapable Challenge

Fabian Dario Rodas Pacheco[1]
Elisabeth Luisa Rodas Brosam[2]

Resumen

La interculturalidad y la ciudadanía global son conceptos estrechamente relacionados, ya que hoy en día se requiere que los individuos desarrollen competencias interculturales que les permitan comprender no solamente a los miembros de su propia comunidad, sino también a personas de diversos contextos culturales. Esta dinámica da lugar a un nuevo tipo de ciudadano: el ciudadano global. El objetivo de esta revisión descriptiva de la literatura es presentar conceptos clave y directrices generales que puedan servir como base para una mejor comprensión de la relación entre la interculturalidad y la ciudadanía global, dos temas de gran relevancia que están generando grandes expectativas de cambio social y nuevas oportunidades para abrazar la diversidad. Este trabajo se basa tanto en fuentes primarias como secundarias, así como en las contribuciones de teóricos influyentes cuyas ideas han permitido moldear el marco conceptual de este artículo.

Palabras claves: educación; interculturalidad; ciudadanía global; competencias; diversidad

Abstract

Interculturality and global citizenship are closely connected concepts, as individuals today are increasingly required to develop intercultural competencies that allow them to understand not only the members of their own community, but also people from diverse cultural backgrounds. This dynamic gives rise to a new kind of citizen: the global citizen. The objective of this descriptive literature review is to present key concepts and general guidelines that can serve as a foundation for a better understanding between interculturality and global citizenship, two highly relevant topics that are generating great expectations for social change and new opportunities for embracing diversity. This work draws both from primary and secondary sources as well as the contributions of influential theorists whose insights have made it possible to shape the conceptual framework of this article.

Keywords: Education; Interculturality; Global Citizenship; Competencies; Diversity

Fecha de recepción: 10-06-2025
Fecha de evaluación: 16-07-2025
Fecha de evaluación: 17-09-2025
Fecha de aceptación: 24-11-2025

Introducción

El concepto de ciudadanía global comprende la expectativa de que los seres humanos sean considerados ciudadanos del mundo. En este escenario, un ciudadano del mundo ya no es sólo un miembro de un estado-nación, sino que forma parte de una comunidad más amplia: la aldea global. Por otro lado, la interculturalidad se refiere a cómo los individuos se relacionan no sólo con personas de su propia cultura, sino también con miembros de diversas comunidades foráneas, ya que la globalización ha dado lugar a la eliminación de las fronteras físicas que limitaban la comunicación. En este contexto, este trabajo presenta, en primer lugar, algunos antecedentes históricos de la interculturalidad en el ámbito educativo, así como la contribución de varios teóricos sobre la competencia comunicativa intercultural. Adicionalmente, se analiza la ciudadanía global y la educación global, temas que van de la mano, ya que se pretende que el individuo se convierta en ciudadano global a través de la educación. Así también, las pedagogías críticas y los enfoques de la decolonialidad se abordan en términos generales como marcos que cuestionan las relaciones de poder y promueven prácticas educativas transformadoras. Posteriormente, se analiza la educación intercultural en el contexto latinoamericano y, de manera específica, en la realidad ecuatoriana. Por último, este artículo concluye resaltando la necesidad de implementar la educación intercultural como vía para alcanzar la ciudadanía global.

El campo intercultural en la educación: antecedentes históricos

El tema de la interculturalidad se ha convertido en un tema de investigación de interés. Sin embargo, el concepto ya se había tratado con anterioridad. En el siglo XVII, Comenio propuso una escuela basada en el universalismo pedagógico. Según Cushner y Mahon (2009), Comenio afirmaba que la creación de conocimiento requería una diversidad de cosmovisiones del mundo que facilitará la convivencia entre quienes formaban parte de diferentes grupos étnicos. Para Henríquez et al. (2012), las ideas de Comenio son elementos importantes para la educación intercultural actual, que también incluye los conceptos de multiculturalidad y educación global (Banks y Banks, 2004), sensibilidad intercultural (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2009) y educación para la paz (Stomfay-Stitz,1993).

En lo que respecta a Estados Unidos y al campo de la educación intercultural, Banks y Banks (2004) sostienen que el desarrollo conceptual de esta área surgió debido a la preocupación de las autoridades por responder a las necesidades educativas de un gran número de hijos de inmigrantes que llegaron a ese país en la década de 1930. Se hacía indispensable crear condiciones óptimas para su adaptación a una nueva vida y mantener aspectos de la identidad étnica de los recién llegados. Para ello, según estos autores, la Asociación para la Educación Progresiva (*Progressive Education Association*, PEA) estableció la Comisión de Educación Intercultural (*Inter-*

cultural Education Commission, IEC), institución que, en 1935, formalizó el concepto de *competencia intercultural*, necesario para describir la labor de los docentes cuyo trabajo consistía en ayudar a los estudiantes a reducir los prejuicios sociales y desarrollar su comprensión de la diversidad étnica, racial y religiosa de aquella época.

Por otro lado, Henríquez et al. (2012) afirman que las políticas educativas de entonces enfrentaron diferentes y complejos retos. Para hacer frente a esta ola migratoria, los responsables políticos trataron de encontrar un balance entre el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios y los requerimientos del gobierno estadounidense. Igualmente, la llegada de este nuevo grupo de estudiantes y la puesta en marcha de los programas de apoyo curricular emergentes provocaron confusión entre los profesores, que se esforzaban por determinar si estas iniciativas estaban destinadas a los hijos de los inmigrantes o a ellos mismos como miembros de la cultura de acogida. Esta disyuntiva surgió de la formación inadecuada que recibieron los profesores para atender las necesidades de estudiantes cuya cultura difería a la ya existentes en sus respectivas aulas (Henríquez et al., 2012). Además, estos autores mencionan que las nuevas necesidades educativas provocaron un debate sobre el currículo existente, con el objetivo de encontrar medidas para favorecer a los culturalmente minoritarios.

Por su parte, Kumaravadivelu (2008) señala que el ámbito intercultural en Estados Unidos experimentó un importante desarrollo tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945, con la victoria aliada. Este evento dio lugar a que varios dignatarios estadounidenses importantes se trasladaron a Europa para participar en asuntos de Estado. Debido a su desconocimiento de las culturas extranjeras con las que debían tratar y a los consiguientes problemas que experimentaba al momento de comunicarse, el Congreso estadounidense aprobó la Ley del Servicio Exterior (*Foreign Service Act*, FSA) en 1946. Esta legislación dio lugar a la creación del Instituto de Servicio Exterior (*Foreign Service Institute*, FSI), cuya labor consistía en la resolución de diversos problemas derivados del insuficiente conocimiento de las culturas foráneas.

Con respecto a Europa, Tsai y Houghton (2013) señalan que el campo de la comunicación intercultural empezó a cobrar impulso en la década de 1990, cuando Michael Byram y Geneviève Zarate, por delegación del Consejo de Europa, desarrollaron el material para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para ello, Byram y Zarate (1994) cambiaron el concepto de competencia sociocultural por el de competencia intercultural. Este cambio llevó a la creación de un modelo más preciso, que tuvo un impacto significativo en el MCER, convirtiéndose en una herramienta crucial para profesores de idiomas, educadores y escritores (Tsai y Houghton, 2013).

De este modo, la educación intercultural empezó a generar grandes expectativas

en todo el mundo, convirtiéndose en un campo de estudio que pretendía mejorar la equidad educativa. Se basó en teorías, principios y conceptos de las ciencias sociales y conductuales, así como en estudios étnicos y estudios sobre la mujer (Banks y Banks, 2004).

La competencia comunicativa intercultural

Los conceptos de cultura se han vuelto cada vez más complejos y fluidos en las últimas décadas. Esto se debe a un cambio de enfoque, que ha pasado de centrarse únicamente en la comprensión de una cultura de destino a desarrollar la capacidad de negociar múltiples identidades y contextos interculturales (Arthur y Collins, 2010). En este sentido, la competencia intercultural no es un fin en sí mismo en el que un individuo hace uso de competencias específicas, sino más bien una amalgama de diversas dimensiones identitarias que cambia con el tiempo según se enfrenta a diversos contextos interculturales. De este modo, la competencia intercultural se desarrolla a través de la búsqueda de una mejor conciencia y sensibilidad sobre las identidades culturales, raciales y étnicas (Milner, 2010).

Por su parte, Pescador (2006) sostiene que, en la actualidad, la *aldea global* atraviesa cambios bruscos y acelerados, que conducen a una importante transformación cualitativa y cuantitativa del entorno social. En estos contextos, el debate educativo ha centrado su atención en el concepto de integración, que requiere la implementación de un modelo de escuela comprensivo y abierto a la diversidad, al tiempo que atiende a las exigencias del proceso educativo formal. Por su parte, Leiva (2007) considera la necesidad de que los docentes revisen sus nociones culturales con la finalidad de mejorar su comprensión de la diversidad cultural actual, característica básica de la educación moderna. Este autor también manifiesta que la interculturalidad debe entenderse como una propuesta educativa reflexiva que provea a los docentes de las competencias y habilidades necesarias para desempeñar eficazmente su labor en un contexto intercultural. Sin embargo, es importante resaltar que la inclusión de la interculturalidad en la práctica educativa genera contradicciones y ambigüedades, que obligan a reexaminar el concepto desde diferentes perspectivas con el fin de comprender mejor cómo los docentes conciben este enfoque pedagógico.

Holliday et al. (2021) añaden que la comunicación intercultural, como cualquier otra disciplina académica, es influenciada por una serie de debates internos de la escuela, que a menudo dan lugar a desafíos y resistencias. Por otro lado, Zarazaga (2004) considera la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas para los docentes cuya práctica se lleva a cabo en contextos educativos interculturales diversos. Según este autor, se debe dar prioridad a la autorreflexión sobre las concepciones de los educadores acerca de la educación intercultural, que se ha convertido en un reto ineludible tanto para los profesores actuales como para los futuros.

Del mismo modo, Sefa Dei y James (2002) piensan que las instituciones educativas deben generar ambientes adecuados que fomenten el desarrollo de actitudes y comportamientos que apoyen la inclusión social. Sin embargo, si los profesores carecen de una formación adecuada en enfoques curriculares que aborden la diversidad cultural y las prácticas inclusivas en las aulas, las iniciativas de las autoridades escolares y los responsables políticos tendrán un impacto limitado. Además, es importante mencionar que se espera cada vez más que los profesionales de la educación asuman nuevos roles y responsabilidades en su labor, dado que son ellos los que deben convertirse en agentes de integración y aceptación para prevenir la marginación de los estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos. Por su parte, Arthur y Collins (2010) sostienen que, para que la inclusión educativa tenga éxito, los docentes deben involucrarse en prácticas reflexivas que abarquen no solo la comprensión de otros contextos culturales, sino también sobre su propia cultura.

Byram (1997, 2021), conocido como el padre de la interculturalidad, recalca la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad. Por un lado, la interculturalidad se entiende como un sistema de creencias o una ideología, mientras que la multiculturalidad se centra en la coexistencia armoniosa de diferentes grupos culturales basada en la aceptación mutua. En un contexto multicultural, cada grupo conserva su propio idioma y cultura, pero manteniéndose esencialmente monolingüe. En este escenario, el Consejo Europeo (Council of Europe, 2008) manifiesta que el *diálogo intercultural* ayuda a prevenir la división cultural, lingüística, religiosa y étnicas. Este diálogo facilita el trabajo conjunto hacia el futuro, para sobrellevar las diferentes identidades de una forma constructiva y democrática, a partir de valores universales compartidos.

Además, Byram (1997, 2021) defiende un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que consta de dos áreas principales: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La competencia comunicativa abarca la competencia lingüística, la competencia sociocultural y la competencia discursiva. Por su parte, la competencia intercultural tiene tres componentes: conocimientos, destrezas y actitudes. Aunque estas competencias están estrechamente interrelacionadas, Byram enfatiza que la competencia intercultural se fundamenta en las actitudes de los individuos, especialmente en contextos que implican la interacción con miembros de otras culturas. Afirma que, sin esta competencia básica, las demás no pueden desarrollarse plenamente. Byram (1997, 2021) sostiene además que la competencia intercultural implica el conocimiento personal, que adquiere sentido a través del conocimiento de los demás, es decir, a través de la capacidad de interpretar y relacionarse, de descubrir y comprometerse, y de valorar las creencias, los comportamientos y los valores de los demás.

Cánovas (2010) describe los componentes de la competencia intercultural de

Byram (1997, 2021) de la siguiente manera:

> *Conocimientos*: Se refiere al sistema de diferencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de "el otro" y en el propio, así como el conocimiento general de las interacciones sociales e individuales.
>
> *Actitudes*: Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre la C1 y la C2.
>
> *Habilidades*: a) De interpretación y relación. Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia. b) De descubrimiento e interacción. Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia. c) De conciencia crítica/cultural. Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y ajena (p. 344).

Por su parte, Deardorff (2004) acota que la competencia intercultural consiste en la capacidad de poder comunicarse efectiva y apropiadamente en contextos interculturales, donde los conocimientos, las destrezas y las actitudes del individuo juegan un papel fundamental. Finalmente, Díaz-Aguado (2003) plantea que la educación intercultural debería ser una propuesta de acción educativa teórica-práctica, ya que en la actualidad es necesario que prime el reconocimiento de los otros, quienes provienen de un entorno cultural y lingüístico diferente. Esto contribuiría en gran medida a la comprensión de la cultura escolar de acogida. Este tipo de educación se caracteriza por múltiples influencias, lo que da lugar a un intercambio de valores que favorecen la emergencia de un entorno más democrático y solidario. Además, López (2006) recuerda que, en el caso concreto de lo que ha venido a denominarse escuelas interculturales, abordar la diversidad cultural se considera una iniciativa pedagógica ineludible y altamente enriquecedora, y no debería ser considerada como un factor negativo que afecta a la vida escolar.

Ciudadanía global

Para reconocer las relaciones medioambientales, políticas, económicas y sociales que se presentan en este mundo interconectado, es necesario contar no sólo con la participación activa y responsable de las comunidades locales o nacionales, sino también con el contingente individual de todos los que forman parte de este mundo globalizado. Solo de esta manera se podrá dar solución a los múltiples retos a los que se enfrenta la sociedad actual. En este contexto, en los últimos años se ha observado un creciente interés entre los investigadores tanto por la educación

local como por la educación para la ciudadanía global, con el objetivo de desarrollar una conciencia global (Kirkwood, 2001), término que se ha vuelto clave y que es analizado en diferentes contextos.

En cuanto a la ciudadanía, Stokes (2004) manifiesta que es un concepto que posee varias dimensiones, que podrían ser empíricas y normativas. Por un lado, la dimensión empírica se centra en las condiciones oficiales de la ciudadanía, en derechos y obligaciones ligadas al estatus oficial o incluso a las condiciones necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Por otro lado, la dimensión normativa hace referencia a determinados valores y al fenómeno del derecho que regula las formas ideales de comportamiento político y social, y a las capacidades que los buenos ciudadanos requieren dentro de una comunidad. Adicionalmente, este autor acota que "ciudadanía podría ser considerada como un estatus legal, una categoría administrativa, una visión ética que alberga una identidad cívica ideal y una práctica política que se lleva a cabo en varios ámbitos de la vida cotidiana" (p. 120).

Con respecto a la ciudadanía global, Dower y Williams (2002) comentan que los seres humanos son ciudadanos del mundo, pues ya no son solamente parte de las comunidades locales, sino que son miembros de una comunidad política, económica y social mucho más amplia. Ser miembro de esta comunidad global demanda apertura hacia el otro, y al mismo tiempo lealtad y compromiso más allá de la Nación-Estado. Este esfuerzo adquiere mucha importancia en el mundo actual, sobre todo con el objetivo de construir una sociedad más equitativa, abierta y justa.

Heater (1996) comenta que el aspecto necesario para que un individuo sea reconocido como parte de un todo amplio, global y cosmopolita tiene su fundamento en la historia, pues el concepto de ciudadanía global, de alguna manera, ya representaba una idea central en el pensamiento estoico durante el antiguo mundo griego y romano. A este respecto, este autor recuerda que, entre los siglos III y II a.C., personas de diversas clases sociales de aquella época se sintieron gobernadas por una filosofía de vida en la cual la virtud se concebía como el bien supremo. Estos individuos se veían a sí mismos como cosmopolitas, ciudadanos del cosmos. En este contexto, el cosmos representaba una realidad mucho más amplia y distinta al contexto inmediato, ya que era considerado una construcción superior gobernada por la razón. Como seres racionales, los cosmopolitas estaban llamados a participar en este orden universal. Asimismo, se consideraban ciudadanos globales porque sus vidas solamente tenían sentido en la medida en que formaban parte de ese todo ordenado y racional. Por lo tanto, la construcción de la ciudadanía global no era una mera respuesta a acontecimientos, conflictos o problemas concretos, sino también intentaba explicar cómo el individuo entendía su lugar en la sociedad y cómo se relacionaba con su contexto inmediato (Heater, 1996).

Finalmente, la ciudadanía global requiere que los individuos participen activamente

en temas que afectan directamente a la sociedad global actual. Identificarse como ciudadanos globales conlleva a participar en el activismo político, con el propósito de exigir, tanto a los gobiernos nacionales de turno como las empresas transnacionales, que cumplan con lo que se dispone en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Falk, 1994; Ghils, 1992).

Educación global

"La educación y la escolarización han estado fuertemente implicadas en los procesos de internacionalización e integración económica global durante mucho tiempo" (Mundy et al., 2016, p. 1). En este contexto, es necesario recordar que los primeros sistemas educativos solían estar financiados y gestionados por organizaciones o comunidades religiosas, por lo que estaban alineados con los intereses de la Iglesia. Con el tiempo, estos sistemas se fueron integrando gradualmente en los sistemas públicos nacionales, lo que permitió a los gobiernos asumir un papel cada vez más autoritario en el proceso educativo. De hecho, la asignación de recursos públicos a la educación otorgó a los gobiernos el derecho a establecer los planes de estudio y las normas nacionales, lo que a su vez concedió al Estado el control sobre los sistemas escolares. Posteriormente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de las Naciones Unidas y la UNESCO permitieron establecer una agenda educativa internacional, destinada a promover principios y valores compartidos a través de políticas más sólidas e interdependientes (Mundy et al., 2016).

Davies y Pike (2008) señalan que la educación global se ha establecido como uno de los objetivos de los sistemas de educación primaria, secundaria y superior alrededor del mundo desde 1970, mientras que la educación para la ciudadanía global (ECG) es un concepto relativamente nuevo. En este escenario, la inclusión de ciudadanía como parte de la educación global va más allá de las concepciones previas. Sin embargo, estos autores expresan dudas al respecto, pues consideran que, en algunos contextos, la ECG se estaría tratando como educación para la ciudadanía local, pero de una forma más detallada. También es importante destacar que la ECG debería estar relacionada con la justicia social, en lugar de limitarse a los objetivos más mínimos de la educación global, cuyo objetivo es centrarse en la conciencia internacional o en el hecho de convertir a los individuos en mejores personas. Adicionalmente, Davies y Pike (2008) dan a conocer que la ECG no implica solamente la participación activa en los procesos mundiales de desarrollo económico y tecnológico, sino que también requiere que las personas desarrollen competencias relacionadas con los derechos, las responsabilidades y las obligaciones, que no son necesariamente de naturaleza global.

Por último, Davies y Pike (2008) consideran que abordar las cuestiones de ciudadanía global como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea

delicada, ya que conlleva implicaciones profundas y requisitos que muy difícilmente se acomodan al currículo pedagógico oficial. Este currículo se ha centrado tradicionalmente en la transmisión de contenidos y en la preparación de los estudiantes para la aprobación de exámenes estandarizados. En contraste con esta realidad, los requisitos para un nuevo currículo deberían ser muy exigentes con respecto a la comprensión plena de cómo se desarrolla la vida en el mundo actual, pues se requiere que los estudiantes estén debidamente capacitados para participar crítica y activamente en él.

Oxfam (1997), en relación con el Currículo para la Educación Global, define al ciudadano global como alguien que:

- Está consciente de que hay un mundo más amplio y tiene un sentido sobre su propio rol como ciudadano mundial.
- Respeta y valora la diversidad.
- Comprende cómo funciona el mundo en aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y ambientales.
- Muestra indignación ante la injusticia social.
- Está dispuesto a actuar para convertir al mundo en un lugar más igualitario y sustentable.
- Participa y contribuye con la comunidad en un rango de niveles que van de lo local a lo global.

Además, es importante señalar que la ECG demanda procesos educativos que reconozcan la necesidad de proporcionar a los estudiantes las competencias y oportunidades necesarias para reflexionar sobre los retos inherentes a una sociedad global e interconectada. Esto debe tener lugar en un contexto que requiere el desarrollo de formas innovadoras de pensar y actuar para afrontar los retos actuales que se relacionan con temas sociales, ecológicos, políticos, culturales y económicos (UNESCO, 2006, 2010).

Por su parte, Bustos (2015) recuerda que la ECG pretende formar ciudadanos en un contexto global, “donde se reconozca la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la participación ciudadana en distintas dimensiones de desarrollo social, económico y cultural vinculadas a un plano local y global” (p.72). Para apoyar este objetivo, es relevante promover el entendimiento, la capacidad de relacionarse con otras personas para resolver conflictos de manera pacífica, desarrollar la tolerancia a la diferencia y, sobre todo, cultivar una voluntad genuina hacia la cooperación entre los diversos actores sociales (UNESCO, 2012a; 2012b).

Bustos (2015) también acota que la ECG, así como la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos, y la educación intercultural, comparten

el objetivo principal de impulsar la educación global para fortalecer la conciencia pública sobre el desarrollo sostenible. La ECG permitiría a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarios para participar de manera crítica en la sociedad como ciudadanos empoderados (Carvalho da Silva, 2019).

Actualmente, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), impulsada por la UNESCO, busca formar ciudadanos que se preocupen por el planeta, la justicia y la paz, conectando sus acciones locales con los asuntos internacionales. Sin embargo, según Bosio (2023), su implementación, hoy en día, a menudo se centra en el desarrollo de habilidades individuales para competir en el mercado global, un enfoque que se alinea con los principios neoliberales. Este autor también da a conocer que el objetivo inicial de la ECG es fomentar la pertenencia a una comunidad global, la participación cívica y la interconexión entre lo local, lo nacional y lo internacional, promoviendo de esta manera, valores como la equidad, la justicia y la paz.

La ECG está alineada con la Agenda 2030 y su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, que llama a la inclusión del conocimiento y las habilidades para un desarrollo sostenible, los derechos humanos, la paz y la ciudadanía global en la educación. En este escenario, la ECG apunta a superar problemas globales, contribuyendo directamente a resolver desafíos como la pobreza, la injusticia, la exclusión, la violencia y los daños ambientales, puntos centrales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Adicionalmente, la ECG busca formar ciudadanos activos, nutriendo el respeto, el sentido de pertenencia a una humanidad común y equipando a los individuos con las habilidades para pensar críticamente, resolver conflictos y colaborar con personas de diversos orígenes. La ECG también pone énfasis en un enfoque integral, pues de esta manera, se centra en el desarrollo de la conciencia, los valores, el conocimiento y las habilidades necesarios para la acción, integrándose en todos los aspectos de la educación para fomentar un cambio social y proteger el planeta. (UNESCO, 2015, 2018).

Aguilar-Forero y Salazar (2025) manifiestan que la ECG busca transformar la realidad social a través de la educación, mediante un diálogo crítico, en donde es fundamental el intercambio de ideas para analizar y cuestionar la realidad existente. Por otro lado, la ECG implica una revelación de desigualdades, cuyo objetivo es sacar a la luz las condiciones de opresión y desigualdad que a menudo están ocultas. Esto se logra superando la opresión, pues al revelar estas condiciones, se proporciona la base para empezar a cambiarlas. Es necesario también fomentar una “concienciación” que empodere a las personas para que comprendan mejor su entorno y su potencial para influir en él, a través de un pensamiento crítico que se convierte en el vehículo para alcanzar la liberación y la transformación social tan deseada.

Con respecto a los enfoques neoliberales de la ECG, estos se caracterizan por una serie de elementos clave. En primer lugar, está la promoción de experiencias

internacionales; estas fomentan los viajes al extranjero y el dominio del inglés, que se considera la lengua franca indispensable para la ciudadanía global. Luego tenemos el aprendizaje orientado a resultados, que pone énfasis en el desarrollo de competencias específicas, como la responsabilidad social, el liderazgo, la capacidad de resolver problemas, la mentalidad emprendedora y las relaciones internacionales. También consta la valoración de credenciales, cuyo objetivo primordial es priorizar la obtención de certificaciones que mejoren el currículum vitae y amplían las oportunidades de carrera futuras. Finalmente, se presenta el enfoque en el beneficio individual, que tiende a formar individuos que buscan principalmente su propio beneficio profesional, en lugar de priorizar el bienestar colectivo y los desafíos estratégicos que enfrenta la humanidad en su conjunto (Aktas et al., 2017; Bosio, 2023; Camicia y Franklin, 2011; Marshall, 2011).

Escobar (2005) y Mignolo (2000) proponen una perspectiva crítica y descolonial de la ECG que se basa en los principios del proyecto descolonial, que sostiene que, por un lado, la modernidad es un proceso global, pues contrariamente a la idea de que la modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo originado en la Ilustración, se argumenta que es un proceso mundial que comenzó con la colonización de América. Por otro lado, la colonialidad es inherente a la modernidad. La modernidad no puede existir sin la dominación y subyugación de pueblos no europeos; la colonialidad es, por tanto, un elemento constitutivo de la modernidad misma. Asimismo, la colonialidad persiste en el tiempo, ya que, aunque el colonialismo tradicional con sus administraciones formales haya terminado, la colonialidad continúa y evoluciona hacia nuevas formas de dominación global. También, el eurocentrismo impone una visión universal, debido a que este se afirma como el conocimiento universal, relegando y subalternando otras formas de conocimiento y visiones del mundo.

Educación intercultural

Las primeras formulaciones con respecto a la interculturalidad como propuesta de actuación tienen su origen en el ámbito educativo (Malgesini y Giménez, 2000). En este contexto, la “Unesco atribuye a la educación un papel protagonista en la valoración y el mantenimiento de la diversidad cultural a partir de una educación respetuosa con las prácticas de su propia cultura” (Osuna Nevado, 2012, p. 45).

Asimismo, es importante recordar que, entre las oportunidades y competencias desarrolladas en los enfoques educativos interculturales, la implementación de la interculturalidad a través del aprendizaje y el diálogo intercultural ocupa un lugar central (UNESCO, 2006; 2010; 2014a; 2014b; Santos Rego, 2009; Vodopivec, 2012). Bustos (2015), por su parte, señala lo siguiente:

> Los puntos de encuentro entre los objetivos de una educación para una ciudadanía global y la promoción de experiencias de aprendizaje intercultural,

> observados específicamente a partir de la experiencia de participación en programas interculturales en el extranjero, están condicionados por una serie de obstáculos que de no ser tomados responsablemente en consideración terminarán limitando o haciendo inviable esta relación. (p. 70)

Bustos (2015) también argumenta que, debido al creciente reconocimiento por parte de las comunidades tanto nacionales como internacionales, la noción de ciudadanía global se configura a partir de las múltiples maneras de comprender los ideales de bien común para todos los miembros de la sociedad. De este modo, el referente nacional pierde su centralidad en favor del desarrollo de un sentido de pertenencia a la ciudadanía global. En este contexto, la promoción de la diversidad cultural se convierte en un aspecto trascendental. Por un lado, las sociedades nacionales pasan a ser reconocidas como multiculturales y pluriétnicas; por otro, el concepto de ciudadanía se redefine de acuerdo a los diversos contextos: locales, nacionales, regionales y globales (Gaventa y Tando, 2010; O'Byrne, 2003).

Desde estas perspectivas, la educación intercultural se sitúa en el marco de la educación para la ciudadanía global, ya que reconoce en sus bases fundamentales la necesidad de aprender a convivir en la diversidad (UNESCO, 2006). Además, la interculturalidad se considera como "una forma de interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por el diálogo y el respeto mutuo" (UNESCO, 2006, p. 17). Este diálogo intercultural va más allá de las relaciones interpersonales y requiere, para una interacción social eficaz, condiciones específicas en cuanto a las relaciones de poder (UNESCO, 2006; Molina, 2002; Sorrells y Nakagawa, 2008).

Bustos (2015) considera que el aprendizaje intercultural debe tener como objetivo el desarrollo de competencias y conocimientos efectivos que fomenten el diálogo y la convivencia con diferentes culturas, promoviendo de esta manera habilidades concretas que permitan reconocer, valorar y comprender la diversidad cultural en sus múltiples formas y contextos. En este tipo de aprendizaje, el desarrollo de una sensibilidad intercultural, así como la adquisición de competencias interculturales específicas que favorezcan el diálogo intercultural toma mayor protagonismo (Bennett, 2004, 2017).

En el contexto latinoamericano, más específicamente, Espinosa Torres y Pons Bonals (2022) argumentan que una pedagogía crítica intercultural requiere un currículo flexible adaptado a los contextos locales, la enseñanza bilingüe y la revitalización de lenguas indígenas para validar la identidad de los estudiantes. Además, sugieren fortalecer el vínculo escuela-comunidad y formar a los docentes para las realidades regionales, integrando temas como el desarrollo sostenible y la convivencia pacífica para fomentar la conciencia crítica y el sentido de pertenencia.

En esta misma línea de pensamiento, Pico y Arroyave Giraldo (2021) describen

la educación como un proceso de diálogo en el que cada estudiante es un agente de cambio, fundamental para la pedagogía crítica intercultural.Proponen que el currículo debe ser una herramienta organizadora y que la educación popular es una estrategia para la emancipación social a través de la interacción de diferentes saberes. Su enfoque, inspirado en Paulo Freire, concibe el currículo más allá de lo administrativo, viéndolo como un motor para mejorar la educación y empoderar a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen las estructuras sociales opresivas.

Fatone (2022) recuerda que, hoy en día, la educación intercultural en los centros educativos es fundamental. Destaca la necesidad de que los estudiantes analicen críticamente estereotipos y prejuicios para construir un entorno escolar más inclusivo. También hace énfasis en las competencias comunicativas que se centran en desarrollar las habilidades de los estudiantes para comunicarse en contextos multiculturales, utilizando para ello materiales auténticos y herramientas multimedia. García Gutiérrez et al. (2022) sugieren la aplicación práctica de la educación intercultural a través de podcasts, que facilitan la interacción entre instituciones educativas y el diálogo reflexivo sobre las distintas realidades culturales y sociales. El objetivo final de las perspectivas reseñadas por estos autores consiste en preparar a los alumnos para vivir de manera armoniosa en una sociedad diversa e interconectada.

Pedagogías críticas, decolonialidad y educación intercultural

Históricamente, como recuerdan Méndez Reyes y González Rivera (2025), los sistemas educativos latinoamericanos han copiado modelos extranjeros que escasamente han dado respuestas a las realidades, necesidades y contextos locales. Dichos modelos no han sido asumidos con una adecuada crítica epistemológica, por lo que han dado lugar a la implementación de una pedagogía basada en parámetros foráneos, determinada por el mercado global y los centros de poder occidental. Así, estos autores señalan que “frente a esta situación, surge la necesidad urgente de construir una pedagogía con raíces propias, críticamente situada y con capacidad para descolonizar el pensamiento educativo” (p. 284).

En este contexto, la pedagogía decolonial, según Bustos Erazo (2020), propone recuperar la autonomía del saber educativo frente a los sistemas coloniales, buscando una transformación que conciba la educación como espacio político de lucha y emancipación. Su objetivo principal es que los actores educativos reinterpreten la pedagogía como un todo integral y plural, capaz de interpretar la propia identidad, a “lo otro” y a la condición humana desde una perspectiva inclusiva y contextualizada. De acuerdo a esta autora, esto se logra mediante una interculturalidad crítica que deconstruye los dispositivos de dominación.

Por su parte, Méndez Reyes y González Rivera (2025) sostienen que “una pedagogía decolonial se construye desde la memoria histórica, las resistencias colectivas

y las sabidurías ancestrales" (p. 284). De acuerdo con Walsh (2014), referirse a las pedagogías decoloniales implica adoptar una práctica educativa basada en los valores, lenguas, visiones del mundo y formas de vida de los pueblos originarios. Esta perspectiva representa una manera de (re)existir que busca responder a la herida colonial mediante la reafirmación de la identidad, la espiritualidad y una convivencia equilibrada con la naturaleza.

En este ámbito**,** García Aguilar y Samano Rentería (2019), sostienen que la educación intercultural, para poder contribuir generosamente al campo educativo, requiere generar verdadero significado, impacto y valor, siempre y cuando sea examinada de forma crítica. Asimismo, estos autores manifiestan que la pedagogía intercultural crítica no hace referencia tan sólo a centros educativos específicos; también tiene que ver con un conjunto coherente de principios que han sido cuidadosamente diseñados para hacer frente a ciertos privilegios previamente establecidos. De esta manera, esta perspectiva analiza la relevancia de prácticas educativas genuinas que coadyuven la transformación social y apoyen a grupos históricamente marginados y desfavorecidos.

Freire (2005), por su parte, recuerda que la educación no debería limitarse tan solo a los métodos educativos tradicionales. Al contrario, ésta debería ser interpretada como un acto educativo y político destinado a incidir significativamente en la reestructuración de la sociedad. Asimismo, este autor también argumenta que las estrategias educativas deberían tener como objetivo principal desafiar y transformar las estructuras sociales perpetuadoras de exclusión, pobreza y desigualdad. En este contexto, la educación intercultural crítica, como lo menciona Carabali Aponza (2024) debería constituirse en un elemento clave para establecer una sociedad más equitativa y justa. Esta autora hace énfasis en que la educación pretende innovar sus prácticas tradicionales, a través de una transformación significativa que promueva el diálogo intercultural y el respeto por las diferencias culturales, y que reconozca y valore dichas diferencias.

Walsh (2010a) sostiene que la interculturalidad debería ser parte de diversas actividades que permitan que ésta sea entendida no solo como designio y propuesta de la sociedad, sino también como un proyecto político, social y ético, cuyo objetivo principal radique en la transformación estructural y socio-histórica que dé lugar a una sociedad totalmente distinta. Walsh (2010a) también recuerda que esta transformación no debería quedar tan solo en el simple enunciado o discurso, sino que debería convertirse en realidad a través de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. Para que dicho accionar se convierta en realidad, es necesario que se legisle a favor de la interculturalidad, por medio de políticas incluyentes que provengan de varios sectores como el educativo, de salud y de desarrollo (García Aguilar y Samano Rentería, 2019).

Con respecto a la educación intercultural y la pedagogía crítica, Castillo Morán et al. (2021) destacan su aplicación en contextos indígenas y afros. Ellos recuerdan que la interculturalidad crítica debería buscar la eliminación de las desigualdades culturales mediante métodos no violentos. También debería promover una sociedad democrática que valore la diversidad cultural y que cuestione los currículos estandarizados que no reflejan las realidades comunitarias. Por otro lado, la pedagogía crítica debería considerar aspectos históricos y sociales, al igual que fomentar una ciudadanía crítica y participativa. Para ello, los educandos deberían transformarse en elementos activos de su propio aprendizaje. En cuanto a los docentes, éstos deberían reevaluar sus métodos pedagógicos e involucrar a los estudiantes en diálogos significativos que den lugar a transformaciones educativas reales.

En esta misma línea de pensamiento, García Aguilar y Samano Rentería (2019) recuerdan que la pedagogía crítica y la interculturalidad representan roles clave para cuestionar y reformar estructuras de poder en el área educativa, pues permiten que estos enfoques impulsen justicia social y valoren diferencias culturales. Con estos antecedentes, la interculturalidad y la pedagogía crítica tienden a convertirse en elementos cuestionadores del actual sistema económico, cuyo principal objetivo es mantener a las poblaciones minoritarias sumisas a sus deseos y condiciones. Por otro lado, estos enfoques dan lugar a un entorno educativo inclusivo y equitativo, que empodera a comunidades marginadas, permitiéndoles que participen más activamente en los diferentes contextos en los que se desarrollan.

Carabali Aponza (2024) considera que la relación entre pedagogía crítica e interculturalidad es importante en contextos educativos específicos, como el de Jamundí, en donde se pone énfasis en el rol trascendental que juegan estos enfoques en la formación integral de los educandos. Estas perspectivas dan lugar a una comprensión más significativa de la justicia social y enfatizan la valoración de la diversidad cultural como un elemento esencial. “Al integrar estos enfoques, se identifican aspectos clave para una educación inclusiva y transformadora; fomenta el diálogo intercultural y facilita la convivencia en diversos entornos educativos” (Carabali Aponza, 2024, p. 241). Asimismo, esta autora también destaca que la relación entre pedagogía crítica e interculturalidad está llamada a enriquecer el proceso educativo así como a contribuir a una sociedad más justa y respetuosa, en donde los docentes juegan un rol clave, ya que son estos los llamados a implementar cambios sustanciales en sus prácticas pedagógicas diarias.

Walsh(2010b) hace referencia a la interculturalidad crítica y manifiesta que ésta se presenta como un enfoque que desafía de manera significativa el modelo de sociedad actual, en lugar de adaptarse a él. A diferencia de la interculturalidad funcional, que se centra en la diversidad cultural y promueve su reconocimiento e inclusión dentro de una sociedad y un Estado que suelen ser uni-nacionales, la interculturalidad crítica

se enfoca en analizar las dinámicas de poder. Este enfoque cuestiona los patrones de racialización y la diferencia, entendiendo que estos han sido construidos en función de estructuras coloniales y no solo culturales, lo que perpetúa la desigualdad. Esta autora también destaca que la interculturalidad crítica no tiene sus orígenes en el Estado ni en el ámbito académico, sino en las discusiones políticas promovidas por los movimientos sociales. Esto subraya su carácter contra hegemónico y su enfoque en abordar el problema estructural colonial-capitalista. Además, resalta su papel en la transformación y la creación de nuevas realidades. Para Walsh (2010b), es necesario entender la intercultural no solo como un proceso sino un proyecto "dirigido hacia la construcción de modos 'otros' del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural" (p. 11).

Este proceso no necesariamente significa argumentar a partir de la sola relación entre los diferentes grupos étnicos, prácticas o pensamientos culturales, o por la inserción de los grupos históricamente excluidos dentro de las estructuras existentes, o solamente a partir de la implementación de programas específicos, que dan lugar a que la educación regular y universal continúe perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. En este escenario, Walsh (2010b) también manifiesta la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes de los individuos.

Por su parte, Montaner Bueno (2024) destaca la importancia de la educación inclusiva y la competencia intercultural en escuelas que han adquirido un carácter multicultural debido a los movimientos migratorios. El autor señala que aceptar a quienes son diferentes es fundamental para lograr una convivencia pacífica e integradora. La pedagogía crítica y la interculturalidad se complementan al promover un diálogo constructivo y el reconocimiento de la diversidad cultural en condiciones de igualdad. Esto se logra a través de la creación de espacios de encuentro y la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Finalmente, Quezada-Carrasco et al. (2023) subrayan que la pedagogía crítica intercultural enfrenta importantes retos, siendo fundamental superar la imposición de conocimientos occidentales y reconocer la diversidad cultural. En este contexto, el rol de los docentes es crucial, ya que deberían implementar un pensamiento crítico y reflexivo, incorporando saberes locales y regionales, lo que daría lugar a un diálogo intercultural y crítico de saberes, lo que a su vez promovería una educación innovadora y altamente emancipadora.

Educación interculturalidad en el contexto latinoamericano y ecuatoriano

El contexto de desigualdad y pobreza en América Latina exige una reflexión sobre la educación futura, que debe estar orientada a superar estos desafíos y promover un futuro mejor. Las comunidades buscan nuevas formas de vida y un cambio educativo que refleje tanto la realidad actual como una aspiración de esperanza y transformación. Este dinamismo resalta la necesidad de una educación que fomente un desarrollo integral para construir un mundo más justo y equitativo, adaptándose a un futuro incierto y promoviendo el progreso social (Méndez Reyes y Padrón Medina, 2023). Ante los retos de pobreza y desigualdad, es crucial replantear la educación para fomentar la resiliencia y la creatividad de las comunidades latinoamericanas en el siglo XXI. Estos autores también conciben la necesidad de ir más allá de la oposición; esta tarea no consiste simplemente en crear una alternativa al sistema actual sino requiere un enfoque más profundo en cómo se imparte la educación. Por otro lado, es necesario revisar las pedagogías actuales y plantear cambios sustanciales en las metodologías, con el propósito de recopilar y sistematizar el conocimiento cultural acumulado. También es pertinente construir desde el conocimiento cultural, dando lugar a que estas nuevas pedagogías pongan las bases para la construcción de una sociedad que no solo sea inclusiva, sino también intercultural. Asimismo, se necesita realizar acciones concretas, este replanteamiento pedagógico debe traducirse en acciones prácticas tendientes a la construcción de una nueva sociedad.

Walsh y Monarca (2020) plantean que la pedagogía decolonial debería transformar la sociedad mediante una educación decolonizadora y transdisciplinaria que conecte la ética con la acción política. Estos autores critican los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales para fomentar un nuevo pensamiento que integre aspectos existenciales, de conocimiento y de valores en la educación, con el fin de lograr contextos educativos que transformen la realidad sociopolítica y económica en beneficio de todos.

La UNESCO (2022) recuerda que nuestra región, al igual que el resto del mundo, se encuentra amenazada por algunos problemas globales. En primer lugar, están dos problemas interconectados: el calentamiento global, que amenaza la supervivencia del planeta, y la automatización y digitalización del trabajo, que requiere nuevas habilidades en los trabajadores para no aumentar las desigualdades sociales. Luego tenemos la necesidad de una educación diferente. En este sentido, la solución pasa por un enfoque educativo que forme ciudadanos activos, capaces de navegar la incertidumbre y adaptarse a un mundo cambiante. Finalmente, se considera el retraso educativo y la desigualdad. Un modelo curricular innovador, aunque en etapas tempranas, es esencial. Sin embargo, esto requiere una gran inversión para implementarlo y, de esta forma, reducir las desigualdades que ya existen en la región.

En esta misma línea de pensamiento, la UNESCO (2022) explica que, para lograr

una inclusión educativa completa, es necesario contar con voluntad política, apoyo técnico, financiación adecuada y una distribución justa de recursos, priorizando a los grupos más vulnerables. Esto exige un compromiso con la justicia social y la inclusión de todos los participantes del sistema educativo. Aunque se han logrado avances, es crucial mantener y fortalecer los esfuerzos actuales, revisándolos para asegurar que continúen siendo efectivos.

Walsh (2014) recuerda que las reformas educativas y constitucionales de los años 90, que reconocieron el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países, entre ellos el Ecuador, que introdujeron políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes, no fueron una coincidencia, sino que se alinearon con las políticas neoliberales de la época. Al mismo tiempo que los movimientos indígenas ganaban fuerza, los bancos multilaterales promovieron iniciativas que, bajo el pretexto de atender al sector indígena, sirvieron para avanzar la agenda del capitalismo transnacional al ceder protagonismo al Estado ante organismos internacionales.

En línea con una directiva específica y la nueva estrategia geopolítica neoliberal del Consenso de Washington, el Banco Mundial y el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) otorgaron conjuntamente $50 millones en 1998 para financiar el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE). Este proyecto fue innovador a nivel mundial porque, por primera vez, los fondos del Banco se transfirieron directamente a una institución gestionada por organizaciones indígenas, sin pasar por la intermediación del gobierno o del Estado (Walsh, 2014). Tal como han señalado diversos pensadores y líderes críticos dentro del movimiento indígena, el PRODEPINE no buscaba principalmente beneficiar a las comunidades, sino que cumplió una función altamente estratégica para los intereses tanto del Banco Mundial como del Estado ecuatoriano.

Walsh (2014) finalmente plantea que, a pesar de los recientes cambios en América Latina, marcados por la insurgencia social, política y de pensamiento de los movimientos afrodescendientes e indígenas, y por el auge de iniciativas orientadas hacia la decolonización, es relevante considerar hoy un enfoque pedagógico que se alinee con los proyectos de interculturalidad crítica y decolonialidad. En este escenario, se propone un tipo de pedagogía que, además de dialogar con antecedentes críticos y políticos previos, se nutra de las luchas y prácticas que buscan la descolonización.

En Ecuador, la Constitución de 1998 incluyó el concepto de “interculturalidad” para reconocer la identidad indígena, vinculándolo a su historia de resistencia, autodeterminación política y movilización colectiva. Más tarde, la Constitución de 2008 amplió el alcance de este concepto a diversas esferas sociales, consolidando los logros históricos obtenidos a través de la lucha social y política. Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato (2025) mencionan que, en Ecuador, la noción de interculturalidad se ha integrado al discurso sociopolítico desde la década de 1990, promoviendo

procesos educativos bilingües e interculturales desde una perspectiva indígena. Por ejemplo, se establecieron iniciativas como el Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina y las Escuelas de Radio Popular (Krainer y Guerra, 2016).

Además, Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato (2025) señalan que, con respecto a la educación ecuatoriana superior, se desarrollaron programas para incluir a grupos históricamente marginados, democratizando el acceso a espacios académicos previamente reservados para poblaciones blancas y mestizas. Si bien inicialmente su alcance fue limitado, estas iniciativas permitieron a las organizaciones internacionales apoyar y ampliar dichos esfuerzos. Un ejemplo notable es la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, lanzada en 2002 en la Universidad de Cuenca, que buscaba ofrecer a los estudiantes indígenas contenido académico culturalmente relevante. A lo largo de esta evolución histórica, la interculturalidad se ha integrado en la educación intercultural bilingüe y en los programas educativos para pueblos y nacionalidades indígenas.

Quichimbo (2019) recuerda que la Constitución de 2008 colocó a la interculturalidad en el centro de las políticas públicas, reemplazando los enfoques anteriores de pluriculturalidad y multietnicidad. Esto implicó un cambio en la visión del Estado para reconocer y valorar la diversidad cultural del país. Con respecto al marco legal, este cambio de paradigma dio lugar a la aprobación de nuevas leyes y regulaciones. Una de ellas tiene que ver con la Ley de Educación Superior (2010), que establece políticas para la educación superior que toman en cuenta la diversidad cultural. También consta la Ley de Educación Intercultural (2011); esta busca asegurar el acceso y la calidad de la educación para todos, incluyendo a los pueblos y nacionalidades indígenas. Asimismo, la Ley de Comunicación (2013) promueve la inclusión y la diversidad en los medios de comunicación. El objetivo de estas leyes es promover activamente la inclusión y el respeto por la diversidad en todos los ámbitos de la vida social y política del país.

Sin embargo, según Mosquera Endara y Ayala Ayala (2020), la idea de una educación superior intercultural para pueblos indígenas se redujo principalmente a la formación de docentes, ignorando otros campos del conocimiento. Esto limitó las oportunidades profesionales indígenas fuera de la pedagogía, contraviniendo el mandato constitucional de Ecuador de ser un estado plurinacional e intercultural.

Conclusiones

La cultura es el espacio donde convergen y se disputan significados, en una lucha constante por el reconocimiento y la legitimación del individuo (Kramsch, 1993). En el contexto actual, ya no cabe hablar de una cultura única o de una realidad fija a la que los individuos deben adaptarse. Si bien los esfuerzos por fomentar una educación intercultural orientada a la ciudadanía global no son recientes, han cobrado una

relevancia aún mayor en nuestro mundo cada vez más interconectado. Los avances tecnológicos han acortado las distancias y generado necesidades que trascienden las fronteras nacionales. En consecuencia, ya no basta con comprender y actuar únicamente acorde a las normas y los significados de la cultura en la que uno ha nacido.

Desde esta perspectiva, este artículo ha buscado aportar a un nicho de investigación que, al menos en el contexto ecuatoriano, ha sido escasamente explorado o abordado principalmente desde una perspectiva local. La formación de ciudadanos globales es un desafío ineludible en la sociedad contemporánea, y la academia tiene la responsabilidad de generar insumos que respalden la toma de decisiones responsables. En este sentido, la investigación en este ámbito es crucial, especialmente para comprender cómo se configuran los conceptos de interculturalidad y ciudadanía global en diferentes contextos, y cómo pueden complementarse o entrar en tensión entre sí. Este conocimiento debe conducir a transformaciones genuinas en los procesos educativos, que vayan más allá de la mera aplicación de normativas, planes y currículos nacionales. Lograr ese cambio requiere la participación activa de quienes están directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo respuestas que surjan de una comprensión profunda de realidades complejas, donde lo local y lo global coexisten, y promoviendo la cooperación multidisciplinaria y transdisciplinaria. Por lo tanto, la función de los docentes es clave, pues se espera que promuevan una actitud crítica y reflexiva, lo cual posibilita un diálogo de saberes de carácter intercultural y crítico.

Ser un ciudadano global implica desarrollar progresivamente un conjunto de competencias que permitan participar activamente en la aldea global. En este sentido, el aislamiento, a menudo justificado por el proteccionismo nacionalista, ya no es una opción viable. Si bien es fundamental valorar la diversidad cultural interna, el ciudadano global también debe comprender y relacionarse con culturas más allá de su entorno inmediato. Este esfuerzo no solo responde a las exigencias de un mundo cada vez más interconectado, sino que también facilita la comprensión del otro y, en consecuencia, de uno mismo, contribuyendo así a una convivencia más armoniosa.

Notas

[1] Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, y Doctor en Educación por la Universidad de la Plata, Argentina. Profesor titular de inglés en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Sus líneas de investigación son el inglés como lengua extranjera, metodología de la investigación y la competencia comunicativa intercultural. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8263-5015. E-mail: fabian.rodas@ucuenca.edu.ec

[2] Licenciada en Comunicación, Southwest Minnesota State University, Estados Unidos; Licenciada en Pedagogías del Idioma Inglés, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador; Magíster en la Enseñanza del Inglés, University of Reading, Inglaterra. Docente de inglés en el

Instituto Universitario de Idiomas y miembro del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Sus líneas de investigación son el inglés como lengua extranjera, la escritura académica a nivel universitario, los grupos de escritura. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6518-6243. E-mail: elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Referencias bibliográficas

Aguilar-Forero, N. y Salazar, F. (2025). Critical/decolonial global citizenship education and libraries from global south. *Prospects*, *55*, 105-117. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09655-8

Arthur, N., y Collins, S. (2010*). Culture-infused counselling: Celebrating the Canadian mosaic* (2da ed.). Counselling Concepts

Aktas, F., Pitts, K., Richards, J., y Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, *21*(1), 65–80. https://doi.org/10.1177/1028315316669815

Banks, J., y Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp 62-77). Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182

Bosio, E. (2023). Global human resources or critical global citizens: An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education. *Prospects, 53,* 425-442. https:// doi. org/ 10. 1007/s11125- 021- 09566-6

Bustos Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial . . . una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, *24*(24), 15–44. https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71

Bustos, F. M. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: Obstáculos y oportunidades. *Sí Somos Americanos: Revista de Estudios Transfronterizos, 15*(2), 67-75. https://doi.org/10.4067/S0719-09482015000200004

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1ra ed.). Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2da ed.). Multilingual Matters.

Byram, M., y Zarate, G. (1994) *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural objectives*. Council of Europe.

Camicia, S., y Franklin, B. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3–4), 311–322. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303

Cánovas, A. R. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios: Análisis de materiales para la enseñanza.* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.10621.

Carabali Aponza , M. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 5*(3), 237–260. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255

Carvalho da Silva, M. (Ed.) (2019). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers.* North-South Center of the Council of Europe.

Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., y Contreras Villarrea, M. R. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo Andino*, (67), 205-214. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100205

Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue.* Council of Europe Publishing.

Cushner, K., y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating blueprints. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304–320). Sage.

Davies, I., y Pike, G. (2008). Global citizenship education: Challenges and possibilities. En R. Lewin. (Ed.), *Handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61–78). Routledge.

Deardorff, D. K. (2004). In search of intercultural competence. *International Educator, 13*(2), 13-15.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.

Dower, N., y Williams, J. (2002). *Global citizenship: A critical reader.* Edinburgh University Press.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Espinosa Torres, I. de. J., y Pons Bonals, L. (2023). Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *53*(2), 175-211. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.550

Falk, R. A. (1994). The making of global citizenship. En B. van Steenbergen. (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp.127–140). Sage Publications.

Fatone, A. (2022). Entre estereotipos y prejuicios: Una propuesta práctica. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, (18), 15-32. https://doi.org/10.7203/foroele.18.24980

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2da Ed., Traducción J. Mellado). Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1971).

García Aguilar, M. G., y Samano Rentería, M. Á. (2019). Educación, interculturalidad y pedagogía crítica para la convivencia en una sociedad globalizada. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v8.2166

García Gutiérrez, F. Y., Obando, J. S., y Cuastumal Gómez, D. S. (2022). El podcast como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa intercultural: Una estrategia de comunicación intercultural desde la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, *24*(2), 25-35. https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24203

Gaventa, J., y Tando, R. (Eds.). (2010). *Globalising citizens: New dynamics of inclusion and*

exclusion. Zed Books.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3ra ed.). Teachers College Press.

Ghils, P. (1992). International civil society: International non-government organizations in the international system. *International Social Science Journal, 44*(3), 417-431.

Heater, D. (1996). *World citizenship and government: Cosmopolitan ideas in the history of western political thought*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230376359

Henríquez, S. S., Nogués, F. P., San Martín, V., y Carrillo, M. F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios, 36*, 131-151.

Holliday, A., Hyde, M., y Kullman, J. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (4ta. ed.). Routledge.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies, 92*(1), 10-15. https://doi.org/10.1080/00377990109603969

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford University Press.

Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes.* FLACSO Ecuador

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization in language education.* Yale University Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *Dreamkeepers: Successful teachers of African-American children* (2da ed.). Jossey-Bass.

Leiva, J. J. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales: Valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, *3*, 107-149.

López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "LEcola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col-lecció Hort de Trenor*, *18*, 11-52.

Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 253-259). Catarata.

Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3–4), 411–426. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325

Méndez Reyes, J., y González Rivera, P. (2025). Pedagogía activa y decolonial en clave transdisciplinar. *Revista de la Universidad del Zulia*, *16*(47), 278–292. https://doi.org/10.5281/zenodo.17069595

Méndez Reyes, J. M., y Padrón Medina, A. M. (2023). Hacia la educación universitaria del futuro: Contribuciones de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultur*a, *11*(22), 61-76. https://doi.org/10.5281/zenodo.10086241

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking* [*Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos*

y pensamiento fronterizo]. Princeton University Press.

Milner, H. R. (2010). Reflection, racial competence, and critical pedagogy: How do we prepare pre-service teachers to pose tough questions? *Race, Ethnicity and Education 6*(2), 193–208. https://doi.org/10.1080/13613320308200

Ministerio de Educación. (2022). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2022-00010-A, Suplemento al Registro Oficial, *29*..

Molina, F. (2002). Sociología de la educación intercultural: Investigación y docencia en el espacio europeo de educación superior. [Presentación]. En J. Miranda (Ed.), *La Escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la Educación* (pp. 144 - 163). Universidad de la Rioja.

Montaner Bueno, A. (2024). Promoviendo la educación inclusiva y la competencia intercultural a través de la literatura: Una propuesta didáctica. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, *11*(2), 1-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406748

Mosquera Endara, M. R., y Ayala Ayala, L. R. (2020). La interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador en el marco de los derechos del Buen Vivir. Uniandes Episteme. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, *7*, 988–998.

Mundy, K., Green, A., Lingard, B., y Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of global education policy*. Wiley-Blackwell.

O'Byrne, D. (2003). *The dimensions of global citizenship: Political identity beyond the nation-state*. Frank Cass.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación, 258,* 38-58. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182

Oxfam. (1997). *A curriculum for global citizenship: Oxfam's development education programme.*

Pescador, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 55,* 207-232.

Pico, H. R., y Arroyave Giraldo, D. I. (2021). Educación como proceso dialógico donde el sujeto es el principal agente de cambio. *Revista de Investigación Miradas*, *16*(1), 97-118. https://doi.org/10.22517/25393812.24863

Quezada-Carrasco, P., Quintriqueo Millán, S., y Arias-Ortega, K. (2023). La práctica pedagógica del docente no pedagogo: Reflexiones y desafíos para una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural. En G. A. Fuentes Vilugrón (Coord.), *Prácticas pedagógicas y educación intercultural: Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas* (pp. 149-172). Universidad Católica de Temuco.

Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: Retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, *2*(2), 15–23. https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2

Quichimbo Saquichagua, F.F.y Umaña Serrato, J. P. (2025). Building critical interculturality from decolonial pedagogy: Experiences in bilingual institutions in Ecuador. *Journal of Educational and Social Research*, *15*(3), Artículo 420. https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0108

Santos Rego, M. A. (2009). Preparar ciudadanos en una era global: ¿Puede ayudar la educa-

ción intercultural? *Avances En Supervisión Educativa*, (11). https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/432

Sefa Dei, G. J., y James, I. M. (2002). Beyond the rhetoric: Moving from exclusion, reaching for inclusion in Canadian schools. *Alberta Journal of Educational Research*, *48*(1), 61-87. https://doi.org/10.11575/ajer.v48i1.54911

Sorrells, K., y Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. En O. Swartz. (Ed.), *Transformative communication studies: Culture, hierarchy, and the human condition* (pp. 17-43). Troubador Publishing.

Stokes, G. (2004). Transnational citizenship: Problems of definition, culture and democracy. *Cambridge Review of International Affairs, 17*(1), 119-135. https://doi.org/10.1080/0955757042000203687

Stomfay-Stitz, A. M. (1993). *Peace education in America, 1828-1990: Sourcebook for education and research.* Scarecrow Press.

Tsai, Y., y Houghton, S. (2013). *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom.* Cambridge Scholars Publishing.

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

UNESCO. (2010). *Education for intercultural understanding. Reorienting teacher education to address sustainable development: Guidelines and tools* [*Educación para el entendimiento intercultural. Reorientar la formación del profesorado para abordar el desarrollo sostenible: directrices y herramientas*]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189051

UNESCO. (2012a). *UNESCO's programme of action: Culture of peace and non-violence; a vision in action [Programa de acción de la UNESCO: Cultura de paz y no violencia; una visión en acción].* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217786

UNESCO. (2012b). *La iniciativa mundial: La educación, ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas.* Education First. https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2024/05/Iniciativa-Mundial-La-educacion-ante-todo.pdf

UNESCO. (2014a). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

UNESCO. (2014b). *Learning to live together. Education policies and realities in the Asia-pacific [Aprender a convivir. Políticas educativas y realidades en Asia-Pacífico].*

UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876

UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: Taking it local.* [*Educación para la ciudadanía global: Llevarla al ámbito local*]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456

UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa

Vodopivec, N. (2012). Challenging global citizenship through interculturality: Crossing borders and practicing solidarity. *Critical Literacy: Theories and Practices, 6*(1), 58-63.

Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010b). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad,* (1), 17-31. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393

Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *5*(2), 171-194. https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583

Zarazaga, J. M. E. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón: Revista de pedagogía, 56*(1), 95-116. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819615

Transposición didáctica e Inteligencia Artificial: puentes entre la sabiduría popular y la enseñanza Formal

Didactic Transposition and Artificial Intelligence: Bridging Popular Wisdom and Formal Teaching

Iván Ariel Viera[1]

Resumen

La transposición didáctica es una teoría fundamental que explica la transformación del saber sabio en un saber enseñable. Este artículo realiza un análisis de dicha teoría, sus definiciones, actores y componentes, con el objetivo específico de problematizar su marco conceptual a la luz de los desafíos y oportunidades que presentan la tecnología y la Inteligencia Artificial (IA) en la educación. Partiendo de las orientaciones clásicas de la teoría y mediante el contraste con definiciones de autores fundacionales y contemporáneos, se analizan sus apartados clave para proponer una perspectiva actualizada. La tesis central sostiene que la IA, al generar cambios sustanciales en los contextos educativos y en la propia naturaleza del conocimiento, exige una revisión y contextualización de los procesos de transposición didáctica. El trabajo concluye planteando preguntas y reflexiones sobre la evolución de esta teoría en la era digital.

Palabras clave: transposición didáctica; tecnología educativa; Inteligencia Artificial; saber enseñado; innovación educativa

Abstract

Didactic transposition is a core theory that explains the transformation of scholarly knowledge into teachable knowledge. This paper provides an analysis of this theory, its definitions, actors, and components, with the specific aim of problematizing its conceptual framework in light of the challenges and opportunities presented by technology and artificial intelligence (AI) in education. Starting from the classical orientations of the theory and by contrasting definitions from foundational and contemporary thinkers, its key aspects are analyzed to propose an updated perspective. The central thesis argues that AI, by generating substantial changes in educational contexts and in the very nature of knowledge, demands a review and contextualization of didactic transposition processes. The work concludes by raising questions and reflections on the evolution of this theory in the digital age.

Keywords: Didactic Transposition; Educational Technology; Artificial Intelligence; Taught Knowledge; Educational Innovation

Fecha de recepción: 04-07-2025
Fecha de evaluación: 26-08-2025
Fecha de evaluación: 04-09-2025
Fecha de aceptación: 23-10-2025

Introducción

La definición quizás más utilizada para *Transposición Didáctica* es la que establece Yves Chevellard en su trabajo presentado años atrás y reeditado en 1991: "El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza" (Chevallard, 1991, p. 45). Sin embargo, su concepción original se le atribuye a Michel Verret en el año 1975, como lo menciona Gómez Mendoza en su investigación sobre la historia del concepto (Gómez Mendoza, 2005). Fueron y son muchos los autores que han trabajado en el desarrollo de pensamientos que enriquecen la idea y que han permitido una exploración profunda de la temática.

La transposición didáctica se sustenta en tres ejes fundamentales según Chevallard (1991): el alumno, el docente y el objeto de estudio. De forma complementaria, otros autores como Bachelard (2004) introducen en la ecuación de aprendizaje la noción de "obstáculos a vencer". Este concepto plantea la necesidad de deconstruir los conocimientos previos para que un nuevo saber le sea "revelado" al estudiante, lo que pone de manifiesto la existencia de un proceso complejo en la construcción del conocimiento. Dicho proceso implica considerar ciertos aspectos para lograr una transposición didáctica (TD) exitosa, es decir, que cumpla eficazmente su objetivo. Por este motivo, el presente ensayo propone un análisis breve de esta temática y un acercamiento contemporáneo a sus lineamientos, contemplando diversas perspectivas y propuestas de diferentes investigadores. El fin último es repensar esta actividad en y para el contexto actual.

El propósito de este trabajo de reflexión teórica es generar nuevas preguntas precursoras de ideas, ya sea por oposición, acuerdo o por el simple hecho de despertar la curiosidad. Esta última se presenta siempre como el origen de los grandes descubrimientos y desarrollos conceptuales. Desde este enfoque, se aspira a ofrecer a la comunidad científica y educativa una visión actualizada y contextualizada. El análisis se centra específicamente en el impacto de la tecnología contemporánea, abordando el uso de la Inteligencia Artificial (IA) como un agente interviniente en los procesos de Transposición Didáctica.

Son muchos quienes han aportado y aportan a la construcción de esta teoría, aquí se presentan sólo algunos: se inicia con una aproximación a las principales orientaciones y elementos de la teoría y luego se analizan algunos de sus apartados, para finalmente traer una conclusión final a la temática.

Transposición didáctica

A continuación, se definen los principales lineamientos de esta teoría, para luego ir aportando reflexiones al respecto que permitan comprender y reflexionar sobre la misma. La primera pregunta que surge entonces es ¿qué es la TD? Basándose en

los autores Verret y Chevallard, que dieron origen y asentaron la idea de la TD, puede definirse a la misma como un proceso por medio del cual se produce la transformación de un saber en un saber que puede ser enseñado (Chevallard, 1991).

El proceso de Transposición Didáctica se estructura en torno a tres componentes fundamentales: el docente, el saber y el estudiante. Esta tríada conforma un esquema base que permite introducir dos dimensiones conceptuales distintas. Por un lado, la dimensión stricto sensu alude al proceso intelectual donde el docente comprende el contenido erudito para imaginar o crear internamente una versión susceptible de ser enseñada. Por otro lado, la dimensión sensu lato hace referencia a la materialización efectiva de ese objeto didáctico, lo cual necesariamente implica considerar las interacciones que se producen con el entorno educativo específico. Entonces, se considera en esta instancia la influencia de la sociedad en el estudiante y en el enseñante, puesto que no son ajenos al medio la familia ni la unidad académica, entre otros. El maestro es entonces quien debe comprender primeramente el objeto que va a enseñar (saber sabio) para luego convertirlo en un objeto que sea enseñable, y es aquí que se introduce otra palabra que es la *noosfera.* Este concepto tiene que ver con la compatibilidad del conocimiento con la sociedad actual, con su entorno, con el sistema en el que se enseña, viene a ser como el microclima dentro del cual se produce la enseñanza (Chevallard, 1991; Mora Castiblanco & Edwars, 2014).

La transformación que propone la TD se produce a través de fases y las mismas nacen desde un concepto que es el del *Saber erudito* para luego convertirse en el *Saber a enseñar*, para finalmente llegar a ser el *Saber enseñado*, como se muestra figura que se comparte a continuación, donde se observa con claridad las etapas que cumplimenta esta transformación del saber.

Figura 1

Transformación del saber

Nota. Elaboración propia.

Entonces, el saber erudito se produce dentro de la comunidad de ciencia o la de mayor erudición del tema: es el saber reconocido por esa comunidad, pero que carece de la capacidad de ser enseñado de la manera en que está, por lo cual debe convertirse en el Saber a enseñar. Para ello, el sistema social de referencia (noosfera) lo incluye de manera estructurada en los planes de estudio para por fin convertirse en un saber enseñado, cuando el profesor trabaja en que el estudiante logre elaborar y aprehender ese conocimiento que pasaría a ser un saber aprendido

(De Robles et al., 2000).

Lo siguiente que explica Chevallard es la compatibilidad y la legitimidad, las cuales están netamente influidas por la comunidad científica y la sociedad contemporánea del saber. El autor propone comprender e interpretar el paso del saber por dos procesos distintos: *envejecimiento biológico* y *envejecimiento moral.* El primero obra de cara a la comunidad científica, ya que se espera que ese saber sea lo más cercano al saber erudito, mientras que el segundo obra como desactualizado frente a la sociedad y sus demandas actuales (Chevallard, 1991; De Robles et al., 2000).

De las definiciones

La definición etimológica de la palabra "transposición", del latín transponĕre, según la Real Academia Española, es mover, colocar algo o alguien en un lugar diferente del que estaba (RAE, 2023b), mientras que la palabra "didáctica", de origen griego, está definida como adecuado para enseñar y que tiene la finalidad de hacerlo (RAE, 2023a). La comprensión de ambas palabras enmarca la propia definición del concepto del cual trata este trabajo.

Si bien la concepción de Chevallard es la más difundida para definir la Transposición Didáctica (TD), no es la única. Diversos autores, ya sea basándose en su trabajo o llegando a conclusiones similares, han contribuido a desarrollar y enriquecer el concepto. Un ejemplo de estas perspectivas ampliadoras lo ofrece Olis Barreto (2024), quien en un reciente trabajo postula: "en el quehacer docente se manifiestan aquellos saberes disciplinares o científicos, así como las transformaciones de su saber a una versión comprensible para la enseñanza, esto es denominado Transposición Didáctica" (pp. 58-78). Por su parte, Guzmán Valeta y colaboradores, en su trabajo sobre la TD y la perspectiva crítica de Pablo Freire, traen a reflexión pensamientos que otorga el estudioso latinoamericano y que proveen herramientas de enriquecimiento a la teoría de la TD, mencionando la necesidad de que el docente no solamente transmita un saber, un contenido, sino que también pueda enseñar a pensar de manera correcta y que a su vez exige a los docentes discutir con los alumnos el motivo de esos contenidos que se irán a enseñar (Valeta et al., 2021).

Es importante destacar que diversos autores presentan perspectivas que contrastan con la concepción clásica de la Transposición Didáctica. Esto se evidencia en trabajos como "Aproximación al concepto de Transposición Didáctica" de Ramírez Bravo y "La Transposición Didáctica, historia de un concepto" de Gómez Mendoza, donde ambos autores, entre otros, recurren a teóricos reconocidos como Joshua y Dupin o Petitjean para fundamentar sus posturas. También el matemático Cardelli, en su trabajo reflexivo acerca de la TD, menciona algunos aspectos no considerados en esta teoría, como la hegemonía y la ideología (Cardelli, 2004). Todos ellos de alguna manera cuestionan algunos conceptos referidos a la TD.

De los Componentes de la Transposición Didáctica

La comprensión de los elementos que conforman la Transposición Didáctica pueden ofrecer un entendimiento claro de lo que significa el complejo entramado del aprendizaje y su construcción, según Chevallard compuesto por 2 actores y un objeto que son el Enseñante, el Saber y el Estudiante (Chevallard, 1991).

Figura 2

Actores que participan en la TD, según Chevallard

Nota. Elaboración propia.

En su trabajo sobre la Transposición Didáctica, De Robles et al. (2000) presentan y concluyen que existen cuatro actores—y no solo dos—que conforman el esquema, como se visualiza en la figura 3. Estos son: el investigador, quien produce el objeto de estudio; el especialista, que selecciona y adapta dicho objeto para hacerlo enseñable; el docente, quien realiza la adaptación final de este conocimiento para su enseñanza; y el alumno, como destinatario último del saber.

Figura 3

Actores que participan en la TD, según Robles & Robles

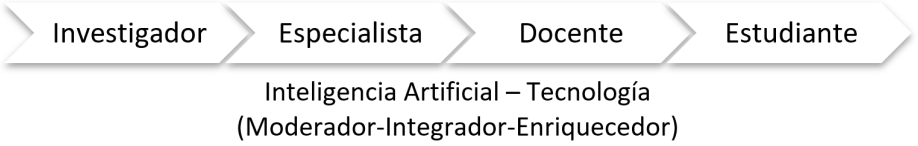
Nota. Elaboración propia.

Parece apreciarse que esta última posición se acerca más a la situación actual de investigación y procesamiento de información, donde el rol del especialista viene a ser el de traductor e intérprete de la información obtenida por el investigador. Sin embargo, cabe preguntarse si el docente no realiza también la tarea del especialista muchas veces, al convertir esa información científica en adecuada al grupo de alumnos y alumnas a la que va dirigida la información. Ya no se tendrían entonces 4 actores, sino tres, y cabe aún otra pregunta más y es la siguiente: ¿puede la IA llegar a ocupar el rol del investigador o del especialista o del docente? Posiblemente no exista una respuesta única a esta interrogante. Se podría pensar en escenarios donde la Inteligencia Artificial alterne entre distintos roles, lo que plantea un debate urgente y necesario: determinar los límites de su implementación en la vida curricular y en el

proceso de aprendizaje de los estudiantes. ¿Podría pensarse que la IA puede ocupar el rol de investigador o especialista o docente o estudiante o bien puede pensarse en un nuevo rol, único y adecuado, tal vez moderador y enriquecedor de todos los roles? ¿Qué rol esperamos que ocupe la IA en el ejercicio de las profesiones, en el ejercicio de la docencia o en el aprendizaje del alumnado?

Figura 4

Nuevo posible rol de la IA en la TD



Nota. Elaboración propia.

Se debe pensar también en el objeto de saber, ese conocimiento, ese saber sabio que, según se ha establecido hasta acá, nace en la comunidad científica. Es entonces cuando surge la pregunta ¿Cómo nace ese saber? Bachelard es uno de los autores que trae esa respuesta, mencionando que ese origen nace de una pregunta (Bachelard, 2004) que luego se trabaja, se investiga, se cuestiona, se resuelve y se construye, que si bien aunque puede ser sencillo de describir a veces una respuesta puede tomar años en contestarse. Ello es sencillo de ejemplificar: enfermedades como la obesidad o la diabetes, el SIDA o el cáncer continúan en la actualidad con preguntas sin responder desde hace décadas, y el trabajo investigativo continúa siendo una constante (OMS, 2023, 2024a, 2024b). Este saber original es el que debe ser transformado para que luego pueda ser enseñado y aprehendido por los estudiantes. Sin embargo, ese objeto no es estático, sino que es afectado y modificado también por nuevos conocimientos, y requiere ser modificado en función de la sociedad en la que es incorporado, ya que como se manifestó con antelación es esa sociedad la que también permite que un objeto o saber sea considerado moralmente envejecido.

De la importancia

¿Por qué es relevante la TD? ¿Cuál es su real importancia en el ejercicio del aprendizaje y la enseñanza? Lo primero a reflexionar al respecto es que el conocimiento en tanto que no se comparte se vuelve infructuoso, insípido e inútil, pero una vez que el mismo es utilizado para un fin puede aportar desde progreso a mejoras sustanciales para la vida individual y colectiva. Se puede afirmar que en la actualidad el acceso a la información y a la comunicación es más abundante que en ninguna otra época de la historia, una idea que ya planteaba el filósofo francés

Jean-François Revel en 1989 (Revel, 1989). Sin embargo, convertir esa información en conocimiento comprensible y relevante para el destinatario resulta fundamental para que adquiera sentido. Precisamente, la Transposición Didáctica (TD) se postula como el método que explica y proporciona el marco teórico para esta transformación: la conversión de un conocimiento especializado, propio de un investigador, en un saber susceptible de ser enseñado. En este sentido, se puede decir entonces que la relevancia de la TD radica en que sin ella la información sería un ente vacío de aplicación y replicación, puesto que ¿qué sería el saber si no es posible aplicarlo de alguna manera?

Del contexto

El primer concepto que permite comprender el aprendizaje y su sistema es que el mismo nace siempre por medio de una pregunta: para que haya aprendizaje esa pregunta debe estar respondida, y para que esa respuesta sea valorada como tal debe estar aprobada por la sociedad de la época (Chevallard, 1991). En las textuales palabras de Bachelard: “Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Bachelard, 2004, p. 16).

Se puede decir, entonces, que el conocimiento tiene varios contextos que se pueden apreciar. Por un lado, podría mencionarse el *contexto externo original,* en el que fue originalmente elaborado y generado en palabras, ese conocimiento que se desea transmitir; por otro lado, el *contexto externo actual* del estudiante, que refiere al entorno inmediato en el que se halla incluido el aprendiz. Este último va a afectar el *contexto interno* del sujeto, sus preconceptos y saberes previos, cómo percibe, interpreta y elabora ese conocimiento, y que es también influido por la sociedad y el entorno en el cual se encuentra incluido, así como por los sucesos que atraviesan la vida de esa persona. El proceso de aprendizaje sobre un tema como los conflictos bélicos no es igual para todos los estudiantes. Para un joven cuya comunidad ha vivido directamente una guerra, asimilada a través de la memoria colectiva o familiar, la experiencia es radicalmente diferente a la de un estudiante en una región geográfica distante y ajena a ese conflicto. En cada caso, los marcos de referencia, las experiencias previas y los contextos socioculturales que los estudiantes llevan al aula son sustancialmente distintos.

Por ello, se necesita del estudio y desarrollo de nuevas investigaciones y presentaciones de conceptos actualizados que sean enmarcados en la sociedad contemporánea, donde es innegable la interrupción de la tecnología, la IA y los accesos a casi cualquier tipo de bibliografía que están al alcance de la mano, donde los métodos de enseñanza se han diversificado, donde las culturas y la modelación de las mismas es notablemente diferente, donde la estructura académica difiere entre una frontera y otra. En esta sociedad urgen nuevos estudios y adaptaciones al contexto actual. La

mayoría de las concepciones sobre el aprendizaje se basan en teorías desarrolladas en otra época de la historia, que son válidas y representan las bases de todos los desarrollos posteriores y deben ser reflexionadas, pero que ameritan ser enriquecidas y contextualizadas. Sin lugar a dudas, como también lo menciona Fernández Muñoz ya en el 2003, la tecnología está modificando y ocupando un espacio no sólo relevante, sino centran el la educación y así lo muestran diferentes estudios al respecto (Barbosa et al., 2021; Fernandez Muñoz, 2003; Neto & Filho, 2023).

Pensadores como Duarte Arias y Ortega Chacón proponen que la nueva sociedad ya no responde a la descripción de "Homo Sapiens", sino a "Homo Tecnologicus". En este concepto, la disrupción de las nuevas tecnologías modifica profundamente la concepción de la humanidad, hasta el punto de que las herramientas tecnológicas pueden formar una conjunción con el hombre que va más allá de lo pensado o que pertenecía al dominio de la ciencia ficción (Duarte-Arias & Ortega-Chacón, 2024). Esto da cuenta de la implicancia de los cambios generados en los últimos años, lo que supone que las metodologías de aprendizaje no se encuentran fuera de esta transformación. Cabe señalar que no son los únicos autores que lo proponen, pues a ellos se suman otros como De Lima, Nakhlé, Salazar Márquez y colaboradores, entre muchos otros (Lima, 2021; Nakhlé, 2021; Salazar Márquez & Ruiz Mendoza, 2024).

Puede decirse entonces que la didáctica, direccionada o no, intencionada o no, no puede ni debe mantenerse al margen, ya que es el medio que promete y compromete el futuro de las nuevas generaciones en el desarrollo de sus conocimientos. Si la filosofía es la madre de todas las ciencias, la didáctica tal vez pueda ser considerada como una de sus hijas.

El uso de la Inteligencia Artificial y la transposición didáctica

La definición que presenta la Comisión Europea respecto de la IA es que la misma "se aplica a los sistemas que manifiestan un comportamiento inteligente, pues son capaces de analizar su entorno y pasar a la acción –con cierto grado de autonomía– con el fin de alcanzar objetivos específicos" (Comisión Europea, 2018, p. 1). De dicha definición también se hacen eco diferentes organizaciones, una de las cuales es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien complementa el concepto mencionando que es un campo de carácter científico dentro de las ciencias de la computación que abarca sistemas digitales que manipulan y utilizan información (Martínez, 2024).

En los últimos años la IA se ha expandido de manera rápida y contundente. No es que se haya inventado la misma recientemente, puesto que convive con la humanidad desde hace décadas (Pino et al., 2021), sino que en los últimos años ha crecido de manera exponencial.

Comprendiendo entonces mínimamente qué significa la IA, puede uno preguntarse entonces ¿cuál es la aplicación de la misma en los sistemas educativos, así como en la teoría de la TD? ¿Qué intervención genera y/o puede generar en el proceso de la transformación de un saber enseñable a un saber enseñado en temáticas de salud? ¿Cuál es el límite para el uso de la IA en enseñanza y salud? Son muchos los interrogantes que surgen y muchas las respuestas que surgen a ello también.

La IA puede generar, transformar, tabular e interpretar información, así como también puede realizar muchas otras funciones. Sin embargo, resulta interesante problematizar la confianza que pueda crear esa información generada y trabajada, no solamente por la validez que se le ofrece a la misma, sino también porque se debe considerar la contextualización de la misma. Un ejemplo claro de ello es el idioma: no es exactamente igual el idioma español que se utiliza en España que el español que se utiliza en Latinoamérica, y si bien hay términos universales dentro de América, en los diferentes países que la componen, no todos se aplican de la misma manera. Es sabido que en las aulas de niveles terciarios y universitarios el uso de la IA para las redacciones, así como para la elaboración de los trabajos del alumnado, no está bien visto y cabe preguntarse si continúa siendo certero este accionar. Se están presentando nuevas investigaciones a este respecto que introducen la integración de las herramientas de IA en el proceso educativo, no solamente para los alumnos, sino también para uso del cuerpo de profesores (Anabel, 2025; Dianta & Irribarra, 2024; Weinmeister Quintana, 2024).

Es opinión del autor que la IA debe ser utilizada como herramienta básica de aprendizaje, así como de enseñanza en todos los niveles educativos. No puede ser la IA utilizada en todos los ámbitos de la vida de los individuos, incorporada como una normalidad, para luego ser desechada y dejada fuera de las aulas: la promoción del progreso en todos los sentidos implica la inclusión de aquello en lo que se prospera. Se deben promover los lineamientos legales y esperados para el uso de la misma, y en congruencia se están presentando trabajos investigativos que así lo comprenden y proponen (Anabel, 2025; Martínez García et al., 2019; Pérez, 2018).

La bioética también posee un rol preponderante en la elección de los pasos a seguir en la inclusión y en ofrecer un permiso válido en el uso de esta ciencia aplicada a todos los niveles de la vida y sus avances, tanto en la educación como en el ejercicio de las profesiones sanitarias, en este caso, que es algo que preocupa muchos representantes de dicha comunidad (Loureiro et al., 2022; Nunes et al., 2022; Viesca y Treviño, 2023).

Sin perder de vista la TD, que es el tema central de este trabajo, es válido preguntarse entonces si la IA enriquece y mejora, entorpece, reemplaza o anula la capacidad de elaboración de la información de quienes realizan ese trabajo de elaboración para luego compartirla, así como de quienes convierten ese saber enseñado en un saber

aprendido. Es aquí cuando la IA se puede convertir en el instrumento pedagógico que ayuda al alumno en la comprensión de la temática en estudio y donde se puede convertir en la herramienta que ofrece una forma de trabajar cooperativamente entre profesor-trabajo práctico-alumno.

La Inteligencia Artificial como actor en la transposición didáctica

El modelo tradicional de Chevallard (1991) considera al docente, al saber y al estudiante como los vértices del sistema. Sin embargo, la IA irrumpe como un cuarto actor no humano cuya presencia modifica sustancialmente el proceso. Como señalan Duarte-Arias y Ortega-Chacón (2024), estamos frente al *homo technologicus*, un sujeto cuya cognición está indisolublemente ligada a herramientas digitales. En este contexto, la TD ya no es sólo un proceso intelectual del docente, sino un fenómeno mediado por algoritmos. Por ejemplo, plataformas educativas basadas en IA pueden diagnosticar automáticamente los saberes previos del estudiante (Robles et al., 2000) y sugerir adaptaciones al contenido, cuestionando así el rol único del docente como transformador del saber.

Esta mediación tecnológica genera una tensión fundamental. Por un lado, la IA puede optimizar la personalización del "saber enseñado", haciéndolo más accesible (Barbosa et al., 2021). Por otro lado, plantea un obstáculo epistemológico en el sentido bachelardiano: ¿el "saber enseñado", filtrado por la IA, conserva la esencia del "saber sabio" o se convierte en una versión simplificada y algorítmica que oscurece los elementos críticos (Vazquez Alonso y Manassero, 2018)? La IA, al basarse en datos y patrones, puede priorizar la eficiencia en la transmisión por sobre la comprensión profunda, lo que exige una vigilancia epistemológica por parte del docente.

Por otra parte, la noosfera de Chevallard se vuelve digital. La legitimidad del "saber a enseñar" ya no depende sólo de la comunidad científica o las instituciones, sino también de los algoritmos de búsqueda y curación de contenidos (Neto y Filho, 2023). Esto acelera el "envejecimiento moral" del conocimiento (Chevallard, 1991), ya que lo que la IA considera relevante cambia a velocidades insólitas. El docente, por tanto, ya no lucha solo contra la desactualización del saber sabio, sino contra la obsolescencia programada por los sistemas tecnológicos.

Cuadro 1

Síntesis de la IA como actor en la TD

Componente	Explicación	Análisis Crítico
Inteligencia Artificial (IA)	Herramienta algorítmica que procesa datos, aprenden y toman decisiones autónomas en contextos educativos (ejemplo; plataformas adaptativas, chatbots.	La IA no es neutra, su intervención modifica la selección, secuencia y forma de presentar el saber.
Actor	Entidad con capacidad que influye en el sistema de la TD. En el modelo clásico, los atores eran humanos (docentes, estudiantes, la institución)	La IA como actor no humano puede desplazar al docente como único trasformador.
Transposición Didáctica (TD)	Proceso del saber sabio en saber enseñado, considerando la noossfera (contexto social e institucional)	La TD con la intervención de la I , ésta se volverá híbrida, envejeciendo un estado moral del conocimiento.
Interacción IA_-TD	Personalización: la IA adapta contenidos a perfiles de estudiantes. Mediación: media entre la relación docente – estudiante. Validación: Algoritmos curan fuentes “válidas”	Hay mayor eficiencia en la individualización del aprendizaje. Pero, hay un riesgo, la IA oscurece destrezas de un pensamiento crítico

Nota. Elaboración propia.

En el cuadro 1, se sintetiza un cambio de paradigma. Ya no se trata de usar la IA como herramienta auxiliar, sino reconocer su papel activo en la reconfiguración de la TD, implicando desentrenamiento del docente, nuevos obstáculos epistemológicos y urgencia de una TD crítica, debiendo la comunidad educativa desarrollar mecanismo para auditar y gobernar la influencia de la IA (Valeta et al., 2021).

Puede concluirse en que el concepto de “noosfera” de Chevallard (1991) –que

define como el contexto social que legitima el saber a enseñar– puede analizarse críticamente mediante el funcionamiento de plataformas educativas como Khan Academy o Coursera. En este tipo de casos no es solo toda la sociedad académica quien va a validar el contenido, sino que los algoritmos de recomendación (como los descritos por Barbosa et al., 2021) enmendaran y dan prioridad a lo "enseñable" haciendo que haya un envejecimiento moral del conocimiento según la lógica del mercado digital. Esto confirma críticamente la advertencia de Vázquez y Alonso Mas (2018) sobre cómo las herramientas tecnológicas pueden amortiguar las habilidades de pensamiento crítico si la Transposición Didáctica se reduce a una optimización algorítmica.

Conflictos en la enseñanza formal

Analizando lo hasta aquí expuesto, surgen entonces algunas situaciones que podrían considerarse como obstáculos o inconvenientes a la hora de pensar en la enseñanza formal y así lo refieren algunos autores. Es claro que existen diferentes materias en las que se aplica la didáctica y cada una de ellas requiere recursos de enseñanzas que difieren unas de otras: el ejemplo más sencillo y más utilizado por los autores es el de la enseñanza de matemática y de lengua (Gómez Mendoza, 2005).

Un artículo presentado en España hace notar un punto que consideran los autores en relación a la enseñanza superior, y el mismo cita que muchas veces los profesores, en el uso de la TD, tienden a "privilegiar la cobertura de los contenidos conceptuales, y a oscurecer los elementos curriculares relativos a las destrezas de pensamiento" (Vazquez Alonso & Manassero Mas, 2018, p. 326). Siguiendo esta línea de pensamiento surgen otras cuestiones planteadas por algunos investigadores, quienes mencionan la influencia que pueden tener las concepciones previas que posee el maestro en la elaboración de esa TD, ya sea por medio de su propia formación académica o por los constructos previos que ya haya elaborado ese maestro y que de alguna manera modifican ese objeto de enseñanza (La Madriz, 2010; López-Gutiérrez & Ones, 2022).

La investigadora Leticia Rolando propone una serie de preguntas y observaciones en relación a la composición de la enseñanza formal y la TD que merecen atención, preguntándose sobre el destinatario de este proceso: "¿Realiza el docente un análisis previo del estado de conocimiento o información del destinatario para elaborar una reformulación adecuada? ¿Expresar una idea con claridad, hace que se pierda algo de verdad en el proceso de reformulación?" (Rolando, 2023, p. 239). Estas preguntas llevan a reflexionar sobre tres aspectos diferentes: primero, la identidad del destinatario de la reformulación; segundo, la naturaleza de la transposición didáctica (TD) en sí misma y la necesidad de profundizar en el conocimiento del destinatario para adecuar la elaboración de la información; y tercero, la posibilidad de que el objeto

del saber sea transformado de tal manera que pierda validez o parte de su verdad esencial en el proceso. La misma autora plantea el lenguaje científico técnico como una temática a considerar, ya que cada disciplina posee su propio lenguaje, y ello obliga a adaptar necesariamente el saber al destinatario en cuestión (Rolando, 2023).

Otro de los conflictos que plantean algunos autores refiere al hecho de la participación del alumnado en la discusión de las temáticas a estudiar. Mora Castiblanco & Edwars mencionan que el rol del estudiante en la TD parecería ser pasivo, ya que la elaboración de la información es totalmente responsabilidad del docente o del especialista, con lo cual no habría participación del estudiante en ello (Mora Castiblanco & Edwars, 2014). En este punto se debe considerar que el aprendiz a quien se dirige el objeto de enseñanza difiere en edad, capacidad cognitiva y posibilidad de participación cuando se piensa en los distintos niveles de enseñanza y surge la pregunta: ¿Cómo se logra la participación del estudiante en la TD?

Otra postura interesante que plantean los mismos autores es que, según pareciera, Chevallard postulaba el objeto del conocimiento en sí como el objetivo, mientras que hoy en día las últimas tendencias educativas llevan a que el estudiante desarrolle ciertas destrezas, habilidades y competencias y no se centra tanto en el conocimiento en sí mismo; lo mismo sucede con los libros de texto, ya que se plantea como nuevas propuestas que el propio docente elabore los textos a utilizar por su clase (Mora Castiblanco & Edwars, 2014). Uno de los hincapiés en los cuales se insiste en esta época es en la elaboración del estudiante, en su participación dentro de todos los procesos educativos, no solamente como receptor. Un estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Pilar en 2024, que analizó el comportamiento de algunos estudiantes de dicha institución, reveló que el 100% de los alumnos considera que su participación en actividades educativas está directamente relacionada con el nivel de motivación y las oportunidades de participación que generan los docentes (Velazco Rolón & Rolón Cuyuá, 2024).

Visto lo presentado en este apartado, se puede observar que cada una de las partes de la teoría de la TD han sido y son aún cuestionadas, pero la misma no deja de ser utilizada para dar explicación y marco a la acción del aprendizaje y la didáctica. En relación a ello, se podría establecer la incorporación de un nuevo conflicto en la enseñanza formal que es el uso de la tecnología, como se ha intentado demostrar a través de este trabajo: ésta se reconoce como una herramienta útil, pero también como un obstáculo en el estudio y en el aprendizaje. Nunca como en esta era se ha tenido que considerar tanto a las tecnologías como un factor interviniente en la educación, como lo afirman distintos autores (Arteaga Alcívar et al., 2022; Cajamarca-Correa et al., 2024; Pérez & Robador Papich, 2023).

Se debe considerar entonces la aparición de este nuevo conflicto en la enseñanza formal que es, como se mencionó, la aparición y el uso de la IA. Es así que surgen

diferentes preguntas: ¿vino a reemplazar el desarrollo de las destrezas, habilidades, y competencias que se espera pueda desarrollar el alumnado? ¿Cómo se puede lograr que los profesores incorporen el uso de la IA como parte del desarrollo del aprendizaje? ¿Cómo se puede lograr que los alumnos utilicen la IA como herramienta sobre la cual pararse y no como un reemplazo a la propia actividad mental? ¿Puede la IA llevar adelante la TD? Estos son algunos de los múltiples cuestionamientos y advertencias en relación a la didáctica y la tecnología. Sin embargo, centrándose en los aportes positivos que puede realizar la tecnología, son muchas y variadas las competencias y habilidades que se pueden fomentar a través del uso de ellas, siempre en la posición de "uso" y nunca de "gobierno", siempre en la posición de "instrumento" y nunca en la posición de "dominante", a fin de que pueda ser útil en el desarrollo de las virtudes humanas. Esta situación demanda necesariamente una visión integral de la educación, un concepto que recobra fuerza al considerar la tecnología como una herramienta fundamental. Como señala Edgar Flórez Vázquez en su capítulo del libro de Fernández et al., la tecnología en la malla curricular debe ser humanizante, contextualizada, dialógica y debe concebir cada final como un nuevo principio (Flórez Vázquez, en Fernández Esteban et al., 2025). El uso de la Inteligencia Artificial, en particular, amerita un debate específico y una evaluación de sus conflictos, ya que su impacto atraviesa a la sociedad en su conjunto, la didáctica, el ejercicio profesional y la vida cotidiana. Ante este panorama, la exigencia para el cuerpo docente se vuelve más desafiante, ya que debe incorporar la tecnología como un componente constructivo esencial en el desarrollo de su alumnado.

Consideraciones finales

La TD es una herramienta que proporciona al educador y al investigador un marco para comprender, gestionar y elaborar el conocimiento, así como para definir qué aspectos de este son aptos para ser enseñados. El avance observado a nivel mundial en materia educativa y metodológica, sumado a los cambios que aportan las nuevas generaciones, requiere sin duda de actualizaciones constantes en todos los niveles de la educación formal.

Si se analizan los actores de la TD, no hay acuerdo en la cantidad de los mismos, y de hecho pareciera que la tecnología puede ocupar un rol actoral también. Sin embargo, si hay acuerdo en las funciones que se deben realizar para el logro de un saber que pueda ser enseñado, y no sólo enseñado sino que también logre ser aprehendido ¿podría pensarse que los contextos educativos también pueden generar la provisión de más o menos actores en el proceso de creación de un objeto de enseñanza?

En relación con la noción de noosfera que plantea Chevallard (1991), hay mayores consensos al parecer, ya que es notable y lógico pensar que el entorno dentro del

cual se crea ese saber y se lo traspone de alguna manera provee, añade e influye en el objeto en sí mismo y aquí aplica la idea de subjetividad del individuo también.

Sobre el contexto de la sociedad en la que se trabaja: cuesta pensar que es la misma de 1990 o del 2000, ya que los cambios que se han sucedido a lo largo de los años, sobre todo en temas tecnológicos no solamente han mejorado en cierto sentido la educación, sino que la están modelando también. La participación activa del alumnado es una tendencia que se está dando en los centros de enseñanza y que de hecho se está proponiendo, según lo mencionan varios autores que fueron citados oportunamente.

Está dado sobre el docente una exigencia muy alta, no sólo porque debe ser quien logre que el conocimiento sea aprehendido por el estudiante, sino porque también en muchos casos es el actor que trabaja en la transformación del objeto del saber en ese objeto de enseñanza: se espera del docente que esté actualizado, que conozca de la temática, que sea capaz de enseñar, que conozca el alumnado, que logre el desarrollo de habilidades y técnicas, entre otras grandes expectativas que se depositan en los hombros de ellos. La pregunta es ¿Cuánto de todo lo planteado, realmente puede lograr el docente? Es imperativo entonces seguir trabajando en la mejora de los sistemas educativos.

No es necesario determinarse en la ejecución de una sola teoría para llevar adelante el día a día de la docencia y el aprendizaje, sino que enriquecer los conceptos y volver a pensarlos aportan las mejoras que el docente puede desarrollar para que se logre el fin último de todos estos aportes, que tiene sentido en cuanto el estudiante logra aprehender ese saber, y el “saber del que sabe” es también una herramienta para ello.

Los avances tecnológicos, particularmente la Inteligencia Artificial, plantean un nuevo conflicto al funcionar simultáneamente como herramienta educativa y como posibles actores dentro del proceso de transposición didáctica (TD). Frente a este panorama, se vuelve necesario continuar reflexionando y debatiendo. Este análisis aporta una visión crítica al demostrar cómo la IA se constituye como un actor no humano en la TD. Su contribución central es evidenciar que la IA no opera como una herramienta neutral, sino como un mediador que modifica sustancialmente la relación entre el saber sabio, el docente y el estudiante.

Notas

[1] Docente universitario (Escuela Enfermería. Facultad Ciencias Medicas. Universidad Nacional Rosario). Especialista y Maestrando en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional Rosario). Posgrado en epidemiología (Universidad Nacional Rosario). Posgrado en educación y nuevas tecnologías (Pent Flacso Argentina). Posgrado en gestión de la enseñanza y el aprendizaje (Universidad Tecnológica Nacional regional Buenos Aires.) ORCID iD:

https://orcid.org/0000-0002-6322-2087. E-mail: arielviera36@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Anabel, P. O. M. (2025). *La Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza de la asignatura de Ciencias Naturales con los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Ambato*. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/43136

Arteaga Alcívar, Y. A., Guaña Moya, E. J., Begnini Domínguez, L. F., Cabrera Córdova, M. F., Sánchez Cali, F., & Moya Carrera, Y. (2022). *Integración de la tecnología con la educación*. http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/3447

Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico* (25ª ed.). Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Barbosa, M. L., Atanasio, L. L. de M., Medeiros, S. G. de, Saraiva, C. O. P. de O., & Santos, V. E. P. (2021). Evolução do ensino de enfermagem no uso da tecnologia educacional: Uma scoping review. *Revista Brasileira de Enfermagem, 74*, e20200422. https://www.scielo.br/j/reben/a/wc9F9mk8pggVhT3vqWvL4Mh/?format=html&lang=pt

Bravo, R. R. (2005). Aproximación al concepto de Transposición Didáctica. *Folios, 21*. https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45

Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa para la educación universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research, 4*(3). https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124

Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social, 19*, 49–61. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-275X2004000100004

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3ª ed.). Aique Grupo Editor.

Comisión Europea. (2018). *Inteligencia Artificial para Europa*. Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0237

De Robles, M. Q., De Miranda, I. P., Martínez, J. M. S., & Robles, A. (2000). La Transposición Didáctica. *Paradigma, XXI*(2). https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/download/251/249/365

Dianta, A. V., & Irribarra, C. S. (2024). Creación de cuentos digitales con apoyo de Inteligencia Artificial. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 37*. https://doi.org/10.24215/18509959.37.e13

Duarte-Arias, D. A., & Ortega-Chacón, O. (2024). Ya no somos *Homo sapiens*: Exploración a los desafíos del *Homo technologicus*. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 55*. https://doi.org/10.17227/ted.num55-18749

Fernández Esteban, I., San Nicolás Santos, M. B., Bethencourt Aguilar, A., & Sanabria Mesa, A. L. (2025). El papel de los materiales didácticos digitales y la Inteligencia Artificial para la

Transposición Didáctica en la enseñanza de las humanidades. En *Desafíos y potencialidades de la Inteligencia Artificial: nuevos paradigmas para la calidad educativa* (pp. 291–309). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10236098

Fernández Muñoz, R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/39153159

Gómez Mendoza, M. A. (2005). La Transposición Didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 1*(1), 83–115. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf

La Madriz, J. J. (2010). Discusión reflexiva: Entre las concepciones del saber docente y el proceso de Transposición Didáctica. *SAPIENS, 11*(1), 79–96. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1317-58152010000100006

Lima, R. N. de. (2021). *Homo technologicus*: Formação docente de história e novas tecnologias. *Das Amazônias, 4*(2). https://doi.org/10.29327/268903.4.2-5

López-Gutiérrez, J. C., & Ones, I. P. (2022). Docencia universitaria y Transposición Didáctica: Estudio de percepción. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 16*. https://doi.org/10.37135/chk.002.16.01

Loureiro, C., Brey, M. B., & Nunes, I. V. (2022). Inteligencia Artificial e saúde: A indispensabilidade da regulamentação bioética para transparência e autonomia da pessoa humana. *Anais do Congresso Brasileiro de Bioética*. https://proceedings.science/bioetica-2023/trabalhos/inteligencia-artificial-e-saude

Martínez García, D. N., Dalgo Flores, V. M., Herrera López, J. L., Analuisa Jiménez, E. I., & Velasco Acurio, E. F. (2019). Avances de la Inteligencia Artificial en salud. *Dominio de las Ciencias, 5*(3), 603–613. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7154291

Martínez, M. (2024). *De qué hablamos cuando hablamos de Inteligencia Artificial*. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391087

Mora Castiblanco, & Edwars. (2014). La Transposición Didáctica del saber sabio al saber enseñado. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 9*(2), 97–100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7531155

Nakhlé, J.-P. (2021). *De l'homo faber à l'homo technologicus: Essai sur l'évolution problématique de l'intelligence humaine* (pp. 1–124). https://www.torrossa.com/it/resources/an/5093474

Neto, T. G. P., & Filho, R. A. L. S. (2023). Tecnologia educacional: Concepções e desafios na prática de ensino. *Research, Society and Development, 12*(13). https://doi.org/10.33448/rsd-v12i13.44157

Nunes, H. da C., Guimarães, R. M. C., & Dadalto, L. (2022). Desafíos bioéticos del uso de la Inteligencia Artificial en los hospitales. *Revista Bioética, 30*, 82–93. https://doi.org/10.1590/1983-80422022301509ES

Olis Barreto, I. (2024). *Estrategias didácticas en ambientes virtuales: El sentido de la práctica docente, los modos de Transposición Didáctica y la generación de situaciones de enseñanza en una institución universitaria en Bogotá, Colombia* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2905/te.2905.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2023). *VIH y sida*. https://www.who.int/es/news-room/

fact-sheets/detail/hiv-aids

Organización Mundial de la Salud. (2024a). *Diabetes*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/diabetes

Organización Mundial de la Salud. (2024b). *Obesidad y sobrepeso*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight

Pérez, M. A. L. (2018). Tecnología de la salud, universidad innovadora. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud, 9*(1). https://revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/1075

Pérez, M. A., & Robador Papich, S. E. (2023). El futuro de la educación universitaria con Chat GPT. *XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155869

Pino, L., Rico-Carrillo, A. E., & Hernández-Arango, A. (2021). Del ábaco a las redes neuronales: Una breve historia de la Inteligencia Artificial en salud. *Medicina, 43*(4). https://doi.org/10.56050/01205498.1641

Real Academia Española. (2023a). *Didáctica*. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/did%C3%A1ctico

Real Academia Española. (2023b). *Transponer*. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/trasponer

Revel, J. F. (1989). *El conocimiento inútil*. Editorial Planeta S.A.

Rolando, L. (2023). Textos científicos y Transposición Didáctica. *Revista Propuestas, 7*(11), 235–240. http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1779

Salazar Márquez, & Ruiz Mendoza. (2024). *La tarea en tiempos de la Inteligencia Artificial*. Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta A.C. https://ihcc.edu.mx/publicaciones/docs/publicaciones/la-tarea-en-tiempos-de-la-inteligencia-artificial_001.pdf

Valeta, A. M. G., Torres, G., Mendoza, Y. F., & Escorcia, S. M. D. la H. (2021). Transposición Didáctica y la perspectiva crítica de Paulo Freire. *Encuentros, 13*. https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248

Vazquez Alonso, A., & Manassero Mas, A. (2018). Más allá de la comprensión científica: Educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista Española de Educación Científica, 17*(2), 309–336. https://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen17/REEC_17_2_02_ex1065.pdf

Velazco Rolón, & Rolón Cuyuá. (2024). Factores que afectan la participación activa de los estudiantes en clases del primer año de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Pilar. *Redilat, 5*(5). https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2799

Viesca y Treviño, C. (2023). Inteligencia Artificial e investigación biomédica: Reflexiones desde la bioética. *Gaceta Médica de México, 159*(5), 379–381. https://doi.org/10.24875/gmm.23000338

Weinmeister Quintana, J. (2024). *Sistemas de Inteligencia Artificial y docencia: ¿Sobrevivirán los docentes humanos?* https://www.researchgate.net/publication/379023444

Diálogos entre educación, producción de video y transmedia en la educación superior brasileña

Dialogues between Education, Video Production, and Transmedia in Brazilian Higher Education

William Campos da Silva[1]
Rafael José Bona[2]

Resumen

El uso de los medios y las tecnologías en la educación está en constante crecimiento, convirtiendo la transmedia en una herramienta poderosa para ampliar el aprendizaje. Esta investigación analiza cómo la creación de videos y el uso de la transmedia contribuyen a la educación superior, examinando la percepción de los estudiantes del curso de Tecnología Educativa en una Institución de Educación Superior del sur de Brasil. La metodología adoptada es cualitativa, con un análisis documental de materiales producidos en la disciplina de Producción de Contenido Multimedia. Los resultados indican que la producción de videos favorece el aprendizaje al conectar la teoría con la práctica, haciendo que los contenidos sean más concretos y dinámicos. Además, la transmedia amplía el compromiso de los estudiantes, promoviendo una relación más activa con el conocimiento y permitiendo conexiones entre diferentes formatos y plataformas mediáticas.

Palabras clave: educación; producción de video; transmedia; tecnologías en la educación; medios

Abstract

The use of media and technology in education is constantly growing, making transmedia a powerful tool for expanding learning. This research investigates how video creation and transmedia contribute to higher education by analyzing the perceptions of students enrolled in the Educational Technology program at a Higher Education Institution in southern Brazil. The study adopts a qualitative methodology, using document analysis of materials produced in the Multimedia Content Production course. The results indicate that video production enhances learning by connecting theory and practice, making content more concrete and dynamic. Furthermore, transmedia increases student engagement, fostering a more active relationship with knowledge and enabling connections between different formats and media platforms.

Keywords: Education; Video Production; Transmedia; Educational Technologies; Media

Fecha de recepción: 10-03-2025
Fecha de evaluación: 27-05-2025
Fecha de evaluación: 04-06-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

Introducción

La democratización de las tecnologías puede convertir la escuela en un entorno más dinámico y estimulante para los estudiantes, fomentando un aprendizaje más crítico y participativo. Freire (1970) critica el modelo educativo que denomina educación bancaria, en el cual el estudiante es un mero receptor pasivo de información, destacando la necesidad de un enfoque dialógico e interactivo. En este contexto, las tecnologías y los medios desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento, proporcionando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Gómez (2015) subraya la importancia de la alfabetización digital, enfatizando que comprender el lenguaje de las pantallas es tan esencial como la lectura y la escritura convencionales. La Base Nacional Común Curricular (BNCC), en Brasil, también refuerza la necesidad de una enseñanza que fomente el pensamiento crítico y creativo a través de la tecnología (Brasil, 2018). Así, el docente debe actuar como mediador, guiando a los estudiantes en la interpretación y producción de contenidos digitales.

La transmedia, definida por Jenkins ([2006], 2022) como la expansión de narrativas en múltiples plataformas, puede ser un recurso valioso para la educación. En el ámbito escolar, su uso permite que los estudiantes interactúen con diferentes formatos y lenguajes, desarrollando habilidades que van más allá del aula. Martín-Barbero (2014) argumenta que los medios de comunicación transforman la percepción del tiempo, el espacio y la identidad, aspectos fundamentales en el aprendizaje contemporáneo.

La producción de videos se ha consolidado como una herramienta pedagógica eficaz, promoviendo la participación de los estudiantes y conectando la teoría con la práctica. Plataformas como YouTube permiten la difusión de video clases, haciendo que el aprendizaje sea más accesible e interactivo. Machado (2018) añade que la creación de videos en la escuela puede estimular el compromiso y la creatividad de los estudiantes.

Ante este panorama, la investigación busca responder a la siguiente cuestión: ¿de qué manera el uso de la transmedia y la creación de videos contribuyen a la educación superior? El objetivo general es analizar la relación de los estudiantes del curso de Tecnología Educativa de una institución de educación superior (IES) del sur de Brasil con estas herramientas, observando su aplicación en el aula. Para alcanzar este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (1) analizar documentos generados por los estudiantes del curso de Tecnología Educativa que involucren la teoría transmedia y la producción de videos; (2) comprender cómo los estudiantes perciben la importancia de la producción de videos para la educación a través de la teoría transmedia en actividades realizadas en el aula; (3) discutir el uso del video y la transmedia en la educación.

Cabe aclarar que, en esta investigación, la narrativa transmedia se trabaja principalmente como objeto de análisis pedagógico a través de la producción audiovisual

realizada por los estudiantes, y no como una estrategia de comunicación plenamente incorporada al proceso educativo. Esta delimitación resulta necesaria para precisar el alcance y la contribución del estudio. La investigación parte de la hipótesis de que la utilización de videos y estrategias transmedia en el curso de Tecnología Educativa de la IES mencionada potencia el aprendizaje de los estudiantes al promover una mayor integración entre teoría y práctica, además de estimular el protagonismo estudiantil, la participación colaborativa y el desarrollo de competencias digitales esenciales para el contexto educativo contemporáneo.

Educomunicación

La aproximación entre las áreas de la Comunicación y la Educación ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años. La educomunicación es una de las áreas más importantes para integrar el pensamiento educativo y la producción mediática. La intersección entre estos dos campos proporciona una serie de beneficios tanto para la práctica educativa como para la comunicación en sí misma. Según Soares (2014), la educación y la comunicación son campos interrelacionados que se complementan y enriquecen mutuamente. Esta interdependencia es cada vez más reconocida como fundamental para el desarrollo individual y social. Los pioneros en los estudios sobre el tema, en el ámbito de la UNESCO, han destacado la necesidad de investigaciones que aborden la relación entre medios de comunicación y educación. De acuerdo con Soares (2014, p. 18), “la Unesco, desde su sede en París, respalda esta perspectiva de la Media Education, legitimando los esfuerzos de pioneros en todo el mundo en la creación e implementación de currículos en la enseñanza formal”. Con esta legitimación, se popularizó el término *Media Education*, y en Brasil, el concepto de Educación para los productos mediáticos.

Estos estudios y debates inicialmente estaban enmarcados en un contexto norteamericano y europeo. En América Latina, las discusiones comenzaron en la década de 1960. Soares (2014) afirma que el primer programa latinoamericano sobre Educación Mediática tenía un enfoque en el análisis de la producción cinematográfica realizada por niños, incluyendo también la creación de contenido audiovisual por parte de los más jóvenes. Las tradiciones mediáticas entre los jóvenes adultos de la época estaban influenciadas por la industria cinematográfica norteamericana. Esta cultura desempeñó un papel relevante en los debates sobre diversos temas sociales, políticos y filosóficos.

Orozco Gómez (2014) afirma que vivimos una nueva cultura, cada vez más digital, que se expande en el escenario contemporáneo de los medios y que necesita ser continuamente estudiada y comprendida. El autor señala que los prejuicios y las tradiciones existentes entre las disciplinas de la comunicación y la educación, en ocasiones, dificultan la percepción de las dimen-

siones y posibilidades que la integración de estas dos áreas puede ofrecer. Con el paso del tiempo, la educomunicación amplió sus bases al incorporar cuestiones socioambientales, uniendo comunicación y educación en prácticas orientadas a la ciudadanía activa y sostenible.

La educomunicación es un campo interdisciplinario siendo cada vez más esencial en una sociedad ampliamente conectada y consumidora de productos mediáticos. Según Soares (2014, p. 24), "la educomunicación dialoga con la educación tanto como con la comunicación, resaltando, a través de proyectos colaborativamente diseñados, la importancia de revisar los paradigmas teóricos y prácticos". De esta manera, la educomunicación promueve la integración de los procesos educativos y comunicativos, reconociendo que la comunicación desempeña un papel clave en el aprendizaje y en la formación de estudiantes y docentes. Esta necesidad se hace aún más evidente en un mundo en constante transformación. Según Martín-Barbero (2004, p. 238), "transformaciones tecnológicas, pero también por el movimiento permanente de las intertextualidades que alimentan los diferentes géneros en los distintos medios".

La sociedad actual vive una era en la que la tecnología reconfigura continuamente la comunicación, difuminando las fronteras geográficas y lingüísticas gracias a las innovaciones. Martín-Barbero sostiene que "frente a la lengua y al territorio, las electrónicas, audiovisuales y musicales trascienden esa limitación, produciendo comunidades hermenéuticas que responden a nuevas formas de percibir y narrar la identidad" (Martín-Barbero, 1998, p. 58). A medida que emergen nuevas tecnologías y evolucionan las formas de comunicación, se redefinen las maneras en que las personas experimentan la interacción social y construyen sus relaciones.

El aprendizaje escolar está directamente vinculado a esta sociedad cada vez más conectada. La escuela necesita ser interactiva en relación con el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación, al mismo tiempo que adapta el ambiente educativo para mantener el interés del estudiante. El docente, al familiarizarse con las nuevas tecnologías, puede convertirse en un facilitador de este proceso. Según Freire, "la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados" (Freire, 1983, p. 46). Siguiendo esta concepción de educación comunicativa, Martín-Barbero (2021) utiliza el término *alfabetización en comunicación* para referirse a la idea de que las personas no solo necesitan saber leer y escribir, sino también interpretar los diferentes medios de comunicación presentes en su vida cotidiana.

La comunicación no se limita a lo que el docente dice en el aula. Dar órdenes, como abrir el libro o realizar una actividad, no constituye una verdadera comunicación entre profesor y alumno. La comunicación auténtica ocurre cuando hay un mensaje

que genera significado, interpretaciones y diálogos. Según Soares (2014, p. 18), la educomunicación "opera a través de proyectos, valorando todas las formas de expresión, especialmente la artística, con el objetivo de ampliar el potencial comunicativo de la comunidad educativa y de cada uno de sus miembros".

Este proceso educativo y comunicativo se preocupa por incluir al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento. La educación mediática propone que los alumnos sean productores de contenido y no solo consumidores pasivos. El docente, por lo tanto, debe incentivar el protagonismo estudiantil, estimulando la creación y la participación de los alumnos. Según Soares (2014, p. 18), "en la escuela, lo que se propone es la revisión de las disfunciones comunicativas derivadas de las relaciones de poder, buscando formas democráticas y participativas de gestión escolar".

La comunicación, cuando se aplica a la educación como una forma de alfabetización, trasciende la simple decodificación de palabras en un papel o en una pantalla. Según Soares (2014), este proceso debe ampliar el número de sujetos sociales y políticos preocupados por el reconocimiento del derecho universal a la expresión y la comunicación.

El campo de la educomunicación sigue renovándose a través de revisiones teóricas y metodológicas que actualizan sus objetivos y áreas de intervención. Estas revisiones reflejan la dinamicidad y la capacidad de adaptación del concepto, que mantiene su esencia transdisciplinaria al responder a los desafíos sociales y tecnológicos contemporáneos. De este modo, la educomunicación reafirma su compromiso con prácticas educativas inclusivas y transformadoras, sostenidas en un enfoque que articula comunicación y educación en favor del protagonismo social (Mazzarino; Marques, 2024).

La producción audiovisual en contextos educativos no debe concebirse únicamente como una ilustración de la narrativa transmedia, sino como un espacio donde se ponen en juego los principios de la alfabetización mediática y las prácticas colaborativas que la sustentan (Jenkins, 2022; Scolari, 2018). En este sentido, el vínculo entre audiovisual y transmedia se configura no solo como aplicación técnica, sino como un proceso de construcción cultural y pedagógica.

Narrativa transmedia en la educación

La narrativa transmedia, como teoría, no se limita únicamente a la transmisión de información a través de diferentes medios; por el contrario, los medios, cuando se utilizan de manera conjunta, refuerzan la historia y el mensaje que se desea transmitir. En este sentido, la transmedia se convierte en una excelente herramienta para la educación, especialmente cuando se aplica al contexto escolar. Su uso despierta la

curiosidad, fomenta la colaboración y transforma a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje. A través de proyectos transmedia, los alumnos exploran temas complejos de manera integral, conectando conceptos y habilidades con contextos reales.

Los contenidos mediáticos unen a las personas, especialmente a los jóvenes en edad escolar. Cada vez más, docentes y profesionales del ámbito educativo reconocen que representar, recitar y apropiarse de historias mediáticas es una parte fundamental del proceso de desarrollo de los estudiantes. Al moverse entre distintos tipos de medios, los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con el contenido de diversas maneras, lo que facilita la comprensión de los temas abordados y estimula el pensamiento crítico, la colaboración y el interés entre los propios estudiantes.

Para introducir la transmedia en el aula, se puede emplear el concepto de *scaffolding*. A través de este modelo, el docente demuestra habilidades, estrategias o procesos, proporcionando un modelo para que los alumnos sigan. Según Jenkins (2022, p. 253), "el concepto de que un buen proceso pedagógico funciona paso a paso, animando a los niños a construir nuevas habilidades sobre aquellas que ya dominan, proporcionando un soporte para los nuevos pasos hasta que el aprendiz se sienta lo suficientemente seguro".

Siguiendo este concepto, el docente busca comunicarse de manera que permita a los estudiantes comprender y aplicar la narrativa transmedia en la educación. Esto implica ir más allá del contenido tradicional y de los medios como simples transmisores de ideas, permitiendo que los estudiantes amplíen su conocimiento a través de diferentes formas de aprendizaje. Según Scolari (2018, p. 132), "como decía Paulo Freire, lo que hay que cambiar son las relaciones entre los actores involucrados en los procesos educativos, pasar del monólogo al diálogo". De este modo, se reconoce la importancia de que tanto docentes como estudiantes desempeñen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento sobre transmedia, según Scolari (2018), se fundamenta en la colectividad dentro del aula y en la construcción del conocimiento en un mundo totalmente mediático y, sobre todo, transmediático. Como los estudiantes crecen como nativos digitales, el uso de tecnologías se convierte en una extensión natural de su aprendizaje. Así, incorporar la tecnología y comprender los productos mediáticos y sus relaciones con el entorno educativo no es solo una cuestión de modernización, sino también de alineación con las experiencias y necesidades de estos estudiantes.

Procedimientos y métodos

La investigación en educación desempeña un papel fundamental en la mejora de las prácticas pedagógicas, en la identificación de los desafíos del proceso de

enseñanza y en la formulación de soluciones innovadoras. Galvão (2022) destaca que la investigación educativa es una herramienta esencial para mejorar la calidad de la enseñanza, permitiendo la comprensión de fenómenos complejos en el aprendizaje y la adaptación de los métodos de enseñanza a diferentes contextos. Entre los campos de investigación en educación, se destaca la investigación sobre Tecnologías Educativas. Martín-Barbero (2004) subraya que la educación debe estar en constante diálogo con los medios digitales, ya que la comunicación mediada por tecnologías influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes. En el ámbito escolar y académico, plataformas como YouTube Edu son ampliamente utilizadas para complementar contenidos curriculares, lo que demuestra la importancia de integrar productos mediáticos en la enseñanza.

Martín-Barbero (2014) introduce el concepto de alfabetización en comunicación, enfatizando la necesidad de articular comunicación y educación para comprender el impacto de las tecnologías en el aula. La investigación sobre tecnologías en la educación busca, por lo tanto, garantizar que la práctica pedagógica esté alineada con las realidades digitales de los estudiantes, preparando tanto a docentes como a alumnos para interactuar de manera crítica con los medios digitales. La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, ya que busca interpretar y comprender fenómenos educativos a partir de la experiencia de los participantes.

Flick (2009) explica que la investigación cualitativa tiene como objetivo profundizar en los significados de los fenómenos estudiados, permitiendo captar la complejidad de los contextos educativos. La investigación sigue la metodología de investigación documental, que se centra en el análisis de registros escritos, visuales y auditivos como fuente principal de datos. Según Flick (2009), la investigación documental permite extraer información relevante, analizando documentos producidos en el campo de estudio para revelar nuevas perspectivas y comprensiones. De acuerdo con Cellard (2008), el análisis documental es esencial para comprender el contexto social en el que se produjeron los registros, posibilitando una visión más amplia de las tendencias educativas y tecnológicas.

Es importante señalar que los videos elaborados no constituyen narrativas transmedia en sentido estricto, sino aproximaciones audiovisuales al concepto, utilizadas como recurso pedagógico para favorecer la comprensión teórica y reflexiva de los estudiantes.

El estudio tiene un carácter descriptivo y se basa en el análisis de documentos generados durante las clases de la asignatura Producción de Contenido Multimedia, impartida en un curso de licenciatura en Tecnología Educativa, ofrecido por una Institución de Educación Superior (IES) en el sur de Brasil durante el segundo semestre de 2023. Para comprender el impacto de las narrativas transmedia en la educación, la investigación analizó tres tipos de documentos: un cuestionario inicial, los videos

producidos por los estudiantes y un cuestionario final aplicado tras la finalización de las actividades.

La producción de los videos se realizó en grupos, permitiendo que los estudiantes experimentaran el uso del lenguaje audiovisual como herramienta educativa. Las grabaciones tuvieron lugar en el canal universitario de la institución y fueron posteriormente publicadas en un canal vinculado a un proyecto de extensión de la universidad. Durante este proceso, los estudiantes desarrollaron guiones, planificaron grabaciones y aplicaron la teoría transmedia a los temas elegidos. Como resultado, se produjeron tres videos: *Transmedia y educación: mujeres, superheroínas y las representaciones en los medios*, *Transmedia y educación: posibilidades con la Turma da Mônica* y *Transmedia y educación: Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

Los videos exploraron diferentes enfoques de la teoría transmedia en el contexto educativo. En el primero, los estudiantes discutieron cómo las superheroínas son representadas en distintos medios y cómo estas narrativas pueden ser trabajadas pedagógicamente para abordar cuestiones de identidad y representatividad. El segundo video analizó la franquicia brasileña Turma da Mônica y su adaptación a múltiples plataformas, destacando cómo esta transición puede ser utilizada en la educación para involucrar a los estudiantes. El tercer video se centró en Sítio do Pica-Pau Amarelo, demostrando cómo una obra clásica brasileña puede ser reinterpretada en diferentes medios y cómo esto impacta en el aprendizaje.

Para el análisis de los videos, se utilizó una ficha de evaluación adaptada del estudio de Mendes, Gonzaga & Moura (2019), con cinco criterios principales: (1) si el contenido presentaba conocimiento teórico sobre transmedia, (2) si los videos mantenían precisión y coherencia con los objetivos presentados, (3) si había conexión entre el tema elegido, la teoría transmedia y la educación, (4) si el video podía ser utilizado en el aula para explicar el concepto de transmedia y (5) si los autores incentivaban la interacción del público con el contenido.

Además, el segundo cuestionario se aplicó después de la realización de los videos y de las discusiones en el aula, permitiendo evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la actividad en su comprensión de la transmedia y la educación. La triangulación de los datos, según Flick (2014), combinando el análisis de los cuestionarios y de las producciones audiovisuales, permitió obtener una visión más amplia de la experiencia de los estudiantes, validando la hipótesis de que el uso de videos en la enseñanza de la narrativa transmedia amplía el aprendizaje y fomenta una mayor participación.

El uso de videos como objeto de análisis permitió comprender no solo la asimilación del concepto de transmedia por parte de los estudiantes, sino también su capacidad para aplicarlo en la producción de contenido educativo. Según Martín-Barbero (2014), la educación necesita adaptarse y comprender el crecimiento de la comunicación

mediática para evitar quedar obsoleta ante las transformaciones tecnológicas. Este enfoque refuerza el potencial de la educomunicación y del uso de narrativas transmedia como herramientas didácticas eficaces en la educación superior. La experiencia de los estudiantes en la producción audiovisual no solo amplió su comprensión teórica, sino que también los desafió a aplicar los conceptos de manera práctica y reflexiva, convirtiéndose en una estrategia relevante para potenciar el aprendizaje.

De esta manera, la investigación documental permitió un análisis detallado de los documentos generados, revelando el impacto de la teoría transmedia en la formación de los estudiantes y su aplicación en la educación. La investigación evidencia que la integración de productos mediáticos en la enseñanza puede fomentar la participación de los estudiantes y fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica, promoviendo un aprendizaje más dinámico y alineado con los escenarios digitales contemporáneos.

Discusión de los resultados

El primer cuestionario tuvo como objetivo comprender el perfil de los estudiantes y su familiaridad con la producción audiovisual y la teoría transmedia en la educación. La mayoría de los participantes eran adultos jóvenes, con un 50% de los estudiantes en el rango de edad de 25 a 35 años, mientras que el 28,6% tenía entre 35 y 45 años. Este dato sugiere una predominancia de alumnos con una trayectoria académica y profesional ya consolidada. Además, el 64,3% de los estudiantes expresaron interés en seguir la docencia tras la finalización del curso, mientras que el 21,4% ya ejercía como docente desde hacía más de diez años. Estas cifras indican que la formación en Tecnologías Educativas está siendo buscada tanto por nuevos profesores como por profesionales experimentados en busca de actualización.

Los datos también revelaron que el 57,1% de los estudiantes ya tenían cierta familiaridad con la teoría transmedia y su relación con la educación, mientras que el 42,9% indicaron que el tema era nuevo para ellos. Esta información fue esencial para estructurar las actividades prácticas de la asignatura. En relación con el uso de videos en la educación, hubo consenso absoluto: el 100% de los estudiantes consideró la producción de videos como un recurso pedagógico importante. Cuando se les preguntó sobre la aplicación de estas estrategias en el aula, las respuestas fueron igualmente positivas, destacando sugerencias como la creación de videos cortos para la revisión de contenidos y el uso de grabaciones para hacer el aprendizaje más dinámico.

Los videos producidos por los estudiantes fueron evaluados a partir de una ficha analítica que consideraba aspectos como la precisión del contenido, la conexión con la teoría transmedia y la aplicabilidad en el contexto educativo. Los resultados mostraron que los grupos lograron integrar los conceptos discutidos en el aula y aplicarlos en sus producciones, utilizando distintos ejemplos de la cultura pop para

ilustrar la transmedia en la educación. Sin embargo, uno de los desafíos más evidentes fue la falta de interacción con el público: ninguno de los videos analizados incluyó estrategias para involucrar a los espectadores, como preguntas dirigidas o invitaciones a la discusión en los comentarios. Esta limitación puede atribuirse a la inexperiencia de los estudiantes en la creación de materiales audiovisuales orientados al compromiso digital.

El segundo cuestionario, aplicado tras la producción de los videos, reveló un avance en la comprensión de los conceptos trabajados. La mayoría de los estudiantes (85,7%) reforzó la relevancia de la producción de videos como herramienta educativa, destacando su dinamismo y la posibilidad de inmersión en los contenidos. Además, el mismo porcentaje consideró importante el uso de la teoría transmedia en la educación, reconociendo su potencial para diversificar la enseñanza. Uno de los hallazgos más relevantes fue la percepción de que la práctica ayudó significativamente en la asimilación del concepto: el 100% de los encuestados afirmaron que la actividad de producción de videos facilitó la comprensión de la teoría transmedia.

Los testimonios finales de los estudiantes indicaron que la experiencia de grabación en el estudio de televisión de la IES fue enriquecedora, proporcionando un contacto directo con técnicas audiovisuales y ampliando su percepción sobre el uso de los medios en la educación. Sin embargo, la baja participación de estudiantes en la última etapa de la investigación, reduciendo la muestra de 14 a 7 encuestados en el segundo cuestionario, sugiere que parte de la clase no se involucró completamente en el proceso final de evaluación. Algunos estudiantes sugirieron la ampliación de actividades enfocadas en la producción de videos dentro del curso, resaltando la necesidad de una mayor familiaridad con estos recursos para su desempeño profesional.

La investigación demostró que la producción audiovisual puede ser un recurso didáctico relevante, favoreciendo un aprendizaje más activo e interactivo. El uso de la teoría transmedia en la educación se mostró como un camino prometedor para la innovación pedagógica, permitiendo que diferentes medios sean integrados estratégicamente en la enseñanza. No obstante, los resultados indican la necesidad de un mayor desarrollo en las prácticas de compromiso digital, incentivando a los estudiantes a explorar la interactividad y la participación del público en sus materiales educativos. Estos hallazgos sugieren nuevas posibilidades de investigación sobre la aplicación de narrativas transmedia en la formación docente y en la enseñanza de Tecnologías Educativas.

Estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de la pedagogía crítica de Freire (1970, 1983), quien sostiene que la educación no debe ser una transferencia vertical de contenidos, sino un proceso dialógico en el que los estudiantes asumen un rol activo en la construcción del conocimiento. El hecho de que todos los participantes hayan valorado la producción audiovisual como recurso pedagógico y que la ma-

yoría haya reconocido la importancia de la transmedia muestra cómo las prácticas implementadas se alejaron del modelo de “educación bancaria” y se acercaron a un enfoque de mayor protagonismo estudiantil.

Asimismo, la perspectiva de Jenkins (2022) sobre la transmedia como expansión de narrativas en múltiples plataformas permite comprender por qué los estudiantes percibieron un aprendizaje más dinámico y participativo. La apropiación de ejemplos de la cultura pop en los videos producidos refleja la potencialidad de vincular experiencias mediáticas cotidianas con el ámbito educativo, generando conexiones entre lenguajes y formatos diversos. De este modo, los resultados empíricos confirman la idea de que la transmedia favorece la inmersión y el compromiso, ampliando el alcance del conocimiento más allá de los límites tradicionales del aula.

Por último, desde la mirada de Scolari (2018), que enfatiza la necesidad de pasar del monólogo al diálogo en los procesos educativos, se observa que los estudiantes lograron articular teoría y práctica, pero aún enfrentan el desafío de promover una interacción más activa con el público. La ausencia de estrategias de participación digital en los videos revela una etapa incipiente en la alfabetización transmedia, lo cual señala la importancia de incorporar instancias formativas que fortalezcan las competencias comunicativas y colaborativas. En este sentido, los resultados invitan a repensar cómo la educación superior puede estimular no solo la producción de contenidos, sino también la construcción de comunidades de aprendizaje más interactivas.

Si bien la experiencia analizada podría interpretarse bajo una lógica ‘aplicacionista’ de la transmedia, entendida como la mera traslación del concepto al aula, los resultados sugieren un proceso más complejo. A través de la producción audiovisual, los estudiantes no solo aplicaron un marco teórico, sino que lo resemantizaron en función de sus propios repertorios culturales y mediáticos, generando aprendizajes dialógicos que trascienden la aplicación instrumental.

Consideraciones finales

La transmedia en la educación representa un enfoque innovador al expandir la comprensión y la aplicación de los contenidos académicos más allá de los formatos tradicionales de enseñanza. La integración de múltiples plataformas permite a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y enfoques, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y participativo. Jenkins (2010) destaca que la transmedia representa un cambio en la forma en que la cultura es producida y consumida, promoviendo una nueva organización en la dispersión del contenido mediático. Este proceso favorece la interacción entre teoría y práctica, desarrollando competencias esenciales como el pensamiento crítico y la comunicación multimedia.

La producción de videos y otros medios se ha consolidado como un elemento

fundamental en la educación superior, proporcionando un aprendizaje más conectado y colaborativo. Scolari (2018) señala que la educación transmedia desempeña un papel esencial en el desarrollo de la autonomía y el análisis crítico de los estudiantes, permitiéndoles interactuar con múltiples lenguajes y narrativas. La experiencia de los estudiantes analizados demostró que, al producir y explorar contenidos audiovisuales, lograron aplicar los conceptos teóricos de manera más concreta y práctica.

En el análisis de los documentos y videos producidos, se observó que la teoría transmedia fue utilizada de manera consistente en tres de las cuatro producciones analizadas. El video *Transmedia y educación: mujeres, superheroínas y las representaciones en los medios* abordó temas de representatividad femenina desde la cultura pop, demostrando cómo la transmedia puede ser un recurso para discutir diversidad e identidad en contextos educativos. Por su parte, el video *Transmedia y educación: posibilidades con la Turma da Mônica* utilizó una franquicia conocida por los estudiantes para ilustrar la aplicabilidad de la transmedia en el aprendizaje, mostrando cómo las historias populares pueden enriquecer la construcción del conocimiento. Del mismo modo, *Transmedia y educación: Sítio do Pica-Pau Amarelo* evidenció cómo una obra literaria clásica puede ser reinterpretada y explorada de manera transmedia, permitiendo a los estudiantes valorar elementos culturales brasileños en nuevos formatos.

La elección del video como medio de expresión favoreció la interactividad y el compromiso de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje fuera más accesible y contextualizado. El análisis indicó que, al aplicar la teoría transmedia, los alumnos no solo comprendieron su funcionamiento, sino que también percibieron cómo este enfoque puede ser utilizado en diferentes temas y formatos educativos. No obstante, una de las limitaciones observadas fue la falta de estrategias de interacción con el público en los videos producidos. Ningún grupo exploró herramientas de participación digital, como llamadas a la acción, lo que puede reflejar la inexperiencia de los estudiantes en la producción de contenidos diseñados para plataformas interactivas.

La hipótesis inicial planteaba que el uso de videos y estrategias transmedia en el curso de Tecnología Educativa contribuiría a una mayor integración entre teoría y práctica, promoviendo el protagonismo estudiantil y el desarrollo de competencias digitales. El análisis de los datos confirmó esta hipótesis, evidenciando que los estudiantes pasaron de un conocimiento limitado sobre transmedia a una aplicación consistente de los conceptos. Además, los formularios aplicados antes y después de las actividades indicaron que los alumnos comenzaron a reconocer la importancia del video como herramienta pedagógica, entendiéndolo no solo como un recurso complementario, sino como un medio de producción y expresión del conocimiento.

El uso de la transmedia en la educación se presentó como un enfoque prometedor, proporcionando entornos en los que los estudiantes pueden expresarse y ampliar su

comprensión de los contenidos. La convergencia mediática, como señala Jenkins (2022), transforma no solo los medios tecnológicos, sino también las relaciones entre consumidores y productores de contenido, permitiendo que se exploren nuevas formas de aprendizaje.

La experiencia analizada demostró que la utilización de narrativas transmedia puede fortalecer el compromiso de los estudiantes, convirtiéndolos en participantes activos en el proceso de aprendizaje. El análisis de los documentos generados reveló que, a lo largo de las actividades, los estudiantes pasaron de un conocimiento superficial sobre transmedia a una aplicación práctica consistente, evidenciada en los videos producidos y en las reflexiones de los cuestionarios finales. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones, como la desigualdad en la participación de los estudiantes a lo largo de la investigación, lo que afectó la representatividad de los datos recopilados.

La investigación documental utilizada permitió un análisis riguroso de los materiales producidos, identificando patrones y tendencias en el uso de la transmedia en la educación. No obstante, para futuras investigaciones, se recomienda la implementación de estrategias que garanticen una participación más amplia y continua de los estudiantes, permitiendo una visión más detallada del impacto de la producción mediática en el aprendizaje. Además, sería interesante explorar cómo la integración de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, puede ampliar las posibilidades transmedia en la educación, haciendo que el proceso de enseñanza sea aún más inmersivo e interactivo.

De este modo, el estudio busca evitar reducir la narrativa transmedia a un enfoque estrictamente aplicacionista y propone comprenderla como un horizonte pedagógico en construcción. En ese marco, la producción audiovisual constituye una mediación significativa para articular teoría y práctica, al tiempo que conecta la cultura digital de los estudiantes con los procesos educativos.

En este marco, la investigación no buscó generar proyectos transmedia educativos en sí mismos, sino analizar cómo la producción de videos sobre este tema contribuye a que los estudiantes comprendan sus alcances y potencialidades dentro del campo educativo. La principal aportación reside, por lo tanto, en evidenciar el valor de la producción audiovisual como mediación didáctica para abordar críticamente la transmedia.

El uso de la transmedia y la producción de videos se ha mostrado como una herramienta eficaz para innovar en la educación superior, favoreciendo un aprendizaje más dinámico, interactivo y alineado con las nuevas demandas educativas. Los resultados indican que la integración de medios puede potenciar la experiencia de los estudiantes, convirtiéndolos en agentes activos en la construcción del conocimiento y preparándolos para un escenario profesional cada vez más digital e interconectado.

Notas

[1] Doctorando y maestro en Educación (Universidade Regional de Blumenau). E-mail: wcsilva@furb.br. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1953-948X.

[2] Doctor en Comunicação e Linguagens por la Universidade Tuiuti de Paraná (UTP), con énfasis en Cine y Audiovisual. Docente del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/Furb) y de los cursos de grado y posgrado de la Furb (Universidade Regional de Blumenau) y de la Univali (Universidade do Vale do Itajaí) en Brasil. E-mail: rbona@furb.br. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2116-2407.

Referencias bibliográficas

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2018). *Educação é a Base*. MEC/CONSED/UNDIME.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE): Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. MEC.

Cellard, A. (2009). Análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 681-694). Vozes.

Flick, U. (2009). Flick, *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed Editora.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa* (1ª ed.). Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7ª ed.). Paz e Terra.

Galvão, A. M. O. (2022). *Pesquisa em Educação*. Belo Horizonte.

Gómez, A. I. P. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa* (M. Guedes, Trad.). Penso.

Jenkins, H. (2022). *Cultura da convergência* (3ª ed.). Aleph.

Jenkins, H. (2010, 21 de junho). *Transmedia education: the 7 principles revisited*. Recuperado em 21 de outubro de 2024, de http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Machado, E. S. (2018). A produção audiovisual na Educação Básica: implicações e atravessamentos. *Revista de Estudos Universitários - REU*, 44(1).

Martín-Barbero, J. (2014). A comunicação na educação. *Contexto*, 7-42.

Martín-Barbero, J. (1998). Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, (11), 53-67.

Martín-Barbero, J. (2021). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (8ª ed.). Editora da UFRJ.

Mazzarino, J. M., & Marques, R. M. (2024). Educomunicação: proposta de revisão de objetivos, princípios e áreas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 34*(67), e23.

Mendes, L. H., Gonzaga, E. P., & Moura, S. V. M. (2019). Análise do canal Nerdologia: um modelo de edutenimento no YouTube. *REnCiMa*, 10(6), 39-55.

Orozco Gómez, G. (2014). *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*.

São Paulo: Paulinas.

Soares, I. de O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.

Scolari, C. A. (2018). Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. *Matrizes*, 12(3), 129-139.

Enseñar Humanidades Digitales en la universidad: reflexiones desde una experiencia docente

Teaching *Digital Humanities* at the University: Reflections from a Teaching Experience

Lorena Marta Amalia de-Matteis[1]

Resumen

El campo interdisciplinario de las *Humanidades Digitales* (HD) comprende tanto las prácticas de investigación propias de estas disciplinas como el empleo de herramientas informáticas diversas, lo que reconfigura la delimitación de los objetos de estudio, su abordaje y la circulación de los saberes construidos. En los debates que pueden plantearse en torno a estas prácticas interdisciplinares, su enseñanza presenta desafíos propios, tales como la introducción de métodos nuevos o la resistencia frecuente de estudiantes al empleo de tecnologías o análisis cuantitativos. Para considerar críticamente el significado del sintagma *enseñar HD* en el nivel de grado de una carrera humanística, este trabajo reflexiona retroactivamente sobre las decisiones y estrategias adoptadas en el marco de un seminario de la orientación en Lingüística de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y presenta algunas de las observaciones de estudiantes que transitaron en este espacio su primer acercamiento formal a las HD. Estos testimonios se sitúan, además, en el marco de dos relevamientos previos entre estudiantes de carreras humanísticas, sociales e informáticas de la misma universidad para detectar si reconocen como tales a las intersecciones disciplinarias de las HD. Se concluye que el acercamiento a este campo fue valorado positivamente y que, incluso, se produjo una resignificación de las incumbencias de su formación universitaria.

Palabras clave: Humanidades Digitales; educación universitaria; seminario de Lingüística de corpus; experiencia docente; encuesta

Abstract

The interdisciplinary field of *Digital Humanities* (DH) encompasses both the research practices inherent to these disciplines and the use of diverse computational tools, which reconfigure the boundaries of objects of study, their methodological approaches, and the circulation of the knowledge produced. Within the debates that may arise around these interdisciplinary practices, teaching DH poses particular challenges, such as introducing new methods or facing frequent student resistance to the use of technology or quantitative analyses. To critically examine the meaning of the phrase *teaching DH* at the undergraduate level of a humanities degree, this paper reflects retrospectively on the decisions and strategies implemented in a seminar within the Linguistics track of the Bachelor's Degree in Literature at the Universidad Nacional del Sur (UNS). It also presents some observations from students who experienced their first formal engagement with DH in this academic space. Their testimonies are framed within two prior surveys conducted among students in humanities, social sciences, and computer science programs at the same university, aimed at detecting whether they recognized the disciplinary intersections of DH. It is concluded that the engagement with this field was positively valued and that, moreover, there was a redefinition of the scope of their university education.

Keywords: Digital Humanities; Higher Education; Corpus Linguistics Seminar; Teaching Experience; Survey

Fecha de recepción: 15-07-2025
Fecha de evaluación: 02-09-2025
Fecha de evaluación: 26-08-2025
Fecha de aceptación: 08-10-2025

Las Humanidades Digitales en el panorama actual de las ciencias sociales y humanas

El campo conocido como *Humanidades Digitales* (HD) puede ser entendido y definido de diversas formas. De manera general, comprende una serie de prácticas de investigación en las que se intersectan las aproximaciones características de las Ciencias Sociales y las Humanas (CSH) con herramientas y técnicas digitales[2]. La influencia es mutua, y sobre las CSH supone efectos amplios de alteración y reconfiguración de las prácticas humanistas tradicionales, que en algunos sentidos las acercan a los métodos y parámetros de otras ciencias (Barrón Tovar et al., 2018). Estos cambios afectan aspectos tales como la definición de los objetos de estudio, las preguntas de investigación y el tratamiento de los datos e, incluso, la circulación de los conocimientos construidos. Desde la perspectiva de las CSH, y en un contexto histórico en el que se cuestiona cada vez más la pertinencia de los saberes humanístico-sociales y se promueve priorizar la enseñanza de las disciplinas STEM (del inglés, *science* –ciencia–*, technology* –tecnología–*, engineering* –ingeniería–*, mathematics* –matemática–), coexisten las ideas señaladas por Vinck (2018) de que las HD van a "salvar a las humanidades" y, como contraparte, de que la adopción de métodos digitales introduce el riesgo de devaluar estas ciencias al atribuir "todo el crédito del rigor conceptual y metodológico a la informática y a las tecnologías digitales" (p. 71). De manera paralela, el terreno informático, y el de otras áreas de educación STEM, también es interpelado por las CSH de modos heterogéneos. Así, por ejemplo, estas disciplinas ofrecen variados desafíos técnicos a la computación (cfr. Heyer & Büchler, 2010), pero también se ha propuesto más recientemente –y no sin intención provocadora por las medidas sugeridas, que reemplazan espacios de formación técnica por otros vinculados con las CSH– que la computación "pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales" (Connolly, 2020, p. 54)[3], en tanto resulta innegable que muchos de los efectos sociales que plantean los desarrollos tecnológicos pueden ser pensados crítica y constructivamente desde los marcos teóricos y metodológicos de las CSH[4]. En igual sentido, se puede identificar un terreno de aplicación para las humanidades en la enseñanza comunicacional en el marco de carreras vinculadas con las ciencias y tecnologías, ya que "en esencia, los datos se apoyan en lenguajes (tanto verbales como visuales)" (Hutchins, 2024, p. 94).

Ahora bien, con independencia de los múltiples planteos y discusiones en torno a las relaciones entre las disciplinas involucradas, como ya señaló Hirsch (2012), en un trabajo incluido en el volumen *Digital Humanities Pedagogy. Practices, Principles and Politics*, durante bastante tiempo el foco predominante en la bibliografía recayó más sobre las prácticas de investigación de las HD más que sobre las de su enseñanza. Desde entonces, han comenzado a discutirse aspectos de su abordaje en distintos niveles educativos, incluyendo los preuniversitarios, entre los que destacamos la compilación de trabajos de Iantorno & Bonds (2014), Spiro (2012), Varner (2016), o

Battershill & Ross (2022), entre otros. Además, estos trabajos resignifican desde la puesta a disposición de las tecnologías de inteligencia artificial (IA) generativa, cuyo efecto sobre la educación es hoy ampliamente considerado (cfr., por ejemplo, los trabajos críticos de Artopoulos & Lliteras, 2024, Lion et al., 2024, Parra et al., 2024, entre otros) y que, como resulta esperable, impacta también sobre las modalidades para realizar la instrucción en HD.

Como todo objeto de enseñanza, el de las HD plantea dificultades específicas y supone numerosas decisiones y precisiones, que revisamos en este trabajo en el marco de una experiencia puntual de nivel universitario. En concreto, en este marco se enfrenta la complejidad de enseñar un modo de hacer *diferente* o *nuevo* cuando todavía se están desarrollando saberes disciplinares nucleares y se están incorporando las prácticas características de cada disciplina. A este primer obstáculo se suman, además, las resistencias que suelen operar en el plano actitudinal ante el empleo de tecnologías y aproximaciones *algorítmicas* o, incluso, cuantitativas, al considerar objetos de estudio humanísticos[5].

Para abordar las HD como objeto de enseñanza, entonces, se torna necesario responder, al menos, los siguientes interrogantes: ¿a quiénes enseñarlas?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo? y, por último, ¿para qué? Las secciones siguientes proponen posibles respuestas a estas preguntas y, desde una mirada retrospectiva, describen las decisiones adoptadas en el contexto de un seminario del Área de Lingüística dictado en la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur.

En forma complementaria, también se incorpora la perspectiva estudiantil, siempre que resulta posible, a partir de las respuestas de una muestra de cinco de sus cursantes a un cuestionario escrito implementado tras finalizar el último curso para evaluar su experiencia de introducción al campo (de-Matteis, 2024). Organizado sobre la base de preguntas abiertas y administrado de manera anónima, este instrumento no buscó evaluar específicamente la experiencia de cursado del seminario sino que indagó de manera más general sobre aspectos tales como el conocimiento previo de las HD que tenían los cursantes, el efecto del seminario sobre la idea que eventualmente tenían de las HD, su relación con las computadoras y el empleo que les dan, la medida en la que los docentes les han transmitido cómo emplean las computadoras para sus tareas de docencia e investigación, la existencia de obstáculos o barreras para que quienes estudian Letras se acerquen a las HD, posibles soluciones o el interés por contar con espacios dirigidos a ampliar sus habilidades en herramientas informáticas, entre otras. Las respuestas obtenidas se interpretan en el marco de descripciones previas de la visibilidad e institucionalización de las HD en el ámbito de la UNS (de-Matteis, 2022, en evaluación) elaboradas a partir de dos relevamientos realizados entre estudiantes que buscaron detectar si reconocen las intersecciones disciplinares de las HD por los estudiantes de CHS e informática bajo ese nombre, en qué medida

y qué interés o resistencia les despiertan, entre otros aspectos[6].

¿A quiénes enseñar *Humanidades Digitales*?

La pregunta por los destinatarios de la enseñanza de HD equivale, en el nivel superior, a preguntarse también cuándo enseñarlas, esto es, en el nivel de grado o en el de posgrado. Coincidimos con Cordell en que los estudiantes de grado no se interesan por las HD "*qua* DH" (2016, p. 460), y entendemos que los de posgrado pueden tener más motivaciones para acercarse a este terreno transdisciplinario, pues la ubicuidad de lo digital ofrece nuevos objetos a la investigación al tiempo que las HD facilitan la posibilidad de reconfiguraciones significativas de otros más clásicos o tradicionales. No obstante, en este trabajo partimos de la premisa de que es relevante acercar a los estudiantes de grado de Letras –y de otras carreras humanísticas[7]– al campo de las HD, si no para abrazarlas explícitamente en su futuro profesional, al menos para reconocer y considerar los desafíos que su campo de saber enfrenta en un mundo donde la experiencia humana de lo digital modifica y redefine múltiples prácticas sociales y culturales, entre ellas las de la docencia (en todos sus niveles), y las de investigación. En este sentido, entendemos que quien no persigue una formación de posgrado u orientada a la academia, también puede beneficiarse de acercarse a los cambios y posibilidades que entrañan los métodos digitales para realizar tareas de investigación y docencia[8]. Como ejemplo, cabe destacar el impacto que ha tenido la irrupción de las herramientas de IA generativa en la educación desde noviembre de 2022 y cómo ya podemos contar con trabajos que buscan orientar su empleo práctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bowen & Watson, 2024, entre otros).

La pregunta que sigue, entonces, es en qué momento de un plan de estudios introducir las prácticas de las HD. El argumento de que los espacios curriculares a priorizar tienen que ser los específicamente disciplinares[9] resulta débil, en nuestra opinión, en tanto uno de los modos posibles de enseñar HD consiste en demostrar las prácticas en las que se involucran quienes dictan tales espacios, esto es, exponer los modos de proceder en su labor de investigación. En medida creciente o importante ya, según el caso, estos modos de hacer incluyen el uso de herramientas informáticas y, al menos en el caso de la orientación en Lingüística, de corpus digitales de distinta naturaleza y volumen, muchos de ellos disponibles en línea y, en consecuencia, aprovechables en un aula con mínimos recursos informáticos. Por tanto, demostrar el empleo de recursos como éstos en clase, con ejemplos que ilustren sus ventajas y desventajas, e incluso proponer ejercicios autónomos cuando resulte posible, constituye un modo *natural* de introducir las HD en la cotidianeidad académica de los estudiantes que puede contribuir a despertar su interés por los vínculos disciplinares con las tecnologías disponibles, minimizando las resistencias y fomentando, por el contrario, una actitud de apertura hacia ellas.

Si bien nos parece viable que este modo de proceder sea graduado durante todo el plan de estudios, un espacio especialmente propicio para ello está dado por los espacios curriculares que se seleccionan como parte de los ciclos de orientación académica.

¿Quiénes cursaron el seminario?

Desde la posición afirmativa frente a la incorporación de las HD en cursos de grado, entonces, un seminario de orientación conlleva la posibilidad de realizar un trabajo muy cercano y colaborativo entre docentes y estudiantes, dado que el número de cursantes suele ser reducido. Dentro de los lineamientos generales de cada espacio, esto permite incorporar algunos de los intereses grupales y, a veces, hasta individuales de los participantes. Así, en este contexto suele ser posible ajustar la selección de herramientas y recursos a problemáticas e intereses de cada estudiante, lo que puede facilitar el reconocimiento de las posibilidades y efectos de la eventual incorporación de recursos informáticos al diseño metodológico de los proyectos de tesinas o trabajos finales de carrera.

Del total de nueve personas que cursaron tras las tres oportunidades en que se dictó este espacio (2020, 2022 y 2024), cinco participantes respondieron el cuestionario. Todas ellas eran mujeres y al momento de cursar estaban iniciando su orientación o se encontraban cursando el último año de la Licenciatura. Al momento de responder la encuesta tenían entre 23 y 49 años y el 40% había completado la aprobación de todos los espacios del área, mientras que el 60% los tenía cursados. En cuanto a la apreciación general del vínculo con las computadoras, mientras que una respondiente señala una relación “cotidiana y estrecha” (E3) con ellas, otra la describe como “cercana” (E1) por su acercamiento inicial a una carrera afín, y una tercera la describe, en cambio, como “bastante básica” (E5).

Entre los usos que daban a las computadoras antes de cursar el seminario, se señalan los formativos y los recreativos. Entre estos últimos, además de los programas de mensajería, se incluyen redes sociales y compras en línea, mientras que entre los educativos se mencionan en más de una respuesta las herramientas del paquete *Microsoft Office* (*Word, PowerPoint* y *Excel*). El programa más empleado es *Word*, que asocian con sus tareas como estudiantes: “en la carrera, para lo que más utilicé la computadora era para realizar trabajos escritos en formato Word” (E5)[10]. En relación con tareas de investigación, que nos interesa explorar en este trabajo, solo se destaca en un caso el empleo de la computadora en el “acceso a repositorios que nos ofrece la universidad” (E2). Se constata también el empleo de plataformas educativas, tanto desde el rol de estudiantes como, en un caso, del docente. Estas observaciones se ajustan con lo constatado en de- Matteis (2022, en evaluación), trabajos en los que pudimos detectar una demanda instrumental de recursos infor-

máticos entre los estudiantes de CSH de la UNS, propia de la primera etapa en la historia de las HD (Berry, 2011), y que, además, esta se acota de manera significativa a las aplicaciones de tipo ofimático y educativo.

¿Qué enseñar en/de/sobre *Humanidades Digitales*?

Según anticipamos, existen muchas definiciones de HD (Berry, 2011; Asociación Argentina de Humanidades Digitales, 2013; Jones, 2016, entre otras). En nuestra práctica de investigación y docencia adscribimos a la formulación del *Manifiesto por unas Humanidades Digitales* (Dacos, 2011), que las define como "una "transdisciplina" portadora de los métodos, dispositivos y perspectivas heurísticas relacionadas con procesos de digitalización en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales". Entendemos también, como señala Rojas Castro (2013), que se las puede describir como un "conjunto de principios, valores y prácticas en donde convergen múltiples objetos de estudio y saberes cuyas fronteras se encuentran en continua negociación" (p. 78).

Teniendo en cuenta estas breves observaciones, su instrucción universitaria admite dos alternativas principales: enseñar *acerca* de este campo interdisciplinario o educar sobre sus *prácticas*. En el primer caso, el tratamiento de las HD puede centrarse, por ejemplo, sobre la presentación y discusión crítica de su historia, su epistemología, las distintas aproximaciones metodológicas que se aplican (al análisis de datos, la visualización de los resultados o la edición digital de textos), su impacto sobre la educación o sobre los modos de circulación de los saberes construidos. Para que se produzca un aprendizaje significativo desde esta aproximación, se requiere un dominio previo de la disciplina humanística de base que permita reconocer las diferencias cualitativas entre *hacer humanidades* y *hacer humanidades digitales*.

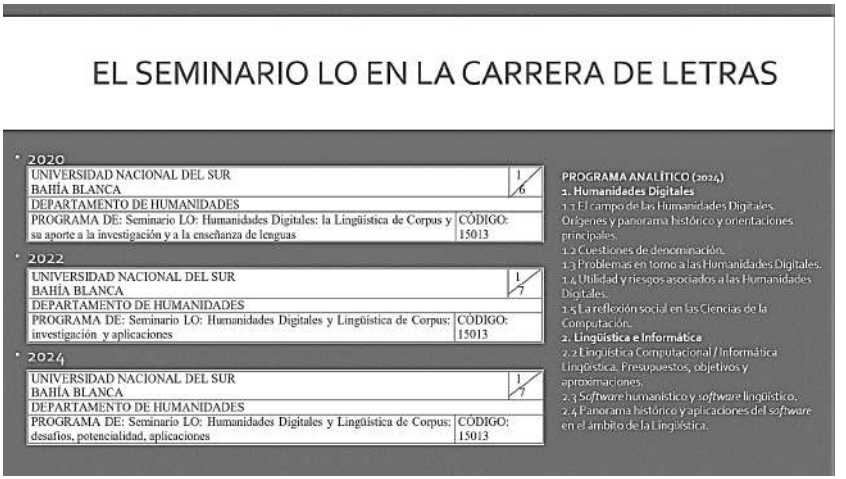
La segunda alternativa significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orientan a formar estudiantes en las prácticas de las HD, esto es, a familiarizarlos con las nuevas metodologías apoyadas en tecnologías digitales y cómo estas se integran en los modos de pensar propios de una disciplina determinada. También se requiere un conocimiento previo de los modos de pensamiento humanísticos para valorar los aportes y limitaciones que las herramientas digitales entrañan y los cambios que generan, pero también y sobre todo, se torna necesario trabajar sobre la incorporación de habilidades y modos de pensar ligados al ámbito de la computación. Esto es, vuelve imprescindible que un futuro humanista se acerque, al menos de forma incipiente, a un modo de *pensamiento computacional,* en el sentido amplio que Wing (2006) le da a esta noción y que no significa, necesariamente, aprender a programar (v. *infra*)[11]

Los contenidos del seminario: denominación

Como anticipamos, el seminario dictado (código LO) integra el ciclo de orientación en Lingüística de la Licenciatura en Letras. De acuerdo con el plan de estudios, los espacios curriculares de las orientaciones se completan durante el quinto año de la carrera, antes de la realización de la tesina final, y pueden versar sobre distintas temáticas. Se dictó por primera vez en el año 2020, en línea, y luego de manera presencial (2022 y 2024), con títulos que, en todas las iteraciones, incorporaron de manera intencional el sintagma “Humanidades Digitales”, junto al más disciplinariamente específico de “Lingüística de Corpus” (figura 1).

Figura 1

Títulos del seminario en sus diversas ediciones



Si nos detenemos en este punto, y en relación con el sintagma “Humanidades Digitales”, quienes respondieron el cuestionario coincidieron en que no conocían dicho campo antes de cursar el seminario. Una estudiante señaló que sabía que “existía una conexión entre la lingüística y la computación, solo que no conocía bien la naturaleza de esa conexión” (E1), mientras que otra explicitó que su primer acercamiento se produjo a través del título del espacio curricular.

Las respuestas recogidas resultan previsibles en un contexto institucional en el que la presencia de las HD puede caracterizarse como “casi innominada” (de- Matteis, en evaluación) ya que solo fueron mencionadas de manera explícita entre 2015 y 2024 sobre todo en algunos espacios de debate en el marco de jornadas de investigación o en la denominación de cursos o talleres extracurriculares. En igual sentido, como muestra la figura 2, los relevamientos entre estudiantes de carreras afines a las HD

Año XVII N°37|2026
pp. 391-417

–de CSH y de Informática– demostraron un desconocimiento general del campo en ambos grupos, aunque sí señalaron interés por problemáticas que vinculan ambos conjuntos de disciplinas y en muchos casos pudieron reconocer aportes de sus especialidades hacia las del otro grupo (de- Matteis, 2022, en evaluación).

Figura 2

Familiaridad con HD en estudiantes de CSH e Informática de la UNS (de- Matteis, en evaluación)

Por otra parte, cuando las estudiantes responden a la pregunta de si el cursado modificó su (eventual) idea previa sobre las HD y, salvo en un caso que se insistió en que se desconocía esta denominación tras transitar el seminario, las respuestas fueron todas afirmativas. En general, se insistió en que a lo largo de la carrera "ni se menciona" (E1) esta área de estudios, por lo que transitar el seminario les permitió superar la instancia de especulación sobre el significado de la denominación "HD" como una probable "mezcla de investigaciones de humanas y de computación" (E2). Una estudiante indicó que "a medida que fui cursando me di cuenta los alcances que pueden tener y todas las disciplinas que pueden abarcar" (E5), mientras que, de manera significativa, otra de las participantes señaló:

> (…) resignifiqué la idea de las incumbencias laborales que tenía hasta ese momento por dos cuestiones: por un lado, el trabajo interdisciplinar, generalmente, para mí era casi nulo o siempre entre profesionales de la rama de las humanísticas y, por otro, que el empleo de nuestra formación no se restringe al ámbito solo académico y/escolar (E3, Laura).

Ambas observaciones evidencian la circulación de ideas estereotípicas sobre la formación en Letras, como una disciplina en la que los vínculos laborales suelen ocurrir entre profesionales de campos afines y que se proyectan, casi con exclusividad, en tareas de investigación y docencia[12]. Además, pueden ponerse en relación con

otro beneficio que se ha apuntado reiteradamente en relación con la adquisición de experiencia en HD, esto es, el fortalecimiento de las posibilidades laborales de los egresados de carreras humanísticas (Bonds, 2014).

Los contenidos del seminario: despliegue

El seminario adoptó una perspectiva híbrida en relación con la formulación de los contenidos, pues persiguió simultáneamente los objetivos de instruir sobre las HD y una de sus expresiones y de difundir institucionalmente este campo. Así, en todos los cursados, el programa contempló la presentación de una perspectiva introductoria al campo. A título ilustrativo, la figura 3 presenta los contenidos panorámicos ofrecidos durante la cursada de 2024, contemplados en el primer apartado. Con leves modificaciones, los sucesivos dictados contemplaron aspectos tales como el origen de las HD, los relatos fundacionales (Jones, 2016) y su *manifiesto* (Dacos, 2011); cuestiones de denominación, periodización e institucionalización (Berry, 2011, 2012); el tipo de relaciones epistemológicas y de aplicación entre las distintas ciencias involucradas (McCarty, 2005; Rojas Castro, 2013); las principales orientaciones de investigación (McCarty, 2003); y una presentación esquemática de qué es lo que puede ser *digital* en un área de estudios particulares, esto es, sus datos (nativos digitales o atravesados por procesos de mediación), sus herramientas o los nuevos modos de comunicar los saberes (Svensson, 2016).

Figura 3

Las HD y la intersección entre Lingüística e Informática (Programa 2024)

1. Humanidades Digitales.
1.1 El campo de las Humanidades Digitales. Orígenes y panorama histórico y orientaciones principales.
1.2 Cuestiones de denominación.
1.3 Problemas en torno a las Humanidades Digitales.
1.4 Utilidad y riesgos asociados a las Humanidades Digitales.
1.5 La reflexión social en las Ciencias de la Computación.

2. Lingüística e Informática.
2.2 Lingüística Computacional / Informática Lingüística. Presupuestos, objetivos y aproximaciones.
2.3 *Software* humanístico y *software* lingüístico.
2.4 Panorama histórico y aplicaciones del *software* en el ámbito de la Lingüística.

De acuerdo a las consideraciones generales sobre qué enseñar, el programa se diseñó bajo la premisa de que este recorrido introductorio sólo puede significarse en un trayecto formativo de grado si luego se focaliza la reflexión sobre las modalidades que puede asumir la intersección entre la informática y una disciplina humanística específica, por un lado, y sobre algunas de las prácticas concretas que se pueden modificar, por la otra. En nuestro caso, entonces, el segundo apartado del programa

se dedica a las áreas de contacto específicas entre Lingüística y Computación (Figura 3), mientras que las restantes unidades, por último, se ocupan de forma pormenorizada de introducir al estudiantado en el terreno específico de la Lingüística de Corpus (Figura 4), abordando conceptos clave, prácticas y aplicaciones. De esta manera, el seminario intenta enseñar a *pensar* y *hacer* desde una posible intersección disciplinar. Esto obliga, por ejemplo, a problematizar la categoría de *corpus*, en el sentido clásico del término en los estudios lingüísticos, frente a la de *corpus digital*, o a fortalecer un lenguaje interdisciplinar al introducir categorías estadísticas imprescindibles para explotar de manera productiva el *software* disponible para corpus digitales.

Figura 4

Contenidos de Lingüística de Corpus (Programa 2024)

3. El campo de la Lingüística de Corpus: definiciones, estatus epistemológico y fundamentos.
3.1 *Corpus* y *corpus digital.* Definición del campo e historia de la Lingüística de Corpus.
3.2 Situación epistemológica de la Lingüística de Corpus dentro de los estudios lingüísticos.
3.3 Presupuestos teóricos de la Lingüística de Corpus.
3.4 Alcances y limitaciones de la Lingüística de Corpus: debates.

4. Corpus y corpus digital. Definición, criterios de diseño, tipos y aplicaciones.
4.1 Decisiones filológico-lingüísticas en el diseño de corpus digitales.
4.2 Criterios informáticos en el diseño y etiquetación de corpus digitales.
4.3 Tipología de los corpus digitales.
4.4 Aplicaciones y criterios para la selección entre corpus digitales.

5. Lingüística de Corpus y Estadística: conceptos y terminología básica.
5.1 Conceptos esenciales de la Lingüística de Corpus
5.1.1 *Type* y *token*. Concordancia/KWIC. *Keyword*. Hapax. Colocación léxica.
5.2 Conceptos fundamentales de estadística.
5.2.1 Noción de *estadístico*. Principales estadísticos usados en Lingüística de Corpus.
5.2.2 Pruebas estadísticas.

6. Lingüística de Corpus e investigación sincrónica y diacrónica en Lingüística.
6.1 Orientaciones formales y funcionales en los estudios lingüísticos.
6.2 La Lingüística de Corpus y la Sociolingüística.
6.2.1 Corpus para estudios diacrónicos del español y otras lenguas. Vinculaciones con distintas áreas de la Lingüística.
6.2.2 Corpus para estudios sincrónicos del español y otras lenguas. Vinculaciones con distintas áreas de la Lingüística.
6.3 La Lingüística de Corpus y el Análisis del Discurso.
6.3.1 Uso de corpus en el análisis (crítico) del discurso. CADS (*Corpus-Assisted Discourse Studies*).

En este sentido, una de las preocupaciones centrales del seminario fue lograr un acercamiento a un lenguaje que, en caso de necesidad de los futuros profesionales, facilitara el intercambio con otros especialistas a partir de la definición de términos de informática y estadística habituales en el tratamiento digital de textos, tales como *token, type, n-grama*, *marcado* o *etiquetado*, *frecuencia léxica*, *rango*, *TTR, test estadístico, distribución*, *plot, keyword,* entre otros. Esto supuso, asimismo, trabajar con las variables pertinentes para el etiquetado contextual de los materiales textuales

recogidos para un *corpus digital,* considerando aspectos de su diseño filológico e informático, y profundizar sobre la dimensión estadística de categorías lingüísticas como *concordancia* o *colocación*. Como puede suponerse, esto implica ir específicamente en contra de resistencias frente a los enfoques cuantitativos y algorítmicos en los estudios sociolingüísticos, algunas de ellas sistematizadas como "mitos" por Baker (2010), y que fueron problematizadas en clase.

¿Cómo enseñar *Humanidades Digitales*?

Si se opta por enseñar las prácticas de las HD tal como se expresan en una disciplina determinada, entonces, se plantea la cuestión de cómo introducirlas en las aulas universitarias y en qué medida se hace necesario considerar las habilidades informáticas o tecnológicas de los estudiantes. Algunos de los criterios orientadores detectados en la bibliografía se pueden resumir en favorecer la accesibilidad, interactividad y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo con ejemplos y ejercicios relevantes dentro del campo de dominio de los participantes de cada espacio curricular, y el empleo de recursos específicos y disponibles para los participantes luego del curso (Battershill & Ross, 2022; Mahony & Pierazzo, 2012). Además de estos lineamientos básicos, nos interesa recuperar, en primer lugar, una importante distinción:

> (…) sostenemos que este curriculum [de Humanidades Digitales] debería centrarse en enseñar a los estudiantes nuevos enfoques y modos de pensar acerca de las humanidades y –a fin de lograr esto con grupos de aprendices en niveles diversos– que existe una necesidad de enseñar enfoques metodológicos y no simplemente habilidades tecnológicas. (Mahony & Pierazzo, 2012, p. 215)

Las habilidades tecnológicas –aprender a usar un determinado programa o tipo de programas, para investigación o para facilitar procesos de enseñanza/aprendizaje– no equivalen ni sustituyen una sólida preparación para la investigación en una disciplina. Pueden contribuir a ella, pero resultan contingentes y se relacionan estrechamente con las posibilidades técnicas de un momento determinado. Lo fundamental, entonces, es enseñar metodologías de la investigación y modos de pensamiento que las puedan explotar de la manera más productiva en el largo plazo:

> Lo que se vuelve evidente (…) es la necesidad fundamental de enseñar metodologías de investigación. La formación de habilidades no equivale a la formación en investigación: el conocimiento obtenido es transitorio porque, como un lenguaje, requiere de práctica constante y repetición para ser retenido en la memoria. En cambio, las habilidades de pensamiento son las más importantes porque están más profundamente arraigadas y son las más transferibles. (…) (Mahony y Pierazzo, 2012 p. 224)

Reconocida esta idea, las habilidades informáticas tampoco pueden ser soslayadas en la formación de grado, en tanto quienes egresan de carreras humanísticas tienen la posibilidad, como mínimo y desde hace ya varias décadas, de optimizar múltiples aspectos metodológicos en sus aproximaciones a los objetos de estudio que los ocupan empleando sistemas especializados. Sin embargo, los egresados no siempre las conocen o aprovechan plenamente, aunque sus ventajas han sido señaladas y reconocidas por múltiples autores desde hace varias décadas[13]. En este sentido, emplear procesadores de texto o planillas de cálculo, herramientas limitadas pero útiles para la investigación,[14] no siempre representa una selección óptima en términos de eficiencia y potencia, ni para una formación dirigida a la investigación ni para aquella orientada a la docencia. Existen sistemas más específicos y sofisticados para las CSH de los que los estudiantes no toman conocimiento durante el grado. Por otra parte, incluso cuando se cuenta con suficientes habilidades ofimáticas, en múltiples ocasiones el empleo de este tipo de sistemas representa la mera transferencia de datos del papel a un soporte digital y ocurre sin aprovechar todas las posibilidades que los sistemas ofrecen para facilitar procesos de escritura, gestión de bibliografías o, incluso, para la identificación y marcado de relaciones simples entre los datos o para su cuantificación.

En definitiva, si bien resulta innegable que las formaciones en CSH necesitan, en primer lugar, introducir a sus cursantes en las prácticas y modos de pensamiento inherentes a cada disciplina, la adquisición o desarrollo de mayores habilidades informáticas e, incluso, de pensamiento computacional[15] resulta, desde nuestra perspectiva, insoslayable. En este sentido, Ramsay (2012), autor con amplia experiencia en cursos dirigidos a estudiantes de disciplinas no informáticas, se pronuncia a favor de enseñar este modo de pensar para, precisamente, fomentar el *pensamiento humanístico*, sin abogar por la enseñanza de habilidades informáticas *per se*:

> En años recientes, ha habido varios intentos para redefinir el conocimiento adquirido a partir del estudio de ciencias de la computación hacia algo como un “pensamiento computacional”. Este es un término atractivo en varios sentidos, dado que amplía el espectro de disciplinas a través de las que ese conocimiento puede obtenerse. (…) Pero sigo pensando que lo que se obtiene cuando los estudiantes de humanidades aprenden a pensar en el contexto de herramientas computacionales sofisticadas no es solo pensamiento computacional sino también “pensamiento humanístico”. El centro de las humanidades digitales, después de todo, no es la tecnología, sino la forma particular de involucramiento que caracteriza el acto de construir herramientas, modelos, marcos y representaciones para los objetos tradicionales de estudio humanístico. (2012, p. 239).

Modalidad de dictado adoptada

La modalidad de cursado comprendió clases teóricas, exposiciones de lecturas a cargo de estudiantes y también clases teórico-prácticas –a partir del tercer apartado del programa– en las que se introdujo el empleo de la herramienta *WordSmith Tools* (Scott, 1996) para familiarizar a los estudiantes con un *software* específico, que hemos empleado en nuestra labor de investigación. De manera más específica, además, las lecturas seleccionadas buscaron que los participantes accedieran por vía de ejemplos a los modos de interrogar un corpus digital mediante sistemas como este o análogos a partir de la exposición de ejemplos de investigaciones de tipo diacrónico y sincrónico. La presentación de algunos de los corpus digitales disponibles en línea adoptó una función similar.

En relación con la formación práctica, el *software* seleccionado cuenta con una versión de prueba que los estudiantes pueden instalar en sus computadoras. En este punto cabe realizar una crítica retrospectiva: si bien entendimos que su interfaz podía resultar más atractiva y familiar que la de otros programas para superar posibles resistencias a emplear un *software* de índole cuantitativa, las limitaciones de procesamiento de datos de la versión de prueba introdujeron dificultades durante el desarrollo independiente de las actividades prácticas y el hecho de que no pueda ser empleado, por tanto, para posteriores trabajos autónomos nos ha hecho concluir la conveniencia de reemplazarlo por otro gratuito en futuras instancias del seminario.

Además de una demostración inicial del *software* en clase, la actividad práctica incluyó la conformación colectiva de un pequeño corpus textual, un trabajo de etiquetado simple[16], y la recuperación de datos cuantitativos que permitieran formular algunas preguntas e hipótesis interpretativas simples sobre los materiales situados en su contexto social específico. Para este fin, durante cada curso, los estudiantes eligieron un tema de interés –la emergencia sanitaria por COVID-19 en 2020, las redes sociales en 2022, y el triunfo de Argentina en el mundial de fútbol en 2024– y construyeron un pequeño corpus de textos periodísticos al que cada cursante contribuyó con un número asignado de textos que debían buscar en línea y preparar para su tratamiento digital. Por último, se elaboró en cada oportunidad un cuestionario a través de la plataforma Moodle para cerrar todo el trabajo práctico, que se realizó de manera progresiva durante el desarrollo de los apartados 3 a 5 del programa, intentando, de esta manera, completar un acercamiento elemental a una práctica de investigación que puede inscribirse en la perspectiva de las HD. Si bien no se indagó en el cuestionario sobre la modalidad de enseñanza adoptada en el seminario, como ya señalamos, se detectaron algunas dificultades prácticas vinculadas con la instalación del *software* en su versión de prueba. En la ejercitación de cierre, estas dificultades fueron resueltas ofreciendo la información completa de todos los datos cuantitativos del corpus y de las concordancias y colocaciones relevantes que las

cursantes solo podían ver de manera parcial en sus computadoras.

Finalmente, en este punto y aunque constituye un tema secundario en el marco de este artículo, la disponibilidad de las tecnologías de IA generativa impacta sobre la pedagogía de las HD de similares maneras que sobre la de otras disciplinas. Aunque ya estaban disponibles durante el último dictado del seminario no se las consideró de manera específica, pero las pruebas realizadas desde entonces en vistas al próximo curso demuestran que puede incorporarse la asistencia de estas herramientas en distintas instancias de la elaboración del corpus de práctica. En particular, esta opción aparece como una oportunidad para ilustrar de manera práctica la etiquetación TEI que, por la duración del seminario, no puede ser incluida como tema independiente.

¿Para qué enseñar *Humanidades Digitales*?

El beneficio para los estudiantes de introducirse en las prácticas de las HD en el nivel de grado se vincula con aspectos ya mencionados. Así, puede favorecer la integración de nuevos modos de interrogar los objetos de estudio humanísticos y puede maximizar habilidades informáticas específicas (sean preexistentes o nuevas) pero también puede desarrollar una actitud de apertura ante nuevos modos de pensamiento e, incluso, motivar un acercamiento al mundo de la programación.

En el primer sentido, la incorporación de prácticas HD permite considerar y, en paralelo, comenzar a problematizar las relaciones de aplicación y epistemológicas entre las disciplinas que integran el campo (McCarty, 2005). De manera más evidente, como ya apuntamos, en el mundo contemporáneo parece evidente la conveniencia de conocer la existencia de programas especializados que permitan desarrollar tareas de manera más eficiente en términos temporales y, en algunos casos, más consistente (esto es, evitando errores inadvertidos durante el análisis de los datos de investigación). Elegir usarlos debe ser una opción razonada y apoyada en criterios epistemológicos sólidos, pero el conocimiento de su existencia y la posibilidad de emplearlos no deberían ser descubiertos después de transitar las aulas que los tienen que preparar para su futuro profesional.

En esta misma línea y, paralelamente, el abordaje de las HD puede propender a maximizar de manera explícita las habilidades informáticas para emplear dichos sistemas. Aunque esto puede resultar en habilidades circunstanciales y efímeras, como ya se indicó al considerar modalidades de enseñanza, la experiencia puede favorecer su confianza para incorporar nuevas habilidades de manera independiente en el futuro.

A nuestro juicio, el beneficio más significativo de enseñar HD es que los estudiantes de grado logren adoptar una actitud de apertura ante disciplinas que, estereotípicamente, les resultan ajenas y, en definitiva, frente a lo que la informática tiene para

ofrecerle a las CSH. En este sentido, Cordell (2016) indica que la palabra *digital* no los impresiona hoy de igual manera que a docentes e investigadores ya experimentados, porque su mundo fue y es digital y porque han atravesado distintas experiencias de formación en tecnologías, aunque esto "no significa que hayan aprendido tanto sobre o gracias a aquellas herramientas digitales" (2016, p. 465)" (destacado propio). Este autor describe a los estudiantes de grado de una manera que resuena con nuestra experiencia local y realiza una advertencia que no podemos ignorar:

> El escepticismo tecnológico de nuestros estudiantes –que a menudo se expresa con frases como "no soy muy bueno/a para las cosas de computadoras"- no es el mismo que el de nuestros colegas. Muchos de nuestros estudiantes eligen carreras de literatura, historia, historia del arte o estudios religiosos porque querían leer y pensar profundamente, en lugar de seguir lo que perciben como una educación más instrumental en áreas como negocios o campos técnicos. Para hacerlo, a menudo resisten presiones significativas de familiares y amistades que los empujan hacia carreras "más prácticas", que a menudo (aunque incorrectamente) se consideran como más técnicas. Por supuesto, las HD pueden ayudar a los estudiantes a leer y pensar con profundidad, pero haríamos bien en intentar ver este intercambio desde la perspectiva de nuestros estudiantes. (Cordell, 2016, p. 465)

El estereotipo del estudiante de CSH como usuario de tecnología, por otra parte, constituye un problema, en tanto desconocer cómo se diseña un *software* condiciona cómo se lo utiliza y, muy especialmente, cómo se interpreta aquello que puede ofrecer. En última instancia, determina una dependencia sobre la que Viudas Camarasa (1990) o López-Muñoz (2002) advirtieron hace ya mucho tiempo. Si bien nuestra experiencia docente coincide con todas estas apreciaciones, hemos podido detectar tanto en el marco del seminario de orientación como de otros espacios curriculares de grado y de posgrado a nuestro cargo, estudiantes con curiosidad por el mundo tecnológico y que desean aprender, incluso, a programar recursos propios. En este sentido, desarrollar un pensamiento computacional y las habilidades para traducirlo, luego, en código de programación humanístico-social, no resulta imprescindible en HD pero, no obstante, puede ofrecer beneficios de gran interés. En relación con este punto, nos parece relevante recuperar las observaciones que realiza Escobar Varela para un campo de investigación distinto del de la Lingüística de Corpus, el de las investigaciones teatrales:

> Aprender a programar no es una opción binaria. Las habilidades de programación se ubican en un continuum, y es difícil determinar en qué momento preciso alguien se convierte en programador. Pero embarcarse en el camino hacia la adquisición de habilidades de programación enriquecerá y profundizará nuestro trabajo, ya que ampliará nuestro potencial para decidir

> cómo se recopilan, procesan y presentan los datos. (2021, p. 180)

Tras enumerar brevemente modos en los que se puede aprender a escribir código, añade:

> Incluso un conocimiento rudimentario de programación nos permitirá, como especialistas en teatro, comprender mejor nuestros proyectos y estar más atentos a los supuestos latentes y puntos ciegos en nuestras metodologías. Cuanto más desarrollemos nuestra competencia en programación, más resilientes seremos como comunidad que no necesita tercerizar el proceso de decisión en otras disciplinas o empresas comerciales. Existe, por supuesto, el riesgo de romantizar la autosuficiencia. Nadie puede llevar a cabo el proceso entero por sí mismo. No se puede construir una computadora desde cero y escribir cada pieza del software que funcione en ella. Pero incursionar y en la creación de herramientas nos sensibilizará frente a lo que se pone en juego y a tipos de trabajo que a menudo son invisibles. (2021, p. 181)

Ahora bien, sin soslayar lo relevante que resulta poder comprehender lo que el *software* especializado naturaliza (y oculta) en cuanto al modo como se tratan los datos a nivel computacional, las HD son, como hemos señalado, inter- o transdisciplinarias y, como señala Vinck (2018), los humanistas "quizá no programen, pero han aprendido a colaborar con informáticos" (pp. 46-47). Por tanto, consideramos más significativo en el grado que los estudiantes de CSH incorporen prácticas de tipo HD para comenzar a desarrollar un lenguaje común, que permita el intercambio con los especialistas en informática[17] y que, en el caso de desear o necesitar hacerlo, accedan a cursos especializados de programación de manera extracurricular o en el nivel de posgrado.[18]

En un trabajo previo propusimos que las acciones necesarias para construir ese lenguaje común son de índole lingüística e interaccional (de- Matteis, 2024). Entre las primeras, incluimos dos aspectos que nos parecen clave: por un lado, el reconocimiento de las diferencias entre los lenguajes y discursos disciplinares específicos a través de la familiarización con el vocabulario esencial (para solo mencionar algunos ejemplos ilustrativos en la intersección de lingüística e informática, términos como *código, archivo* o *documentación* tienen significados diferentes) y, por el otro, la identificación de diferencias genéricas y prácticas de lectura divergentes (por ejemplo, al priorizar el componente verbal o visual (figuras, gráficos y tablas) al leer un artículo de investigación) que pueden operar como obstáculos para acceder a alguna bibliografía específica en HD y requieren el desarrollo de habilidades específicas no siempre abordadas en los espacios de alfabetización académica. Entre las acciones vinculadas con el plano interaccional, nos parece necesario sensibilizar a los estudiantes frente a los prejuicios y estereotipos disciplinares que operan al identificarse y diferenciarse como futuros miembros de una determinada comunidad disciplinar,

que también pueden funcionar como barreras para el trabajo HD[19].

Intereses, obstáculos y oportunidades en el acceso a las HD

En relación con las finalidades que puede tener la enseñanza de HD en el grado de carreras de CSH, consultamos a quienes cursaron nuestro seminario sobre su interés por una mayor oferta académica vinculada con aplicaciones informáticas para las distintas orientaciones de la Licenciatura en Letras y el correspondiente Profesorado y con qué clase de espacios les interesaría contar en función de sus intereses (en definitiva, sus propios "qué y para qué" en relación con la informática). En este caso, se detectó una actitud de apertura, expresada mediante evaluaciones que incluyeron adjetivos como "útil", "indispensable" y "enriquecedor", o mediante expresiones verbales como "me hubiera gustado" (E3), aunque en estos casos sin especificar espacios. Quienes sí los puntualizaron focalizaron su atención sobre la orientación en Lingüística, que es la materia que estaban cursando, aunque también en un caso se consideró su relevancia para el profesorado en Letras. Así, por ejemplo, una cursante (E1) con experiencia en programación, señaló que "tendría que haber un taller no obligatorio dirigido a gente de lingüística para aprender Python", o algún "cursito de html y css" o "aunque sea de *Wordpress* y prácticas SEO". La misma persona sostuvo que "definitivamente tendría que haber espacios curriculares integrales de *Google Meet*, *Google Classroom*, *Mindmeister* (o similares), *Canva* y *ChatGPT*", señalando también la demanda por herramientas que se vinculan especialmente con la comunicación de saberes y la docencia, como así también la incorporación de muy recientes tecnologías como la IA generativa. Otra de las estudiantes demostró gran interés, pero no incluyó entre sus intereses la posibilidad de aprender ningún tipo de programación:

> Me parece indispensable para el futuro tener un espacio curricular para aprender sobre las tecnologías necesarias para dar clases e investigar, ya sea un taller o seminario, obligatorio u optativo, y que se dicte para ambas carreras. No creo que sea correcto tener un espacio curricular para cada carrera, por una cuestión de que tanto un docente como un investigador puede necesitar las herramientas de la otra carrera. Entre las aplicaciones más importantes para trabajar creo que está el uso de *Word*, *PowerPoint* o *Canva*, entre otras. (E2, Luciana)

Este tipo de respuesta coincide con las obtenidas de estudiantes de CSH en los relevamientos previos, de índole más general. En ellos se detectó que, aunque algunos estudiantes identifican y eventualmente esbozan algunas explicaciones sobre relaciones de aplicación disciplinarmente específicas, la demanda mayoritaria no deja de ser instrumental (Rojo, 2006) y se centra sobre sistemas de tipo ofimático, comunicacional y pedagógico (TIC en general y, sobre todo, plataformas educativas),

más que sobre el *software* para digitalización, sistematización o análisis de datos en CSH (de- Matteis, 2024).

En relación con la existencia de barreras para que los estudiantes de Letras se acerquen a las HD, las cursantes identificaron múltiples factores y los verbalizaron con gran claridad. En primer lugar, señalaron que "no se hace suficiente hincapié en el uso de estas tecnologías" (E4) y que

> desde la carrera no hay demasiadas instancias en donde los estudiantes tengan que utilizar herramientas digitales, y por lo tanto esto no se fomenta, y los estudiantes no lo sienten como necesario hasta que ya están terminando la carrera y se dan cuenta de que esas herramientas están por todas partes y no las saben usar. (E1, Leticia)

Podemos asociar con este aspecto el hecho de que mencionan la escasa o nula visibilización de las HD en la carrera, en coincidencia con nuestros relevamientos previos a nivel institucional. Así, una estudiante identificó como barrera la "falta de conocimiento, o falta de materias que nombre este campo de estudio" (E2), mientras que otra indicó que el obstáculo principal "es el desconocimiento que hay sobre las HD, qué son, para qué sirven, etc." (E5).

En relación con estas respuestas, indagamos también sobre si sus docentes les habían hablado previamente acerca de la HD o les habían mostrado qué herramientas informáticas utilizan en su trabajo de investigación. Nuevamente el consenso fue negativo, con observaciones como "nunca me han comentado ni recomendado nada" (E3), "no recuerdo haber tenido ese tipo de conversaciones" (E4), "puede ocurrir que se mencione al pasar pero no más que eso" (E5). En particular, una de las respondientes señala que, al contrario, algunos docentes piden los nombres de herramientas que ven usar a sus estudiantes, mientras que otra señala:

> Hasta la cursada del seminario no había tenido alguna recomendación por parte de ningún docente sobre qué programas son los que utilizan o recomiendan usar para distintas actividades. Así mismo puedo suponer que los programas que más conocen y usan, en general, son *Word*, algún lector de PDF y *PowerPoint*. Tampoco creo que sepan sacarle el máximo provecho a estas aplicaciones por lo que no creo que podrían haberme dado buenos consejos. Por otro lado, creo que es fundamental tener un espacio curricular donde se trabajen las tecnologías actuales que podemos llevar a la escuela o bien utilizar para investigar. (E2, Luciana)

Esta respuesta nos remite a otra observación de Cordell, quien al referirse a una encuesta educativa señala que:

> Pocos de los estudiantes encuestados creen que sus docentes utilizan la tecnología de manera eficaz, y muchos más (una mayoría) consideran que

> la entienden mejor que sus profesores. Para un estudiante así, imaginemos cómo debe sonar que un profesor elogie las "computadoras" y "herramientas digitales". (Cordell, 2016, p. 465)

Otro factor significativo reconocido por las estudiantes como un obstáculo para que los estudiantes de Letras se acerquen a las HD se vincula con el papel de los estereotipos y prejuicios sobre las propias disciplinas y sobre la informática. Una de las estudiantes observó en este sentido que

> no son pocos los chicos que conozco que estudian carreras como Letras (o similares) porque "no tiene matemáticas". (…) cuando uno comienza una carrera "huyendo de algo", o sin la motivación suficiente, es difícil interesarse por todas las posibilidades, en especial si tienen alguna relación con algo que creemos que nos va a costar. Por ejemplo, muchos chicos de Letras directamente asumen que no van a poder llevarse bien con la tecnología, porque tecnología suena más o menos a matemática y a cosas "técnicas". Y ellos son de Letras, entonces tienen "la excusa perfecta". (E1, Leticia)

De manera similar, otra de las cursantes indicó que el acercamiento a las HD se dificulta

> Tal vez, por prejuicios y por desconocimiento. En este sentido, me parece que la capacitación docente y la socialización de cuestiones de la materia son puntos claves. Es difícil deconstruir prejuicios o construir conocimiento sin ser acompañado en el proceso. (E3, Laura)

Ahora bien, al indicar posibles soluciones, casi todas destacaron en alguna de sus respuestas al cuestionario el rol de los docentes de grado. Así, tras reconocer como barreras la escasa visibilidad de las HD, una estudiante señaló que "Estas barreras se podrían superar en caso de que los y las docentes [sic] comentando de su existencia, por ejemplo" (E2). Otra de las estudiantes coincidió con esta idea, y propuso que "Quizás una buena estrategia sería implementarlas [tecnologías] de a poco desde los primeros años de la carrera, para que los alumnos se fuesen familiarizando" (E4), mientras que una tercera estudiante señaló que

> una forma de resolverlo en ese caso sería que los profesores, preferentemente en los primeros años de la carrera, introduzcan a las HD. Mínimamente para dar cuenta de su existencia y que los estudiantes puedan indagar más si lo desean. (E5, Liliana)

Por último, aunque no fue un factor mencionado con frecuencia entre las cinco estudiantes, también aparece una referencia la brecha en el acceso a recursos digitales para estudio e investigación que opera en contra del acercamiento a las HD:

> Otra barrera que puede existir es la falta de equipo ofimático para aprender o investigar. Este tipo de barrera es más difícil resolver por cuestiones

económicas, tanto por parte de la universidad como para el estudiantado por el contexto socio-económico en el que vivimos actualmente. (E2, Luciana)

En relación con este punto, otra de las estudiantes consideró que "se necesitarían más espacios dentro de la universidad que incentiven/propicien el trabajo con las HD, pero eso requeriría otro tipo de planificación e inversión" (E5), lo que sugiere la percepción de que la infraestructura disponible no acompaña el desarrollo de este campo en la carrera de Letras.

Observaciones finales

Asumiendo que emplear el sintagma Humanidades Digitales no es necesario para *hacer HD* y que lo definitorio son las prácticas movilizadas en la investigación, inscribirse en este campo de manera implícita o explícita supone convertirse en un tipo de humanista que, de manera consciente y voluntaria, elige acercarse a su objeto de estudio incorporando críticamente saberes y modos de pensamiento de otras ciencias que no tendrían por qué resultarle tan lejanas. En un mundo en el que la ubicuidad de lo digital atraviesa las experiencias humanas y sociales, incluyendo la de ser y hacer investigación, acercarse al saber informático resulta, a nuestro juicio, cada vez más imprescindible para resignificar objetos de estudio tradicionales y abordar otros contemporáneos. A tal fin, se requiere un acercamiento simultáneo a las posibilidades y a las problemáticas epistemológicas que atraviesan ese modo diverso de *ser* de y *hacer* humanidades/sociales *con* herramientas informáticas especializadas.

La experiencia del seminario y la introducción al campo HD se describió en términos que sugieren un enriquecimiento e, incluso, se produjo una resignificación de las incumbencias de su formación universitaria. No obstante, se detecta amplio terreno para que los docentes incorporen en sus aulas experiencias personales en el empleo de la tecnología con fines de investigación y docencia, lo que podría contribuir a reducir los estereotipos y prejuicios, por una parte, y a reconocer sin tantas resistencias las posibilidades de la informática para futuros egresados en Letras.

Consideramos que acercar a los estudiantes de grado a las HD, lejos de automatizar el análisis de los objetos de estudio que se propongan o de acentuar el riesgo de una deuda cognitiva, posibilidad hoy muy cercana por la irrupción y multiplicación de las tecnologías de IA generativa, constituye un modo de ofrecerles nuevos modos de interpretación y herramientas que contribuyen a ejercer su pensamiento crítico. Nos hacemos eco, para finalizar, de la observación de Hawkins, quien sostiene que introducirlos en las HD –en su caso desde los estudios literarios–, "ofrece a los estudiantes un nuevo terreno, un nuevo conjunto de habilidades y la sensación de que están aportando algo significativo. En casi todos los casos, perciben que están creando conocimiento y que lo hacen a través de actos de interpretación" (2014,

pp. 138-139).

Notas

[1]Doctora en Letras con orientación Lingüística. Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias e Ingeniería de la Computación (CONICET-UNS). Profesora Adjunta de Historia de la Lengua Española, Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria (módulo Lingüística) y Seminario de orientación en el Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3683-1722 E-mail: lmatteis@uns.edu.ar

[2]Si bien el sintagma *Humanidades Digitales* es hoy el más empleado, no es tan uniforme la manera de delimitar qué disciplinas las integran, y muchas veces quedan incluidas distintas ciencias sociales (cfr. por ej., Barrón Tovar et al., 2018 o los programas de los encuentros científicos que nuclean a investigadores de HD).

[3] La traducción de esta y de todas las citas en inglés del artículo nos pertenecen. Además, Connolly propone: "Me gustaría sostener que, en la práctica, la computación está comenzando a salir del enfoque metodológico singular de las ciencias naturales y de la ingeniería y que se está moviendo tentativamente hacia el pluralismo metodológico de las ciencias sociales, pero que este movimiento no ha sido plenamente reconocido dentro del ámbito académico de la informática". (2020, p. 54).

[4]Véase al respecto el *Manifiesto de Viena sobre humanismo digital* (Werthner, *et al.*, 2019).

[5]Estas resistencias son compartidas por estudiantes, docentes e investigadores en CSH (cfr. por ejemplo Cardell (2016). Así, por ejemplo, y si bien los métodos cuantitativos no son exclusivos de ni equivalen a las HD, sus desafíos en estudios literarios de posgrado son abordados por Goldstone (2019). También se discuten resistencias en Barrón Tovar et al. (2018), y el impacto de las HD sobre una carrera académica se trata en Greetham (2012).

[6]Fueron completados durante 2022 y 2024 en los Departamentos de Humanidades (DH), Ciencias de la Administración (DCA), Ciencias de la Educación (DCE), Derecho (DD), Economía (DE), Geografía y Turismo (DGyT) por las CSH y de Ciencias e Ingeniería de la Computación (DCIC), Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (DIEC), por el área informática Los resultados más relevantes fueron expuestos en de- Matteis (2022, 2024, en evaluación).

[7]Si bien la experiencia descripta corresponde al Área de Lingüística, ciencia considerada como "la más social de las humanidades", nos centraremos en las disciplinas humanísticas ya que el contexto corresponde a una carrera dictada en un Departamento de Humanidades.

[8]Georgopoulou et al. sistematizan dos enfoques de las HD: uno donde la computación apoya las humanidades mediante herramientas para investigación o docencia (C→H), y otro donde las humanidades ofrecen un marco crítico para analizar lo digital (H→C). Proponen aplicar esta distinción en la práctica educativa de las HD del siguiente modo: "Los métodos computacionales en las humanidades (caso a) adoptan la forma de análisis estadístico, visualización de datos y programación; las herramientas y plataformas digitales que facilitan o enriquecen el aprendizaje (caso b) en las humanidades corresponden a dispositivos de hardware (por ejemplo, pizarras interactivas y visores de realidad virtual) y software (por ejemplo, LMS y MOOC) utilizados en contextos educativos; y una visión crítica de los recursos y prácticas digitales (caso c) incluye el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para el mundo digital." (2024, p. 2). En

el seminario nos interesan particularmente los casos a y c. Así, aunque las reflexiones aquí vertidas se focalizan sobre la formación de grado orientada a la investigación, la inclusión de las HD en los profesorados también se justifica, ya que las tecnologías útiles en el aula van más allá de las TIC y plataformas educativas convencionales.

[9]Este argumento también se ha presentado en el caso de las ciencias de la computación, carreras para las que se tornan cada vez más relevantes los espacios de formación social (Connolly, 2020).

[10]Dado el escaso número de respondientes, siempre que es posible solo se presentan fragmentos agrupados de sus respuestas y, cuando resulta pertinente, algunos más extensos para los que se adoptan nombres ficticios según la siguiente clave de anonimización: E1: Leticia, E2: Luciana, E3: Laura, E4: Leonor y E5: Liliana. Se respeta el texto original, y solo se destacan en itálicas las menciones de *software.*

[11]Para una discusión más detallada sobre las relaciones entre *pensamiento humanístico* y *computacional*, cfr. Barrón Tovar et. al. (2018). Su definición de pensamiento computacional, sin embargo, es diferente de la adoptada en este trabajo, que sigue más a Wing (2006, 2011).

[12]Sobre nuevas profesiones de naturaleza lingüística y su estrecho vínculo con las tecnologías, cfr. por ejemplo, el volumen coordinado por Queralt Estévez (2023).

[13]Pensamos como, por caso, los de Moure & Llisterri (1996), López Muñoz (2002) o Villayandre Lamazares (2010), para mencionar trabajos en el terreno de las Letras.

[14]Con respecto al uso de herramientas como *Microsoft Excel* para el análisis de datos cualitativos, cfr. por ej. Kalman y Rendón (2016), que demuestra que quien investiga puede construir las *affordances* de las herramientas que tiene disponibles.

[15]En este punto, nos remitimos por vía indirecta a aproximaciones para las que, como sintetizan Artopoulos y Lliteras (2024, p. 1294), este tipo de pensamiento debería superar la escolarización y "diversificarse a saberes computacionales tanto para estudiantes como para profesionales". En otras palabras, existe una multiplicidad de pensamientos computacionales dependiente de los contextos de aplicación y niveles educativos.

[16]Cada estudiante experimentó con la idea de marcado utilizando una serie muy básica de etiquetas para describir la macroestructura textual de los materiales y datos vinculados con variables contextuales, según criterios que se consensuaron en clase.

[17]Este aspecto lingüístico del trabajo entre científicos de distintas disciplinas ha sido reconocido por Mounier (2021), quien se remite al trabajo de Galison (1997) en el que se recuperan los aportes de la antropología lingüística en torno al desarrollo de *pidgins*, *criollos* y la categoría de interlengua para referirse a la negociación local de significados pese a diferencias de fondo entre investigadores que obedecen a inserciones disciplinares específicas.

[18]Sobre el papel de la enseñanza de programación en posgrado, cfr. por ej. Selisker (2016).

[19]Los relevamientos sobre la familiaridad de la población estudiantil con las HD se realizaron en el marco de Proyectos de Investigación sobre el desarrollo de competencias comunicativas profesionales en carreras de grado (subsidios SGCyT-UNS PGI 24i284 y 24i300). El acercamiento al lenguaje de la informática para facilitar el diálogo interdisciplinar se concibe en este marco.

Referencias bibliográficas

Artopoulos, A. M., & Lliteras, A. (2024). La emergencia de la alfabetización crítica en IA. *Revista Diálogo Educacional*, *24*(83), 1283-1305. https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.DS01

Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD). (2013, noviembre 22). *Manifiesto*. https://aahd.net.ar/manifiesto/

Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edinburgh University Press.

Barrón Tovar, J. F., Ocampo Gutiérrez de Velasco, M., Reyes Alvarez, S. L., León, E., Godínez Bustos, M. A., Guzmán Olmos, A. M., Sánchez Arreola, L. A., Rueda Hernández, E. Z., Sosa Santibáñez, M., Pérez Michel, D., Salinas Romero, F. G., & Rosales Escalera, S. Q. (2018). Humanidades Digitales / pensamiento computacional. Pasajes de una historia. *Humanidades Digitales*, 123-161.

Battershill, C., & Ross, S. (2022). *Using Digital Humanities in the Classroom. A practical Introduction for Teachers, Lecturers, and Students* (2a. Ed.). Bloomsbury Academica.

Berry, D. M. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine*, *12*, 1-22.

Berry, D. M. (Ed.). (2012). *Understanding digital humanities*. Palgrave Macmillan.

Bonds, E. L. (2014). Listening in on the Conversations: An Overview of Digital Humanities Pedagogy. *CEA Critic. Special Issue: Digital Humanities Pedagogy*, *76*(2), 147-157.

Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2024). *Teaching with AI: a practical guide to a new era of human learning*. John Hopkins University Press.

Connolly, R. (2020). Why computing belongs within the social sciences? *Communications of the ACM*, *63*(8), Artículo 8. https://doi.org/10.1145/3383444

Cordell, R. (2016). How Not to Teach Digital Humanities. En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 459-474). University of Minnesota Press. https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1cn6thb.39

Dacos, M. (2011). *Manifiesto por unas Humanidades Digitales*. THATCamp. https://doi.org/10.58079/uo1y

de-Matteis, L. M. A. (2022, noviembre 17). *Acercamiento a las Humanidades Digitales entre estudiantes de la Universidad Nacional del Sur.* V Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales: «Miradas desde el Sur», General Roca.

de-Matteis, L. M. A. (2024, octubre). *Las Humanidades Digitales en el nivel de formación de grado: Una experiencia docente*. VI Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales, Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET), Resistencia.

de-Matteis, L. M. A. (en evaluación). *Saberes, preguntas y necesidades tenemos todos: El Grupo de Investigación en Humanidades Digitales del ICIC como una oportunidad para el diálogo interdisciplinar*. X Jornadas de Investigación del Departamento de Humanidades (julio de 2024), Bahía Blanca.

Escobar Varela, M. (2021). The Roles of Software Programming. En *Theater as Data Book. Computational Journeys into Theater Research* (pp. 180-188). University of Michigan Press. https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.11667458.13

Galison, P. L. (1997). *Image and logic: A material culture of microphysics*. University of Chicago Press.

Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Triperina, E., & Sgouropoulou, C. (2024). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: A systematic literature review within educational practice. *Digital Scholarship in the Humanities*, *00*, 1-17. https://doi.org/10.1093/llc/fqae054

Goldstone, A. (2019). Teaching Quantitative Methods: What Makes It Hard (in Literary Studies). En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (pp. 209-223). University of Minnesota Press. https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctvg251hk.22

Greetham, D. (2012). The Resistance to Digital Humanities. En M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 438-451). University of Minnesota Press. https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv8hq.28

Hawkins, A. R. (2014). Making the leap: Incorporating digital humanities into the English classroom. *CEA Critic*, *76*(2), 137-139. https://doi.org/DOI: 10.1353/cea.2014.0013

Heyer, G., & Büchler, M. (2010). *Some Challenges Posed to Computer Science by the eHumanities*. 524-529. https://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings176/524.pdf

Hirsch, B. D. (2012). </Parentheses>: Digital Humanities and the place of pedagogy. En *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 3-30). OpenBook Publishers. https://www.academia.edu/86708314/Digital_Humanities_Pedagogy_Practices_Principles_and_Politics

Hutchins, J. A. (2024). Applied humanities at work in STEM graduate education. En K. Cardozo, K. Kearns, & S. Palma (Eds.), *Higher Education Careers Beyond the Professoriate* (pp. 85-99). Purdue University Press. https://www.jstor.org/stable/jj.13167861.11

Iantorno, L. A., & Bonds, E. L. (Eds.). (2014). *CEA Critic. Special Issue: Digital Humanities Pedagogy: Vol. 76(2)*. John Hopkins University Press.

Jones, S. E. (2016). *Roberto Busa, S. J., and the emergence of Humanities Computing. The priest and the punched cards*. Routledge.

Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(18), 29-48. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca

Lion, C., Bravo Aravena, S., & Torres M., E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, lenguaje y sociedad*, *XXIII*(23), 1-26. https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303

López Muñoz, M. (2002). Delenda est machina? Informática y filología latina. *Revista de Estudios Latinos*, *2*, 235-250.

Mahony, S., & Pierazzo, E. (2012). Teaching skills or teaching methodology. En B. D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 215-225). OpenBook Publishers.

McCarty, W. (2003). Humanities computing. En M. Drake (Ed.), *Encyclopedia of Library and Information Science* (pp. 1224-1235). Marcel Dekker.

McCarty, W. (2005). *Humanities Computing* (1a. Ed.). Palgrave Macmillan.

Mounier, P. (2021). *Humanidades digitales: Una historia crítica* (E. Beltrame-Heyst, Trad.; 1a. Ed.). Mármol-Izquierdo Editores.

Moure, T., & Llisterri, J. (1996). Lenguaje y nuevas tecnologías: El campo de la lingüística computacional. En M. Fernández Pérez (Ed.), *Avances en lingüística aplicada* (pp. 147-228). Universidade de Santiago de Compostela - Servicio de publicacións e Intercambio Científico. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/llisterri_moure_96.html

Parra, V., Corica, A., Sureda, P., Schiaffino, S., & Godoy, D. (Eds.). (2024). *Actas del Primer Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación. Educar en la era de la inteligencia artificial generativa*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://drive.google.com/file/d/1EZMakxoCN4T0ZMSNU3CV6tVkFJgWQJm9/view

Queralt Estévez, S. (Ed.). (2023). *Lingüistas de hoy. Profesiones para el siglo XXI*. Editorial Síntesis. https://www.sintesis.com/libro/linguistas-de-hoy

Ramsay, S. (2012). *Programming with Humanists: Reflections on raising an army of hacker-scholars in the Digital Humanities* (B. D. Hirsch, Ed.; pp. 227-239). OpenBook Publishers.

Rojas Castro, A. (2013). Las Humanidades Digitales: Principios, valores y prácticas. *JANUS*, *2*, 74-99.

Rojo, G. (2006). Informática y Lingüística: Las lenguas en la sociedad del conocimiento. *Rediris: Boletín De La Red Nacional De I+d*, *74-75*, 1-8.

Scott, M. (1996). *WordSmith Tools*. Oxford University Press.

Selisker, S. (2016). Digital Humanities Knowledge: Reflections on the Introductory Graduate Syllabus. En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 194-198). University of Minnesota Press. https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1cn6thb.20

Spiro, L. (2012). Opening up Digital Humanities Education. En B. D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 331-363). OpenBook Publishers. https://www.jstor.org/stable/j.ctt5vjtt3.19

Svensson, P. (2016). Making Digital Humanities. En *Big Digital Humanities: Imagining a Meeting Place for the Humanities and the Digital* (pp. 172-221). University of Michigan Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctv65sx0t.9

Varner, S. (2016). Library Instruction for Digital Humanities Pedagogy in Undergraduate Classes. En J. W.

Werthner, H, Lee, E. A., Akkermans, H., Vardi, M., Ghezzi, C., Magnenat-Thalmann,

N., Nowotny, H., Hardman, L, Stock, O., Larus, J., Aiello, M., Nardelli, E., Stampfer, M., Frauenberger, C., Ortiz, M. Reichl, P., Schiaffonati, V., Tsigkanos, C., Aspray, W. … Nalis-Neuner, I. *Manifiesto de Viena sobre Humanismo Digital.* (2019). (H. Debat, Trad.). https://caiml.org/dighum/dighum-manifesto/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_ES.pdf

White & H. Gilbert (Eds.), *Laying the Foundation. Digital Humanities in Academic Libraries* (pp. 205-222). Purdue University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt163t7kq.14

Villayandre Llamazares, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional* [Universidad de León]. https://buleria.unileon.es/handle/10612/903

Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales: La cultura frente a las nuevas tecnologías* (1ª ed). Gedisa.

Viudas Camarasa, A. (1990). Inteligencia artificial en filología. *Anuario de Estudios Filológicos*, *13*, 403-409.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.111821

Wing, J. M. (2011). Computational thinking: What and why? *The Link. News from the School of Computer Science*, *6.0*, 20-23.

GPTEANDO ANDO… Enseñar en tiempos de IA Recursos, dispositivos y constelaciones didácticas[1]

Using ChatGPT… Teaching in Times of AI Resources, Devices and Teaching Constellations

Sebastián Perrupato[2]

Resumen

El desarrollo que ha tenido la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los últimos años ha suscitado defensores y detractores sobre las posibilidades que tiene su introducción al campo educativo. El uso de Chat GPT por parte de los estudiantes y docentes ha puesto sobre el tapete la necesidad de una transformación educativa que cimente las bases de una nueva educación. El objetivo del presente trabajo es abordar, desde la perspectiva didáctica, los desafíos y oportunidades que conlleva pensar las clases mediadas por la IAG, particularmente Chat GPT y otros similares. De este modo, se propone un abordaje teórico crítico que discuta las potencialidades de la IAG en el desarrollo de nuevas constelaciones didácticas que trascienda el tecnicismo educativo.

Palabras clave: didáctica general; enseñanza; inteligencia artificial generativa; Chat GPT; constelaciones didácticas

Abstract

The development of Generative Artificial Intelligence (IAG) in recent years has raised both advocates and critics regarding the potential of its introduction into the field of education. The use of ChatGPT by students and teachers has highlighted the need for an educational transformation that lays the foundations for a new education. The objective of this paper is to address, from a didactic perspective, the challenges and opportunities of conceiving lessons mediated by IAG, particularly ChatGPT and similar methods. Thus, a critical theoretical approach is proposed to discuss the potential of IAG in the development of new didactic constellations that transcend educational technicalities.

Keywords: Didactics; Teaching; Generative Artificial Intelligence; ChatGPT; Didactic Constellations

Fecha de recepción: 20-06-2025
Fecha de evaluación: 02-07-2025
Fecha de evaluación: 16-09-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

El 7 de marzo de 1876 Alexander Graham Bell presentó un aparato que transmitía señales acústicas mediante la electricidad: el teléfono. 75 años más tarde llegaba a los 100 millones de usuarios. El 30 de noviembre de 2022 Sam Altman presentaba al mundo Chat GPT, en solo dos meses alcanzaría la misma cifra de usuarios que al teléfono le costó 75 años. Por supuesto que el punto de comparación entiende que las formas en que circulan las comunicaciones hoy en día son infinitamente más rápidas que a fines de la centuria decimonónica. Sin embargo, ambos procesos revelan que los cambios en la sociedad operan desde las creaciones y se extienden en redes comunicacionales donde el lenguaje adquiere una forma propia que es a la vez causa y consecuencia de las necesidades sociales.

Los cambios tecnológicos son cada vez más acelerados lo que sin dudas afecta el desarrollo de las formas de enseñanza e investigación. Hace apenas unos años un estudiante universitario que transitaba sus primeros pasos como investigador descubría que su forma de trabajo cambiaba con la llegada del buscador más utilizado del mundo que, recientemente creado, había iniciado sus actividades en un garaje allá por el año 1998. Causaba mucha risa entre los académicos preguntarles a sus becarios, "¿'googleaste' para ver que hay?"

La generación de nuevos verbos para explicar los procesos de búsqueda y resolución de situaciones ha sido una constante, de aquí que no resulte curioso el término *GPTear* en este caso GPTando o gipitiando, obviamente para hacer alusión a la búsqueda de respuestas en el famoso chat de Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Con una enorme diferencia: el Chat GPT no es, ni intenta serlo, un motor de búsqueda. Sino un programa de inteligencia que busca sintetizar la información de modo creativo para resolver de algún modo los problemas que se le plantean de manera inmediata.

En este sentido, la búsqueda instantánea de información da respuesta a una demanda cada vez más generalizada y justifica el motivo por el cual el Chat GPT ha logrado tanta cantidad de usuarios de manera exponencial. Es que vivimos en una cultura de la inmediatez, una cultura Snack como le han llamado algunos intelectuales españoles (Scolari, 2020). Un mundo hiperconectado que exige respuestas inmediatas a trabajos tediosos a los que difícilmente se les encuentra sentido.

El presente trabajo busca analizar las potencialidades creativas de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), particularmente del Chat GPT –y otros modelos de chat bot– en las formas de pensar la enseñanza. No busca transformarse en un prospecto o una receta mágica que desarrolle los modos de proceder en la implementación de la IAG para la enseñanza, por el contrario, busca una suerte de diálogo crítico que posibilite reflexionar sobre sus usos y abrir posibilidades, nuevos horizontes de creación que habiliten nuevas constelaciones didácticas.

Hacia algunas definiciones conceptuales: ChatGPT e IAG

Como se ha señalado con insistencia posiblemente haya sido el artículo de Alan Turing (1950) el parte aguas para comenzar a hablar de la Inteligencia Artificial (IA). Aunque se no acuña el término, se trató de un primer estudio que abría un interrogante sobre la posibilidad de que las máquinas puedan imitar el pensamiento humano. No obstante, no podemos afirmar que la aparición del artículo de Turing surge en el vacío; los antecedentes podríamos rastrearlos incluso hasta en la antigüedad donde los autómatas, definidos por la RAE como "máquina que imita la figura y los movimientos de un ser animado", buscaron objetivos muy similares a lo que hoy encaran las IA, aunque sus resultados estuvieran condicionados por la tecnología del contexto.

Quizás debamos esperar al encuentro llevado adelante en una universidad de Hannover Darmouth College cuando el organizador del evento John Mc Carthy decidió usar este término para alejarse de los autómatas y la cibernética. En este sentido, buscaba identificar la IA con una rama de la informática que progresivamente se fue complejizando. Podemos en esta línea definir la IA como "el diseño de máquinas o sistemas que imitan funciones cognitivas propias de las personas, tales como percibir, procesar, analizar, organizar, anticipar, interactuar, resolver problemas y, más recientemente, crear" (Morduchowicz, 2023, p. 15). Son, siguiendo esta interpretación, potencialmente capaces de "imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas, incluyendo la detección, la interacción lingüística, el razonamiento y el análisis, la resolución de problemas e incluso la creatividad"[3] (UNESCO, 2019).

En la década del setenta ya se estaban estableciendo las bases de los sistemas conversacionales actuales como ChatGPT[4]. El Transformador pre entrenado generativo, Chat GPT por sus siglas en Inglés (Generative pre trained Transformer) es una forma de Inteligencia Artificial ya que "se trata de un Software que realiza la mejor acción posible ante una situación que ocurre dentro de un entorno cambiante" (Robisco, 2024, p. 24). Pero es importante señalar que no se trata de cualquier tipo de IA sino de aquella que llamamos generativa, es decir, responde particularmente a una rama de la inteligencia artificial que se enfoca en crear sistemas capaces de generar contenido nuevo y original, como texto, imágenes, música, o videos, a partir de patrones aprendidos en datos previos.

Se trata, entonces, de un software que puede mantener una conversación en un lenguaje natural. Tiene la capacidad de crear contenido original y de cierta exactitud (al menos aparente) en lugar de reproducir información de base de datos. Para hacerlo toma como base los contenidos disponibles en internet, identifica patrones y probabilidades, los codifica, procesa y organiza, hasta construir un modelo capaz de tomar decisiones y responder a indicaciones concretas. El problema mayor radica, como veremos, en que este procesamiento lo realiza sin diferenciar jerarquías ni emitir juicios de valoración sobre los mismos, dado que el algoritmo con el que fun-

ciona basa su interpretación en el análisis estadístico de miles de textos en internet.

Se trata de un modelo de lenguaje, no de una herramienta de escritura creativa, no es capaz de generar ideas o conceptos originales que puedan usarse sin ningún tipo de procesamiento posterior. En este sentido, si bien es posible utilizarla como punto de partida para la escritura o la resolución de problemas seguramente requerirá mucho trabajo adicional (Pavlik, 2023).

La educación en Jaque

Como dice Haraway (2019) hay acontecimientos que reclaman compromisos. No podemos ignorar lo que ocurre en el mundo, hay que hacernos cargo y problematizar nuestro tiempo y nuestro devenir. Luego de la pandemia mundial producida por el COVID19 y del respectivo Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la sociedad pareció comprender la necesidad de las tecnologías en todos los ámbitos. La educación fue uno de ellos. La situación epidémica logró poner en evidencia que el modelo educativo de la escuela moderna debía cambiar. Sin embargo, el retorno a la presencialidad diluyó muchas de las expectativas creadas de una transformación profunda de la escuela. Investigaciones recientes muestran que, con el retorno a la presencialidad, los docentes activaron una suerte de demencia colectiva en la que nada había pasado y se volvía a las prácticas y formas de enseñanza anteriores a la pandemia. En definitiva, como reza la frase de la novela de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1957) es necesario que todo cambie si queremos que todo siga igual.

Pero la educación es parte de la cultura y ese continente, como señala Brunner (1997), es innegable que había cambiado, la sociedad se muestra cada vez más tecnologizada y la enseñanza requiere un replanteo serio que busque acercar la formación a la realidad de los educandos a riesgo de quedar totalmente desfasada.

Evidentemente el nuevo dispositivo de OpenAI, con sus más recientes competidores, puso en cuestión las prácticas obsoletas del sistema educativo y el rol de los profesores en una era de aprendizaje caracterizada por la educación 4.0 y entornos de pensamiento críticos. Miles de docentes se preguntaron por el futuro de la enseñanza de sus roles o peor aún corrieron desaforados a prohibir el uso del chat porque implicaba respuestas inmediatas a las formas en las que siempre se había enseñado. Basta recordar casos como Nueva York, en Estados Unidos o varias universidades de París, Canadá y, recientemente, Italia o China, Rusia, Irán entre otros países donde el uso de la IAG fue prohibido[5].

Por suerte muchos autores discrepan en la prohibición de la aplicación como recurso educativo. Si algo nos enseñó la ley seca, aplicada en Estados Unidos en la década de 1920, es que la prohibición de algo difícilmente derive en su extinción y negarlo implicaría no conocer que es utilizado por los estudiantes. Como señala

Castanha (2023) al igual que ocurrió con la aparición y generalización de internet, o con los ya mencionados buscadores, estos nuevos dispositivos vienen a cuestionar el futuro de la educación.

Siempre el cambio conlleva miedos, esto hace que las permanencias sean lo que se prioriza en educación, la innovación es vista con recelo y como una amenaza por aquellos que tienen su lugar asegurado en la comodidad de la tradición y difícilmente se prestan a un replanteo profundo de las prácticas enquistadas. Lo mismo ocurre con el Chat que en definitiva no deja de ser una innovación llevada al campo educativo.

De aquí que se hayan vuelto también muy populares los detectores de IA, como en algún momento se volvieron populares los de plagio. Así aparecieron recursos en línea como AICheatCheck, GPTZero, turnitin u otros que buscan identificar si el texto fue producido por IAG, a partir de las estructuras gramaticales y las palabras usadas. Lo cierto es que tampoco estas herramientas han demostrado una efectividad, se han realizado estudios que demuestran que las mismas son falibles y que no siempre pueden dar cuenta de resultados seguros (Elkhatat et al,. 2023). Esto ha llevado a que muchos docentes comiencen a abogar por volver a realizar escritos a mano o exámenes orales (Diego Olite et al., 2023)[6].

¿Una herramienta más de la caja?

Gordijn y Have (2023) han considerado que el Chat GPT no es más que otra herramienta en la cada vez mayor caja disponible para los académicos al realizar sus investigaciones y escribir artículos. A esto podríamos sumarle que para muchos se trata también de una herramienta docente. Así mismo se ha convertido, como en su momento Encarta, Google o Wikipedia, en uno de los procesadores más comunes en la búsqueda de información o respuestas inmediatas a preguntas de diverso tipo. Cada vez más los estudiantes la utilizan como fuente de información o incluso en la generación de textos de manera automática. El problema se plantea en función de que la información ya procesada no respeta jerarquías y toma todo como verdad absoluta (volveremos sobre esto).

Quizás sea necesario detenerse aquí en una cuestión que la expresión de Gordijn y Have parece ignorar. Entender la IA como una herramienta es, de algún modo, quitarle el componente de innovación que tiene en la generación de propuestas didácticas transformadoras. En este sentido, como señala la autora italiana Laura Tripaldi (2023) “la tecnología está inextricablemente entrelazada con la vida de quien la construye” (p. 30) y desde este lugar la innovación se construye en el vínculo existente entre actantes, actores humanos y no-humanos, que forman parte de una enorme cantidad de entidades que convergen entre sí (Latour, 2005). De este modo, la innovación se torna posible en la medida en que entendemos que la IAG no es solo un libro más, una nueva pizarra que permite la escritura con colores, sino una nueva

forma de intervenir la sociedad que opera y es operada sobre el mundo. De aquí que el uso de la IAG puede resultar profundamente innovador por ser disruptivo, por ser motivante, pero por sobre todas las cosas por ser una oportunidad de enseñanza situada y contextualizada.

Los docentes debemos generar diseños didácticos que fomenten el pensamiento crítico de los estudiantes en lugar de simplemente copiar información, promoviendo así una integración oportuna con estrategias pedagógicas y didácticas activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o la gamificación (Ojeda et al., 2023). Por eso este tipo de software se vinculan mejor con las ciencias exactas que con las sociales, ya que estas últimas tienen por función enseñar el pensamiento crítico. En este sentido, Chat GPT resulta más útil y exacto cuando no tiene que ser creativo, reflexivo o crítico formas de pensamiento de orden superior que requieren de la habilidad humana y difícilmente puedan ser reemplazados por redes neuronales informáticas.

¿Y para qué la usamos los docentes?

Dentro el ámbito educativo el Chat GPT puede tener múltiples usos. Algunos autores han sintetizado sus usos en los siguientes puntos: Como un asistente de aprendizaje, sobre el que se puede realizar preguntas de cualquier tema que estén estudiando y obtener respuestas inmediatas y de manera bastante precisa; Como un tutor virtual, asistiendo en tiempo real la resolución de problemas; Como un generador de contenido, ayudando en la elaboración de materiales de aprendizaje; o como un traductor automático de textos educativos (Diego Olite et al., 2023).

A esto habría que sumar un uso más que es, según las investigaciones realizadas, el mayor punto de inflexión y la mayor potencialidad de este dispositivo. Se trata de la posibilidad creativa que habilitan este tipo de dispositivos. Si bien el chat no es en sí mismo creativo, la posibilidad de entrar en diálogo genera alternativas conjeturales que abren la posibilidad de creación. Como mencionan Deleuze y Guattari (1988), puntos de inflexión en los cuales es posible operar y generar nuevas formas de enseñar y de aprender.

Autores como Rudolph y otros (2023) han señalado la potencialidad del Chat GPT para asistir a los docentes en las tareas burocráticas y contribuir a una utilización del tiempo más eficiente. Entre las tareas en las que se potencia el uso están fundamentalmente dos, que paradójicamente han estado históricamente en el centro de las discusiones didácticas: La planificación y la evaluación. Discutiremos algunas cuestiones sobre estos dos temas que han desencadenado ríos de tinta, no sin antes declamar que la profesión docente es irremplazable y esta cuestión no es para nada menor si tenemos en cuenta que las tareas antes mencionadas forman parte del corazón de la docencia. La planificación como espacio de reflexión permanente

y la evaluación como espacio de construcción de saberes junto con los estudiantes.

Tradicionalmente la planificación fue concebida como un espacio de anticipación sistemática de lo que el docente iba a hacer. Aún hoy cuesta desprendernos de la idea de un formato preestablecido, un formulario a completar que encorseta la enseñanza y la vacía de sentido. De aquí que muchos docentes manifiesten su rechazo o disgusto con la idea de planificar, algunos docentes entrevistados nos mencionaban[7]:

> A veces (siento) impotencia cuando lucho con formatos que la escuela dispone y con contenidos prescriptivos que podría ser reemplazados por otros más aggiornados. (Doc. 15 años de antigüedad).
>
> Algunas veces siento que me apuran para una planificación, sin darme la posibilidad de encontrarme y conocer a quienes me toque acompañar, sólo por el hecho de tener las hojas en una carpeta, que, para colmo, la mayoría de las veces no leen (Doc.10 años de antigüedad)

En este esquema el docente planificaba sus clases, de las cuales se apartaba muy poco, en definitiva, era una foto de lo que se pensaba encontrar en la clase. Muchos docentes recordaran a sus profesoras cuando señalaban los puntos en que, como practicantes, se apartaban de lo pautado. Por supuesto que esto encarna un paradigma tecnicista de la educación que tiene su reverberancia en la idea de que el uso de la IAG puede ser funcional a la elaboración de programaciones didácticas (Islam y Nazrul, 2023).

Lejos de ser una receta con el paso a paso que debe seguir el docente, la planificación es como hemos señalado en otras oportunidades un espacio de reflexión, antes, durante y con posterioridad a la clase (Perrupato, 2021 y 2024). En este sentido, es necesario reivindicar el lugar que tiene como una brújula que va guiando nuestro norte pero que no lo define (Silvestri Pérez, 2022). Si la entendemos así difícilmente el Chat GPT pueda hacernos la tarea, aunque puede ayudarnos a pensar, fomentar nuestra creatividad y generar un diálogo interesante del cual el docente se nutra para pensar sus clases. Ofreciendo una asistencia personal en el proceso (Rudolph et al, 2023), generando planificaciones más potentes que tiendan a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La otra tarea que encarna fuertes disputas es la evaluación. Nuevamente aquí entran en tensión dos paradigmas contrapuestos. Si entendemos que la evaluación es un espacio en el que los estudiantes vomitan los saberes conceptuales, es decir, no tiene por fin más que controlar lo que el aprendiz es capaz de memorizar, entonces se puede recurrir fácilmente a modelos estandarizados que saquen del centro al alumno y pongan el énfasis en el contenido. De aquí que para muchos el Chat GPT sea una posibilidad de automatizar la evaluación (Islam y Nazrul, 2023) o elaborar instrumentos que sean funcionales a los contenidos que se espera que el estudiante haya memorizado.

Pero si, contrario a ello, entendemos que la evaluación es una instancia que favorece el aprendizaje, es decir, como una oportunidad para aprender (Anijovich y Cappelletti, 2017). Entonces este tipo de pensamiento, en el que la IAG se presenta como un dispositivo tendiente a generar un sistema que ofrezca una retroalimentación inmediata y permanente al alumnado (Anu et al., 2023), pierde fundamento.

Por otro lado, si entendemos –como dice Celman (2006)– que la evaluación debe pensarse siempre en vinculación con lo enseñado y de acuerdo a las formas de enseñanza utilizadas ¿Qué sentido tendría pedirle al chat GPT que genere un instrumento de evaluación? Aún más, si entendemos que el aprendizaje es personal y que las formas de construcción de saberes se basa en la multiplicidad de inteligencias que los individuos son capaces de desarrollar entonces: ¿Se puede automatizar la evaluación? En síntesis, ¿Podemos evaluar con un instrumento creado por un software que no conoce la realidad de nuestros estudiantes ni la forma en que les enseñamos? Merece entonces volver sobre una pregunta clásica de la evaluación ¿qué evaluamos cuando evaluamos? Y si como dicen algunos autores no evaluamos el contenido sino lo que el estudiante es capaz de hacer con él (Celman, 2009), los argumentos para su uso se desvanecen.

Esto no implica que no podamos entender el uso de la IAG como una oportunidad, por el contrario, entendemos que el diálogo con el Chat GPT puede abrirnos las posibilidades a pensar de modo distinto. Al generar preguntas de evaluación potentes, o incluso instrumentos de evaluación alternativos, abren la posibilidad a prácticas alternativas que enriquecen la enseñanza (Maggio, 2012) siempre que no se transformen en un modelo estandarizado de aplicación.

Un mundo de alucinaciones ¿Cuáles son los problemas, límites o riesgos del Chat?

El ser humano necesita creer en algo, San Agustín hablaba de la búsqueda de Dios, “mi corazón está inquieto hasta que no descansa en tí” rezan las confesiones del monje. Hay una búsqueda inherente del ser humano hacia la verdad, esa verdad que en algún momento fue Dios, en otro la ciencia, después los libros, la televisión, google. Cuesta animarse a desafiar las verdades, se toma lo dado como una verdad infalible difícilmente cuestionable. Se instalan entonces regímenes de veridicción, al decir de Foucault (2014), un régimen de verdad que obliga a los individuos y establece para ellos “condiciones de efectuación y efectos específicos”. Es decir, “determina las obligaciones de los individuos en lo referido a los procedimientos de manifestación de lo verdadero” (p. 115).

A la humanidad le costó mucho descubrir que los libros no siempre eran exactos, que los escritores eran perfectibles de equivocarse y que se podía discutir con los posicionamientos porque, después de todo, eso era también una creación subjetiva.

Algo similar pasó en su momento con Google “es verdad porque está en internet, en *Wikipedia* o en el *Rincón del vago*”. Parecía dar lo mismo la fuente a la que se recurría. Se hizo un trabajo profundo en este sentido también, trabajo que no está para nada terminado por supuesto, porque hay que educar en ello a las nuevas generaciones. Pero cuando parece que se está transitando hacia un posicionamiento más crítico aparece Chat GPT y nos miente descaradamente en la cara y lo peor no es que mienta, sino que se le cree, estableciendo una relación esquizoide, una suerte de noviazgo tóxico, donde pese a la conciencia de la mentira se elige creer, se cree por facilidad, por falta de interés o simplemente porque no queda otra alternativa. Es en este sentido, que hay que hacer un trabajo serio porque GPT no es exacto.

Como menciona Silvina Rosignoli (2024) la IAG con la que realizamos nuestras tareas presenta fallos o alucinaciones. La idea de alucinación es interesante en tanto puede ser entendida como respuestas generadas por modelos de lenguaje que parecen plausibles, pero que son incorrectas. Errores fácticos debido a la pérdida o falta de actualización de la información. Pero también debido a que la discriminación académica de la IAG suele ser deficiente y coloca en el mismo régimen de veridicción a producciones académicas y artículos de opinión o dudosa procedencia. Hace un año publicamos un artículo sobre el rol de las universidades en los procesos independentistas latinoamericanos (Perrupato, 2024), como apertura del diálogo se le solicitó al Chat GPT que definiera cuál había sido el lugar de las mismas en estos procesos. Las respuestas fueron sorprendentes ya que reproducían un posicionamiento extendido –y poco estudiado sobre el tema– justificando las afirmaciones en referencias teóricas inventadas. Pero las alucinaciones son solo parte del problema, existen otros más complejos y muchas veces más difíciles de percibir en el ámbito educativo.

El primero, y quizás más significativo, sea el sesgo con el que los diferentes bot de chat generan las respuestas de manera discriminatoria. El más alevoso en la cuestión de género que reproduce modelos heteropatriarcales. La UNESCO ha llamado la atención sobre el poder de la IAG para producir y difundir contenidos que discriminan y refuerzan estereotipos de género (UNESCO, 2023). Pero también por ejemplo la vinculación con los pueblos originarios u otras minorías que son tratadas muchas veces según el interlocutor. Como señalamos el Chat GPT no se rige por principios éticos por lo que no distingue lo correcto de lo incorrecto, lo verdadero de lo falso. Solo recoge información que procesa internet por lo que también reproduce los sesgos cognitivos que estén presentes en la información (UNESCO, 2023).

La otra cuestión a considerar es la falta de contexto en las respuestas lo que puede generar imprecisiones o vacancias en los cuestionamientos iniciales. De aquí que la generación de prompts sea una tarea docente para trabajar con los estudiantes. Finalmente, debemos mencionar dos cuestiones en relación al uso que se le puede

dar. El uso indebido asociado al plagio y al *copy paste* es un problema, pero también lo es la dependencia excesiva que puede fomentar el uso prolongado, el facilismo y el precario desarrollo de capacidades críticas, la falta de habilidades de escritura y la imposibilidad de resolución de problemas.

Todas estas cuestiones abren un debate para nada saldado en términos éticos y filosóficos sobre la norma y regulación, pero también sobre sus usos ¿Es original la producción de la IAG? ¿A quién corresponden los derechos de autor? ¿Se puede confiar en la información producida? Y más en relación a lo que nos preocupa aquí ¿Qué preparación deben recibir los estudiantes para trabajar con la IAG? O ¿cuál es la preparación que debemos tener los docentes para trabajar con ella? Francisca Diego; Ileana Morales y María Josefina Vidal han generado un cuadro comparativo con los aspectos positivos y negativos del Chat en la educación que creemos pertinente reproducir ya que sintetiza muchos de estos posicionamientos.

Tabla 1

Aspectos positivos y negativos del Chat en la educación

Aspectos positivos	**Aspectos negativos**
Ofrece acceso a una amplitud de idiomas en sus resultados. Esta es una facilidad para quienes tienen dificultades con otros idiomas.	Sustituye la producción de respuestas y búsquedas de información de calidad por los usuarios.
Estimula la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en los profesores.	Requiere conexión on line y altos costos de mantenimiento.
Posibilita el acceso a la información de personas con limitaciones físicas.	No todas las respuestas son verídicas. A preguntas más complejas, menos posibilidades de ajuste a la realidad (por el momento). Genera en muchas ocasiones informaciones inexactas y sin fuentes confiables.
Requiere utilizar reglas gramaticales correctas y buena sintaxis.	Requiere utilizar reglas gramaticales correctas y buena sintaxis.
Puede facilitar las tareas de los profesores y los estudiantes.	Demanda una actualización constante con *nuevas informaciones aprendidas*
Personaliza la educación y contribuye a la individualización del diseño curricular.	Puede ser un arma de empoderamiento que si se utiliza sin criterios éticos y responsables puede ser preocupante.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rapidez en la producción de respuestas como puntos de partida.	Su utilización acrítica puede generar facilismo.
Mejora la motivación sobre tareas complejas o de difícil manejo para el estudiante. Potencializa el valor de las preguntas.	Resta espacio al aprendizaje consciente y profundo de materias necesarias para la mejor praxis.

Nota. Fuente de la tabla: Diego, Morales y Vidal Ledo (2023, p. 17).

Entender las constelaciones didácticas como parte del juego

Puede resultar tentador pensar la enseñanza desde analogías técnicas. Por ejemplo, imaginar que un docente se asemeja a un plomero que llega con su caja de herramientas a resolver un problema, observa, elige el instrumento adecuado y actúa en función de una lógica de causa y efecto. Esta escena remite a una racionalidad técnica-instrumental**,** donde la acción se define por la aplicabilidad de medios a fines previamente estipulados. En este marco, la creatividad queda subsumida bajo protocolos de eficiencia, y el conocimiento didáctico se reduce a la selección precisa de técnicas.

Sin embargo, esta forma de concebir la enseñanza ha tenido consecuencias significativas: consolidó una imagen del docente como operador técnico, y de la clase como una receta estandarizada que garantiza resultados. El docente entonces tenía una gran caja de herramientas llena de recursos y dispositivos (el chat GPT podría ser perfectamente uno de ellos) que aplica según la ocasión. Es la marca de una didáctica tecnocrática que, funcional a los discursos neoliberales, tendió a organizar la educación desde principios de control, eficiencia y predictibilidad.

Frente a esta visión, es urgente abrir otros modos de pensar la enseñanza. Y aquí es donde proponemos recuperar la potencia conceptual de las constelaciones didácticas. Lejos de funcionar como esquemas cerrados, las constelaciones permiten configurar la enseñanza como un espacio de posibilidad, como una trama de relaciones múltiples entre saberes, sujetos, materiales, tiempos y espacios. Nos habilitan a pensar la clase como un campo problemático, donde se juega algo más que la transmisión de contenidos: se juegan sentidos, afectos, posiciones y disputas.

Desde esta perspectiva, los recursos no son simples herramientas que el docente aplica desde una lógica experta, sino dispositivos que cobran sentido dentro de una constelación situada, en la que el enseñar deviene en un acto creativo, político, e inacabado. Como señala Latour (2005), los objetos no son neutros; se constituyen en relación con los sujetos y participan activamente de las configuraciones pedagógicas.

Así, más que aplicar una técnica, el docente compone una escena, constela estrellas, crea situaciones de enseñanza, en las que interactúan actores humanos y no humanos, materialidades, saberes y afectividades. Como señala Rosignoli (2024), si consideramos nuestra relación con la IAG como una co-constitución podríamos desterritorializarla del juego de dominación para territorializarla en el de la creación.

Esta mirada encuentra resonancia en el mencionado concepto de dispositivo propuesto por Foucault (1976): una red de relaciones que habilita ciertas prácticas y saberes mientras bloquea otras. Pensar los recursos como dispositivos nos permite ver que no se trata solo de lo que se usa, sino del modo en que eso se articula en una trama estratégica, relacional y política. No hay neutralidad posible; todo acto didáctico es un acto situado y tensionado por relaciones de poder y de saber.

Las constelaciones didácticas, entonces, se vuelven clave para pensar la enseñanza como una práctica performativa, donde el docente no aplica fórmulas, sino que crea, arriesga y experimenta. Enseñar es en esta línea, como plantea Alliaud (2017), una artesanía: una práctica que se hace con las manos, con la cabeza y con el cuerpo, con materiales diversos, sabiendo que no hay un único modo de hacer ni un único resultado esperable.

En este entramado, la tecnología —incluida la Inteligencia Artificial Generativa— no es una solución en sí misma, ni un sustituto del saber pedagógico. Solo adquiere sentido cuando se inscribe en una constelación que le otorga densidad didáctica. Como señala Carbonell (2001), se trata de reconfigurar el rol docente, no de reducirlo. El docente no es un técnico, es un creador de mundos posibles, un tejedor de relaciones significativas, un actor que piensa y transforma la práctica.

Así, las constelaciones didácticas nos invitan a descentrar la mirada de los *métodos eficaces* y a habitar la enseñanza como un campo de invención, donde el pensamiento crítico, la ética del encuentro y la potencia de lo común se constituyen como núcleos fundantes de una didáctica que se atreve a (des)obedecer, una didáctica indisciplinada (Kap, 2024).

Siguiendo esta línea hay dos cuestiones en las que las constelaciones didácticas nos permiten pensar la enseñanza mediada por la IAG: La creatividad y el conocimiento. Un novato puede estar mirando el cielo noches enteras sin lograr descubrir constelaciones estelares, porque para comprenderlas son necesarias estas dos habilidades.

Sin creatividad difícilmente descubramos la osa mayor o el cinturón de Orión en el cielo. Es necesario algo de imaginación para transformar esa materialidad en algo posible. De igual manera en la enseñanza el docente –como el astrónomo– requiere de creatividad y de imaginación para transformar los nodos en constelaciones. La creatividad es fundamental para transformar esos espacios, tiempos, agrupamientos, recursos y saberes en posibilidades de aprendizaje. En definitiva, para generar

espacios de innovación didáctica (Libedinsky, 2016).

La llegada del ChatGPT a las aulas viene preocupando a los docentes y equipos directivos, particularmente en términos didácticos, dada la imposibilidad de reconfigurar sus roles en términos realmente creativos. Las estrategias docentes se han construido tradicionalmente en virtud de la idea de transcripción o búsqueda de información que los estudiantes reproducían en el mejor de los casos con sentido crítico. De aquí que se evidencie la preocupación porque los trabajos que entregan los estudiantes son similares, ya que la resolución de la tarea correspondió al Chat GPT. Esto no resulta una novedad, como menciona Morduchowicz (2023) la mayor parte de las dificultades que la IAG está ocasionando en la escuela ya existían antes, aunque sí es cierto que ha contribuido a evidenciar el problema exigiendo respuestas.

Es aquí donde la creatividad tiene un rol preponderante en la enseñanza a partir de la generación de consignas y actividades que interpelen la voz autoral del chat y cuestionen su régimen de veridicción. Pero también se transforma en un excelente medio de co-creación de ampliación de los campos creativos de los estudiantes en la reflexión conjunta con un otro (no humano) que interpela y expande nuestros campos creativos.

Hace un par de años Jorge Carrión (2023) escribió junto al chat GPT su libro *Los campos electromagnéticos. Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Carrión observa que la escritura generada por aprendizaje automático imprime una vibración particular en nuestra época —una especie de temblor maquínico que afecta al cuerpo de los textos y también a los cuerpos que los leen y editan. Lo que anticipa, más que un escenario futuro, parece una constatación del presente: convivimos ya con escrituras de origen múltiple — algunas enteramente humanas, otras puramente maquínicas, muchas otras híbridas. Y en ese convivir, algo se desacomoda: la escritura, dice, siempre fue colaborativa, pero ahora lo es de un modo radical, porque la máquina ya no es extensión pasiva sino coautor activo. Pero quizás lo más relevante del trabajo de Carrión devenga de su reflexión posterior en la que afirma que “lo más interesante del texto ocurre cuando la máquina se aleja de mí y de mi obra” (p. 129), es ahí donde aparece lo más interesante: no cuando la IA lo refleja, sino cuando lo traiciona. Ese desvío, ese desacomodamiento, es lo que abre lo nuevo.

Podríamos decir, siguiendo los planteos de Rosignoli (2024) que lo que se produce en esa interacción no es una suma de escrituras, sino una refracción: una escritura que pasa por otra y se transforma. Los dispositivos, entonces, reconfiguran el lugar desde el que escribimos, y también desde el que nos subjetivamos como docentes, lectores, editores. Porque si la máquina escribe, la pregunta no es sólo qué puede escribir, sino qué puede hacer con nosotros esa escritura y en qué medida potencia nuestra creatividad.

La otra cuestión que necesitan los astrónomos para comprender las constela-

ciones está asociada al conocimiento. Podemos crear muchas figuras en el cielo a partir de la unión imaginaria de los diferentes puntos, pero si no sabemos a qué estrella corresponde cada punto difícilmente estos dibujos imaginarios me sirvan para orientarme. Algo similar podría pasar con la IAG. Polino (2023) menciona que la capacidad de las personas para apropiarse de la tecnología está condicionada por el capital cultural. Esto en parte es así, en tanto no sabemos qué hacer con la IAG o lo que son capaces de producir los Chat Bot, difícilmente podamos construir alternativas didácticas potentes. Lo antedicho plantea la urgencia de trabajar en la formación de Ciudadanía digital con un doble objetivo[8].

Hablamos del doble propósito en tanto es necesario que los estudiantes se transformen en verdaderos ciudadanos digitales, sujetos que sean capaces de habitar en un mundo cada vez más cambiante en el que la cultura digital está a la orden del día. Pero para que esto ocurra también los docentes deben educarse en ciudadanía digital. La velocidad de los cambios tecnológicos conlleva a que la formación de los profesorados quede frecuentemente desactualizada. Hace unos años bastaba con aprender a usar el pizarrón porque esa era la única tecnología disponible. Hoy muchos docentes que se recibieron con un uso extraordinario del pizarrón no pueden hacer frente a la intervención del Chat GPT en el aula. Las necesidades de la escuela cambian lo que exige una formación permanente cada vez más activa que potencie las posibilidades de los docentes de educar en una ciudadanía digital a los estudiantes. Haciendo nuestras las palabras de la asesora de la UNESCO,

> La educación necesita formar ciudadanos digitales que comprendan el funcionamiento y los principios que rigen el entorno digital, que analicen el lugar y papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, que evalúen su incidencia en la vida cotidiana, que entiendan su rol en la construcción del conocimiento y que las sepan utilizar para la participación. Ciudadanos digitales que cuenten con la habilidad para navegar en contextos digitales complejos y comprender sus implicancias sociales, económicas, políticas, educativas y laborales. Ciudadanos digitales que sepan hacer un uso reflexivo y creativo de Internet, tanto para el análisis crítico como para la participación. (Morduchowicz, 2023, p. 53)

Propuestas como las de la UNESCO o las Naciones Unidas han logrado comprender la necesidad de capacitar a los docentes a fin de que puedan enseñar a sus alumnos a hacer un uso seguro, reflexivo y ético de las tecnologías, más allá del uso instrumental. Docentes que puedan identificar información confiable, identificar sesgos y discriminaciones de todo tipo, reflexionar sobre el funcionamiento de algoritmos para advertir que allí hay algo que no decidimos y que alguien más decide por nosotros.

Creatividad y conocimiento expresado en la idea de ciudadanía digital son dos componentes claves que nos habilitan a pensar constelaciones didácticas que pue-

dan estar atravesadas por dispositivos que habitan el mundo con nosotros. Componentes que nos posicionan ante la necesidad de una enseñanza que sea capaz de constituirse en una posibilidad de transformación, una educación activa que enseñe a partir de diseños alternativos que favorezcan y potencien una educación crítica.

Reflexiones finales o la revolución pendiente

Hace varios años la escuela se consolidó de la mano de dos eventos científicos y técnicos que revolucionaron el mundo: la imprenta y la industria. De este modo, las configuraciones áulicas, con sus espacios, tiempos y agrupamientos se tejieron en torno a la necesidad de enseñar a leer y escribir pero por sobre todo a reproducir. La escuela-fábrica no fue más que la necesidad de buscar ciudadanos funcionales a una sociedad caracterizada por el trabajo.

Hoy las formas de construcción de saberes han cambiado, el paradigma cientificista que reemplazó al religioso en la lectura del mundo ya no parece dar respuesta a una sociedad cada vez más cambiante. La escuela construida sobre estos paradigmas tampoco. De aquí que sea necesario construir una educación diferente cuyo objetivo no sea la reproducción sino la (co)producción de saberes nuevos, auténticos, cuestionadores y cuestionados.

La revolución tecnológica de los últimos años ha contribuido a pensar la necesidad de una escuela nueva en la que los docentes seamos capaces de trazar nuevas configuraciones didácticas que busquen ciudadanos críticos, con pensamiento autónomo. Esto no se logra –o al menos eso es lo que tratamos de discutir– negando el mundo, sino construyendo una educación en estado de revolución permanente que vaya de la mano de los avances tecnológicos que son parte de la sociedad.

Las construcciones didácticas que habilita el Chat GPT o cualquiera de las múltiples versiones, nos obligan a esta revolución pendiente en la que el docente pueda construir auténticas constelaciones de aprendizaje que abran la oportunidad de pensar diferente, de cuestionar sistemas y plantear alternativas. Después de todo GPTear la enseñanza no es más que habilitar un modelo de construcciones alternativas profundamente críticas, pero también profundamente creativas.

Notas

[1] El presente artículo surge de las investigaciones que se vienen desarrollando en el marco de Grupo de Investigaciones en Didáctica, Educación y transformaciones Culturales dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y presenta una reformulación y profundización de la conferencia dictada en la Universidad de Alicante en marzo del corriente año.

[2] Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Doctor en Historia. Máster en Historia del mundo hispánico. Magister en Historia. Especialización en Ciencias Sociales con

mención en constructivismo y educación. Especialista en educación y TICs. Diplomado en Cs. Sociales. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor en Historia. Licenciado en Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

[3] Siguiendo la diferenciación clásica la IA puede ser clasificada según sus capacidades en Inteligencia Artificial Estrecha e Inteligencia Artificial General.

[4] Cabe aclarar que se usa chat GPT para hacer alusión tanto al modelo creado por Open AI –de donde deriva el nombre– como a otros tipos de chat conversacionales de Inteligencia Artificial Generativa muy popularizados en los últimos años, Gemini, Meta, Copilot, Claude, etc.

[5] No ignoramos que en países no occidentales la decisión tiene un peso político más que pedagógico. No obstante, debemos recordar que la educación es siempre un acto político en el que los posicionamientos ideológicos siempre atraviesan las decisiones pedagógicas y didácticas.

[6] Solo por mencionar un ejemplo. Ha sido muy famoso el caso de Hipnocracia, el libro que Andrea Colamedici publicó bajo el seudónimo de Jianwei Xun (2025) y que fue producido por IAG. El rechazo de los académicos cuando salió a la luz la noticia fue casi total pese a que su contenido había sido abiertamente aceptado. Llama la atención que los sistemas de detección de plagio o IA no habían notado la particularidad.

[7] Los relevamientos se realizaron a través de encuestas cerradas con una muestra aleatoria a docentes de enseñanza secundaria en el marco del proyecto *Transformaciones en el campo de la didáctica II. Contextos de enseñanza emergentes, voces, prácticas y creaciones en el nivel superior* (2023-2024) (OCS 439/23). Dirigido por Miriam Kap y codirigido por el autor del presente trabajo.

[8] El concepto de Ciudadanía digital, no es nuevo su conceptualización puede remontarse al 2004 cuando Mike Ribble, Gerald Bailey, y Tweed Ross lo definieron cómo normas de comportamiento que conciernen al uso de la tecnología. Con la expansión de las Tecnologías al ámbito educativo ha cobrado relevancia como aquellos “saberes, prácticas y relaciones entre los sujetos que les permite acceder, comprender, analizar y utilizar el entorno digital de manera crítica, ética y creativa” (DGCyE, 2023, p. 4).

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Morata.

Carrión, J. (2023). *Los campos electromagnéticos: Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Editorial Caja Negra.

Castanha, L. A. (2023, 8 de febrero). ChatGPT na educação: ameaça ou amizade verdadeira?. *Infor Channel*. https://inforchannel.com.br/2023/02/08/chatgpt-na-educacao-ameaca-ou-amizade-verdadeira/

Celman, S. (2006). *Evaluando los sentidos de la evaluación* [Conferencia, Universidad Nacional del Noreste].

Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación. *Educere, 46*(13), 777–783.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

DGCyE. (2023). *Ciudadanía digital: Propuestas de enseñanza en el marco de la actualización de la propuesta curricular de los Centros Educativos Complementarios*. Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-11/Ciudadan%C3%ADa%20Digital.pdf

di Lampedusa, G. (1957). *El gatopardo*. Giangiacomo Feltrinelli.

Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. del R., & Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior, 37*(2). https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3876

Elkhatat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal of Educational Integration, 19*(17). https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.

Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.

Gordijn, B., & van Have, H. (2023). ChatGPT: Evolution or revolution?. *Medicine, Health Care and Philosophy, 26*, 1–2. https://doi.org/10.1007/s11019-023-10136-0

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chtuluceno*. Consonni.

Islam, I., & Nazrul Islam, M. (2023). Opportunities and challenges of ChatGPT in academia: A conceptual analysis. *Authorea*. https://doi.org/10.22541/au.167712329.97543109/v1

Kap, M. (2024). Didáctica indisciplinada: Transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza. In M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos* (pp. 93–121). Eudem.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del Actor-Red*. Oxford University Press.

Libedinsky, M. (2016). *La innovación en la enseñanza*. Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.

Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* UNESCO.

Ojeda, A., Solano-Barliza, D., Ortega Alvarez, D., & Boom Cárcamo, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria, 16*(6). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061

Pavlic, J. (2023). Collaborating with Chat GPT: Considerating the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism and Mass Communication Educator, 78*(1), 84–93.

Perrupato, S. (2021). Usos y abusos de un instrumento docente: Claves para pensar la planificación y no morir en el intento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(42), 395–408. https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1091/903

Perrupato, S. (2024a). El Canto de Orfeo… Motivación, reflexión e innovación en torno a la planificación docente. *Revista IRICE, 46*, 1–34. https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1786

Perrupato, S. (2024b). Universidad en la encrucijada: Las instituciones del saber frente a los procesos revolucionarios en Hispanoamérica. *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea, 21*(11), 129–151. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/47357

Polino, C. (2023). COVID-19: Desigualdad informativa y democracia. *Arbor, 198*(806). https://doi.org/10.3989/arbor.2022.806004

Ribble, M., Bailey, G., & Ross, T. (2004). *Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior*. Learning & Leading with Technology, 32(1–2). http://www.iste.org/LL/32/1/index.cfm

Robisco, S. (2024). *Historia de la inteligencia artificial*. Guadalmanzan.

Rosignoli, S. (2024). La escritura difractiva y la construcción de conocimiento en las posthumanidades. *Infosur, 3*, 109–125.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 342–362. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Scolari, C. (2020). *Cultura snack*. La Marca.

Silvestri Perez, Y. (2022). La planificación como brújula y no como ancla. *Trama Educativa*. https://tramaeducativa.ar/la-planificacion-como-brujula-y-no-como-ancla/

Tripaldi, L. (2023). *Mentes paralelas*. Caja Negra.

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*(236), 433–460.

UNESCO. (2019). *Estudio preliminar sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369455_spa

UNESCO. (2023). *Chat GPT e inteligencia artificial en la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Xun, J. (2025). *Hipnocracia*. Rosamerón.

Revista de Educación

RESEÑA
Tesis

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa

A formação inicial de professores na Província de Buenos Aires: Investigações sobre a mudança curricular em Institutos Superiores de Formação Docente e Técnica na cidade de La Plata a partir de uma perspectiva biográfico-narrativa

Initial Teacher Education in the Province of Buenos Aires: Inquiries into Curricular Reform in Higher Institutes of Teacher and Technical Training in the City of La Plata from a Biographical-Narrative Perspective

María Florentina Lapadula[1]

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación. Programa Específico en Investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación. Universidad Nacional de Rosario

Director: Dr. Luis Porta

Co-director: Dr. Jonathan Aguirre

Jurado Evaluador: Dra. Brumat María Rosa; Dra. María Graciela Di Franco; Dra. Claudia De Laurentis

Fecha de defensa: 21 de julio de 2025

Resumen

Esta tesis propuso conocer la formación inicial dirigida hacia las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires a partir de los cambios curriculares propuestos en el año 2007. Centrada en la resignificación de la política pública por parte del cuerpo de profesoras en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto histórico, social, cultural, económico, político más amplio. La investigación asumió un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocial. Las diversas etapas e instrumentos utilizadas estuvieron entretejidas desde el enfoque biográfico-narrativo. Dicha perspectiva permite habitar sentidos y significados de quienes transitan los cotidianos de la educación recuperando sus voces y experiencias biográficas en relación al objeto de estudio. Partir de estos marcos metodológicos es coherente

con el objetivo principal propuesto, el cual fue interpretar el proceso de traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de los sujetos partícipes. Esta tesis doctoral da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: formación inicial docente; curriculum; investigación biográfico-narrativa

Resumo

Esta tese tem como objetivo compreender a formação inicial dirigida aos alunos dos Professores do Ensino Primário da província de Buenos Aires desde as tranformaçoes curriculares propostas em 2007. Focaremos na ressignificação das políticas públicas pelo corpo docente no microterritórios que compõem as salas de aula e as instituições de formação de professores, num contexto histórico, social, cultural, económico e político mais amplo. A pesquisa assume uma abordagem epistêmico-metodológica interpretativa, qualitativa e microssocial. As diversas etapas e instrumentos a serem utilizados serão entrelaçados a partir da abordagem biográfico-narrativa. Essa perspectiva permite habitar os sentidos e significados de quem passa pelo cotidiano da educação, recuperando suas vozes e experiências biográficas em relação ao objeto de estudo. Partir destes marcos metodológicos é coerente com o objetivo principal proposto, que será interpretar o processo de tradução e contextualização da mudança nos Lineamientos Curricular para a formação inicial de Professoras do ensino primário no ISFDyT da cidade de La Plata a partir das vozes biográficas dos sujeitos participantes. Esta teses de doutorado dá continuidade às produções realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Profissão Acadêmica (GIESPA) sediado no Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (CIMED) da Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras chave: formação inicial docente; curriculum; pesquisa biográfico-narrativa

A**bstract**

This thesis seeks to examine the initial training offered to students of the Primary Education Teacher Training Program in the province of Buenos Aires, focusing on the curricular changes introduced in 2007. We will concentrate on how public policy is re-signified by teacher educators within the micro-territories of classrooms and teacher training institutions, in the broader historical, social, cultural, economic, and political context. The research adopts an interpretive, qualitative, and microsocial epistemological-methodological approach. The various stages and instruments to be used will be interwoven through a biographical-narrative perspective. This approach makes it possible to engage with the meanings and significances constructed by those who inhabit the everyday life of education, recovering their voices and biographical experiences in relation to the object of study. Grounding the research in these methodological frameworks is consistent with the main objective: to interpret the process of translation and contextualization of the Curricular Design reform for the initial training of Primary Education teachers at ISFDyT in the city of La Plata, through the biographical voices of the participating subjects. This doctoral thesis continues the work developed within the framework of the Research Group on Higher Education and the Academic Profession (GIESPA), based at the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the National University of Mar del Plata.

Keywords: Initial Teacher Education; Curriculum; Biographical-Narrative Investigation

La composición de la Tesis titulada *La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa*, refleja el (re) encuentro entre sujetos, bibliotecas y obras de arte en búsqueda de una nueva trama. Esta experiencia colectiva procura poner en diálogo documentos, autoras, participantes- profesoras, director, co-director y todo el equipo de investigación. Partiendo del curioso deseo de saber más acerca de ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020?

Con la conformación del sistema educativo en nuestro país, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes que cumpliera con la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). El Estado como garante de la formación inicial de las mismas, establece diferentes políticas educativas como la creación de instituciones particulares, con planes específicos con el objetivo de transmitir un saber especializado para llevar a cabo dicha tarea (Alliaud, 2011). Desde este comienzo a mediados del siglo XIX hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación docente, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos. Una de ellas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesores de Educación primaria.

Esta investigación expresa que a partir de la Ley Nacional de educación (Nº 26.206) se propone la jerarquización e integración de la formación docente en Argentina (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). A través de esta política, se busca superar la fragmentación del sistema educativo y retomar la nacionalización de ciertos aspectos que lo conforman (Terigi, 2016). A partir de la creación de Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se promueven políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. En esta tesis se centra la mirada en las políticas curriculares de la provincia de Buenos Aires. En donde se partió del diagnóstico y el análisis crítico del diseño curricular propuesto en los años noventa, y de diferentes acciones realizadas con la comunidad educativa, para proponer un cambio curricular que fue coordinado por Jorge Huergo. Este diseño curricular pionero en el país fue el resultado de un largo proceso caracterizado por la participación de diversos sujetos, las luchas, las tensiones y las negociaciones que llevaron a la elaboración del documento final. El mismo propone como “horizontes formativos” propender a la formación de una maestra que sea entendido como una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura. A su vez presenta una estructura curricular dividida en campos, siendo definido como eje vertebrador el campo de la práctica docente, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos (Huergo y Morawicki, 2011).

Desde este encuadre, esta investigación busca conocer la formación inicial que se propone para las docentes de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires, a partir de los cambios curriculares establecidos en el año 2007 e implementados a partir del 2008. Es decir, cómo esta política pública curricular ha sido resignificada por las profesoras en los microterritorios que conforman el aula (Alliaud, 2011) y las instituciones de formación docente, en un contexto económico, político, cultural y social más amplio. Para ello se pone el foco en el diseño prescripto por las autoridades educativas y en cómo éste ha sido traducida y contextualizada por los sujetos curriculares desde relatos de docentes.

Por esto se propone como objetivo general interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de las docentes partícipes. Y como objetivos particulares se postula:

• Describir el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires atendiendo a las tradiciones en las que se funda, a su lógica de organización y a las políticas públicas en las que se inscriben.

• Caracterizar, desde las narrativas de los sujetos participantes, el proceso de construcción del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en los niveles centrales de la administración y en las instituciones de formación docente.

• Analizar los programas de las asignaturas correspondientes a los campos de formación propuestos en el Diseño curricular a los efectos de identificar significados y sentidos en torno a los procesos de apropiación realizados por profesoras de ISFDyT.

• Analizar, desde las voces narradas, la experiencia biográfica y las prácticas, las propuestas pedagógicas generadas por las profesoras del Campo de la Práctica, eje central del diseño, en el proceso de traducción y contextualización curricular.

Esta tesis se enmarca en las investigaciones realizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes han desarrollado una variedad de proyectos desde la investigación biográfico-narrativa desde una perspectiva decolonial. Esta comunidad científica resalta su potencial para la recuperación de otro tipo de saber, que "(…) desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica" (Porta y Yedaide, 2014), desde la descomposición de formas normalizadas, posibilitando que se construya una ciencia propia a través de lazos sur-sur (Rivera Cusicanqui, 2010).

Es por ello que esta tesis asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocial, donde las diversas etapas e instrumentos fueron entretejidas desde el enfoque biográfico-narrativo. A través del aporte de la investigación biográfico-narrativa, se abrió camino a explorar las interrelaciones entre la vida docente y su formación profesional, determinantes en la construcción de la

identidad docente y sus prácticas (Connelly y Clandinin,1995; Nóvoa, 2000; Bolivar, 2002; Suarez, 2007; Alliaud, 2011; Porta y Yedaide, 2014; de Laurentis, Porta y Sarasa 2012). Buscando recuperar el relato de las docentes del campo de la práctica, para indagar sobre la mirada retrospectiva de su vida profesional y personal en relación a la concreción del curriculum, entendiendo a la política curricular desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019; Aguirre 2022). Los relatos de las docentes permitieron acercarse a la interpretación multidimensional, experiencial y relacional que hacen del curriculum (Huber, et al. 2014), poniendo en el centro a los sujetos, sus experiencias y prácticas en los procesos construcción y desarrollo curricular.

Esta tesis se desarrolló en cinco etapas articuladas de forma espiralada: la primera que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre distintas fuentes, como el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria. Una segunda etapa donde se realizó una entrevista a María Raquel Coscarelli –asesora pedagógica y curricular - y otra a Marina Barcia –especialista de área-, quienes fueron parte del equipo de trabajo del diseño curricular a nivel jurisdiccional. Una tercera que buscó analizar una muestra de programas del Profesorado de Educación primaria de la ciudad de La Plata, específicamente del ISFD Nº97 y ISFD Nº17, los cuales fueron representativos de los cuatro campos de formación que componen el Diseño Curricular provincial (2007). La cuarta comprendió la realización de entrevistas biográfico-narrativas, desarrolladas durante el año 2022, a docentes del campo de la práctica que trabajan en estos ISFD. En esta oportunidad participaron: Susana, Guillermo, Daniela, Silvania, Flavia, Gabriela, Carolina y Patricia. La última etapa refirió al análisis de las composiciones construidas.

La tesis está estructurada en tres momentos el inicio con una carta de bienvenida. Luego se organiza en tres partes compuesta por ocho capítulos, la conclusión y anexos. Y finaliza con una carta de despedida entorno a la pregunta ¿a favor de quién se jugó el privilegio de investigar? Esta composición refleja el trayecto doctoral que entrelaza la construcción metodológica, los aportes conceptuales y las voces de las profesoras y coordinadora curricular.

La Parte I denominada “Debates teóricos contemporáneos” está constituía por el *capítulo 1 La formación docente en Argentina* en donde desde la pedagogía de la formación se desarrolla las definiciones propuestas por diferentes autoras del país sobre la formación inicial docente. A su vez se presentar un desarrollo histórico sobre las distintas propuestas formativas desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad en referencia al Profesorado de Educación primaria. El *capítulo 2 La formación inicial docente desde la investigación biográfico-narrativa* refleja un mapeo de las últimas investigaciones en el campo de la formación docente desde el enfoque biográfico-narrativo, publicadas en el período de 2019-2023.El *capítulo 3 El*

curriculum y el cambio curricular tuvo el propósito de presentar al curriculum como una construcción cultural, social, histórica y política. Se hizo foco en la política curricular como forma de concreción de propuestas político pedagógicas que representa una síntesis de elementos culturales. Entendiendo el cambio educativo y curricular como un viaje, se analizó el lugar de los sujetos curriculares en las distintas etapas de producción curricular, centrando la mirada en las profesoras. Para ello se retomó las diferentes dimensiones del curriculum: prescripto, vivido, oculto, nulo y narrativo. Se concluye este capítulo caracterizando el último cambio curricular en la provincia de Buenos Aires, desde las narrativas de los sujetos participantes.

La Parte II "Marco metodológico y cartografía de investigaciones" está organizado en dos capítulos, el *capítulo 4 Marco metodológico* donde se aborda la construcción metodológica desde la investigación cualitativa y microsocial, posicionadas específicamente desde enfoque biográfico-narrativo. Se presentan las etapas e instrumentos de investigación, y a las participantes de la misma desde sus voces, buscando (re) conocer quienes forman a las que forman. Y en el *capítulo 5 El proceso de investigación desde la primera persona*, se comparte una reflexión metacognitiva sobre el camino recorrido.

La Parte III "Hallazgos" contiene cuatro capítulos, que entrelazan el pasado, presente y futuro de la formación inicial docente desde las voces narradas de las docentes participantes. En el *capítulo 6 El cambio curricular en educación superior en la provincia de Buenos Aires y su implementación*, se analiza la implementación del Diseño curricular para la Educación superior nivel primario (2007) a partir de la experiencia de las docentes de campo de la práctica y el análisis del Acompañamiento capacitante desarrollado durante los primeros años. El *capítulo 7 El desarrollo curricular desde los programas de los campos de la formación*, tuvo la finalidad de presentar el análisis sobre los programas del Profesorado de Educación primaria de las asignaturas correspondientes a los cuatro campos de formación propuestos en el Diseño curricular para la Educación superior nivel primario (2007) pertenecientes a los dos ISFD participantes. En este se identificaron significados y sentidos que las profesoras le otorgan a sus propuestas de enseñanza desde los componentes planteados. En el *capítulo 8 Entre el curriculun prescripto, el vivido y el narrado* se comparte la composición de las propuestas pedagógicas del campo de la práctica del Profesorado de Educación primaria desde las voces de las profesoras participantes. Acercándose desde el proceso de traducción y contextualización del curriculum prescripto, al curriculum vivido en los microterritorios aúlicos, desde el curriculum narrado. En el *capítulo 9 Entre horizontes, experiencias y utopías sobre la formación inicial docente* se presenta una composición de los relatos de las profesoras de campo de la práctica, identificadas como sujetos colectivos, haciendo foco en los horizontes formativos, los saberes experienciales y los desafíos y sueños entorno a la formación inicial docente en la provincia de Buenos Aires.

En este viaje, que fue el cambio y desarrollo del diseño curricular para la educación superior en el período de 2008 a 2020, se concluye que el curriulum no puede ser generalizable ni generalizador (Porta y Sarasa, 2021), sino que es un proceso complejo, continuo, multidimensional y no lineal, en donde se entrelazan dimensiones históricas, contextuales y humanas (Escudero Muñoz, 2000). Un proceso en constante movimiento, en donde de forma dinámica y fluida, se va tejiendo y destejiendo entre los sujetos curriculares que cohabitan los espacios educativos para la formación inicial docente.

El aporte más significativo de esta tesis radica en la comprensión del cambio curricular desde el currículum narrado, co-construido entre experiencias e identidades diversas, y producido desde los relatos de las docentes partícipes. En los cuales se pone en juego su biografía personal y profesional, resaltando la creatividad en cada una de sus propuestas de enseñanza.

En esta investigación, desde la perspectiva biográfico –narrativa, se (re) conocen las experiencias vivenciadas por las profesoras del campo de la práctica docente, revestidas en una narración que, en cada encuentro, entrelazaron el cuerpo y la palabra (Árevalos et al, 2016). Relatos no sólo de la existencia individual, sino y sobre todo colectiva en un contexto determinado. Donde se ponen de relieve las huellas del pasado y porvenires utópicos.

Desde la polifonía de voces esta tesis encuentra respuestas provisorias a las preguntas de investigación desde la forma de ser, hacer, sentir y resistir la docencia, abriendo camino a otras nuevas preguntas de indagación.

Imagen 1
Collage portada tesis, 2025

Notas

[1]Doctora en educación Programa Doctorado educación - Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa (auto)biográfica y biográfica en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Magister en Educación – Universidade Federal Ouro Preto. Profesora en Ciencias de la educación -Universidad Nacional de La Plata. Becaria postdoctoral CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora en el Instituto Superior Formación docente 96 y la Universidad Nacional de La Plata. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1102-7586. E-mail: florentina.lapadula@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”. Eudem.

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa”. Espacios en Blanco, 29(1), 161-182.

Alliaud, A. (2011a). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, Nº2, 92-108.

Alliaud, A. (2011b). Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. I Encuentro Virtual de Escuelas Normales: “Orígenes del Magisterio Argentino. Programas Archivos escolares y Memoria de la Educación Argentina (MEDAR).

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 1 Nº1. 125-134.

Arévalo, A., Fernández LL, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(4), 223-242.

Bolivar, A. (2002). “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, Revista Electrónica de Investigación Educativa 4.

Connelly, M. y Clandinin, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, Jorge y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Laertes.

Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.

De Laurentis, C. Porta,L. y Sarasa, M.C. (2012). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Prax. educ. vol.19 no.2 Santa Rosa ago. 2015.

Escudero Muñoz, J. (2000) El cambio en educación, las reformas y la renovación cultural. En: Escudero, J. M., Area, M., y Bolívar, A. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis.

Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Revista de Educación, (7).

Huergo J. y Morawicki, K. (2011). Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes. Revista Nómadas N.° 33, Bogotá.

Nóvoa, A. (2000). Vidas de professores. Porto Editora.

Molinari, A., y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. Itinerarios Educativos, (15), 1.

Pineau, P. (2012). Docente «se hace»: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.

Porta, L. G. y Sarasa, C. M. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. Aula Abierta. *Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE), 50(3).*

Porta, L. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia, *Colección de Filosofía de la Educación, Nº 17, 177-192.*

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Suarez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas.*

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. R*evista Análisis, 16, 1-43.*

Revista de Educación

RESEÑA
Evento

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

VI Jornadas de Intercambio Territorial. La Educación Técnico Profesional: *(in)quietudes que nos afectan*

Viviana Barnes Castilla[1]
Gabriela Cadaveira[2]

Introducción

Los días 3 y 4 de octubre de 2025 se llevaron a cabo las VI Jornadas de Intercambio Territorial co-organizadas por la cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, el Departamento de Ciencias de la Educación, la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil y el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La apertura del evento asumió formato virtual y las palabras de bienvenida estuvieron a cargo de Paula Gambino, quien dio el puntapié de inicio a la conversación del panel de apertura integrado por los referentes de la modalidad Técnico Profesional del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y en el Distrito de General Pueyrredon: Mg. Ricardo De Gisi, Prof. Sebastián Elías y Prof. Gladys Susana Romero. El panel contó además con la participación de la Dra. Irma Briasco de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Dra. Delfina Garino de la Universidad Nacional del Comahue. En sede de la Facultad de Humanidades se llevaron a cabo las instancias presenciales de las jornadas que consistieron en una muestra de trabajos en la que participaron estudiantes de nivel superior y secundario de la modalidad Técnico Profesional. A continuación de la muestra, el mismo 3 de octubre se llevó a cabo un taller con enfoque autoetnográfico para estudiantes. Esa primera jornada finalizó con una ronda de experiencias en la que participaron diversos integrantes de la comunidad de la Educación Técnico Profesional. El día 4 de octubre tuvo lugar la segunda ronda de experiencias y la presentación de una instalación como cierre del taller de diversidad, interculturalidad, diferencia y alteridad que el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) ha desarrollado este año junto con docentes de la modalidad ETP (Educación Técnico Profesional).

Panel de apertura

El panel fue presentado por la Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FH-UNMDP, la Prof. Paula Gambino, y coordinado por la Prof. Viviana Barnes (GIESE /FH-UNMDP), lo integraron el Mg. Ricardo de Gisi, Director Provincial

de la Educación Técnico Profesional de la provincia de Buenos Aires, quien ha ocupado diferentes funciones en esta modalidad en diferentes jurisdicciones, es Licenciado en Sociología (UBA) y Magister en Ciencias Sociales del trabajo (UBA). Siguiendo el orden de exposición, el Prof. Sebastián Elías, Inspector Jefe Distrital de General Pueyrredon, Técnico en Electrónica, Prof. de Matemática, ha desempeñado diferentes cargos de Gestión Institucional. En tercer lugar expuso la Prof. Susana Romero, Inspectora de Educación Técnico Profesional en la Región 19, es Técnica Química, Epidemióloga de las ETAS, ha ocupado diferentes cargos de gestión en la Dirección General de Cultura y Educación, en dos oportunidades en la coordinación del COPRET en el distrito, formó parte del Consejo Consultivo de Técnica y el Consejo Consultivo de la ETP y asesora en la Dirección de ETP. Las dos últimas ponentes fueron docentes e investigadoras de nivel Superior, la Dra. Irma Briasco, Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA), Doctora en Educación (UNC), y docente e investigadora en la UNIPE, donde dirige la Licenciatura en Gestión de Educación y Formación Técnica y Profesional. Y finalmente, la Dra. Delfina Garino, Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales (UBA), es Investigadora Asistente del CONICET por el Instituto Patagónico de Humanidades y Ciencias Sociales CONICET-UNComahue, dirige proyectos de investigación sobre escuela técnica y vínculos con la comunidad, y escuela trabajo y juventudes.

Inició su exposición el Director Provincial de la Modalidad, *Mg Ricardo de Gisi*, quien destacó la importancia de fortalecer los vínculos con la Universidad, especialmente de la provincia de Buenos Aires para generar producción de conocimiento y discusiones que enriquezcan la relación entre la educación y el mundo del trabajo y la formación relacionada al campo tecnológico y la innovación. De esta forma mejorar las políticas públicas que den respuesta a las necesidades de nuestra comunidad.

En términos cuantitativos, esta modalidad, comprende una red de 790 instituciones que incluye los Centros de Formación Profesional (CFP), las Escuelas Técnicas Secundarias (EEST), los Institutos Técnicos Superiores (ISFT) y las Escuelas Agrarias (EESA). Esto permite ampliar la mirada sobre la Modalidad (ETP) que en general se asocia solo a las Escuelas Secundarias Técnicas. La modalidad de la ETP se encuentra regulada por la Ley Técnico Profesional N° 26058 que concibe la integralidad de la ETP en toda su diversidad y complejidad y también con la forma en que se gestiona, administra y conduce. Desde esta perspectiva, y considerando la Ley y las tradiciones en Argentina, se suma el *diálogo social* como criterio fundante. ¿Qué quiere decir? este se significa y resignifica en clave de diálogo social, que implica interactuar con los sectores socio productivos, el mundo del trabajo, la producción, la economía popular, los territorios, la universidad, la ciencia y la tecnología; dado que es el que produce sentido y pertinencia a los planes de estudio que se desarrollan, la planificación, su actualización, permite observar y analizar la coyuntura, su dinámica y complejidad, y la oferta educativa y su localización.

En este sentido se propone una mirada más justa con respecto al mundo del trabajo que no reproduzca mecánicamente las injusticias propias del mismo, la segmentación, por ello la mirada es mucho más amplia. Frente a las tecnologías 4.0, se presenta un desafío que lleva a un posicionamiento ético-político en el diseño de las políticas públicas, ya que tiene en cuenta también, la informalización y precarización del mundo del trabajo (vulneración de derechos), el pluriempleo y el desempleo que vienen avanzando de forma más notoria. Esto conlleva a una polarización cada vez más fuerte desde el punto de vista de las calificaciones profesionales y de los grados de escolarización de la población económicamente activa en el país. Se destacaron algunos segmentos críticos que resultan una fuente para planificar propuestas, por ejemplo: la franja de 18 a 25 años son una prioridad para pensar nuevos formatos y abordajes para atender esos niveles de injusticias y desigualdades sociales; también el de 15 a 18 años, en este caso la Educación Profesional Secundaria (EPS), en la provincia de Buenos Aires, sigue sosteniendo ese formato – prácticamente es la única provincia que lo hace- es un programa federal-, la provincia tiene 3000 estudiantes aproximadamente. La EPS nace pos-pandemia como un proceso de revinculación de los estudiantes, lo novedoso es cómo articula la finalización de estudios secundarios, en un formato mucho más adecuado al sujeto que se siente desvinculado y lo integra con la formación profesional. Esto ha resultado en casos de buenas prácticas en relación a la revinculación, a la vez que por primera vez en la historia del sistema educativo, ingresa por la formación profesional destacándose dentro del mismo. La educación profesional, ha estado durante mucho tiempo en formatos no tan instituidos, dentro de una baja formalización – y sólo asociada a veces a la modalidad jóvenes y adultos- no como parte de la modalidad ETP, con lo cual permite pensar a futuro en su jerarquización y asimismo con la posibilidad de atender los problemas vinculados a la baja escolarización y a la poca calificación profesional. Su diseño es más flexible con el eje puesto en formación profesional que estructura la trayectoria educativa no la formación general per se. Esta experiencia sirvió para construir conocimiento y repensar las otras líneas que se vienen desarrollando en relación a las formas de enseñanza, las políticas curriculares y revisar inclusive el tiempo escolar con el tiempo curricular (también para analizar y elaborar el nuevo régimen académico en la modalidad ETP).

Otros desafíos que se encuentran en el mundo del trabajo, además de la heterogeneidad, la segmentación y la injusticia -hay otros más- que resultan insumos para seguir pensando, como la generación de conocimiento tecnológico a partir de los cuales se definen los perfiles de formación, los diseños curriculares, la incorporación de recursos para mejorar los entornos educativos. Entonces es importante destacar la mirada más compleja hacia el/la sujetx de la ETP: ¿cómo pensar una mirada mucho más global y compleja sobre el sujeto de la modalidad?; ¿Cómo pensar un sistema que al mismo tiempo resuelva necesidades sociales de formación de los sectores populares de la economía popular, y a la vez de los sectores más integrados a la cadena de valor más global, más cercana a la

frontera del circuito tecnológico? Es decir, evitar la reproducción de desigualdades, sin segmentaciones o caminos prefijados, una misma institución debe incluir en el diseño de sus políticas esa complejidad como principio. A la vez, la innovación tecnológica debe ser una fuente dinámica para repensar y actualizarnos, sin perder de vista la discusión en torno a las problemáticas de la Inteligencia Artificial (IA), desde un enfoque *sociotécnico,* que es pensar la aceleración del conocimiento y sentido de esa innovación tecnológica para mitigar la brecha en relación a la acceso y democratización del conocimiento. En este sentido, se incluye una mirada problematizadora que invite a la reflexión dentro del mundo del trabajo, sobre la cultura, sobre las relaciones sociales en general, sin soslayar los efectos que estos tienen sobre el aspecto ambiental y desde una perspectiva de género.

Otro desafío que se desprendió es cómo pensar perfiles de técnicos-profesionales que no sean “aplicacionistas” o tecnócratas para observar la complejidad que debe considerar en sus acciones.

El tercer desafío, tiene que ver con la dinámica sociodemográfica de tasa 0 (es decir que la cantidad de nacimientos no compensa la mortalidad), un fenómeno de carácter global vinculada al mundo el trabajo que se podría explicar de alguna manera por los niveles de incertidumbre, precariedad, sobre todo en las poblaciones más jóvenes frente a la planificación de sus proyectos de vida más autónomos. Este desafío enorme puede verse desde dos perspectivas: 1. La población económicamente activa está más envejecida, lo cual ha bajado la matrícula desde el nivel inicial, y esto pensado en clave de educación continua conlleva a buscar desde ahora en las diversas ofertas de la ETP mayores niveles de especialización y de calificación profesional en forma más progresiva; y 2. ¿Qué hacer con esos recursos que surgen por la disminución de la matrícula? Desde una perspectiva de carácter político, se propone el fortalecimiento de las instituciones, mejorar los entornos formativos y actualizarlos de manera integral.

Finalmente, se destacó el modelo de desarrollo, en ese sentido, se mencionó que de cada 100 (cien) títulos de la educación secundaria en Argentina, 17 (diecisiete) pertenecen a la ETP, esto habría que duplicarlo, ya que se sostiene que no hay posibilidad de crecimiento y de modelo de desarrollo socioproductivo, si no se alcanzan a incrementar la cantidad de técnicas y técnicos, trabajadores calificados que egresen de la modalidad Técnico Profesional cada vez más comprometidos a su territorio.

A continuación expuso el *Prof. Sebastián Elías* (Inspector Jefe Distrital de General Pueyrredon), quien describió las características de la ETP desde la Jefatura Distrital local, la estructura de gestión estatal (GE) cuenta con 5 (cinco) Escuelas de Educación Secundaria Técnica (EEST), 1 (una) Escuela Secundaria Agraria (EESA), 4 (cuatro) Institutos Superiores de Formación Técnicz (ISFT), y un total de 11 (once) Instituciones de Formación Profesional: 3 (tres) Centros de Formación Profesional puros (CFP), y 8 (ocho) conveniados, con un total aproximado de 10.000 estudiantes (matrícula anual que va variando, es muy dinámica especialmente las instituciones de formación laboral y profesional). En lo que respecta a la EEST

se cuenta con 11 (once) Tecnicaturas, 20 (veinte) Tecnicaturas Superiores, y 500 (quinientos) cursos aproximadamente en un ciclo lectivo de Formación Laboral y Profesional, y 9 (nueve) comisiones de Escuelas Profesionales Secundarias (EPS).

Destacó la contextualización de la oferta en relación a las particularidades del distrito: 1. "Los sectores productivos": a. uno de los principales puertos pesqueros del país; b. el cinturón frutihortícola (el segundo más grande luego de La Plata); c. la industria textil; d. la metal mecánica; e. la industrial; y f. bienes y servicios. 2. En términos porcentuales: a. actividades primarias 10%, b. más de un 20% con actividades secundarias. Y 3. Actividades del nivel terciario lidera a nivel local con un 65%, es decir, es una característica propias del distrito su fuerte anclaje en lo terciario. A esto se suma la riqueza vinculadas a los bienes naturales con el objeto de trabajarlo en relación a los altos niveles de desocupación que tiene el distrito, en la franja etaria económicamente activa de 18 a 24 años esos valores se duplican. Este escenario hace pensar en una oferta anclada en las necesidades de formación, desde la "integralidad de la ETP", idea fundamental mencionada por el anterior panelista. En esta ocasión se centró en tres aspectos: 1. oferta educativa; 2. recursos de las ETP; y 3. la formación continua. En relación a esto, se está trabajando desde un Consejo Consultivo de Instituciones de ETP para poder pensar de manera conjunta un trabajo bien articulado en la complejidad del contexto ya mencionado, dos cuestiones centrales a tener en cuenta: a. la formación inicial, y b. la formación continua. A modo de ejemplo, en la formación de las EEST, que es generalista, se espera en su terminalidad, la continuidad a través de alguna Tecnicatura Superior, o a través de los distintos niveles de la formación profesional. Asimismo, esto se replica en cada uno de los ámbitos y niveles del sistema educativo como la EES, la Modalidad de Adultos y Jóvenes y de Educación Especial – donde se cuenta con buenos entornos formativos que fortalecen la ETP que se espera poder ampliar-.

Otro desafío es el fortalecimiento de las articulaciones con distintos Ministerios (que fue expuesto por la siguiente ponente, a través de proyectos con Desarrollo Agrario, y Patronato de Liberados), y sectores productivos a través de una lógica interinstitucional e intersectorial.

En esta línea, se propone ampliar la oferta de la ETP con sectores productivos para tener más llegada a los diferentes espacios del mismo a través de "subsedes" en FP, que por sus características den la posibilidad de llegar rápidamente y poder dinamizar la oferta educativa en relación a las familias profesionales que se abordan.

A modo de cierre se destacó que se forma para el trabajo, en pos de fortalecer el rol de la escuela para la transformación social, más allá de la coyuntura actual, la ETP a nivel local – y provincial- se propone como un actor calve para dinamizar los sectores productivos y ampliar la posibilidad de acceso a derechos.

En un tercer momento, que ha querido ir desde una mirada mayor, más amplia provincial, para luego poner el foco en el distrito de Gral. Pueyrredon y luego proyectos locales con la finalidad de mostrar lo que se hace en el territorio y

especialmente la “integralidad” de la ETP, la *Prof. Susana Romero* (Inspectora de Educación Técnico Profesional en la Región 19) tomó la palabra. Para dar cuenta del sentido y la importancia que tiene, se observa su concreción desde varios lugares: 1. Una mirada más hacia lo curricular; y 2. garantizar la formación del estudiante en los distintos niveles dentro una familia o línea de las que tiene la ETP; y pensando también, 3. en una formación continua.

Si bien estos tópicos ya fueron desarrollados desde diferentes énfasis, en esta ocasión, se habló en clave de *integralidad* de las ETP dentro de las instituciones – con los distintos niveles- y también mirando al sector productivo y a otros organismos que son propios del Estado que están también en el Distrito. Esta posibilidad de articulación permite pensar en proyectos locales con varias instituciones, de esta manera, la Profesora desarrolló dos proyectos muy potentes y relativamente recientes que se han puesto en marcha y continúan ampliándose. Cabe destacar que en estas articulaciones participan instituciones, y sectores como el Ministerio de Trabajo, el de Desarrollo Agrario, las Sociedades de Fomento de algunos barrios, el Patronato de Liberados, el sector productivo que está relacionado con el Parque Industrial y Cámaras Empresariales que representan el sector Frutihortícola, y algunas instituciones de desarrollo o de innovación – más del tipo emprendedor-. La articulación se puede dar desde muchos lugares, siempre para cubrir demandas específicas para sectores definidos de diferentes áreas, no solo del área tecnológica, sino también del área poblacional. Aquí, es importante hacer referencia a las particularidades desde el punto de vista geográfico del distrito: se encuentra el litoral marítimo por el este, y por el oeste el sistema de sierras, en este cuadro, varias rutas provinciales y nacionales que atraviesan el distrito, y sectores y conglomerados poblacionales, que no tienen acceso directo hacia las dos ciudades más importantes en densidad y población como Mar del Plata y Batán donde la oferta de formación se encuentra más concentrada. Un análisis detallado de estos amplios espacios, permite reconocer cuáles son y dónde se ubican las instituciones educativas y productivas que necesitan capacitaciones específicas para acercar la oferta educativa desde la estructura orgánica de DGCYE y ETP hacia esos sectores. Esta es la forma en que se configuran las articulaciones, por ejemplo la que se estableció con el Ministerio de Desarrollo Agrario, este tiene una línea denominada “Mercado Bonaerenses” a donde los pequeños emprendedores pueden acceder – venta y comercialización de venta primaria casi artesanal-, siendo uno de los requisitos que las personas tengan la capacitación en manipulación de alimentos, esta se ofrece en los CFP y CFL una oferta amplia, es decir, a partir de un análisis se elabora la propuesta para cubrir esa necesidad.

En el mismo sentido, se detalló un proyecto muy interesante que se encuentra en plena ejecución, se trata de la recuperación de un edificio en Estación Chapadmalal (la ex EEP N° 60), este se había dejado de utilizar y se encontraba en total abandono, vandalizado y casi desmantelado. Se comenzó a armar un espacio nuevo, se trabajó con el Consejo Escolar y con la Subsecretaría de Infraestructura Escolar (SIE) Se hizo un análisis de la estructura, logrando ponerlo en valor y por el

momento habilitar el uso del espacio de 4 (cuatro) aulas y batería de baños, y luego con una articulación con la Sociedad de Fomento, se llevó una oferta educativa de FP y FL creando un "nodo educativo". Este espacio depende de 3 (tres) instituciones que ofrecen en forma de "subsede", cursos de formación específica para ese sector comunitario, por ejemplo: la manipulación de alimentos entre otras. Cabe destacar que la puesta en valor del espacio, se está haciendo a partir del diseño de prácticas formativas, integrando a la vez algunas instituciones de la EET para desarrollar distintos análisis estructurales. Todo ello junto a la comunidad que acompaña y ha hecho propio el proyecto. Al momento, luego de un año de trabajo, hay aproximadamente 100 (cien) egresados de destinos cursos de FP, a la vez que se recuperó parte del edificio (se volvió a realizar la instalación eléctrica), el curso de "Durlock" (construcción en seco) en el marco de las propuestas pedagógicas diseñadas por los docentes, arreglaron algunos cielorrasos (en la actualidad se está trabajando de manera conjunta para la segunda aula).

En síntesis, desde el trabajo intra-instituciones (ETP), con el nivel de FP y FL, poder recuperar el espacio y dar oportunidad de capacitación de esta población que no puede acceder a la educación en Mar del Plata ni Batán (por falta de transporte, o los recursos o el tiempo para su traslado). Es importante destacar que intervienen en el mismo, la comunidad de Estación Chapadmalal, el CFL N° 401 de Apand, el CFL N° 408 conveniado con el Servicio Penitenciario, estas tres instituciones forman el nodo educativo a través del cual se dictan los cursos. En este entramado está también el Ministerio de Desarrollo Agrario que tiene una presencia muy fuerte en Estación Chapadmalal por su gran sector frutihortícola. Finalmente, también hay participación de la EET N° 1 en el área de comunicación multimedios y la EET N° 2 y N° 3, y las EPS de Sanitario y Gas que trabajaron y lo siguen haciendo, en los diagnósticos de infraestructura, con el objetivo de sumar más instituciones para responder a las demandas de la comunidad.

En un segundo momento, se expuso otro proyecto potente puesto en marcha desde el año 2024 con el Patronato de Liberados, el CFL N° 408, que se denominan "intramuros-extramuros" dado que en principio se hace una articulación, dentro del contexto de encierro, se realiza una oferta de cursos, y luego extramuros, se articula con 2 (dos) nodos educativos junto con el Patronato: uno con el Episcopado marplatense con la Casa de la Libertad; y otro en una las instituciones que pertenecen al Patronato de Liberados, donde hay distintos entornos formativos y se pueden dictar distintos cursos abiertos a la comunidad (no es excluyente). Ahí también se trabaja en función de "nodo", es decir, hay varias instituciones que conforman esa oferta educativa, por ejemplo en el caso de la Casa de la Libertad, se trabaja con varias otras instituciones: CFL N° 403, el CFL N° 402, el CFL N° 408 (se agregó este año en la sede del Patronato de Liberados el CFL N° 405 del U.T.H.G.R.A.).

La idea de estos "nodos educativos" es tratar de ampliar la oferta de formación específica, si sólo se hace a través de un CFL, la orientación podría ser por ejemplo solo la gastronomía como con U.T.H.G.R.A, al configurar nodos educativos

generamos varios aportes de cursos que aborden la FP con una oferta mucho más rica.

A modo de cierre, interesó destacar, que la forma de abordaje es un trabajo que no solo genera innovación y proyectos, sino que se realiza una transferencia tecnológica y de conocimientos desde las ETP hacia la población en general. Asimismo, es interesante el armado de un mapa geoterritorial, donde se puede ver que las instituciones de ETP fueron pensadas en una ubicación centrada en Mar del Plata, donde las comunidades más alejadas, les resulta inaccesible, el objetivo de estas políticas públicas- educativas es realizar una planificación más estratégica (respetando las necesidades y características de la ETP) llevar la formación específica a través de las subsedes. Finalmente se destacó que ninguno de estos proyectos podría ser posible sin un trabajo en equipo (articulando con EEE / MJyA /ETP) y la construcción en red (menciona a parte del equipo: Pilar Martinángelo, Gabriela Iñigo, Lorena Airoldi, Belén Verde), y referentes territoriales de la Subdirección de seguimiento de la ETP (Daniel García y Hernán Branchesi, de Educación Especial Mauricio Beglino y María Paula Mascareti, Verónica Landrisina, de las EES Patricia Belaqua, Mariel Salinas, con MJyA, Andrea Espinosa, Mariela Tenacio, Laura Elicabe, Pablo Podestá) esto evidencia una construcción que se teje en todo momento y se articula con directores de todas las instituciones -laboral y profesional e instructores-.

La cuarta ponente del panel fue la *Dra. Irma Briasco* (dirige la Licenciatura en Gestión de Educación y Formación Técnica y Profesional y desarrolla trabajos de investigación en la UNIPE). Se comparte el “estado de la cuestión” a partir de las investigaciones desde la Universidad, las categorías centrales – que ya han sido mencionadas a lo largo del panel- son: diálogo social, territorialidad e integralidad. En relación al entramado de los tres conceptos, pero haciendo énfasis en este último término, se propone el análisis de articulaciones en 5 (cinco) casos en el país. 1. En provincia de Bs. As. Se toma el caso de la Universidad de Quilmes en clave territorial, con actores como UOM / UOCRA; 2. El caso de Misiones y el desarrollo tecnológico de la madera; 3. En la provincia de Córdoba, un desarrollo reciente netamente virtual de tecnología; 4. En Neuquén, el Núcleo de Añelo en el caso del desarrollo de sectores estratégicos; 5. En Mendoza, el Instituto Tecnológico Universitario (ITU). Se proponen hacer una mirada de experiencias de distinto nivel de desarrollo: algunas iniciales y otras más consolidadas. La cuestión en común que resulta en esas tres categorías que están relacionadas con las presentaciones de los ponentes anteriores – que expusieron experiencias concretas en territorio de intervención expresadas en un proyecto-. Aquí también emerge una cuestión clave: “el equipo” – sea el equipo de conducción u otros equipos que se entraman, y el necesario “diálogo social”. Este diálogo social, no ya pensado en grandes empresas, sino más vinculado el espíritu de la Ley de ETP, el ámbito socioproductivo, donde se recupera la economía social y acciones solidarias y con municipios, y por supuesto el sector concentrado “dinámico” de la economía dependiendo de los sectores

prioritarios por territorialidad.

Se destacó un punto clave que no se conversó anteriormente que son “los sistemas de información”, y la importancia de realizar mapeos georeferenciales sobre las ofertas de la ETP, incluyendo el nivel universitario – a partir la gestión 2021-2023 del ex Ministerio de Educación aparece un impulso en este nivel-, y la importancia de la mirada de la Universidad que sirva para construir trayectos formativos, sin solaparse con la ETP, sino que puedan complementarse y articularse. Es interesante la referencia hacia las “microcredenciales” que en ITU-Mendoza, comenzó a trabajar con UOCRA, sostiene el Instituto de Evaluación de Certificaciones, en un diálogo social entre el sector empresa, los trabajadores y el gobierno (si bien ya se implementa en la Unión europea, sigue siendo un espacio gris para comprenderlo, no hay acordado un marco nacional).

A partir de un proyecto con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se desarrollan proyectos (y Tecnicaturas) con las Universidad de José C. Paz, U. de Misiones, y la U. de los Comechingones en la necesidad de tener un diálogo territorio - universidad (todas universidades nacionales). A modo de ejemplo, estas tres universidades trabajan en una acción conjunta de manera virtual, entre docentes, directivos de FP de las instituciones de la zona de influencia de cada una. Esto resulta de una sinergia y enriquecimiento para mejorar las prácticas. En relación a las prácticas pedagógicas potentes, en la U. de los Comechingones, que hay alrededor de 75 personas trabajando en territorio, analizan, realizan la “lectura del entorno”, y elaboran un diagnóstico para develar ¿cuáles son las problemáticas fundamentales? para luego realizar un diseño final de integración, así en cada espacio curricular que transitan, van sumando algo al proyecto. En términos pedagógicos, se puede entramar aprendizaje significativo (evitando el estudio con el único propósito de aprobar).

La institucionalidad que tiene el “diálogo social” en la provincia de Buenos Aires con el COPRET (prácticas profesionalizantes, y otras prácticas y acciones), no existe con el mismo nivel de desarrollo en la gran mayoría de las otras provincias (esto se traduce en un gran vacío al momento de realizar las acciones necesarias). En síntesis, se observó la importancia de institucionalizar las prácticas profesionalizantes con los ámbitos socioproductivos para mejorar la formación en las ETP. Es interesante destacar que hasta el año 2021 la problemática central era la “terminalidad”, ahora se encuentra en un mayor porcentaje en la vinculación son el sector socioproductivo.

En relación a los proyectos que se proponen, algunos han sido de “sistematización de experiencias”, ya que hay mucha dimensión artesanal en el trabajo de los equipos de gestión-directivos, y una invisibilidad de los dispositivos utilizados (esto cobra importancia para hacer intercambios entre distritos y/o jurisdicciones).

En términos generales abrir un ámbito de indagación, discusión y debate con las diversas investigaciones que se han puesto en marcha con diferentes organismos como por ejemplo con CONICET, para detectar nuevas problemáticas a partir de

la evaluación - encuesta a docentes y egresados para visibilizar dispositivos de formación en FP; y otros estudios realizados como el reconocimiento de saberes previos junto a los gremios SMATA – UOM, donde se observaron cuestiones vinculadas al texto prescriptivo y la arena de conflicto en cada área educativa donde se produce (en cuanto a una mirada "micro - meso y macro", especialmente las primeras dos). En síntesis, abrir el intramuro de la institución escolar, que esté permeable al contexto de lo que sucede en lo distrital – provincia, es uno de los desafíos que hay que enfrentar, así, visibilizar estas experiencias, en términos de "sistemas de información" como un bagaje de dispositivo de acceso a bancos de proyectos.

Finalmente, escuchamos a la *Dra. Delfina Garino*, su exposición comenzó situando su trabajo de hace 15 años aproximadamente con el equipo de "Trabajo, escuela secundaria y juventudes" investigando sobre la ETP, con especial foco en la EET, pero también FP (era dirigido por la Dra. Silvia Martínez, quien se jubiló recientemente), situadas en la provincia de Neuquén y también en Rio Negro. Algunos de los temas tratados a lo largo de estos años (cuando había mucho más financiamiento para CyT) sobre la Educación Secundaria Técnica han sido: las prácticas profesionalizantes; sobre las desigualdades de género en la ETP; las trayectorias de formación laboral y seguimiento de egresados; en las prácticas de enseñanza y evaluación. Actualmente se observan los vínculos territoriales y sectoriales en especial en las provincias mencionadas, sobre el sector hidrocarburífero y agropecuario y sus vínculos entre las comunidades educativas y los territorios. Además, indagaron sobre las desigualdades de género en los procesos de inserción laboral en distintos sectores, en especial en el petróleo, y poniendo el foco en términos educativos en educación superior.

La exposición trató de repasar el caso específico de Neuquén, en cómo juegan las configuraciones territoriales, los sectores productivos y los diferentes actores sociales en las EEST y sobre las expectativas juveniles - estudiantes avanzados de EEST- en cuanto a la continuidad de los estudios superiores y los procesos de inserción laboral .

Luego, contextualizó la situación neuquina, con una gran concentración del sector hidrocarburífero (aproximadamente el 40% del producto bruto geográfico). La dependencia de la renta petrolera es casi total, desde donde se pueden observar distintas visiones, la que "los salva o lo que los condena" – esto último en relación al medio ambiente, uso del agua, contaminación de suelos, disputas territoriales, etc-. Se destacó el "imaginario laboral" como destino de inserción laboral de gran parte de la población, que es más o menos real según ciertos casos y perfiles. Otro dato de interés es el incremento poblacional producto de la inserción laboral en el sector mencionado o lo que sea dinamizado por el mismo. Si bien impacta en la economía en general, también produce una gran desigualdad salarial y de calidad de vida. En esta reconfiguración territorial y lógica están las escuelas y los jóvenes. Se puede marcar un momento crucial que modificó el sector petrolero, a partir del año 2011 con

el pacto YPF-Chevron, en especial la producción no convencional: hidrofracturas en Vaca Muerta se pasa a estar inclusive en los discursos de salvación a nivel nacional.

El equipo se encuentra realizando estudios en Añelo, base operativa de Vaca Muerta - es una localidad que pasó de tener 2.500 habitantes en el 2010 a 7.500 habitantes en la actualidad-, sin embargo el flujo de circulación de población temporaria - según los diagramas laborales- se les suman 20.000 personas que circulan por día en ese lugar. A partir del año 2016/2017 se comenzaron los estudios de investigación y queda en evidencia la demanda de Educación Técnica por parte de la población para que los jóvenes tengan la oportunidad de insertarse laboralmente en su comunidad - históricamente se daba la ganadería con la crianza de chivos y ovejas-. Se crea la escuela técnica, en el 2024 se gradúa la primera cohorte de egresados con especialidad en hidrocarburos, es decir, la provincia da respuesta a la demanda. En Neuquén se incrementó la matrícula de la EET en una década en un 40% - mientras que la EES en casi un 20% (cifras extraordinarias en relación al nivel nacional).

En este marco, se preguntó qué sucede con la profesionalización del trabajo en las EEST, comparando a una escuela de Neuquén capital con las de Añelo. La EEST N° 1 de la capital, que abre camino a la Educación Técnica, fue virando sus propuestas pedagógicas desde su orientación electromecánica hacia su uso en la producción petrolera. Es importante mencionar el *Programa Genera Neuquén* (financiado por dos empresas mixtas argentina- mexicana con radicación en el país) quienes sostienen la formación de varias EEST de toda la provincia en las orientaciones hidrocarburífera capacitando a los estudiantes en contra-turno. Esto va exponiendo diferentes visiones sobre la educación y el trabajo, que también muestran otros horizontes para los estudiantes que por ejemplo desarrollen sistemas de riego para el agro o invernaderos, que implica más alianzas interinstitucionales con la ETP, y/o con municipios para trabajos más locales (reparación de semáforos y luminarias, etc.). Esto marca una tensión que demuestra que no toda la formación debe dirigirse hacia un solo sector sino debe tener mayor amplitud. La oferta educativa en Neuquén es muy diversa, está la Universidad Nacional del Comahue, Universidades privadas, Institutos Terciarios - de gestión estatal y privada- con lo cual hay muchas opciones y un horizonte de formación que se manifiesta también en las expectativas que tiene la comunidad y los jóvenes de inserción. En este marco hay un grupo que aspira a una trayectoria laboral vinculada al petróleo, especialmente varones, que marca las desigualdades de género en el sector y que se traslada a toda la cadena formativa, sin embargo hay matices que muestran quienes lo ven como una forma de acceder a otras actividades a futuro (trabajar un tiempo, hacer un dinero para dedicarse a lo que realmente les gusta).

En cambio la escuela de Añelo, está geográficamente ubicada en el parque industrial (observando un video del lugar se puede distinguir cómo a lo largo de estos 10 años, sobre la barda del río, en una meseta súper árida, se establecieron todas las compañías). La escuela está literalmente en el medio de las empresas, aquí se

desarrolla el *Programa Genera Neuquén*, y toda la articulación es con el mundo del petróleo, con las empresas del sector, es paradójico ya que si bien la escuela se instaló, no llegaron los recursos (no se equiparon los laboratorios para acompañar la formación específica los estudiantes de los últimos años). La precariedad se evidencia en la falta de edificio propio - al momento se está construyendo - y funciona, en un tráiler que se le alquila a una empresa (bien al estilo petrolero: las aulas, sala de profesores y las salas de laboratorio son tráileres). Las demandas a la provincia para que financien no se concretan en recursos, con lo cual las familias que trabajan en las empresas les solicitan el sostenimiento. Por otro lado, Tecpetrol con la fundación Paolo Roca, hicieron un plan director con una propuesta educativa de seis años, donde forman a los profesores en diferentes temas que ellos priorizan, si bien no definen los contenidos curriculares, la penetración de las empresas del sector privado dentro de las escuelas en el lugar es total (también lo fortalecen con becas a estudiantes, capacitaciones específicas, visitas a las empresas). En relación a las Prácticas profesionalizantes, algunas son solo visitas, muy pocas son reales. A modo de síntesis, en Añelo, además de las dos escuelas secundarias - una EES y una EEST- tiene un instituto privado de FP donde ofrecen carreras terciarias de manera gratuita - sin aportes del estado, no subsidiadas- para la población. Esto resulta en un horizonte en términos de posibilidades de formación para la comunidad bastante acotado. Otras opciones posibles, son la formación virtual o la migración a Neuquén a 120 km. En conclusión, esto que se da en Añelo, también se da en la capital, y es el avance de las empresas privadas en lo educativo, así, la configuración territorial moldea a la vez la formación, y donde el Estado se retira “un poco” (en aportes de recursos y definiciones de políticas educativas), el “diálogo social” es escaso o nulo y la situación se consolida y complejiza.

Muestra de trabajos de ETP en la Facultad de Humanidades

A partir de las 13:30 horas del día 3 de octubre, la modalidad Técnico Profesional cobró vida en los pasillos de la Facultad de Humanidades poblándolos con proyectos y guardapolvos azules. La participación de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Agraria Nº1 “Nicolás Repetto” (EESA Nº1) estuvo acompañada por la profesora Mirta Caetano y el Jefe de Departamento Técnico Profesional Arsenio Onis. El primero de los trabajos titulado “Neonicotinoides inteligentes: Formulación biodegradable y selectiva” fue presentado con la apoyatura de una computadora por Ignacio Vera quien explicó que se trata de una investigación de fitosanitarios con formulaciones específicas para que no afecten negativamente al ambiente. A continuación, la propuesta de “Automatización de la incubación de pollitos” estuvo a cargo de Briana Deloso, Rodrigo Ramirez y Bautista Rodriguez quienes presentaron una incubadora casera con control de temperatura y humedad para asistir la dinámica del volteo de ochenta huevos en la producción. Explicaron que la automatización de estos sistemas permite mejorar la eficiencia, precisión y calidad del proceso de incubación garantizando un mayor porcentaje de éxito en la eclosión. Los jóvenes compararon los métodos tradicionales de incubación

natural con las técnicas modernas automatizadas, analizaron ventajas, desafíos y aplicaciones prácticas. Abril Pozzi y Bautista Ruiz expusieron “El propóleo”, un microemprendimiento que consiste en la extracción del propóleo de la colmena y su uso para la elaboración de jabones. Los estudiantes narraron las pruebas realizadas utilizando distintas proporciones del material hasta lograr el producto terminado incluyendo su presentación para la venta. A continuación, el microemprendimiento de Mariana Lugones y Joaquín Contrera –gestado en la misma escuela- abordó la “Producción de salsa de soja y multiplicación de hongo koji”. Los estudiantes explicaron el proceso de multiplicación del hongo en laboratorio y el procesamiento de porotos de soja para la obtención del producto listo para el consumo. El quinto trabajo titulado “Agricultura vertical: cultivá y decorá tu espacio con naturaleza” estuvo a cargo de León Insinger Ruzcki y Alejo Uriel Segovia quienes presentaron la problemática del recurso limitado de tierras cultivables y la potencia de la agricultura vertical para integrarse en zonas urbanas donde el acceso a productos frescos como verduras y frutas es más limitado. Aportaron también una alternativa de decoración urbana que embelleció el espacio de la muestra durante las jornadas. El último proyecto de la EESA Nº1 abordó la “Producción de Jengibre y agregado de valor” proponiendo la introducción y producción experimental de jengibre (Zingiber officinalis) en huertas urbanas y periurbanas de Mar del Plata. Sus gestores, Nadina González y Nicolás García Pierini, explicaron que el objetivo del proyecto es evaluar su viabilidad técnica y económica en un entorno templado húmedo, diferente al tradicional clima tropical donde suele cultivarse. Así los jóvenes aspiran a generar un modelo de producción a pequeña escala apto para horticultores familiares o escuelas técnicas con el propósito de fomentar el autoabastecimiento y ofrecer una alternativa económica sustentable.

Los estudiantes de la EEST Nº2 “Educación y Trabajo” especialidad Construcciones presentaron cinco stands acompañados por sus docentes orientadores Adrián Suarez y Hernán Pagliardini. El primero de ellos: “Del vaso al muro: aislantes de bagazo de cerveza” estuvo a cargo de Alicia Donaire, Emiliano Canteros y Lucas Palma Chacano quienes narraron sus experiencias en el proceso de elaboración de paneles aislantes ecológicos utilizando bagazo de cerveza con la intención de responder a la necesidad de desarrollar materiales de construcción sostenibles, accesibles y de menor impacto ambiental que los convencionales tales como el polietileno expandido o la lana de vidrio. El segundo proyecto titulado “Construir con naturaleza bloques a base de bagazo de caña de azúcar y bambú” fue presentado por Camila Aguirre, Delfina Groh y Candela Ricca quienes sugirieron el uso de un material de construcción alternativo elaborado a partir de bagazo de caña de azúcar y fibras de bambú. Explicaron que ambos elementos son residuos naturales provenientes de actividades agrícolas e industriales que cuentan con propiedades físicas útiles y bajo impacto ambiental. Así la reutilización del bagazo y el bambú no solo reduciría la generación de residuos, sino que también tiene la potencia de disminuir la dependencia de materiales convencionales como el cemento o el ladrillo, los cuales tienen una alta huella de carbono. El siguiente aporte de la EEST

Nº2 estuvo a cargo de Gonzalo Agüero, Santiago Cejas, Victor Condorí y Marcos Parente quienes presentaron “Construyendo el futuro: hormigón que cura sus propias grietas”. Narraron sus experimentos sobre el hormigón autorreparable y lo presentaron como una tecnología innovadora que permite aumentar la durabilidad y vida útil del material mediante el uso de encapsulados químicos con silicato de sodio. Los jóvenes han analizado cómo la incorporación de microcápsulas de silicato de sodio en mezclas de hormigón puede permitir la auto-recuperación de fisuras que se generan durante su vida útil. Los expositores del cuarto trabajo fueron Máximo Iarritu, Emanuel Jarrier Beren, Ivan Lay y Andrés Penayo. Explicaron su proceso de indagación sobre la factibilidad del uso de lana ovina -originalmente destinada al descarte- para la elaboración de paneles y rollos aislantes termoacústicos en sistemas de construcción en seco. Finalmente los estudiantes Victor Condorí Quispe, Gonzalo Agüero y Andrés Penayo expusieron un microemprendimiento en el que involucraron las competencias necesarias para lograr la máxima incumbencia del Maestro Mayor de Obras. El trabajo articula contenidos de diversas materias del campo de formación científico tecnológico y técnico específico del Diseño Curricular vigente para 7mo año (Dirección General de Cultura y Educación, 2009)[3].

El Instituto Industrial “Pablo Tavelli” presentó el trabajo de Mateo Abreu, Julián Favero y Mateo Cativiela que consiste en un drone submarino multipropósito con el acompañamiento del profesor Emiliano Vena y un póster del “Carro de dignidad”. Con respecto al drone submarino, los jóvenes explicaron que se puede sumergir ochenta y cinco metros bajo el nivel del mar y hacer grabaciones de biodiversidad marina. El proyecto del Instituto Superior de Formación Técnica Nº196 se lleva a cabo en articulación con el Centro de Formación Profesional Nº408 ubicado en la Unidad Penal Nº15 de Batán. Fue impulsado por el docente Eduardo Cabral en la materia Proyecto para la Industria de la Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial y es acompañado por los docentes Ayelén Casanovas, Matías Cesari y el director Alejandro Lanari. Ante la necesidad permanente de mobiliario escolar en las instituciones educativas se inició una primera etapa de reparación por parte de los estudiantes Joaquín Francistegui, Maximiliano Olthoff y Franco Parec. El propósito es el diseño y elaboración de un banco más ergonómico que el que se usa actualmente en las escuelas. También estuvo presente el Instituto Superior de Formación Técnica Nº151 que presentó un proyecto de práctica profesionalizante a cargo de Adela Verónica Castro, docente de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud. Se propone articular contenidos de distintas asignaturas del diseño curricular para llevar a cabo un monitoreo de calidad de agua en la zona de Punta Mogotes y en la Reserva del Puerto. Se realizan mediciones in situ de parámetros físicos y químicos, observación de flora, fauna y microorganismos del agua mientras se ofrece un servicio a la comunidad.

La participación de la EEST Nº3 “Domingo Faustino Sarmiento” fue a través de la presentación de un trabajo impulsado desde el campo de la Práctica Profesionalizante de la especialidad Informática. Los estudiantes Nicolás Medina, Brisa Carrión, Verónica Bardela y Saira Almada estuvieron acompañados por sus

docentes Lucas Treser y Viviana Barnes Castilla durante la exposición del sitio web dinámico que diseñaron para el GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas). El propósito de este portal es ofrecer un espacio virtual que brinde información actualizada acerca de los investigadores que integran el grupo, intereses de cada uno de ellos, publicaciones, novedades y generar un espacio de intercambio con la comunidad. El sitio web es dinámico y por eso la actualización podría llevarse a cabo de modo permanente por parte de un administrador.

Taller experiencial y autoetnográfico para estudiantes de ETP

Entre las 16:00 y las 18:00 tuvo lugar un taller para estudiantes con enfoque auto etnográfico que contó con el acompañamiento de Rosario Barniú al que asistieron jóvenes y docentes de nivel secundario de Técnica, Agraria y EPS (Educación Profesional Secundaria). Mediante una dinámica de juego: “Yenga de colores”, integrantes del equipo organizador invitaron a los participantes a arrojar un dado para conocer el color del bloque que tendrían que retirar de la torre y la pregunta que los invitaría a narrar un tramo de la propia experiencia vivida durante sus trayectorias en la ETP (Educación Técnico Profesional). A continuación, con el bloque que habían retirado construyeron caminos de colores sobre un lienzo azul que estaba ubicado en la mesa. Antes de volver a sus asientos, cada participante podía elegir una o dos figuras entre las que estaban disponibles: mate, naipes, computadoras, cultivos, probetas, cascos, reglas, escuadras, lenguajes de programación. Las preguntas que se propusieron durante el juego fueron construidas a partir de las presentadas en la circular de la jornada: ¿por qué elegiste la Educación Técnico Profesional?, ¿qué encontraste en la escuela que no esperabas?, ¿qué experiencias tuviste con el entorno socio productivo?, ¿qué te hubiera gustado que fuera mejor?, ¿qué vas a extrañar de la escuela cuando egreses? A partir de las conversaciones que se gestaron en esa dinámica -mediadas por risas y complicidades- los estudiantes narraron sus primeros tiempos en la escuela, los esfuerzos que les ha implicado la cantidad de horas de cursada, las visitas que realizaron a empresas y sus experiencias de prácticas profesionalizantes. Al aportar sobre algo que les gustaría mejorar mencionaron el modo de enseñar y la actualización específica de algunos docentes de taller, aunque destacaron las experiencias de aprendizaje que han transitado en casi todos los casos. Resultó significativo el vínculo de afecto y respeto que recrearon mediante el juego docentes, directivos y estudiantes de ETP. En ese sentido, uno de los participantes se emocionó al responder que cuando egrese, va a extrañar a “los pibes” –así bautizó a sus compañeros-. Algunos docentes participantes contaron episodios de su trayecto por la escuela técnica y agraria. Así risas y complicidades entre estudiantes y docentes acompañaron todas las intervenciones, mientras el mate fue la imagen más elegida. En ese sentido, los jóvenes de una de las escuelas hicieron referencia al termotanque que habían instalado en un pasillo entre chicos de distintas especialidades para proveer agua

caliente gratuita durante la jornada escolar.

Rondas de experiencias

Entre las 18:00 y las 20:00 horas tuvo lugar la primera ronda de experiencias que fue coordinada por Luciana Albornoz y acompañada por María Marta Yedaide, directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas. Inició con las palabras de Adrián Suarez quien presentó su experiencia como jefe de departamento de la EEST Nº2 en la especialidad Construcciones, docente de la materia Dibujo Tecnológico de 4to año y de Prácticas Profesionalizantes. Adrián hizo referencia a la articulación que lleva a cabo con sus colegas de ciclo básico y de otros años de ciclo superior para aportar a la construcción del perfil profesional del Maestro Mayor de Obras (Resolución 189, 2002). Agregó que durante los últimos años de estudio los jóvenes participan como practicantes en el Colegio de Técnicos del Distrito V, instancia en la cual se desempeñan como revisores de los planos que presentan otros profesionales y en Obras Privadas de la Municipalidad de Mar Chiquita delegación Santa Clara del Mar. Finalizó diciendo que los jóvenes complementan su formación específica en cursos que transitan en instituciones de formación profesional tales como Mantenimiento de Edificios y Sanitarista. A continuación ofrecieron su aporte los profesores Marcelo Carrión y Verónica Aranda, ambos docentes del campo de la Práctica Profesional en el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en Automotores (Resolución de firma conjunta 3748, 2022) que se está implementando en el Instituto Superior de Formación Docente Nº19 de Mar del Plata. Marcelo socializó el intercambio que durante el primer año se ha llevado a cabo con escuelas técnicas de Mar del Plata; el cual consistió en visitas y conversaciones con los directivos. A continuación explicó que durante los espacios de reflexión sobre la práctica se procura vincular la propia experiencia, la normativa vigente y los diversos modos de gestión institucional para construir estrategias y modos de abordaje de la práctica docente. Agregó que se ha desempeñado también en el Profesorado en Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de base (Resolución 63, 2008) y que esas oportunidades de formación enriquecen a la ETP. Recordó además que muchos de los estudiantes de las primeras cohortes en el año 2010 y 2011 se reían cuando él les decía que serían los próximos directivos de la ETP y ahora están en sus cargos o se han jubilado luego de ocupar roles de gestión. Verónica Aranda narró sus vivencias al acompañar durante la Práctica II a docentes en formación, quienes realizaron observaciones y ayudantías como primera experiencia de intervención en asignaturas del campo de la formación específica de ciclo básico. Verónica hizo referencia a los modos de enseñar y de aprender que se ponen en juego en los entornos formativos de la ETP. Explicó que las herramientas, las normas de seguridad y el movimiento en el taller cobran protagonismo mientras se enseñan y se aprenden habilidades, por lo cual es particular la construcción del saber pedagógico de los docentes de ETP.

A continuación Juan Manuel Arrascada, docente del Instituto Superior de Formación Técnica Nº151 y la directora Cris Moyano, presentaron “Las prácticas profesionales, la extensión y la vinculación como experiencias de formación y desarrollo de capital social y cultural”. Expresaron que desde la Tecnicatura Superior en Logística, han tenido oportunidad de articular con diversas instituciones, empresas y especialistas con la intención de ofrecer mayores oportunidades de desarrollo profesional y personal. El docente considera que un modo de evaluar la calidad del proceso educativo es la inserción laboral de los egresados. Silvia Leguizamón se presentó como jubilada y ex directora de la EEST Nº2. Compartió que al iniciar su gestión, la escuela venía de muchos espacios de conflicto y violencia. Recordó que fue significativa la decisión de vincular la educación técnica con el arte; para ello, agregaron teatro al espacio de Educación Artística, destinaron un horario adicional para un coro escolar y pusieron en marcha un Café Literario. Por otra parte, notó con sus compañeros que la Evaluación por Capacidades Profesionales (Resolución 266, 2015) requería mayor desarrollo de la expresión oral y pusieron en marcha un proyecto para enriquecer las experiencias de expresión oral en el ámbito escolar. A continuación Noelia Danzi, docente del taller de Educación Sexual Integral en el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en Automotores habló del desafío que implica la construcción de transversalidad de la ESI en las prácticas educativas de la ETP, en tanto existen representaciones internalizadas a partir de la experiencia personal. Reflexionó en torno a las masculinidades hegemónicas que se configuran en los modos de ser-estar en la ETP y explicó que se evidencian en las diferencias de participación, espacios y carreras por cuestiones de género.

La propuesta de la Educación Profesional Secundaria (EPS) (Resolución de firma conjunta 2106, 2024) también estuvo presente en las voces de Hugo Algañaráz y Guillermo Fernández, docente de Ciencias Sociales e instructor del recorrido “Sanitario y Gas” de la EEST Nº2. Comentaron que durante el primer año de puesta en marcha de la EPS, fue muy difícil involucrar a los jóvenes en las actividades escolares y por eso destinaron mucho tiempo a la construcción de hábitos y vínculos de afecto. Narraron además, que las clases están a cargo rotativamente de dos de los cinco profesores asignados a la comisión y que las asignaturas de formación general se organizan en relación al contenido profesional específico que aborda el instructor. Guillermo contó orgulloso que a partir de este año, cuando algún sanitario se rompe en la escuela, los chicos se ofrecen para colaborar, agarran la caja de herramientas y resuelven lo que sea necesario.que estas prácticas contribuyen al aprendizaje profesional. Yamila Del Mármol, profesora de Prácticas del Lenguaje en la EEST Nº2, comentó cómo -desde su espacio- procura contribuir al desarrollo de la capacidad de expresión de los estudiantes, pidiéndoles narrativas orales y escritas de lo que hacen en el taller. La docente hizo referencia a los proyectos que lleva a cabo junto a colegas de asignaturas que integran el campo de la formación técnica específica del diseño curricular y comentó

que algunos de esos trabajos participan de la Evaluación de Saberes[4] (Dirección de Educación Técnica, Disposición 37, 2018) y la muestra institucional. El aporte de Maximiliano Martínez estuvo enmarcado en su experiencia de gestión y organización del área de educación del Colegio de Técnicos Distrito V y la coordinación con las prácticas profesionalizantes de la especialidad Construcciones. Maximiliano habló de la incumbencia profesional que tienen los egresados de las escuelas técnicas y de los desafíos que se les presentan cuando tienen que matricularse y presentar sus primeros trabajos en el colegio. El profesor Ricardo Caramelo, instructor en el Centro de Formación Profesional Nº6, presentó su experiencia en la enseñanza de habilidades propias del sector de construcciones. Comentó que tiene oportunidad de acompañar a personas que hacen un gran esfuerzo perfeccionándose después de su jornada de trabajo con el propósito de enriquecer su desempeño y acceder a mejores oportunidades laborales. El docente Dante Oscar Barniú, a cargo del curso de "Operador de carpintería y fabricación de mobiliario" que se desarrolla en el Centro de Formación Profesional Nº6, compartió que muchas personas asisten interesadas en aprender el oficio no tanto con fines laborales, sino pensando en el trabajo a modo de realización personal o como aprendizaje artístico, muchos de ellos incluso en etapa posterior a su jubilación.

La actividad del día 4 de octubre comenzó temprano cuando cada uno de los integrantes del taller de diversidad, interculturalidad, diferencia y alteridad fue llegando con bultos, cintas, telas, luces y objetos diversos, que luego fueron protagonistas de la instalación prevista como cierre de la experiencia. Alrededor de las 10:00 horas dio inicio la segunda ronda de experiencias coordinada por Sergio González. Luego de las presentaciones, el mate comenzó a circular en el espacio compartido mientras Viviana Vicente, docente de Política y Ciudadanía en EEST Nº2 comentó que fue casual su llegada a la modalidad técnico profesional y que sin embargo tiene recuerdos a los que otorga gran valor por el vínculo que año tras año va construyendo con los jóvenes. La docente hizo referencia a situaciones de vulneración de derechos que han vivido sus estudiantes, en los que ella misma se ha implicado. Comentó que durante sus clases abre espacios para conversaciones cuando considera que son necesarios momentos de reflexión conjunta.

A continuación el profesor Adrián Suarez –que también participó el día sábado- hizo referencia a la calidad de la enseñanza técnico profesional que se ofrece en la escuela técnica secundaria recordando con nostalgia al "viejo y querido Industrial". Estas palabras dieron paso a comentarios de algunos asistentes, quienes dejaron entrever un sentimiento de melancolía que se tradujo en referencias a la tinta china, y a los planos a mano que había que rehacer si salían mal: "nada de Autocad ni ninguna de esas herramientas que los chicos usan ahora". Adrián habló con satisfacción sobre la oportunidad que tendrá de acompañar a los estudiantes de Construcciones que llegaron a las últimas instancias de las Ferias de Educación, Arte, Ciencia y Tecnología (Dirección General de Cultura y Educación, 2025), a las Olimpiadas Nacionales de Educación Técnico Profesional (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2025) y al Instituto Sábato en la etapa final del concurso

"Los materiales y la humanidad" (Universidad Nacional de San Martín, 2025). Juan Raimundo se presentó como auxiliar de la EEST Nº2 "Educación y Trabajo", lugar donde se desempeña desde hace más de veinte años. Recordó que cuando le ofrecieron el cargo, le explicaron cuáles eran sus funciones, cuántas aulas y dependencias tendría que limpiar, y le informaron también que él no podía tener ningún trato con los estudiantes. Juan contó que sin embargo muchas veces, aunque no les corresponda, tanto él como sus compañeros cuidan el ingreso y egreso en la zona de la puerta, arreglan un baño o van a comprar algo a la ferretería. También recordó que hace unos años atrás colaboró en la secretaría y que cuando está ausente la cocinera, él suele encargarse de hacer la comida. Así, en algunos momentos, por habitar el mismo entorno que estudiantes y docentes, a veces algún joven se le acerca, le pide un trapo, agua, papel y varios lo saludan a la entrada, así lo van conociendo. Juan contó que recuerda el nombre de algunos chicos y su club de fútbol preferido, que los profes y directivos frecuentemente llegan apurados, los preceptores están en muchas cosas y a veces él nota que hay un estudiante llorando o triste en un rincón del patio y le avisa al equipo de orientación porque puede ver algo que se le escapa a otros. Así Juan nos contó que su aporte en la escuela es mucho más que limpiar y cumplir el trabajo obligatorio.

A continuación se presentó Valentín Gerónimo Díaz, estudiante del Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en Electromecánica que se ofrece en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº52 "Maestro Francisco Isauro Arancibia" de Boulogne, provincia de Buenos Aires. Compartió un trabajo que lleva a cabo con el asesoramiento de la profesora Mercedes Zabala sobre la experiencia que, durante las Prácticas Profesionalizantes, desarrollan estudiantes de 6to año en el Museo Tecnológico "Ingeniero Eduardo Latzina" de la "Escuela Técnica Nº1 Otto Krause". Valentín explicó que la experiencia consiste por un lado en tareas de restauración de herramientas, insumos y maquinarias que realizan los jóvenes para cumplir con la responsabilidad asignada por los docentes de Prácticas Profesionalizantes. Por otro lado consideró que esa puesta en valor de objetos -que fueron utilizados hace años por ex alumnos, docentes y técnicos- reconoce historias de vida, trayectorias y esfuerzos realizados para desarrollar la tecnología que hoy aprovechamos, a la vez que genera en los estudiantes mayor pertenencia institucional. Esta experiencia se puso en conversación en la ronda de asistentes, quienes la vincularon con sus recuerdos y dieron cuenta del afecto vivo que mantienen hacia sus propias escuelas técnicas de origen.

Silvina Copes y Rocina Rojas, integrantes del equipo de orientación escolar de la EEST Nº2 aportaron su experiencia respecto al acompañamiento de las trayectorias en la modalidad técnico profesional. Hicieron referencia a la gran cantidad de estudiantes que conforman la matrícula de la escuela secundaria técnica y a las múltiples situaciones de conflicto, vulneración de derechos y padecimientos emocionales que las ocupan a diario. Agregaron que las diversidades propias de cada estudiante requieren propuestas pedagógicas individuales y por eso ellas asesoran a los docentes socializando orientaciones y estrategias sugeridas por los

profesionales externos con quienes trabajan articuladamente. Las integrantes del equipo se refirieron al dispositivo de inclusión que usan en la escuela para acompañar y dejar registro de las configuraciones de apoyo que se van implementando en las propuestas educativas personalizadas. Agregaron que de esta manera se apunta a garantizar el derecho a la educación inclusiva y se acompaña el acceso al proceso de enseñanza y de aprendizaje tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N 26206 (2006). La temática se puso en conversación entre los asistentes quienes valoraron el trabajo en equipo y reflexionaron sobre las propias prácticas a la vez que visibilizaron inquietudes respecto a las tensiones que se generan entre la familia, el estudiante y la escuela respecto de la oportunidad o no de incumbencia profesional en el título conforme a las capacidades que va desarrollando. Surgió la inquietud de diversificar los trayectos en el nivel secundario técnico para ofrecer formación profesional más allá de las tecnicaturas con incumbencia profesional que son las tradicionales.

A continuación el profesor Gabriel Pimentel y la profesora Alejandra Da Cruz compartieron la experiencia del proyecto “Las mujeres y la educación secundaria técnica” que pusieron en marcha a partir de una situación de conflicto surgida en un curso de nivel superior. El profesor comentó que cuando estudió en el Industrial eran muy pocas las mujeres que asistían y que él mismo –años atrás- creía que muchas chicas que ingresaban en primer año a la escuela técnica, luego elegirían otra modalidad más vinculada con lo artístico, dado que en sus cursos de nivel superior tenía baja matrícula de mujeres. Sin embargo, a partir de 2023 comenzó a recibir grupos más diversos y en una oportunidad sus alumnas se acercaron para comentarle sobre los malestares que vivían en el intercambio cotidiano con compañeros varones. Gabriel explicó que construyó entonces una mirada más reflexiva del tema, y también que notó que en muchos puestos de trabajo vinculados con la tecnología suelen asignarse tareas de menor responsabilidad a las mujeres, aunque su desempeño sea más destacado que el de otro colega varón. Así, narraron con la profesora Alejandra Da Cruz, cómo se fue gestando un espacio de encuentro entre mujeres de la escuela interesadas en conversar, acompañarse y debatir estas inquietudes. Al finalizar ese año las asistentes investigaron sobre algunas mujeres que a través de la Historia fueron referentes por sus aportes a la tecnología en cada una de las especialidades y para recordarlas se imprimieron afiches que quedaron pegados en zonas comunes de la escuela. Alejandra agregó que desde entonces el proyecto ha experimentado modificaciones, pues la organización y la convivencia intervienen en el avance: ha sido difícil lograr acuerdos entre las jóvenes que cursan las diferentes modalidades, otras han abandonado el grupo por el desgaste intelectual que les demanda la formación, y otras por la demora en la ejecución de las ideas. Estos aspectos son sobre los que se vienen trabajando para fortalecer el espacio. Los docentes involucrados en el proyecto han advertido que la organización aún requiere de adultos que pauten tiempos y dinámicas de trabajo. En este momento el grupo se encuentra elaborando, aunque con avance lento, una plataforma de “noticias escolares” que favorezca la circulación de información

vinculada a la formación y a los conflictos escolares. El propósito de este proyecto es crear canales de diálogo que los reconozca como parte de la comunidad educativa y que les permita tener un espacio de protagonismo en el que aprendan a elaborar y expresar sus ideas.

También participaron en esta ronda Ayelén Casanovas y Matias Cesari que –como docentes del Instituto Superior de Formación Técnica Nº196- relataron la experiencia del desarrollo del proyecto de mobiliario escolar que había sido presentado el día anterior en la muestra de trabajos. Fernanda Caballero, estudiante de tercer año del Profesorado de Educación Secundaria Técnico Profesional en Automotores del ISFD Nº19, compartió que finalizó su trayectoria de nivel secundario siendo adulta y puso en valor la oportunidad que para ella significa estudiar en el profesorado de ETP. Por otra parte, visibilizó el desafío que le implica pensarse como docente mujer en el taller de automotores. Fernanda contó cómo preparó su clase y mostró la estructura de un autito que sus estudiantes realizan para participar en la competencia de Robótica. A continuación Juan Figueroa, director de la Escuela Municipal de Formación Profesional Nº1 aportó su perspectiva desde la gestión, explicando que el objetivo principal de la formación profesional es la capacitación para el mundo del trabajo y que para ello ofrecen cursos teórico-prácticos cuya duración es en su mayoría de un año.

Instalación del taller de diversidad

Luego de la ronda de experiencias los asistentes fueron invitados a presenciar la instalación que dio cierre al taller de diversidad, interculturalidad, diferencia y alteridad. Al ingresar, la luz en el recinto se había reducido y los bancos -que habitualmente se encuentran distribuidos en el centro del salón- se veían apilados en zonas cercanas a las paredes. En el aula estaban dispuestas seis agrupaciones de objetos ubicados aleatoriamente: frascos y botellas transparentes de distintos formatos y tamaños. Cada agrupación de frascos estaba acompañada por elementos característicos de la educación técnico profesional: balde, pala, tablero, computadora, plaquetas, casco de protección, guantes, regla y una escalera entre otros. Luces azules y blancas iluminaban las seis estaciones mientras se escuchaban voces de estudiantes en el recreo. A continuación, integrantes del taller fueron recorriendo las estaciones mientras encendían luces de colores y cambiaban de lugar los objetos en forma aleatoria. Cada vez que se encendían luces de colores en una estación, se escuchaban las voces en “off” con reflexiones de los integrantes del taller. Esas frases presentaban aprendizajes vinculados con la diversidad, la diferencia y la alteridad. A continuación se proyectó un video con palabras de estudiantes e imágenes de momentos vividos en distintas escuelas técnicas mientras Natalia Acosta ensayaba una danza. Estaba vestida con un guardapolvo azul debajo del cual, se asomaba una falda roja, larga y con volados, que parecía desentonar. El guardapolvo había sido intervenido por Gisele Cisterna –otra integrante del taller- con bordados de colores que incluían las palabras:

"otredad", "diversidad", "diferencia". Al finalizar la danza, Natalia giró varias veces sobre si misma mientras se ponía un casco amarillo de protección y se subía a la escalera, momento en el cual se encendieron luces de colores sobre el sector. Hugo Algañaraz, Patricia Zelaya, Cintia Catán, Ivana Carolina González y Viviana Barnes Castilla también compartieron la experiencia de este taller.

Así, las VI Jornadas de Intercambio Territorial, "La Educación Técnico Profesional: (in)quietudes que nos afectan", transparentaron preocupaciones y aportes que desde la gestión, la investigación y el territorio procuran abrir caminos de educación y de trabajo. Las perspectivas e inquietudes de los estudiantes, referentes de la modalidad, docentes, directivos, investigadoras y bibliografía sugerida nos invitan ahora a tejer las conversaciones que entre ellos han construido.

Notas

[1] Profesora en Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de Analista en Sistemas. Profesora de nivel secundario y superior de la Modalidad Técnico Profesional. Magister en Práctica Docente. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: vivianabarnes@hotmail.com.

[2] Licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), Especialista en docencia Universitaria (FH-UNMDP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR); Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación. Directora del Grupo de Investigaciones en Pedagogía Social Comunitaria (GIPSC) del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: gcadaveira@mdp.edu.ar.

[3] La provincia de Buenos Aires ha puesto en vigencia un nuevo diseño curricular para la Tecnicatura en Construcciones según Resolución N° 5656-24 cuya implementación será progresiva (Dirección General de Cultura y Educación, 2024).

[4] La Evaluación Integral de Saberes se lleva a cabo durante los últimos meses de cursada de 2do y 3er año de las Escuelas de Educación Secundaria Técnica. Se trata de la exposición de proyectos realizados por un grupo de cuatro estudiantes -pueden ser 3 o 5- en la cual se ponen en juego los saberes que se han construido hasta el momento en los distintos espacios curriculares. Se orienta a los jóvenes para que propongan proyectos que colaboren en la mejor calidad de vida de personas con discapacidad, mejoren los intercambios que los seres humanos tenemos con el ambiente, generen micro emprendimientos, entre otras opciones (Dirección de Educación Técnica, Disposición 37, 2018).

Referencias bibliográficas, documentos y páginas de interés

Dirección General de Cultura y Educación (2024). Dirección General de Cultura y Educación (2025). https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/politicas-socioeducativas/actividades-cientificas-y-tecnologicas

Insituto Nacional de Educación Tecnológica (2025). https://www.inet.edu.ar/index.php/areas/encuentros-educativos/olimpiada-nacional-etp-2025/

Ley de educación Técnico Profesional N° 26.058 sancionada el 7/9/2005 Disponible: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525

Ley Nacional de Educación (Nº26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial 31062.*

Resolución 189 de 2002. Consejo Federal de Educación. https://inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/PP-MMO.pdf

Resolución 63 (2008). Plan de estudios del Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base. Consejo Federal de Educación. Argentina.

Resolución 266 de 2015. Evaluación por Capacidades Profesionales. Consejo Federal de Educación.

Resolución de firma conjunta 3748 de 2022. Dirección General de Cultura y Educación.

Resolución de firma conjunta 2106, 2024). Trayectorias propuestas de “Educación Profesional Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación.

Resolución conjunta 5656. 27 de diciembre de 2024. Boletín oficial 29916.

Universidad Nacional de San Martin (2025). https://noticias.unsam.edu.ar/2025/05/12/abrimos-la-inscripcion-al-curso-2025-los-materiales-y-la-humanidad/

S

Revista de Educación

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

RESEÑAS
Libros

Los primeros pasos de la vida universitaria

Reseña de Arroyo, Mariana del Valle (editora). *Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*. 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2025

José Antonio Borello[1]

Introducción y contexto

El libro resulta de una producción colectiva de varios grupos de investigación que, en mayo de 2024, se nuclearon en una red orientada a investigar, desde diversas perspectivas, el complejo proceso por el que pasan jóvenes y no tan jóvenes al iniciarse en la vida universitaria. Se trata de una red de especialistas en temas educativos y formados en diversas disciplinas que pertenecen a un conjunto amplio de universidades ubicadas en varios lugares del país y en Uruguay.

En la Argentina, la universidad, en general, y la universidad pública, en particular, es y ha sido una institución muy bien valorada por el conjunto de la población. Prueba reciente de ello han sido las multitudinarias marchas nacionales de apoyo a la universidad pública que han tenido lugar en la Argentina en 2025 y 2024. Parte de ese apoyo se asocia a la idea de que la universidad puede ser un vehículo para el ascenso social y económico.

La significativa expansión geográfica de la universidad pública que se inicia, paradójicamente, en la década de 1990, va a contribuir a la idea de que la llave del ascenso social empieza a estar más cerca, en mi barrio, en mi ciudad. La instalación de nuevas universidades nacionales tanto en el Conurbano bonaerense como en ciudades más pequeñas del interior del país va a multiplicar, varias veces, el número de estudiantes universitarios cuyos progenitores nunca pasaron por un aula universitaria. De este

modo, el estado nacional va a enmendar, parcialmente, la tremenda injusticia territorial que generaba el hecho de que gran parte de la inversión pública en la educación superior se localizara a enormes distancias de los lugares de residencia de los más pobres.

Claro está que la cercanía geográfica no resuelve todo. Esto es, enmendar una deuda social, una injusticia, solamente a través de una acción arquitectónica—la construcción de un edificio—es algo que avanza en la solución pero que, lejos de resolver todo, abre nuevos problemas. El volumen que acá reseñamos se focaliza en examinar ese complejo proceso asociado al inicio de la vida universitaria: ¿cómo lo viven los estudiantes y sus familias? ¿qué ha hecho y hacen las propias universidades y sus docentes para acompañar ese proceso? Estas y otras preguntas similares han guiado las investigaciones y reflexiones que contiene este volumen.

Contenido

El libro tiene seis partes, once capítulos, un prólogo y una presentación. La coordinación general del libro es de Mariana del Valle Arroyo. Cuarenta personas son los autores y autoras del texto. Las tres primeras partes contienen las diferentes contribuciones y la última son dos entrevistas a expertos franceses en la temática del inicio a la vida universitaria. Cada parte tiene una breve introducción general.

El prólogo es de Viviana Mancovsky y la presentación de Lucrecia A. Sotelo.

Bajo el título “Los inicios a la vida universitaria como campo” se encuadra la primera parte del libro. Allí Claudio Suasnábar hace una introducción al campo temático y al texto. La segunda parte del libro se refiere a “Políticas, instituciones y desigualdades en la transición universitaria” y contiene tres capítulos escritos por Soledad Vercellino y Pablo Daniel García; María Soledad Chiramberro, Gimena Inés Fernández y Jesica Anabela Suárez; y por el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (CINVEDUC-UNLP).

Año XVII N°37|2026
pp. 481-485

La tercera parte se focaliza en la experiencia estudiantil al inicio de la vida universitaria. En tres capítulos se discute no sólo qué pasa con el estudiante en el aula sino qué le sucede en los pasillos, en sus intercambios con sus pares y sus profesores. En particular, se examinan las experiencias iniciales en la vida universitaria (capítulo de Andrés Santos Sharpe, Leticia Cerezo y Leandro Larison); los vínculos de los estudiantes con el conocimiento en el contexto de sus formas de la sociabilidad (capítulo de María Paula Pierella, María Luz Prados, Irene Macera y M. Paula Marini); y las estrategias y metodologías de estudio en los inicios universitarios (capítulo de Mariana Correa y Emilce Rojo).

La parte cuatro se centra en examinar las pedagogías y estrategias docentes en los años universitarios iniciales. Esta sección contiene dos capítulos en los que se discuten experiencias específicas en la Argentina y en el Uruguay (capítulos de Virginia Fachinetti Lembo y Mabela Ruiz Barbot y de Karina Benchimol, Graciela Krichesk, Paula Pogré y Nadina Poliak).

La última parte del libro hace algunas reflexiones desde la gestión universitaria, esto es desde las propias instituciones de enseñanza superior, respecto a qué rol les cabe a esas instituciones en los inicios a la vida universitaria. En dos capítulos se discuten políticas de acompañamiento (contribución de Lucrecia A. Sotelo, Altzibar Ciordia y Patricia Leonor Farías) y cuestiones que hacen a la virtualización de la enseñanza y los desafíos que eso plantea para los entrantes a la vida universitaria (capítulo de Mariana del Valle Arroyo y Diego Berenstein).

En la sexta y última parte del libro se transcriben dos entrevistas a dos expertos franceses: François Dubet (realizada por Andrés Santos Sharpe, Lucrecia A. Sotelo y Emilia Di Piero) y a Bernard Charlot (entrevista realizada por Emilia Di Piero, Lucrecia A. Sotelo y Andrés Santos Sharpe). Dubet es un sociólogo francés, exdirector de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS). Fue profesor en la Universidad de Burdeos II hasta su jubilación en 2013. Charlot es actualmente

investigador invitado del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), en la Universidad Federal de Mato Grosso, Cuibá (Brasil).

Balance

No haremos acá un balance integral de las contribuciones de este libro a la gran problemática que es su foco: los procesos y problemas asociados al inicio de la vida universitaria. Ese balance integral estaría no sólo más allá de mis posibilidades—lejos estoy de ser un conocedor de la temática—sino de mis intenciones. Esta contribución tiene por objetivo hacer conocer un libro enormemente valioso por su alcance y por sus implicancias sociales y políticas. Como ya hemos visto, se trata del resultado de diversas investigaciones desarrolladas por varios grupos de investigación en un conjunto de universidades. Estoy convencido que uno de los grandes activos de nuestro sistema de ciencia y técnica—y, en general, de nuestra cultura social—es la capacidad para colaborar y dejar de lado (aunque más no sea por un rato) los egos académicos; y este libro es una buena demostración de este hecho.

Ese origen en un grupo amplio de personas hace que el tratamiento de la problemática central del libro sea sistémica. Esto es, se estudia la inserción inicial de los estudiantes en la universidad desde una variedad de perspectivas enmarcadas en una muy buena caracterización inicial del contexto histórico y organizacional. El análisis pormenorizado de diversas dimensiones del problema arroja luz acerca de la complejidad del asunto, pero, también, de las acciones e iniciativas que se han desarrollado y podrían iniciarse para alcanzar mejores resultados en diversas cuestiones críticas y sentidas, como el abandono, el bajo desempeño y las dificultades para avanzar en las carreras.

El texto se complementa con las transcripciones de dos excelentes entrevistas que colocan el caso argentino en un contexto mayor que tiene que ver con cuestiones que son globales, como la masificación de la educación

TEJIENDO PUENTES Y SABERES:
la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria

Año XVII N°37|2026
pp. 481-485

superior o la relación de los estudiantes de las clases populares con el saber. Este es un aporte muy original e interesante.

En síntesis: un libro para leer y consultar, más aún en una coyuntura política que busca negar el derecho de las mayorías a ampliar su horizonte cognitivo y de posibilidades de trabajo y sociabilidad.

Notas

[1] Doctor en Planificación (Virginia Tech, 1993); y Master y B.A. en Geografía (Univ. de Ottawa, 1982-84). También estudió en la UN de Cuyo y en la Univ. of Cincinnati. Se dedica al estudio de la geografía económica y de los sistemas productivos y de innovación y creación de capacidades. Profesor titular del Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Investigador, CONICET. Investigador y profesor contratado, UNRaf. Ha realizado investigaciones en la Argentina, Brasil, Canadá y los EE.UU. http://joseborello.blogspot.com. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6984-5368. E-mail: joseborello@gmail.com.

La pedagogía de la esperanza de bell hooks: Vivir y enseñar en comunidad

hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra. 211 páginas. ISBN 9788419160775

Paula Valeria Gaggini[1]

En 2024, Bellaterra Edicions publicó *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*, correspondiente a la traducción del libro original en inglés *Teaching Community. A Pedagogy of Hope* de la autora bell hooks, quien falleció a sus 69 años el día miércoles 15 de diciembre de 2021.

Este texto fusiona el pensamiento crítico sobre la educación con la narrativa autobiográfica de la autora. Nos invita a pensar cómo las intersecciones de clase, raza y género configuran nuestros aprendizajes cotidianos y el modo en que esta manifestación representa una oportunidad para la práctica de la libertad y la resistencia o, por el contrario, la prolongación y profundización de la dominación. hooks nos interpela a desarticular el supremacismo blanco, el racismo y otros sistemas de opresión. Este libro, publicado una década después de *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, representa en sí mismo una pedagogía que se entrega con esperanza y aspira a la transformación de nuestros vínculos cotidianos, tanto dentro como fuera de las aulas y en cualquier espacio donde la dominación se impregne.

La obra se articula en un prefacio denominado: “Enseñar y vivir con esperanza”, que ilumina como un farol las dieciséis lecciones que reflejan los capítulos que exploran los conceptos de la autora como interpelación a nuestras vidas en unidad/común.

El prefacio, como hilo conductor, retoma su ensayo publicado una década antes, reflexionando sobre aquellos/as lectores/as imaginados/as en ese momento y lo

acontecido a partir de aquella invitación como generadora de esta nueva obra que vendría a reforzar la posibilidad de repensar la unión entre la teoría y la práctica, la construcción de una sabiduría práctica que no es ajena al deseo de "querer" crear vínculos. Este apartado, nos permitirá reflexionar acerca de la defensa de la democracia, del Derecho a la Educación, la politización de lo personal, el trabajo por la justicia, la ética del nombrar-nos, la conciencia colectiva, las prácticas feministas, el sentido de la Comunidad.

"1ª lección: La voluntad de aprender. Un mundo como aula", es el título del primer capítulo, como convocatoria de lectura que provoca tanto a la reflexión como la acción de una revolución pedagógica en la Universidad como un ambiente oferente de modos alternativos de pensamiento. hooks, en su narrativa autobiográfica, nos presenta la potencia del trabajo colectivo que nos trajo el movimiento feminista y con él, el surgimiento de una consciencia feminista y la posibilidad de propiciar "aulas feministas" como transformación de la naturaleza del discurso académico en torno a la igualdad de género y la diversidad étnica para la justicia social, en conexión con la pedagogía.

En el devenir de la lectura de la "2ª lección: tiempo fuera. Aulas sin fronteras", podremos encontrar la oportunidad de permitirnos repensar el aula universitaria, conscientes del breve tiempo que disponemos para el desarrollo en ese entorno dinámico. Como bien describe la autora: "los profesores debemos estar completamente presentes en el momento, completamente concentrados" (p. 34). Esto último, podemos conectarlo a la importancia de estar-ser en cuerpo, mente y espíritu, como presentaba ya en su obra anterior en su "pedagogía comprometida" (hooks, 2021). Esta segunda lección también nos ayuda a mirar la evaluación desde (otras) aristas como la autoevaluación donde los/as estudiantes pueden reflexionar y escuchar

Año XVII N°37|2026
pp. 487-493

las propias incertidumbres, pero además las de sus profesores/as.

La “3ª lección se titula: Hablemos de raza y racismo”. Es justamente en su “Hablemos” en la forma verbal “nosotros/as”, que nos convida a ser parte del desafío del ejercicio del análisis, más allá de los conceptos, a hacernos cargo del grado de privilegios que poseemos y reconocer nuestras propias contradicciones en el discurso cuando nos referimos sobre la raza, el supremacismo blanco y el racismo. En este mismo sentido, podríamos preguntarnos: ¿De qué sirve que enseñemos sobre “desigualdades” si no nos asumimos como parte, incluso inconsciente, de la profundización de las mismas?

En el primer párrafo del capítulo titulado: “4ª lección. Educación democrática”, podemos encontrar la vinculación entre la educación democrática, la interactividad entre la enseñanza- aprendizaje y el desafío permanente de crear una comunidad de aprendizaje-enseñanza. Nos provoca a partir de una revisión personal y colectiva sobre los modos de generar espacios democráticos en beneficio de la comunidad y del nosotros/as

“Nadie nace racista” (p. 73) afirma la autora en su “5ª lección: Lo que sucede cuando las personas blancas cambian”. En esta lección, trae la voz de Paulo Freire para recordarnos que nos volvemos racistas, pero también podemos dejar de serlo gracias al poder que nos arroja la toma de consciencia y nuestras posteriores elecciones. hooks nos invita, sin dudas, a una aventura que reside en la liberación de la voluntad de dominar y de la transformación en humanidad. A esta lección, se suma la “6ª lección: Estándares” para darnos lugar al abordaje de la segregación racial, de modo de complejizar los aportes del capítulo anterior, volviendo a la idea de pensarnos en comunidad en la práctica de la libertad donde las voces (todas) se deben poder escuchar.

El capítulo “7ª lección: Como podemos servir”, exhibe el compromiso de la enseñanza como servicio entendido como aquel destinado a lxs estudiantes y colegas. La idea de la autora es la posibilidad de servir a las personas

más que a las instituciones de Educación Superior. La propuesta nos infiere el servicio a la educación como dimensión vital del trabajo profesional, por y para los/as estudiantes, sin perder de vista los obstáculos que esto podría traer aparejado. En este sentido, hooks nos brinda, al finalizar este capítulo, un comienzo que se abraza al acto de cuidado como generador de libertad recíproca.

La vergüenza, como emoción que nos deja desnudos y frágiles frente al mundo, podría ser una buena descripción del recorrido que promueve la "8ª lección: Ir más allá de la vergüenza". Este capítulo, al igual que a lo largo de esta obra, propone la reflexión sobre cuestiones que intentan ocultarse y que son propias del ser humano. La vergüenza deshumaniza, dice hooks, a la vez que afirma, que no hay mejor lugar que en el aula para la invitación de pensar, cuestionar, confrontar y superar la vergüenza y la humillación, para dar lugar al reconocimiento y el respeto comunitario.

"9ª: Guardianes de la esperanza. Enseñar comunidades", presenta un diálogo junto a su colega Ron Scapp, sobre lo vivenciado por la autora desde su obra "Enseñar a trasgredir. La educación como práctica de libertad" Esta conversación, nos permite como lectores/as, imaginar nuestras propias conversaciones con colegas y estudiantes para generar nuestras propias comunidades.

¿Cómo habitamos el sentido y el poder de la educación en nuestras familias hoy? ¿Cómo podemos ser comunidad en nuestras familias, incluso cuando hay contradicciones en lo que pensamos? ¿Cómo podemos generar los espacios para la conciencia crítica como práctica de la libertad? Podrían ser algunas de las interrogantes como hilo de conversación presentado en el capítulo: "10ª: Aprendizaje progresista. Un valor de familia". Interrogantes que dan lugar a la "11ª lección: De corazón a corazón. Enseñar con amor" para

Año XVII N°37|2026
pp. 487-493

manifestar ciertos miedos que escondemos disfrazados muchos/as docentes, por ejemplo: en la búsqueda de la objetividad y en la distancia con nuestros/as estudiantes. ¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñar con amor? La autora nos presenta al amor como combinación de factores interdependientes como de cuidado, responsabilidad, conocimiento, respeto, confianza. Esto último, llevado a la enseñanza, requiere de interacción, de búsqueda, de creación de condiciones con espíritu de *comunalismo*.

En la "12ª lección: Buen sexo. Pedagogía apasionada", hooks continúa provocando, como a lo largo de esta obra, mediante su propio testimonio, acerca cuestiones que nos permite vislumbrar el abuso del poder, lo heteronormativizado, la dominación, el patriarcado. Ante esto, la autora al finalizar el capítulo, nos trae la contracara de la erótica y su potencial desafiante. hooks afirma: "Lo erótico siempre esté presente; siempre está con nosotros" (p. 169); con esta frase una convocatoria: descubrir lo dentro de nosotros/as.

El título de la decimotercera lección denominada: "13ª lección: Espiritualidad en la educación", resume un maravillo convite para habitar una espiritualidad EN la educación y la pedagogía como práctica y lucha por la liberación comunitaria. Este capítulo nos permitirá reflexionar acerca de una interrogante en torno: ¿Cómo vivir una espiritualidad en comunidad para una mejor vida? Incluso, con ésta última pregunta, podemos ligar el capítulo: "14ª lección: Esta es nuestra vida. Enseñar con miras a la muerte" para preguntarnos: ¿Cómo vivir una espiritualidad que mire a la muerte? ¿Qué prácticas personales nos muestran conscientes de nuestra presencia colectiva? ¿De qué modo podríamos dejar nuestra presencia, aun cuando estemos ausentes?

Nuevamente hooks, nos convoca en su "15ª lección. Asuntos espirituales en el aula", pensarnos como seres humanos intelectuales, quienes buscamos constantemente los modos de permanecer en una unión entre mente, cuerpo y espíritu como personas integrales. Este anteúl-

timo capítulo, nos permite preguntarnos sobre el potencial que posee en sí misma la espiritualidad como fuerza de resistencia ante las prácticas que nos oprimen y dominan y, además, imaginar nuestras aulas como ambientes posibles donde la vida sea aquella vivida en comunidad.

En su última lección: "16ª lección: Sabiduría práctica" la autora recupera en primera persona las categorías que desarrolló a lo largo de su obra, volviendo a su prefacio donde nos relataba que la unión entre teoría y praxis es el motor que impulsa a buscar nuestra sabiduría práctica. Sabiduría que reside en la creación de vínculos afectivos, porque en definitiva y en palabras de la autora: "Aquellos que queremos crear vínculos, que buscamos traspasar límites, lo hacemos" (hooks, 2024, p. 14)

En conclusión, hooks nos invita a imaginar posibles horizontes comunitarios para una pedagogía de la esperanza que sea valiente al nombrar aquello que nos impide la libertad. Ante la crueldad, el dominio, el silencio, la descalificación; la esperanza de: *Enseñar Comunidad*

Notas

[1] Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP). Doctoranda en Ciencias Sociales (UNMDP-FEyCS y FH). Diplomada Universitaria en Pedagogía de la Memoria y DDHH (UNLP-Comisión de la Memoria). Becaria (UNMDP). Ayudante Graduada Taller de Aprendizaje Científico y Académico (FH-UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA)y del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Integrante de la Red Internacional en Emociones y Afectos desde las Cs. Sociales y Humanidades (RENISCE) ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4085-1443. E-mail: paulagaggini@gmail.com.

Referencias bibliográficas

hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Revista de Educación

EVENTOS

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

Eventos

Marzo

- **II Seminario Internacional de Investigación en Educación**

Fecha: 11, 12 y 13 de marzo de 2026

El Seminario Internacional de Investigación en Educación organizado por el IICE se propuso conformar un espacio de diálogo a partir de diferentes actividades pensadas por los equipos y áreas de trabajo del instituto. El Seminario se planteó compartir discusiones en torno a la construcción de conocimiento en el campo de la investigación en educación en vínculos entre los territorios, sus sujetos y prácticas pedagógicas. En el marco de las tendencias políticas globales y locales de la ciencia, la investigación en, sobre, desde y para la educación, el Seminario propuso la constitución en una instancia fundamental desde la cual problematizar los procesos educativos y sus desafíos en la contemporaneidad.

Lugar del Seminario: Anexo Facultad de Filosofía y Letras UBA, Bonifacio 1339 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para más información: iiceuba@gmail.com

Revista de Educación

DOSSIER

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

eudem

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACION

Prólogo

Cuando la Dra. Melina Porto me contactó para pedirme que escribiera este prólogo, me sentí muy honrada, pues ella como docente y guía en mi programa doctoral me incentivó a profundizar el aprendizaje de las lenguas a dimensiones que nunca antes imaginé. Al leer los ocho artículos de este número especial, '*Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades'*, he experimentado una sensación similar en la medida en que mi mundo académico ha continuado expandiéndose y además me he conmovido e identificado con los estudios que aquí se presentan.

Entre las miradas que guían las investigaciones de este número especial, encuentro la educación para la ciudadanía intercultural, que expande el aprendizaje de la lengua hasta la acción en la comunidad, así como la pedagogía del malestar que altera las creencias de las personas al enfrentarlas a situaciones nuevas de injusticia. Estas se constituyen en enfoques de mucha vigencia en épocas de tanto conflicto y deshumanización. Los estudios aquí presentados, sin duda, nos servirán a los educadores como inspiración para sensibilizar y sensibilizarnos junto con nuestros educandos sobre la urgencia de reflexionar y actuar para el otro.

Este número especial constituido por una diversidad de investigaciones es una contribución valiosa de nuestra América Latina, particularmente de la Argentina para el mundo. Abarca desde una investigación sobre los impactos de la inteligencia artificial en el aula de las lenguas, continuando con un novedoso aporte teórico-práctico post-humanista en donde convergen la ciudadanía intercultural y la justicia territorial hasta un análisis documental que explora aspectos de la ciudadanía intercultural en los programas de formación de profesores de inglés, así como varios estudios empíricos que se llevan a cabo en diferentes contextos educativos formales y no formales que describo a continuación.

Destaco dos investigaciones de contextos educativos de poblaciones vulnerables, a saber: una llevada a cabo en un contexto de encierro y la otra en una institución educativa rural de una comunidad Mapuche. En la primera, las autoras analizan las narrativas de reflexión de un practicante sobre su experiencia relacionada con el dictado de clase de inglés a una persona privada de la libertad, estableciendo un impacto positivo en la formación de este futuro docente. Las reflexiones del practicante son conmovedoras en tanto y cuanto nos detallan cómo logró motivar a este estudiante al aprendizaje del inglés a través del empleo de una de sus aficiones, el boxeo y el vínculo de amistad que se generó luego de finalizada la intervención pedagógica.

La investigación desarrollada con la comunidad Mapuche se enmarca en una investigación acción participativa constituida por personas de la comunidad, estudiantes, docentes y directivos de la institución. A través de un enfoque del Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) estos participantes determinaron contenidos y materiales. De manera similar como en el estudio anterior,

la ciudadanía intercultural y la justicia social convergen en esta investigación y así mismo se da voz a una población excluida y vulnerable.

En otro artículo los autores exploran, desde la filosofía de la justicia social, cómo la elaboración e implementación de materiales situados pueden coadyuvar a la formación docente y al desarrollo de la conciencia de la justicia social de los estudiantes de una institución educativa para adultos. Por otro lado, este estudio confirma cómo la ciudadanía intercultural y los principios de justicia social se conectan con el activismo y cómo el aprendizaje de una lengua permite el desarrollo de la empatía por el otro.

En el penúltimo artículo, su autora describe una interesante investigación llevada a cabo en una institución secundaria, enmarcada en las pedagogías del malestar y la esperanza considerando la temática del conflicto sobre las Islas Malvinas. Se establece unas secuencias didácticas a través de las cuales los estudiantes profundizan su entendimiento de este conflicto, además de desarrollar su sensibilidad y pensamiento crítico. Llama la atención la última secuencia en la que los alumnos preparan preguntas para una entrevista a un veterano de guerra logrando mostrar un futuro esperanzador a pesar de lo negativo del pasado conflicto bélico.

El número especial culmina de manera brillante con un novedoso estudio desde la multiliteracidad y el translenguaje en el que las autoras emplearon una tarea multimodal con estudiantes universitarios de las carreras de inglés. A partir de una novela gráfica sobre el holocausto, los alumnos debían replicar la portada de esta novela con su propia imagen, añadiendo además una narrativa que describiera el proceso de creación y sus significados. Es decir, con el surgimiento de nuevos significados, los alumnos tuvieron que emplear dos modos semióticos, a saber: la imagen y el lenguaje y además una variedad de recursos artísticos y digitales de manera creativa. Las autoras plantean con esta tarea innovadora una nueva manera cualitativa procesual de evaluación que trascienda el lenguaje escrito y hablado y finalizan con una serie de interrogantes para la investigación.

Espero que los lectores disfruten de este material y que se encuentren motivados para ir abriendo nuevos surcos en la investigación de la enseñanza de las lenguas enmarcadas en los enfoques aquí descriptos, desde nuestros contextos y desde nuevas voces que tienen mucho que decir y aportar al mundo académico.

Ana María Calle Calle[1]

Cuenca, Agosto de 2024

Nota

[1] Investigadora y profesora asociada del programa de Formación del Profesorado de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Cuenca en Ecuador. Ha impartido docencia en todos los niveles educativos durante más de 25 años. Es doctora en Ciencias de la Educación

por la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Sus líneas de investigación incluyen el desarrollo profesional, la cognición docente y la enseñanza del inglés como lengua internacional. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1817-3095. E-mail: ana.calle@ucuenca.edu.ec.

Introducción al número especial. Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades

Introduction to the Special Issue. Intercultural Citizenship in Foreign Language Education: Difficulties, Challenges, and Possibilities

Melina Porto (editora)[1]

Introducción

Este número especial es el resultado de cuatro años de trabajo del equipo de investigación del proyecto acreditado H922 (2020-2024) que dirijo (Universidad nacional de La Plata, Argentina). Comencé esta línea de investigación centrada específicamente en la ciudadanía intercultural en el año 2011. Así, el equipo lleva quince años desarrollando esta temática y continuará haciendo en los próximos años ya que un nuevo proyecto 2025-2028 ha sido aprobado y acreditado. Como Directora, he creado y fortalecido una red de investigadores con alcance nacional, regional y global. En esta introducción, presento los antecedentes de esta línea de investigación, específicos al equipo, así como los aportes realizados hasta el momento. Dichos aportes se despliegan en estos tres niveles, nacional, regional y global, e indican la relevancia de la temática estudiada.

Antecedentes

En el período 2016-2019 el equipo realizó un estudio de caso con elementos de investigación-acción cuyo objetivo general fue describir y evaluar una experiencia de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera en la universidad así como sus logros en los planos lingüístico, intercultural y cívico (de ciudadanía). A partir de una intervención áulica en la clase de lengua extranjera (inglés en Argentina y español en el Reino Unido) en la universidad en ambos países, acerca de la guerra de Malvinas y que combinó la enseñanza en lenguas, la educación para la ciudadanía y la interculturalidad (Byram, 2008, 2014; Byram et al., 2017; Byram & Wagner, 2018), los objetivos específicos fueron determinar si surgía un sentimiento de identificación internacional/transnacional en los estudiantes, si desarrollaban un vínculo crítico con las comunidades donde vivían, si gestionaban acciones cívicas concretas en dichas comunidades y describir los tres aspectos. Un objetivo adicional fue determinar si la experiencia de ciudadanía intercultural estimuló el desarrollo lingüístico en inglés de los participantes argentinos y en caso afirmativo, describirlo. Los participantes eran 150 estudiantes universitarios en Argentina y 50 en el Reino Unido. En Argentina, los participantes eran futuros profesores/traductores/licenciados de inglés, de entre dieciocho y veintidós años, que cursaban su segundo año de estudios en la Univer-

sidad Nacional de La Plata. En el Reino Unido, los participantes eran estudiantes británicos universitarios de primer año, de entre dieciocho y veintiún años, que se encontraban cursando una Licenciatura en Lengua Española en la Universidad de East Anglia. Se recolectaron datos de tres tipos: observacionales (notas de clase, notas de campo, etc.); documentales (cuestionario de conocimiento previo sobre la guerra de Malvinas, producciones de los participantes de ambos países como posters y panfletos, diarios escritos de reflexión, Autobiografía de Encuentros Interculturales, Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios Visuales, entre otros) y conversacionales (comunicación entre los estudiantes de Argentina y el Reino Unido en una wiki y Skype, debates en clase, entrevistas a veteranos de guerra, entre otros). Los datos fueron analizados utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Mertens, 2015). Se utilizó además una clasificación de criticidad en la educación superior de Barnett (1997) para la dimensión de criticidad y lineamientos de Byram (2008) para la dimensión de ciudadanía. Más específicamente, se utilizaron los cinco niveles de compromiso cívico descriptos en Byram (2008) y Byram et al. (2017). En esta clasificación, 'político' no se refiere a 'ideológico' sino a actuar con sujetos de otros grupos sociales, culturales, etc. con un fin común. Estos niveles de compromiso cívico son:

Pre-político:

1. Los estudiantes se involucran con otros (por medio de documentos y artefactos, o en persona, ya sea en forma virtual o cara a cara) y reflexionan críticamente acerca de sus propias creencias, presuposiciones y valores, y los de los otros.

2. Los estudiantes se involucran con otros, reflexionan críticamente e imaginan alternativas y cambios posibles.

Político:

3. Los estudiantes se involucran con otros, se interesan por sus perspectivas y creencias, reflexionan críticamente, proponen alternativas y cambios, y realizan acciones para generar cambios en su propia sociedad.

4. Los estudiantes crean una comunidad internacional/transnacional con otros, reflexionan críticamente en forma conjunta, proponen alternativas y cambios, y realizan acciones para generar cambios en sus respectivas sociedades.

5. En una comunidad internacional/transnacional, estudiantes de dos o más grupos/sociedades/países identifican un tema de interés común sobre el cual actúan como grupo internacional/transnacional.

La cuestión del desarrollo lingüístico se analizó comparando los resultados de exámenes de competencia lingüística en inglés administrados antes y después de la intervención áulica de ciudadanía intercultural sobre la guerra de Malvinas. La dimensión de identificación internacional/transnacional se analizó teniendo en cuenta las

categorías lingüísticas descriptas en Byram et al. (2017). Mientras que los trabajos sobre interculturalidad, criticidad y ciudadanía en el aula de lengua extranjera crecen en forma sostenida en América del Norte, Europa y Asia, los estudios empíricos son casi inexistentes en esta parte del mundo, lo que constituyó una justificación importante para la realización de esta investigación. Los resultados indican que se observaron todas las características de la ciudadanía intercultural mencionadas en Byram (2008, 2014), es decir, identificación internacional/transnacional, criticidad y acción cívica en la comunidad. Estas características fueron descriptas en detalle para este contexto específico. Por último, esta investigación abordó el tema de si la ciudadanía intercultural contribuyó al desarrollo lingüístico en la lengua extranjera, una cuestión no explorada en otros proyectos de ciudadanía intercultural existentes (Byram et al., 2017). Los resultados muestran una variedad de maneras en las que la pedagogía utilizada, basada en la teoría de ciudadanía intercultural, dio lugar al desarrollo lingüístico, por ejemplo en términos de motivación, confianza en el uso del inglés, vocabulario y competencia plurilingüe junto con prácticas translinguales.

Esta línea de investigación

Los ámbitos educativos públicos constituyen un lugar privilegiado para el desarrollo de interacciones ciudadanas que dan cuenta de posturas ideológicas diversas y a menudo contrapuestas en relación con temas de interés ciudadano. Los niños y jóvenes construyen marcos ideológicos discursivos complejos y variados que dan cuenta de una aproximación crítica a la realidad. Despliegan una serie de repertorios de gran interés investigativo cuyo estudio ha sido el centro de este proyecto H922. Específicamente, nos hemos enfocado en cuatro dimensiones:

a) Evaluación a mediano y largo plazo de los proyectos de ciudadanía intercultural ejecutados en el contexto argentino hasta el momento.

b) Aspectos éticos, morales y políticos implicados en la ciudadanía intercultural.

c) Ciudadanía intercultural y competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera.

d) Discursos y voces en el ejercicio de la ciudadanía en ámbitos educativos públicos enmarcados en el aula de lenguas extranjeras.

Cada dimensión abordó una pregunta de investigación específica:

a) ¿Qué impacto tiene la ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera en la universidad a mediano y largo plazo?

b) ¿Qué aspectos éticos, morales y políticos están implicados en la ciudadanía intercultural?

c) ¿Qué interrelaciones existen entre la ciudadanía intercultural y la competen-

cia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera en diversos contextos (primario, secundario, universitario)?

d) ¿Cómo construyen los estudiantes y docentes sus discursos y voces en su ejercicio de la ciudadanía en ámbitos educativos públicos enmarcados en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

El diseño ha sido un estudio de casos múltiples (Yin, 2018) con elementos de investigación-acción, en congruencia con los lineamientos y procedimientos en Cohen, Manion y Morrison (2018), Corbin y Strauss (2014), Denzin y Lincoln, 2018, Mertens (2015), y Smyth y Santoro (2015). Se trata de una investigación cualitativa interpretativa. Los resultados obtenidos se han centrado en:

a) la elaboración de informes de investigación y publicaciones académicas sobre los aspectos éticos, morales y políticos implicados en la ciudadanía intercultural y las formas en que los discursos y voces se gestionan en ámbitos educativos públicos enmarcados en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

b) el desarrollo de materiales de formación docente que exploran las interrelaciones entre la ciudadanía intercultural y la competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera.

c) la organización y gestión de actividades académicas de difusión de la investigación local en ámbitos internacionales y nacionales (dictado de seminarios de posgrado, talleres de formación, organización de jornadas para docentes, graduados y alumnos).

Aporte original al tema

Además de afianzar el tema de la ciudadanía intercultural en el plano nacional, regional e internacional en los últimos quince por medio de los proyectos acreditados y llevados a cabo hasta el momento (incentivos H783, H922; PIP Conicet 0281, 0512), poniendo a prueba la transferibilidad de la experiencia educativa de Europa y otras partes del mundo en América Latina, este proyecto realizó los siguientes aportes teóricos con su correspondiente ejecución empírica:

a) Desafío de un axioma de la ciudadanía intercultural que presupone la comunicación transnacional entre estudiantes de distintos países. ¿Es posible desarrollar la ciudadanía intercultural en la clase de inglés sin comunicación transnacional?

b) Complementación de la ciudadanía intercultural con translenguaje, multiliteracidad, metodologías y pedagogías basadas en las artes y acción cívica en la comunidad.

c) Expansión de la ciudadanía intercultural para abarcar la educación en derechos humanos y la justicia social.

d) Complementación de la ciudadanía intercultural con teorías y pedagogías del malestar y del perdón así como teorizaciones sobre trauma, dolor y sufrimiento.

e) Complementación de la ciudadanía intercultural con el episteme post-humano.

f) Complementación de la ciudadanía intercultural con teorías y pedagogías de *outdoor learning* (aprendizaje en la naturaleza al aire libre).

g) Aplicación de la ciudadanía intercultural en contextos comunitarios.

h) Nuevo y reciente enfoque interdisciplinario de la mano de la geografía (Bozzano & Canevari, 2020). Interrelación entre la ciudadanía intercultural y la justicia territorial con aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos.

i) Estudio de los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la ciudadanía intercultural.

j) Inclusión de perspectivas latinoamericanas e indígenas sobre interculturalidad, derechos humanos y enfoques críticos en educación, dando visibilidad internacional a perspectivas que suelen estar aisladas del escenario mundial por motivos lingüísticos (solo disponibles en español) y geográficos.

k) Centralidad de la inteligencia artificial en la educación y más específicamente, en la formación docente de futuros profesionales de las lenguas.

Impacto nacional, regional e internacional

El equipo de trabajo está integrado por un grupo sólido y estable de investigadores, becarios, tesistas y personal de apoyo, varios de los cuales integran los proyectos desde hace 19 años (inicio en 2005). Otros investigadores se incorporaron en el año 2024 con vistas al trabajo a realizar en los próximos cuatro años. Varios son de UNLP y varios de otras universidades (UADER, UNCO, UNRC, UNRN, UNLPam, UNSA, UB), con verdadero espíritu federal. El equipo está integrado también por un grupo de investigadores del exterior, comenzando por Michael Byram (Durham University), creador del concepto de competencia comunicativa intercultural y de la teoría de ciudadanía intercultural que el grupo investiga desde su creación. El alcance es regional (América Latina) y también global (Estados Unidos, Europa, África), a saber:

América Latina

Dra. Belkys Moncada Vera, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela

Dra. Ana María Calle Calle, Universidad de Cuenca, Ecuador

Dr. Raúl Yungán, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Dra. Beatriz Peña Dix, Universidad de los Andes, Colombia

Africa

Dra. Hilary Janks, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa

Estados Unidos

Dr. Graham Crookes, University of Hawai'i

Dra. Irina Golubeva, University of Maryland, Baltimore County

Europa

Dr. Michael Byram, University of Durham (Reino Unido) y Sofia University St Kliment Ohridski (Bulgaria)

Dra. Leticia Yulita, University of East Anglia, Reino Unido

Dra. Audrey Osler, Leeds University, Reino Unido

Dr. Hugh Starkey, University of London, Reino Unido

Dr. Darío Banegas, University of Edimburg, Reino Unido

Dr. Michalinos Zembylas, Open University of Cyprus, Chipre

Dra. Sandie Mourao, Nova University, Portugal

Dra. Diana Oliveiro, University of Aveiro, Portugal

Mgtr. Susana Frutuoso, Portugal

Dra. Hild Hoff, University of Bergen, Norway.

Dra. Beate Goldschmidt-Gjerløw, University of Agder, Norway.

Mgtr. Mari Lund Eide, University of Bergen, Norway;

Dra. Nicolina Tsvetkova, Sofia University St Kliment Ohridski, Bulgaria.

A su vez, este proyecto y los que sirven de antecedente integran varias redes y programas internacionales, a saber:

- *Red Científica Latinoamericana Territorios Posibles, Praxis y Transformación*;
- African Studies Global Virtual Forum Decoloniality and Southern Epistemologies, coordinado por Sinfree Makoni;
- Programa internacional de diversificación y descolonización del currículo de lenguas (Universidad Nacional de La Plata y Universidad de East Anglia);
- CULTNET, red internacional abocada al estudio de la interculturalidad, coordinado por Michael Byram;
- International Applied Linguistics Association Research Network 'Creative Inquiry';
- International Applied Linguistics Association Research Network 'Research Cultures in Applied Linguistics', coordinada por Claire Kramsch;
- International Applied Linguistics Association Research Network 'Native-speakerism';
- Transnational Critical Literacy Network; y

- Academic Network on Global Education & Learning, University College London.

Este número especial

Además de esta introducción, este número especial tiene ocho artículos. Cuenta además con un prólogo escrito por la Dra. Ana María Calle Calle de la Universidad de Cuenca, Ecuador, y un epílogo a cargo de la Dra. Beatriz Peña Dix de la Universidad de los Andes, Colombia, que funciona como conclusión.

En el Artículo 1, titulado 'Tres casos para repensar la formación profesional en la era de la Inteligencia Artificial', la Dra. Silvana Barboni explora los desafíos de la educación profesional, especialmente para los especialistas en lenguas, ante el avance de la Inteligencia Artificial (IA), subrayando la necesidad de comprender cómo estas tecnologías transforman las prácticas educativas y laborales. A través del análisis de tres casos, la autora analiza los impactos y los desafíos éticos y sociales a los que nos enfrenta el uso de IA. Asimismo, enfatiza la importancia de adoptar un enfoque equilibrado y reflexivo para preparar a las futuras generaciones de profesionales en un mundo donde la IA se ha vuelto una herramienta esencial y al alcance de todos.

En el Artículo 2, 'Ciudadanía intercultural y justicia territorial: Puentes teóricos, pedagógicos y de investigación', la Dra. Melina Porto explora el potencial de integrar la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la enseñanza de lenguas. Su combinación es multi-disciplinar ya que confluyen aportes de la enseñanza de lenguas y de la geografía (Bozzano & Canevari, 2020) y es novedosa en nuestro país y en el mundo. La autora analiza algunos de los aspectos teóricos implicados en su integración y propone posibilidades pedagógicas aplicables a la enseñanza de lenguas. El artículo fue publicado en 2023 en *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *11*(2), pp. 3-13 y se reproduce aquí con autorización.

En el Artículo 3, titulado 'La ciudadanía intercultural en los programas de cátedra de los Profesorados universitarios de inglés en Argentina', la Mgtr. Patricia Piter analiza y describe la presencia de la teoría de la ciudadanía intercultural en los profesorados de inglés en Argentina en un estudio cualitativo, interpretativo y exploratorio. Realizó un análisis documental que se extendió desde la máxima legislación que regula la educación superior en Argentina hasta los programas de las cátedras. Tuvo en cuenta la ley de Educación Superior Nº 24.521, los estatutos de las universidades, sus planes de estudios y 205 programas de las cátedras de Lengua y Cultura y de Formación Docente de 13 profesorados de inglés que se dictan en universidades de gestión pública del país. Es importante aclarar que dichas universidades conforman la totalidad de la oferta disponible en el país. El análisis de contenido de los programas permitió identificar instancias que visibilizan la presencia de los tres elementos esenciales de la teoría, a saber: criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad (Byram, et

al., 2017). Los resultados muestran que existe una gran disparidad en la consolidación de esta teoría en los programas de las cátedras a la vez que se evidencia la presencia del elemento esencial criticidad por sobre el internacionalismo y la acción en la comunidad. Los resultados implican un aporte al conocimiento disponible y contribuyen a re-pensar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la formación docente.

En el Artículo 4, 'Lecturas para la justicia social: Un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos en Córdoba', la Dra. Fabiana Sacchi, la Prof. Gimena San Martín y el Dr. Darío Banegas, describen un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba. Este caso es parte de un proyecto de investigación acción colaborativa sobre el diseño de materiales con perspectiva de justicia social en la clase de inglés. El caso está conformado por una docente y un grupo de estudiantes quienes abordaron la lectura comprensiva a partir de temas relacionados con la justicia social durante 2022 y 2023. El foco del artículo está puesto en la manera en que la elaboración de materiales y su implementación impactaron tanto en el desarrollo profesional de la docente como en la concientización sobre justicia social entre los estudiantes. Los autores parten de la idea de que la justicia social como filosofía de la educación en el ámbito formal necesita del uso de materiales que andamien la concientización social y el desarrollo profesional docente. Utilizan los principios de redistribución, reconocimiento y participación de la justicia social (Luckett & Shay, 2020; Tikly & Barrett, 2011). Abordan el desarrollo profesional docente a partir de las dimensiones curriculares y sociológicas propuestas por Goodwin (2010) para fortalecer la responsabilidad pedagógica profesional (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2022). Los materiales y clases tuvieron como punto de partida temáticas seleccionadas por los propios estudiantes, por ejemplo racismo y discriminación. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron encuestas y entrevistas a la docente y estudiantes, observaciones de clases, materiales didácticos diseñados, y evidencias de aprendizajes de los estudiantes. El análisis cualitativo de los datos evidenció que (1) la docente desarrolló aspectos relacionados a la dimensión pedagógica y la dimensión sociológica del conocimiento profesional y (2) los estudiantes reflejaron un desarrollo de la concientización sobre justicia social a través de la discusión en clase y en la producción de posters y demás actividades realizadas en las clases. El artículo incluye implicancias para el desarrollo profesional continuo y pedagógico, con énfasis en los principios y estrategias que pueden fortalecer el desarrollo de materiales situados.

En el Artículo 5, 'Un currículo para la acción en la comunidad: Las prácticas de estudiantes residentes del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa en la educación en contextos de encierro', la Mgtr. Estela Braun y la Prof. Vanesa Cabral presentan las características de un programa del campo de las prácticas comunitarias, legislado e implementado en la UNLPam desde 2017, que propicia el contacto solidario de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. El caso

se enmarca en la modalidad de Educación en Contextos de Encierro. Las autoras analizan datos provenientes de las narrativas e informes finales de estudiantes residentes que participaron de dos experiencias de enseñanza de inglés en contextos de encierro llevadas a cabo en la asignatura Práctica Educativa II del Profesorado de Inglés de la UNLPam durante 2019 y 2021. El propósito de la investigación fue indagar acerca del impacto de estas experiencias sobre la reflexividad crítica de los residentes. El análisis de los resultados y la discusión sobre los mismos indican el alto valor formativo de estas prácticas para futuros profesores de inglés.

La Mgtr. Gabriela Tavella, la Prof. Carina Fernández y la Prof. M. Rivas presentan en el Artículo 6 una 'Investigación acción participativa en una escuela rural multigrado en una comunidad Mapuche en Neuquén'. En el artículo las autoras comparten una reflexión acerca de cómo la investigación acción participativa fue informando una propuesta pedagógica que intentó dar voz a todos los actores participantes en el marco de un proyecto de investigación acción participativa. Este proyecto fue coordinado por un equipo interdisciplinario de docentes investigadoras de una universidad pública argentina. La experiencia fue llevada a cabo en una escuela primaria rural en el interior de la provincia del Neuquén. Partieron de una necesidad de la comunidad escolar respecto de la falta de acceso de estos niños al aprendizaje del inglés y a su posterior dificultad en la escolaridad secundaria. Para el diseño de la propuesta adoptaron una visión abierta de la universidad, la cual se nutre de otros tipos de conocimientos e incorpora saberes populares que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia institución. De este modo, se alejaron de la universidad como isla y pensaron en su función social. Desarrollaron una propuesta pedagógica con enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), informada por las metodologías participativas. Los contenidos a desarrollar en las clases de lengua extranjera surgieron desde la currícula escolar de esta escuela primaria en particular y de sucesivas negociaciones con la comunidad escolar: reuniones formales e informales con los docentes, retroalimentación de los niños y talleres participativos con docentes y familias. En este artículo, las autoras describen este proceso de investigación participativa.

En el Artículo 7, 'Pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza en la clase de inglés: A 40 años de la guerra de Malvinas', la Dra. Adriana Helver describe una experiencia llevada a cabo en el año 2022 en dos 5tos años de secundaria de la orientación en Ciencias Sociales de la escuela Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. En vistas de la conmemoración de los 40 años del inicio de la guerra de Malvinas, el propósito fue incentivar a los estudiantes a desarrollar una perspectiva crítica del conflicto armado basado en el conocimiento de los hechos que se desencadenaron en el año 1982 y el análisis de las diferentes miradas sobre estos eventos. El diseño e implementación de esta propuesta de enseñanza para el aula de Inglés se basó en la *pedagogía del malestar*, cuya idea

básica es sacar a los estudiantes de su zona de confort en el estudio de situaciones de injusticia con el objetivo de cuestionar sus propias creencias y preconceptos. Esta mirada supone que los sentimientos de incomodidad en la clase son fundamentales para poder enfrentar y cuestionar creencias dominantes y prácticas sociales naturalizadas que sostienen desigualdades sociales, y al mismo tiempo crear oportunidades de transformación individual y colectiva (Zembylas, 2015). Desde la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras se trabajó con el enfoque AICLE. Siguiendo las sugerencias del currículum prioritario vigente al momento de la elaboración del proyecto se trabajó con el contenido correspondiente al espacio de Política y Ciudadanía de 5to año: "Relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder" (Política y Ciudadanía, pag. 308 del Currículum Prioritario). Desde el espacio propio de Inglés se tomó como marco referencial curricular el propósito de "ofrecer a las y los estudiantes diversas oportunidades en el aula/presencial y/o a distancia de participar en diferentes prácticas sociales del lenguaje en Inglés, por ejemplo, dar opiniones, expresar acuerdo y desacuerdo, argumentar a favor o en contra de una idea" (pag. 264 del Currículum Prioritario de Inglés). La secuencia didáctica comenzó con el estudio comparativo del tratamiento de las noticias sobre el enfrentamiento desde la mirada de ambos países involucrados en el conflicto armado de 1982, Argentina y Reino Unido, para luego pasar al análisis de uno de los eventos más controversiales de la guerra: el hundimiento del Crucero ARA General Belgrano. Finalmente se trabajó con un testimonio directo sobre el conflicto armado en las islas a través de una entrevista a un veterano de guerra ex alumno de la institución. En este artículo, la autora describe en detalle esta experiencia.

El Artículo 8, 'Multiliteracidad: la relevancia de tareas multimodales procesuales para la enseñanza de una lengua segunda en entornos universitarios', la Dra. Ann Borsinger, la Mgtr. Ana Coria y la Dra. Melina Porto analizan la relevancia de perspectivas multimodales procesuales para tareas en L2 en entornos universitarios desde la desde la multiliteracidad. Examinan en particular una tarea basada en *Maus*, novela gráfica sobre el holocausto del dibujante estadounidense Art Spiegelman, que incluye los dos modos semióticos centrales de imagen y lenguaje (Kress, 2010), permitiendo una integración de contenido y lenguaje fundamental para el aprendizaje (Meyer et al., 2015). Los estudiantes, alumnos de las carreras de inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de segundo año, diseñaron una portada de número especial alternativa para *Maus*, junto con la redacción de un texto que describiera las distintas elecciones realizadas para el diseño de sus portadas. Se puso énfasis en las características de interdependencia de los conjuntos modales que conformaron el corpus. Dicho corpus estuvo constituido por 46 portadas alternativas y sus textos, analizados en base a la noción de elecciones más o menos efectivas según los contextos de situación y de cultura considerados. El análisis revela que las tareas más efectivas hicieron elecciones

visuales más audaces que combinaron símbolos tradicionales con otros menos establecidos, acompañadas de observaciones escritas que reflexionaron sobre el potencial metafórico de creación de significados. Las autoras consideran las implicancias pedagógicas de su investigación.

Nota

[1] Profesora y Traductora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones) categoría Principal, Categoría II en el sistema de Incentivos y Categoría I en SICADI. Es Profesora Titular Ordinaria en la cátedra Lengua Inglesa 2 (Facultad de Humanidades, UNLP). Fue Honorary Research Fellow (University of East Anglia, Reino Unido) (2019-2024). Posee una Maestría en English Language Teaching (University of Essex), un Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y un Posdoctorado en Humanidades y Ciencia Sociales (UBA). Su interés, experiencia y formación se centran en: interculturalidad, ciudadanía intercultural, aprendizaje en servicio, servicio comunitario intercultural, dimensiones éticas en la educación, enseñanza de lenguas extranjeras (teoría, didáctica, investigación), alfabetización múltiple, historia y memoria en el currículo (pedagogías de la memoria, del malestar, del perdón), comunicación intercultural e internacional, internacionalización de la educación superior, estudios acerca de la universidad (universidad ecológica, universidad y comunidad), investigación cualitativa, formación docente inicial y continua, y desarrollo curricular. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9159-171X. E-mail: melinaporto@conicet.gov.ar.

Referencias bibliográficas

Barahona, M. & Ibaceta-Quijanes, X. (2022). Chilean EFL student teachers and social justice: ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility. *Teachers and Teaching.* https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062726

Barnett, R. (1997). *Higher Education: a critical business*. London: Open University Press.

Bozzano, H. & Canevari, T. (Coords.). (2020). Transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres: Ciencia, comunidad y políticas públicas. La Plata: EDULP. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/número especials/pm.1267/pm.1267.pdf

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209-225.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited 2nd ed.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Golubeva, I. Han, H. & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram M. & Wagner M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, *51*, 140–151.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education. Eighth edition.* London: Routledge.

Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Fourth edition.* California: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). London: SAGE.

Goodwin, A. L. (2010) Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education, 21*(1), 19-32.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* London: Routledge.

Luckett, K. & Shay, S. (2020). Reframing the curriculum: A transformative approach. *Critical Studies in Education, 61*(1), 50-65.

Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Fourth edition*. Los Angeles: Sage.

Tikly, L. & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 3–14.

Smyth, G. & Santoro, N. (2015). *Methodologies for researching cultural diversity in education. International perspectives.* London: IoE Press & Trentham Books.

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research. Design and Methods. Sixth Edition.* London: Sage.

Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, *10*(2), 163-174.

Tres casos para repensar la formación profesional en la era de la Inteligencia Artificial

Three Cases to Rethink Teacher Education in the Era of Artificial Intelligence

Silvana Julieta Barboni[1]

Resumen

En el contexto actual de vertiginosa transformación tecnológica, impulsada por los avances en inteligencia artificial (IA), este trabajo propone una reflexión crítica sobre la formación profesional de especialistas en lenguas. A través del análisis de desarrollos recientes en IA y su impacto en sectores como la educación, la salud, la industria y el comercio, se destacan las oportunidades y desafíos que esta tecnología plantea. Particularmente en el ámbito educativo, la IA posibilita procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados, eficientes y accesibles, modificando profundamente tanto las metodologías pedagógicas como el rol docente. El capítulo examina cómo estas transformaciones exigen redefinir las competencias necesarias en la educación superior, subrayando la necesidad de formar profesionales capaces de integrar la tecnología con pensamiento crítico, ética y habilidades blandas. Finalmente, se presentan tres casos que ejemplifican el impacto de la IA en la vida cotidiana de los profesores de lenguas y traductores, como punto de partida para repensar las estrategias formativas en un mundo digitalizado.

Palabras clave: Inteligencia Artificial; formación profesional; lenguas

Abstract

In the current context of rapid technological transformation, driven by advances in artificial intelligence (AI), this paper offers a critical reflection on the professional training of language specialists. Through an analysis of recent developments in AI and its impact on sectors such as education, health, industry and commerce, it highlights the opportunities and challenges that this technology presents. Particularly in the field of education, AI enables more personalised, efficient and accessible teaching-learning processes, profoundly changing both pedagogical methodologies and the role of teachers. The chapter examines how these transformations require a redefinition of the skills needed in higher education, highlighting the need to train professionals capable of integrating technology with critical thinking, ethics and soft skills. Finally, three cases are presented that exemplify the impact of AI on the daily lives of language teachers and translators, as a starting point for rethinking training strategies in a digitalised world.

Keywords: Artificial Intelligence; Professional Training; Languages

Introducción

En la era de la Inteligencia Artificial (IA), repensar la formación profesional se ha convertido en una necesidad imperativa ante los vertiginosos cambios tecnológicos que se suceden a diario. Este artículo pretende reflexionar sobre este desafío, refiriendo algunos aspectos fundamentales que debemos considerar para la formación profesional de especialistas en lenguas.

La IA se define como el uso de sistemas o computadoras capaces de realizar tareas que tradicionalmente son y fueron realizadas por humanos. A diferencia de los seres humanos, la característica distintiva de estos sistemas es que pueden analizar grandes volúmenes de datos, adaptarse velozmente a nuevas situaciones y mejorar el rendimiento (Stuart y Norvig, 2003). Desde algoritmos simples hasta redes complejas, la IA se aplica hoy en un amplio espectro de campos científicos como la medicina, la educación, la economía y la industria, entre otras, abarcando una gama de tecnologías y técnicas en áreas como el procesamiento del lenguaje, la robótica, la neurocirugía, la programación y las finanzas (Tsai et al., 2022) entre las de mayor difusión.

La relevancia de la IA en 2025 es indiscutible tal vez porque se ha convertido en un bien de consumo masivo en nuestra vida cotidiana (Domingos, 2018). Hoy en día, cualquier persona puede acceder a dispositivos que utilizan IA, desde asistentes virtuales y chatbots como *ChatGPT* hasta aplicaciones que convierten audio a texto en teléfonos móviles. Estos sistemas no solo mejoran la eficiencia y la productividad en actividades antes desarrolladas sólo por humanos, sino que también transforman la manera en que los humanos interactuamos con la tecnología.

La propagación de la IA ha provocado una transformación en diversos sectores. Por ejemplo, en el ámbito de la salud existen hoy aplicaciones móviles equipadas con IA que pueden monitorear parámetros vitales y proporcionar recomendaciones personalizadas a sus usuarios para mejorar así la gestión de la salud individual. Por su parte, en los ámbitos educativos, las plataformas de aprendizaje adaptativo utilizan algoritmos de IA para personalizar el contenido educativo según las necesidades específicas de cada estudiante estimulando un aprendizaje más eficiente en tanto adaptado al perfil del alumno.

En el comercio y la industria, por su parte, la IA también ha optimizado procesos y ha mejorado la experiencia del cliente por medio de algoritmos de recomendación, como los utilizados por las aplicaciones *Amazon* y *Netflix*, que analizan el comportamiento de los usuarios para ofrecer sugerencias personalizadas, con el fin de aumentar la satisfacción del cliente y las ventas. Finalmente, en la industria de la manufactura, los sistemas de IA optimizan la cadena de suministro y la producción para reducir costos y mejorar la calidad del producto.

Sin embargo, la masificación de la IA también plantea desafíos éticos y sociales.

La privacidad y la seguridad de los datos, el sesgo en los algoritmos y el impacto en el empleo, entre otros aspectos, son cuestiones críticas que deben ser abordadas para asegurar un desarrollo sostenible y equitativo de la tecnología. Como señala Russell (2019), es esencial que el desarrollo y la implementación de la IA se realicen de manera responsable, con una regulación adecuada y una reflexión ética profunda para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos.

La IA en Educación

Desde hace algunos años, la inteligencia artificial (IA) se presenta como una herramienta esencial en el ámbito educativo porque ofrece innovaciones que apuntan a mejorar significativamente los aprendizajes, las estrategias de enseñanza y los logros académicos de los alumnos.

Tal es el caso de los sistemas de calificación automática y las plataformas de aprendizaje a distancia que permiten un enfoque más personalizado y eficiente. Asimismo, la IA aplicada a los procesos de evaluación permite correcciones más rápidas y efectivas dado que posibilita devoluciones e información de retroalimentación inmediata y detallada maximizando la objetividad y la consistencia entre diferentes trabajos de diferentes alumnos (Wang et al., 2020).

Por otra parte, las plataformas de aprendizaje a distancia utilizan técnicas de personalización para adaptar el contenido educativo a cada estudiante. Por ejemplo, muchos de estos sistemas están desarrollados para analizar el progreso de los estudiantes y ajustar dinámicamente los materiales y actividades de aprendizaje en función del desempeño del alumno (Zawacki-Richter et al., 2019). Esta adaptabilidad permite maximizar la eficacia educativa al abordar las áreas de debilidad de los estudiantes de manera oportuna.

Los tutores inteligentes proporcionan asistencia personalizada y en tiempo real a los estudiantes y brindan soportes educativos valiosos en tanto simulan la experiencia de un tutor humano, ofreciendo explicaciones detalladas a demanda del alumno (VanLehn, 2011). Si bien estos tutores inteligentes no reemplazan a los docentes, son particularmente efectivos en tanto posibilitan una guía adicional para comprender conceptos complejos.

Al poder analizar grandes volúmenes de datos educativos, la IA brinda un valioso soporte a los educadores permitiendo tomar decisiones informadas basadas en evidencias. Por ejemplo, estos sistemas analizan datos recopilados de diversas fuentes, como el rendimiento de los estudiantes, sus interacciones en plataformas educativas y sus patrones de comportamiento, para identificar tendencias y prever resultados futuros Esta información es invaluable para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y personalizadas como lo refieren Siemens y Baker (2012).

En conclusión, la IA está redefiniendo la educación al hacerla más personalizada, eficiente y accesible. Sin embargo, es esencial abordar los desafíos éticos asociados con su uso para maximizar sus beneficios y asegurar una implementación justa y segura. La privacidad de los datos de los estudiantes es una preocupación importante prevenir el uso indebido de datos (Slade & Prinsloo, 2013). Finalmente, resulta crucial asegurar que los algoritmos de IA sean transparentes y estén libres de sesgos, para garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes.

El rol docente en la metodología educativa con IA

La revolución educativa impulsada por la inteligencia artificial (IA) ha redefinido de manera significativa el papel del docente. Hemos pasado de ver al docente como un mero curador de contenidos a reconocerlo como un organizador de procesos de aprendizaje. Esta evolución metodológica prioriza la personalización, la interacción dinámica y la facilitación del aprendizaje activo sobre la simple transmisión de información.

Tradicionalmente, los docentes tuvieron la tarea de seleccionar, organizar y presentar información a los estudiantes estructurándola de modo que fuera adecuada para su apropiación. Este enfoque fue esencial en épocas en las que el acceso a la información era limitado, y los docentes eran las principales fuentes de conocimiento, curadores de contenido. Sin embargo, con la explosión de recursos digitales y el acceso casi ilimitado a la información en línea, este rol resulta obsoleto (Laurillard, 2012).

El nuevo rol de organizador de procesos de aprendizaje se centra en facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, ayudando a los estudiantes a navegar, analizar y aplicar la información de manera efectiva. Se promueve así un aprendizaje más profundo y significativo, donde los estudiantes son participantes activos en su propio proceso educativo. Goodyear (2015) destaca que los docentes en este nuevo rol deben diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, utilizando tecnologías avanzadas para apoyar estas actividades. Las herramientas de IA pueden encargarse de tareas administrativas y repetitivas, como la calificación automática y la gestión de datos, liberando tiempo para que los docentes se concentren en la interacción pedagógica y el apoyo personalizado. Por ejemplo, los sistemas de tutoría inteligente y las plataformas de aprendizaje adaptativo permiten a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes en tiempo real y ajustar sus estrategias de enseñanza según las necesidades individuales (Holmes et al., 2019) en trayectorias educativas diferenciales.

Los entornos de aprendizaje personalizados que se adaptan a los estilos de aprendizaje y ritmos de progreso de cada estudiante requieren que los docentes actúen como mediadores y guías, ayudando a los estudiantes a interpretar los datos

proporcionados por estas herramientas y a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas. Luckin (2018) observa que la capacidad de los docentes para interpretar y utilizar los análisis de datos educativos es fundamental para maximizar el potencial de la IA en la educación.

Este cambio de rol también implica una revalorización de las habilidades blandas y las competencias emocionales en la enseñanza en tanto sólo los docentes son capaces de crear un entorno de apoyo emocional y motivacional, fomentando una cultura de aprendizaje inclusiva y colaborativa. Darling-Hammond et al. (2020) señalan que el éxito de las estrategias pedagógicas modernas depende en gran medida de la capacidad del docente para cultivar relaciones positivas y construir una comunidad de aprendizaje efectiva.

En conclusión, el nuevo rol docente a partir de los cambios generados por la IA resalta la facilitación del aprendizaje activo y personalizado, aprovechando las tecnologías avanzadas para apoyar el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes. La habilidad de los docentes para adaptarse a este cambio y utilizar las herramientas de IA de manera efectiva resaltando sus habilidades blandas será crucial para el éxito de las iniciativas educativas en el siglo XXI.

Tres casos para repensar la formación superior en tiempos de IA

Los casos que se presentan a continuación ilustran cómo la inteligencia artificial (IA) se integra en la vida diaria de los profesionales del conocimiento, exponiendo los desafíos que esto implica al repensar la formación profesional para adaptarse a las transformaciones inexorables de esta revolución digital.

Caso 1: La Transformación de la Enseñanza con IA

Graciela es profesora de inglés en un instituto técnico de formación. Mientras prepara su clase para la próxima semana, necesita un texto en audio sobre motores eléctricos. Utiliza Google para encontrar un sitio web en inglés sobre el tema, extrae un fragmento informativo, lo copia y lo pega en una aplicación que analiza la dificultad del texto para nivel intermedio. Modifica las partes que superan la dificultad esperada según las sugerencias de la aplicación. Luego, en una plataforma que convierte texto a voz, selecciona una voz masculina en inglés americano, copia el texto allí, verifica el archivo de audio generado, lo descarga en su PC y ya tiene el audio listo para su clase. Luego, en un archivo de Word, pega el texto escrito, reemplazando algunas palabras con líneas para que los estudiantes las completen mientras escuchan el audio. Envía todo esto a sus alumnos a través del grupo de WhatsApp, asegurándose de que todos tengan el material en formato digital o impreso, según prefieran. Todo este proceso le ha llevado tan solo 10 minutos.

Hace 20 años, cuando Graciela terminó su formación docente, solo era posible buscar textos en línea, crear archivos digitales, imprimirlos y llevarlos a clase. La tecnología disponible en ese entonces no permitía la versatilidad que vemos hoy, donde la preparación y distribución de materiales es mucho más rápida y eficiente. Esta tecnología permite decisiones informadas tales como qué partes del texto modificar por su complejidad, qué tipo de variedad de inglés seleccionar respecto del hablante en un audio e incluso permite decidir si enviar anticipadamente o no el material a los alumnos en formato digital.

El ejemplo de Graciela se repite a nivel mundial. Es parte de la revolución tecnológica en la educación en lenguas. Docentes en diversos contextos utilizan una variedad de recursos digitales que han transformado la enseñanza y el aprendizaje, situándonos en la vanguardia de lo que se denomina "seres humanos mejorados" en la cuarta revolución industrial. Klaus Schwab (2016) describe esta revolución como la integración de la inteligencia artificial (IA), la robótica y la Internet de las cosas, potenciando las tareas humanas a una escala sin precedentes.

Según Klaus Schwab (2016), Yuval Noah Harari (2015), Andrew McAfee y Erik Brynjolfsson (2014), los "seres humanos mejorados" tienen un impacto significativo en los ámbitos laborales, especialmente en términos de productividad y comunicación. La eficiencia con la que Graciela prepara su material de clase ejemplifica la interacción humano-máquina. Una tarea que antes le habría llevado horas, ahora se completa en minutos, gracias a la calidad y velocidad de las herramientas de IA. En el caso de Graciela, la interacción entre su creatividad y los dispositivos digitales es altamente colaborativa, logrando el resultado esperado con rapidez y precisión.

Sin embargo, el uso de IA en la educación también plantea inquietudes. La primera pregunta que surge es quién tiene acceso a estas tecnologías y cómo se distribuyen. Muchos docentes carecen de la formación necesaria para emplear estas tecnologías, y algunos incluso las desconocen. La segunda cuestión involucrada es quién decide sobre la inclusión de la IA en los programas de formación y qué intereses parecen perseguir a partir de su inclusión u omisión. En la mayoría de los cursos de formación, las prácticas siguen utilizando metodologías basadas en los modos tradicionales de hacer, siguiendo mandatos de las tradiciones disciplinares anteriores a la IA y estructuras administrativas fuertemente sesgadas por decisiones políticas que a menudo se vinculan con restricciones financieras en las instituciones superiores en Argentina. Asimismo, se agrega un dilema aún más básico. ¿Cómo pueden estos docentes preparar a sus alumnos para un mundo tecnológico sin un contacto fluido con las herramientas que ya están disponibles? ¿Qué aspectos debieran estudiarse hoy en la formación? Al día de hoy, para llevar a cabo la tarea que realiza Graciela, se requiere conocimiento sobre modelos de lenguaje generativo, prompts, bots y chatbox. Nada de esto se consigna hoy en la mayor parte de los

programas de formación profesional en lenguas en Argentina.

Por último, es crucial repensar la educación formal para que promueva habilidades de pensamiento crítico y garantice la empleabilidad, habilidades que, por ahora, solo los seres humanos pueden ofrecer. La integración de IA en la educación debe ir acompañada de una reflexión profunda sobre su impacto en la sociedad y la preparación de docentes y estudiantes para un futuro cada vez más digitalizado.

En síntesis, el uso de IA en la educación tiene el potencial de revolucionar la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la eficiencia y la comunicación. Sin embargo, es fundamental abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología y asegurar que los programas de formación docente preparen adecuadamente a los educadores para enfrentar estos cambios. Solo así podremos garantizar que la educación formal evolucione de manera que realmente habilite a las futuras generaciones para prosperar en un mundo cada vez más enriquecido por la inteligencia artificial.

Caso 2: Nuevas Oportunidades Laborales con la IA y el Trabajo en Línea

Cintia se graduó de una Universidad Nacional como Profesora en Lengua y Literatura Inglesa. En los últimos años, ha trabajado intensamente en un par de escuelas del conurbano bonaerense y da clases dos veces a la semana en un instituto privado de inglés. Durante la pandemia, aprendió a utilizar aplicaciones online para enseñar inglés y desarrollar aulas digitales con Google Meet. Hace unos meses, a través de LinkedIn, aplicó para una empresa colombiana con sede en Florida que contrata docentes latinos para dar clases online a adultos en diferentes países latinoamericanos. Fue entrevistada online y contratada. Desde entonces, trabaja en horarios nocturnos dando clases vía Zoom para esta empresa.

En sus horarios de trabajo, Cintia ingresa a la plataforma de la empresa, que le notifica cuando tiene alumnos en línea. El enlace de acceso a su clase descarga automáticamente el acceso a Zoom y el material de la clase. El sistema permite que toda la clase sea grabada, monitoreada bajo estándares de calidad, y que sus horas de trabajo sean remuneradas en divisas. Los alumnos de Cintia reciben devoluciones sobre su desempeño en clase escritas por IA que recaba los datos de la filmación de clase y los envía en cuestión de minutos detallando fortalezas y áreas para seguir mejorando así como una síntesis de los puntos de la clase trabajados.

El novio de Cintia, Ezequiel, graduado de la misma universidad como traductor, fue alentado por la experiencia de su novia y consiguió un contrato con una empresa de interpretación de servicios médicos que ofrece sus servicios en hospitales de Estados Unidos. Su trabajo consiste en interpretar conversaciones entre médicos anglohablantes y pacientes latinos. Su salario también es en divisas. Ambos firmaron sus contratos digitalmente y reciben sus pagos mensualmente en una billetera digi-

tal, desde la cual envían dinero a sus cuentas locales y realizan pagos de servicios internacionales y nacionales.

Este caso plantea algunas reflexiones e interrogantes respecto del trabajo y la educación online. Por una parte, aunque las ofertas de trabajo en línea no son nuevas, la pandemia permitió repensar muchas profesiones y expandir las posibilidades laborales para quienes ofrecen servicios del conocimiento. El conocimiento adquiere entonces un nuevo valor de intercambio, permitiendo mayores niveles de empleabilidad debido a la multiplicidad de ofertas de trabajo a nivel global.

Las opciones de trabajo desde casa han incrementado el abanico de empleabilidad a otros sistemas. Las empresas pueden acceder a una gama de talentos a nivel mundial, aumentando la diversidad y las habilidades disponibles en su fuerza laboral. Los trabajadores, por su parte, tienen la oportunidad de aplicar a posiciones que antes estaban fuera de su alcance debido a restricciones geográficas, todo ello facilitado por la expansión de billeteras digitales y mecanismos de contratación digital.

Sin embargo, estas nuevas oportunidades también plantean importantes preguntas y desafíos: ¿Cuáles son las condiciones laborales de estos trabajadores y qué protecciones legales tienen cuando la contratación se realiza en contextos legales diversos? Es crucial examinar cómo las leyes laborales y los derechos de los trabajadores se aplican en estos entornos transnacionales.

¿Cómo se combina la vida personal con la vida profesional cuando las barreras entre ambas se fusionan? El trabajo desde casa puede difuminar los límites entre la vida laboral y personal, llevando a una posible sobrecarga de trabajo y afectando el bienestar de las personas.

Por otra parte, la pandemia transformó radicalmente nuestra percepción de la educación (Bozkurt y Sharma, 2020). La presencialidad dejó de ser un requisito indispensable para el aprendizaje, en tanto los mecanismos sincrónicos y asincrónicos desarrollados permiten encuentros pedagógicos entre personas ubicadas a miles de kilómetros de distancia, en contextos sociales, culturales y husos horarios diversos. Este cambio ha democratizado el acceso a la educación primaria, secundaria, superior y no formal, siempre que se disponga de un dispositivo con acceso a una aplicación o plataforma de aprendizaje.

La expansión de la tecnología digital, como los smartphones y el acceso gratuito a wifi en muchos lugares públicos, ha eliminado la limitación geográfica de los centros educativos reconocidos. Hace una década, esto era impensable. Aquellos que, por razones económicas, personales o laborales, no podían asistir a cursos regulares quedaban fuera de los circuitos de formación. Hoy, la tecnología ha permitido que personas que antes no podían educarse lo hagan sin interrupciones en sus vidas, vislumbrando futuros más amplios y participando en redes colaborativas creativas e innovadoras.

Sin embargo, persisten interrogantes sobre la resistencia de muchas instituciones educativas a sostener ofertas académicas a distancia. ¿Por qué se insiste en la presencialidad a cualquier costo en muchos ámbitos formales de educación en Argentina, en particular en algunas universidades nacionales? En lugar de relajar las normas de asistencia y promoción de los cursos, ¿por qué no se considera la creación de múltiples ofertas educativas *a medida* que garanticen la calidad de los aprendizajes y el acceso universal a la educación?

Es preocupante que los programas de formación sigan enfatizando métodos tradicionales de enseñanza, como la presencialidad plena, que hoy resultan innecesarios frente a las aplicaciones digitales disponibles. ¿Por qué se ignoran las oportunidades que ofrecen estos dispositivos?

La resistencia a la educación a distancia puede deberse a diversas razones, como la percepción de que la enseñanza presencial asegura una mayor calidad educativa, o la falta de infraestructura y formación adecuada para docentes y estudiantes. Sin embargo, es crucial que las instituciones educativas adapten sus enfoques para aprovechar las oportunidades que brinda la tecnología. Para todo ello es necesario, en primer lugar, invertir en plataformas tecnológicas sólidas y accesibles que permitan una interacción efectiva y un seguimiento personalizado de los estudiantes. En segundo lugar, es fundante capacitar a los docentes en el uso de herramientas digitales y metodologías de enseñanza a distancia para asegurar una educación de calidad. Finalmente, se requiere diseñar programas educativos que se adapten a las necesidades de los estudiantes, permitiendo modalidades mixtas (presenciales y a distancia) y personalizando los itinerarios de aprendizaje al tiempo que se implementen sistemas de evaluación continua que permitan ajustar y mejorar las metodologías y herramientas utilizadas en la educación a distancia.

El caso de Cintia y Ezequiel ilustra cómo la educación a distancia y el teletrabajo pueden transformar vidas, ofreciendo oportunidades antes impensadas. La tecnología tiene el potencial de democratizar la educación y permitir una mayor inclusión y empleabilidad. No obstante, para que esta transformación sea efectiva, es necesario que las instituciones educativas superen sus resistencias y adopten un enfoque flexible y adaptativo que garantice el acceso y la calidad educativa para todos. La educación del futuro debe ser inclusiva, flexible y capaz de aprovechar las ventajas de la tecnología para preparar a las nuevas generaciones para los desafíos del mundo contemporáneo.

Es fundamental que las instituciones garanticen capacitación continua y oportunidades de desarrollo profesional para que los trabajadores remotos puedan mejorar sus habilidades y avanzar en sus carreras. Además, es central que inviertan en infraestructura tecnológica que facilite el trabajo remoto, garantizando que todos los trabajadores tengan acceso a las herramientas necesarias para desempeñar sus

funciones de manera eficiente.

El caso de Cintia y Ezequiel ilustra cómo la tecnología y la IA han transformado el mercado laboral, ofreciendo nuevas oportunidades y desafíos (Friedman y Wesolowski, 2020). Si bien el trabajo en línea ha democratizado el acceso a empleos globales, es esencial abordar las condiciones laborales y las protecciones legales para asegurar un entorno de trabajo justo y equitativo. La combinación de tecnología, formación y apoyo adecuado puede permitir que los trabajadores remotos prosperen en este nuevo paradigma (Kaine y Josserand, 2019).

Asimismo, desde las instituciones que diseñan normativas laborales se requiere del desarrollo de marcos legales internacionales que protejan los derechos de los trabajadores en entornos digitales y transnacionales (International Labour Organization, 2021), asegurando condiciones justas y equitativas sin descuidar el bienestar para trabajadores remotos, ayudándoles a mantener un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal.

Caso 3: Dilemas Éticos y Tecnológicos en la Educación con IA

Silvia, tutora correctora en una maestría en educación de una universidad internacional, recibe trabajos de alumnos de todo el mundo. Al corregir uno de ellos, nota un cambio en el estilo de escritura a mitad del texto. Utiliza un software de detección de inteligencia artificial y descubre que el 80% del trabajo fue escrito por una IA. Para estar segura, lo verifica con otro software de detección de IA, obteniendo el mismo resultado. Junto con la profesora de la materia, decide descalificar el trabajo. La alumna, al recibir la devolución, solicita una revisión argumentando que solo usó una herramienta de edición para corregir errores. Silvia enfrenta un dilema ético, ya que el resto de los alumnos presentaron trabajos sin asistencia de IA, aunque con errores.

En la misma universidad, se ha implementado Smowl, un software que monitorea a los estudiantes durante los exámenes a distancia a través de videocámaras e IA conectadas a sus ordenadores. Este sistema verifica que el alumno complete la evaluación sin ayuda externa, asegurando la integridad académica.

La incorporación de la IA en la educación plantea una pregunta crucial sobre el límite entre su uso como herramienta de asistencia y el riesgo de cometer plagio. Es vital definir claramente qué constituye una ayuda aceptable y qué se considera una violación de la integridad académica. Según Li y Dasgupta (2020), la IA es de gran valor para facilitar la investigación y el análisis de datos, centralmente porque permite el acceso a información y recursos que enriquecen el trabajo académico. Sin embargo, es necesario trazar una línea clara para evitar la falta de originalidad, establecer pautas y brindar orientación sobre el uso ético y responsable de la IA para promover una cultura de integridad académica (Newman, 2020). Además, las insti-

tuciones educativas deben implementar sistemas de detección de plagio efectivos y educar a los estudiantes sobre los principios éticos y legales del uso de la IA en sus trabajos académicos (Caraballo, 2019).

Dado que es esencial monitorear a los alumnos mientras realizan una evaluación, la implementación de tecnologías de monitoreo como *Smowl* ha sido pensada para los casos en los que el alumno rinde una evaluación a distancia. Sin embargo, este tipo de aplicaciones de IA plantea interrogantes sobre la privacidad de los estudiantes y la ética de la vigilancia constante. Es claro que estas tecnologías, diseñadas para garantizar la integridad académica, pueden ofrecer beneficios significativos, como la verificación de la identidad del estudiante y el seguimiento de su comportamiento durante los exámenes. Sin embargo, también suscitan preocupaciones éticas y legales sobre el derecho a la privacidad. Según Slade y Prinsloo (2013) el uso de tecnologías de monitoreo debe equilibrarse cuidadosamente, para evitar una invasión excesiva en la vida personal de los estudiantes. La vigilancia constante puede generar un ambiente de desconfianza y ansiedad, afectando negativamente el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Muchas instituciones educativas intentan evitar esto obteniendo el consentimiento informado de los estudiantes y garantizando que los datos recolectados se utilicen de manera responsable (West, 2019).

En síntesis, la educación apoyada por la inteligencia artificial ha evolucionado significativamente, parece estar mejorando la experiencia de aprendizaje y los resultados académicos (Laurillard, 2013). Sin embargo, su adopción requiere una reflexión profunda sobre sus implicaciones y la necesidad de adaptar las prácticas educativas a los nuevos desafíos que genera. Además, las tecnologías de monitoreo deben respetar la privacidad de los estudiantes, estableciendo protocolos transparentes y justos que equilibren la necesidad de supervisión con el derecho a la privacidad. Finalmente, la educación impulsada por la IA debe fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, ayudándolos a discernir cuándo y cómo utilizar las herramientas de IA de manera ética y efectiva.

Conclusiones

En la era de la inteligencia artificial, la formación de profesionales en lenguas enfrenta desafíos y oportunidades sin precedentes. Los casos presentados en este artículo han ilustrado cómo la IA puede transformar la educación, desde la eficiencia en la preparación de materiales hasta la democratización del acceso a la educación. Sin embargo, estos casos también han mostrado la necesidad de abordar las cuestiones éticas y normativas que surgen con el uso de estas tecnologías.

El caso de Graciela, por ejemplo, muestra cómo la IA puede agilizar la preparación de materiales educativos, permitiendo a los docentes centrarse más en la enseñanza que en las tareas administrativas. La experiencia de Cintia con la educación a

distancia destaca la capacidad de la IA para democratizar el acceso a la educación superior, especialmente para aquellos que no pueden trasladarse a grandes centros urbanos. Estos ejemplos evidencian la capacidad de la tecnología para mejorar la accesibilidad a la educación, ofreciendo nuevas formas de aprendizaje y enseñanza que antes eran impensables.

Asimismo, Cintia y Ezequiel ejemplifican cómo el mercado laboral se expande con el trabajo en línea, ofreciendo nuevas oportunidades pero también presentando desafíos en cuanto a las condiciones laborales y la protección de los derechos de los trabajadores. Este caso muestra cómo la globalización del mercado laboral a través de la IA permite que los profesionales del conocimiento, como los docentes de lenguas, puedan acceder a oportunidades que trascienden las barreras geográficas. Sin embargo, es crucial abordar las cuestiones de protección laboral y asegurar que los trabajadores remotos tengan acceso a condiciones justas y equitativas, independientemente de dónde se encuentren.

Por último, el dilema ético de Silvia subraya la necesidad de establecer límites claros entre el uso aceptable de la IA y el plagio, así como de desarrollar políticas de privacidad confiables. La implementación de tecnologías de monitoreo plantea importantes preguntas sobre la privacidad de los estudiantes y la ética de la vigilancia constante. Estos dilemas resaltan la urgencia de una regulación adecuada que defina cómo y cuándo es apropiado utilizar herramientas de IA en la educación, garantizando siempre que se respeten los derechos de los estudiantes y se mantenga la integridad académica.

Para asegurar que los futuros docentes estén preparados para este nuevo entorno educativo, es imprescindible que las instituciones educativas adapten sus currículos para incluir una formación integral en tecnología y ética digital. Los docentes deben estar capacitados para utilizar herramientas de IA de manera efectiva, pero también para enseñar a sus estudiantes a discernir críticamente sobre el uso honesto de estas tecnologías. La formación en ética digital debe ser una parte central del currículo, asegurando que los educadores puedan guiar a sus estudiantes en el uso responsable y ético de la IA. Solo así podremos garantizar que la inteligencia artificial se utilice para enriquecer el proceso educativo, respetando siempre los principios de integridad y privacidad.

La formación de profesionales de lenguas en la era de la IA está en constante evolución, y se espera que surjan nuevas tendencias y áreas de investigación en los próximos años, o tal vez meses, para seguir avanzando en este campo. Una de las tendencias emergentes es el desarrollo de sistemas de IA cada vez más sofisticados que puedan ofrecer una retroalimentación lingüística más precisa y personalizada. Se espera que la investigación se centre en cómo mejorar la capacidad de estos sistemas para evaluar no solo la gramática y el vocabulario, sino también la fluidez,

la coherencia y la adecuación cultural en la producción lingüística de los estudiantes.

Otra área de investigación importante será la exploración sobre cómo integrar la IA de manera efectiva en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas de la formación de docentes de lenguas. Se requerirá investigar cómo desarrollar programas de estudio que aprovechen al máximo el potencial de la IA para mejorar la eficacia y la eficiencia del proceso de enseñanza con aprendizajes que respetan recorridos idiosincrásicos, al tiempo que se garantiza una experiencia educativa inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Además, será fundamental investigar cómo capacitar a los docentes para que utilicen de manera efectiva las herramientas de IA en el aula, y cómo promover una cultura de reflexión crítica y ética en el uso de la tecnología educativa.

Finalmente, es crucial que las políticas educativas evolucionen para reflejar la realidad de un mundo cada vez más digitalizado. Solo a través de un enfoque equilibrado y reflexivo podemos recorrer efectivamente este nuevo paisaje educativo y preparar a las futuras generaciones para prosperar en un mundo impulsado por la inteligencia artificial.

Nota final

La autora de este trabajo se asistió con IA para producir el contenido y la redacción del mismo. Realizó este trabajo diagramando manualmente el contenido, tipeo los casos recabados de los datos empíricos y luego escribió párrafos centrales e ideas de reflexión. Posteriormente, se asistió con ChatGPT-4 para recabar bibliografía reciente sobre los temas abordados y para completar ideas. De los artículos sugeridos se hizo una búsqueda bibliográfica detallada. Se completó la redacción con la bibliografía y luego, con IA, se escaneó el contenido solicitando sugerencias para su mejora. Se filtró la escritura académica de los párrafos con IA y se tomaron las sugerencias dadas en su mayoría para mejorar la escritura. Se utilizaron aplicaciones como Quilbot, ChatGPT-4 y Grammarly. Finalmente, se escaneó con IA el trabajo concluido para evitar instancias de plagio en las citas. Al finalizar, se escaneó nuevamente el artículo con detectores de uso de inteligencia artificial, y como es de esperar, todos informaron que se usó IA con variados porcentajes algunos incluso refieren erróneamente la totalidad del trabajo a la inteligencia artificial mientras que otros sólo un pequeño porcentaje.

Dilema final: ¿qué normativa se implementará en estos casos en que las herramientas de IA se usan de modo concienzudo para la escritura y la discusión académica como en este caso? ¿No es acaso este ejercicio de escritura un ejemplo de cómo utilizaremos los recursos digitales a disposición en los próximos meses y a futuro? La pregunta que nos surge es: ¿Cómo afrontaremos el dilema ético de autoría con el uso de estos recursos cuando diferentes aplicaciones refieren porcentajes total-

mente diferentes e incluso marcan como IA los ejemplos que fueron escritos por la autora en sus notas de campo? ¿En los casos en que hubo asistencia de IA, no fue acaso la escritora quien escribió el trabajo usando creativamente las herramientas a disposición? ¿Acaso las prompts dadas a la IA no fueron generadas por la autora? Y en los casos en que se utilizaron sugerencias de la IA para mejorar el texto, ¿no fue la autora quien observó que no se generaran errores o alucinaciones, considerando la estructura argumentativa total? En síntesis, este trabajo plantea la necesidad de repensar la producción académica redefiniendo sus normas a la luz de las increíbles herramientas que hoy tenemos a disposición. Estamos, pues, frente a una revolución sin límites que nos invita a repensar la formación profesional y la producción académica y científica. Por último y no menos inquietante, los resultados divergentes al escanear el documento final con software de detección de IA nos alertan sobre las formas en que la vigilancia ética usando estos dispositivos puede conducir a falsas acusaciones de plagio o a culturas de la desconfianza. Tal vez la clave será tener siempre presente que la IA, en tanto creación humana, es falible.

Agradecimiento

Este trabajo no hubiese sido posible sin la generosa interacción formativa de la Prof. Liliana Simón, especialista en tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas.

Nota

[1] Profesora en Lengua y Literatura Inglesa y Traductora Pública Nacional egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es Magister en Enseñanza de Inglés como lengua Extranjera de la Universidad de Reading (Reino Unido) y Doctora en Educación egresada del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Reino Unido). Realizó estudios de Investigación Posdoctoral en la Universidad de Londres sobre temáticas de formación docente y enseñanza del inglés. En la actualidad se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 1 en la Universidad Nacional de La Plata donde también realiza tareas de investigación y formación de adscriptos, investigadores en formación y alumnos de Maestría y Doctorado. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7854-9261. E-mail: silbarboni@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1-6.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies.* New York: W. W. Norton & Company.

Caraballo, A. (2019). Plagio académico y tecnologías: retos y desafíos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *13*(1), 145-162.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications

for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140.

Domingos, P. (2018). *The Master Algorithm: How the Quest for the Ultimate Learning Machine Will Remake Our World.* New York: Basic Books.

Friedman, B. A., & Wesolowski, K. (2020). Remote Work: Friend or Foe? Understanding the Impact of Working From Home on Employee Well-being and Productivity. *International Journal of Business and Social Science*, *11*(10), 1-10.

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, *2*, 27-50.

Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. London: Harper.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

International Labour Organization (ILO). (2021). *Working from Home: From Invisibility to Decent Work*. Geneva: ILO Policy Brief.

Kaine, S., & Josserand, E. (2019). The Organisation and Experience of Work in the Gig Economy. *Journal of Industrial Relations*, *61*(4), 479-501.

Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies.* London: Routledge.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology.* London: Routledge.

Li, Q., & Dasgupta, S. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review of Applications and Issues. *IEEE Access*, *8*, 109470-109482.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. London: UCL Institute of Education Press.

Newman, C. S. (2020). Why plagiarism and academic integrity are relevant in the age of artificial intelligence. *International Journal for Educational Integrity*, *16*(1), 1-14.

Russell, S. (2019). Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control. H. Werthner et al. (eds.), *Perspectives on Digital Humanism*, https://doi.org/10.1007/978-3-030-86144-5_3

Russell, S. y Norvig, P. (2003). *Inteligencia artificial: Un enfoque moderno*. London: Pearson Educación.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. London: World Economic Forum.

Siemens, G., & Baker, R. S. (2012). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge,* 252-254.

Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, *57*(10), 1510-1529.

Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist, 57*(10), 1510-1529.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221.

Wang, Y., Liu, C., & Zhang, W. (2020). Automated essay scoring in the era of artificial intelligence: Review and prospects. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 865-891.

West, S. M. (2019). Data Capitalism: Redefining the Logics of Surveillance and Privacy. *Business & Society*, *58*(1), 20-41.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27.

Ciudadanía intercultural y justicia territorial: nuevos horizontes para la enseñanza de lenguas

Intercultural Citizenship and Territorial Justice: New Horizons for Language Teaching

Melina Porto[1]

Resumen

Este trabajo explora el potencial de integrar la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la enseñanza de lenguas. Su combinación es multidisciplinar ya que confluyen aportes de la enseñanza de lenguas y de la geografía, y es novedosa en nuestro país y en el mundo. Analizo algunos de los aspectos teóricos implicados en su integración y propongo posibilidades pedagógicas aplicables a la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: ciudadanía intercultural; justicia territorial

Abstract

This paper explores the potential of integrating intercultural citizenship and territorial justice in language teaching. This combination is multidisciplinary as it brings together contributions from language teaching and geography, and is novel in our country and around the world. I analyze some of the theoretical aspects involved in their integration and propose pedagogical possibilities applicable to language teaching.

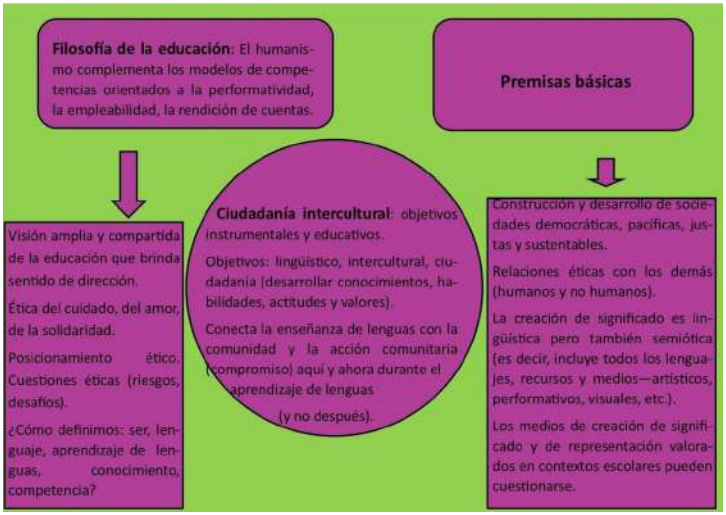
Keywords: Intercultural Citizenship; Territorial Justice

Ciudadanía intercultural

Basada en una perspectiva de justicia social, la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas (Byram, 2008; Byram & Golubeva, 2020; Byram et al., 2017; Porto, 2019) apunta al desarrollo integral de los estudiantes y de sociedades democráticas, pacíficas, justas y sustentables. En esta concepción, aprender una lengua no significa manejar su vocabulario y su gramática sino que es una experiencia transformadora de la vida de las personas. Está anclada en una filosofía de la educación basada en el humanismo (Chomsky, 2007, 2012; Nussbaum, 2010) que se aleja de la bancarización, la estandarización, la homogeneización y el logro medible aislado de procesos de desarrollo a lo largo de toda la vida. Esta filosofía apunta a formar sujetos autónomos y empoderados, capaces de transformar sus propias vidas y su entorno sociocultural. Propone que los estudiantes se vinculen con su comunidad local y/o global (por ejemplo, el barrio, el club, la plaza, etc.) con un objetivo transformador de índole social y de carácter concreto. Los niños y jóvenes crean y ejecutan una acción cívica o social en la comunidad: identifican un problema que los afecta, imaginan soluciones posibles (aunque sean pequeñas y modestas) y las implementan. De este modo, transforman sus vidas y las de sus comunidades (Crookes & Abednia, 2022; Freire, 1972a, b; Dewey, 2007; Lima, 2021; Nussbaum, 2010). Este vínculo con la comunidad ocurre *mientras* se aprende la lengua (ver Figura 1).

Figura 1

Ciudadanía intercultural



Nota. Elaboración personal

Específicamente, la ciudadanía intercultural toma prestado de las tradiciones de la 'educación cívica' en su formulación más reciente como 'educación para la ciudadanía' (Davies et al., 2018; Osler & Starkey, 2018) y también, en parte, de prácticas de la enseñanza de lenguas desde la interculturalidad (Byram, 2021; Liddicoat, 2021). Esta integración tiene unos años de desarrollo en Europa y Estados Unidos y es innovadora en nuestro país y en la región de América Latina. Los resultados empíricos obtenidos hasta el momento indican que los estudiantes que experimentaron este tipo de educación desarrollaron un sentido fuerte de identificación y pertenencia transnacional (más allá del estado- nación), cultivaron la criticidad y realizaron acciones cívicas o sociales en la comunidad (local, nacional, global) *durante* su aprendizaje de la lengua en cuestión (y no al finalizar sus estudios). Además, la ciudadanía intercultural contribuyó al desarrollo lingüístico en la lengua extranjera en términos de motivación, confianza en el uso del inglés (en este caso), vocabulario y desarrollo de la competencia plurilingüe junto con prácticas translinguales. Estos resultados son auspiciosos para el potencial de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas.

En la ciudadanía intercultural, la interculturalidad es entendida en sentido amplio. Es decir, no solo es necesario desarrollar las competencias lingüística y comunicativa críticas (Fairclough, 2010; Gee, 2012; Kress, 2010) sino también adquirir, desarrollar y poner en uso habilidades interculturales que nos permiten interactuar con personas con diferentes bagajes (lingüísticos, socioeconómicos, culturales, etc.). Además, en esta concepción, cualquier usuario de una lengua produce y comprende significados utilizando todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos (creativos, artísticos, auditivos, performativos, semióticos, multimodales) que tiene a su disposición, incluyendo todas las lenguas disponibles (no sólo la que está aprendiendo) (García & Otheguy, 2020; Harvey & Bradley, 2023). Dicho de otro modo, el lenguaje es parte de un conjunto mucho más amplio de posibilidades semióticas.

Entran en juego entonces elementos que hacen a las identificaciones de una persona, como por ejemplo aspectos lingüísticos (todas las lenguas disponibles), sociales, culturales, históricos y personales, entre otros. Esta concepción considera, valora y cultiva todas las lenguas, culturas, recursos y medios que conforman las identidades de cada individuo en sus particularidades (García & Otheguy, 2020). A esta perspectiva se suman la criticidad y la reflexión, esenciales para alcanzar el pensamiento crítico y autónomo, que posibilitan la identificación y el desafío de diversas formas, fuerzas y mecanismos de manipulación existentes en el mundo en distintos niveles (familiar, educativo, comunitario, societario, estructural) (Fairclough, 1989; Janks, 2010; McKinney, 2017; Timsit, 2002) más allá de expresiones banales de resistencia pasiva. Específicamente, lo hace por medio del vínculo con la comunidad y su transformación concreta a través de acciones cívicas o sociales.

Además, esta perspectiva es simultáneamente posthumanista pues considera las interacciones entre las personas, los artefactos, la naturaleza, el planeta y el espacio (Pennycook, 2018). Se revalorizan los conceptos de 'espacio', 'lugar' y 'territorio' como ámbitos que son vividos, experimentados, apropiados y relocalizados por las personas en la continua construcción de sus múltiples identificaciones. Esta perspectiva ha sido llamada *place-based education* y *place conscious education* (Gruenewald, 2003, 2004), definida como aquella que resalta las relaciones empáticas con el mundo no humano, principalmente el amor, el cuidado y la empatía, y valora

> el estudio del lugar como una praxis política para la transformación social (…) cuyo objetivo es evaluar la adecuación de nuestras relaciones con otros y con los lugares socioecológicos (…) incentivando a los docentes y estudiantes a rehabitar sus lugares, es decir, a perseguir el tipo de acción social que mejora la vida social y ecológica de los lugares, cercanos y lejanos, ahora y en el futuro. (Gruenewald, 2003, p. 7, traducción propia)

Justicia territorial

Desde la geografía, el concepto de justicia territorial (Bozzano, 2009, 2016; Bozzano & Canevari, 2020) se sustenta en la *Ciencia Social Emancipadora* (Wright, 2015) que propone transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres en el corto, mediano y largo plazo por medio de la investigación- acción-participativa en tres fases concretas:

a) diagnóstico y crítica [estudio];

b) alternativas viables [intervención];

c) transformación [transformación] (micro-transformaciones pero también macro-transformación – subjetiva, social, ambiental y decisional).

Epistemológicamente, su mirada posthumanista invita a todos los actores involucrados (investigadores, docentes, estudiantes, voluntarios, niños y jóvenes en los barrios, etc.) a reflexionar críticamente en torno a cuatro preguntas centrales, desarrolladas a continuación y plasmadas en la Figura 2.

1) ¿Dónde nos situamos?

Justicia territorial. Praxis transformadora. Ética de la vida.

2) ¿Qué promovemos?

Buen vivir. Conocimientos, saberes y prácticas colaborativas. Interculturalidad. Sostenibilidad. Diversidad incluyente. Transparencia. Educación emancipadora. Espiritualidad, solidaridad y convivencia. Equidad fluida.

3) ¿Qué trabajamos?

Agua. Cambio climático. Ecosistemas. Justicia ambiental. Capacidades. Paz y

justicia social. Otras economías. Gobernanza territorial. Salud. Soberanía y seguridad alimentarias. Hábitat.

4) ¿Cómo lo hacemos?

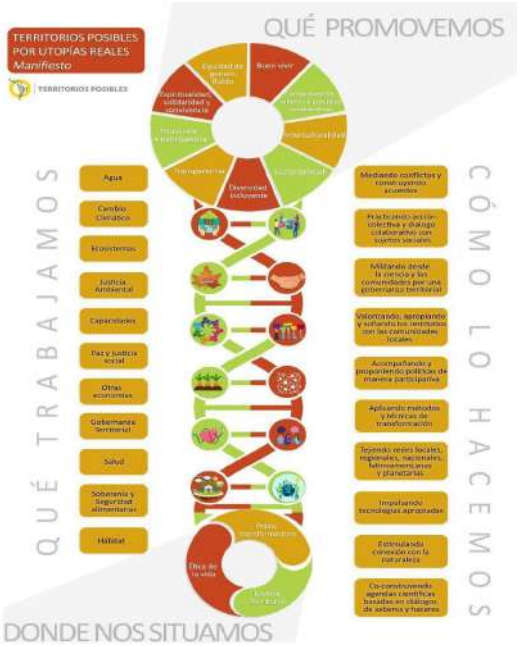
Mediando conflictos y construyendo acuerdos. Practicando acción colectiva y diálogo colaborativo con

sujetos sociales. Militando desde la ciencia y las comunidades por una gobernanza territorial.

Valorizando, apropiando y soñando los territorios con las comunidades locales. Acompañando y proponiendo políticas de manera participativa. Aplicando métodos y técnicas de transformación. Tejiendo redes locales, regionales, nacionales, latinoamericanas y planetarias. Impulsando tecnologías apropiadas. Estimulando la conexión con la naturaleza. Co-construyendo agendas científicas basadas en diálogos de saberes y de haceres.

Figura 2

Justicia territorial



Fuente. http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/territoriosposibles/manifiesto-territorios-posibles-por-utopias-reales/

Las premisas que sustentan la justicia territorial aparecen en la Figura 3. Cuatro verbos tienen preponderancia: aprender a conocer, a sentipensar, a convivir y a transformar. Ellos se aplican en cuatro niveles: local, nacional, latinoamericano y planetario. A su vez, la justicia territorial se articula en cuatro dimensiones que se interrelacionan:

1) procesos, lugares y actores (referida a cada tema de trabajo u objeto de estudio);

2) identidades, necesidades y sueños (referida a nuestro cometido en esta vida);

3) transformaciones subjetivas, sociales, ambientales y decisionales (referida a las micro- transformaciones encargadas de transformar de manera virtuosa la Humanidad); y

4) geografías del amor, el poder y las miserias (referida a las relaciones sociedad-naturaleza, sus poderes y nuestros actos).

Figura 3

Premisas de la justicia territorial

Fuente. http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/territoriosposibles/manifiesto-territorios-posibles-por-utopias-reales/

Integración de la ciudadanía intercultural y la justicia territorial

La ciudadanía intercultural y la justicia territorial comparten una mirada posthumanista del mundo orientada hacia las siguientes preocupaciones:

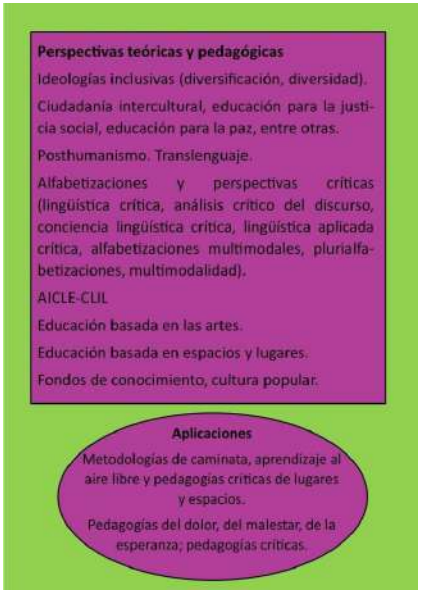
- un cuestionamiento de la centralidad y excepcionalidad de los humanos como actores en este planeta y las formas en que establecemos lógicas centradas en el hombre en nuestro accionar, decir, pensar, vivir y sentir;
- la relación con otros habitantes de la tierra (no humanos) dentro del antropocentrismo;
- una reevaluación del papel de los objetos, el espacio, los lugares y el territorio en relación con el pensamiento y la acción humanos;
- una reevaluación de qué significan conceptos como 'ser', 'conocimiento', 'lenguaje', 'espacios y lugares', 'planeta';
- un replanteo de nuestras metodologías de investigación como investigadores sociales, y de nuestras pedagogías como docentes, con un cuestionamiento de parámetros fijos anclados en la representación del significado, la objetivación, y las dicotomías binarias cultura/naturaleza, humano/no humano, entre otros aspectos.

¿Cómo pueden articularse pedagógicamente la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la educación formal y en contextos comunitarios?

La Figura 4 presenta algunas posibilidades de articulación pedagógica entre la ciudadanía intercultural y la justicia territorial en la enseñanza de lenguas en la educación formal y en contextos comunitarios. Dentro de la ética del cuidado, del amor y de la solidaridad, las ideologías inclusivas basadas en la justicia social pueden materializarse por medio de la pedagogía de la ciudadanía intercultural (Byram et al., 2017; Porto, 2019) y la educación para la paz (Oxford, 2013; Oxford et al., 2020). El enfoque es siempre crítico, con atención en las alfabetizaciones multimodales, plurialfabetizaciones, la multimodalidad, y las metodologías y pedagogías basadas en las artes, que permiten a los estudiantes comunicar sus significados con sus recursos disponibles, lingüísticos y no lingüísticos, en lugar de centrarse en los modos que usualmente favorece la escuela como la lectura y la escritura (García & Otheguy, 2020).

Figura 4

Aplicaciones pedagógicas



Nota. Elaboración personal.

Todos los temas de la justicia territorial (Figura 2) pueden integrarse en el aula de lenguas por medio de un enfoque AICLE (CLIL) de integración lengua-contenido (Banegas & Zappa-Hollman, 2023), con preponderancia de temáticas sociales y ambientales, enfatizadas en la justicia territorial, y relevantes al contexto local, a saber

Seguridad Alimentaria
- Acceso a la alimentación
- Fomento de la nutrición saludable

Ambiente
- Educación ambiental

Ampliación y consolidación de derechos
- Hábitat, vivienda e infraestructura
- Actividades sociorecreativas y deporte sociocomunitario
- Promoción de la salud. Atención de las problemáticas vinculadas a la salud individual y/o social

Cultura, Comunicación y Educación
- Arte y cultura
- Prácticas comunicacionales

La Figura 5 muestra la articulación de la dimensión posthumana con estos ejes temáticos ilustrativos. Los temas posibles son amplios y variados y bajo ningún punto de vista se circunscriben a los listados aquí.

Figura 5

Episteme posthumanista y su articulación con los diferentes ejes temáticos a abordar.

Nota. Elaboración personal

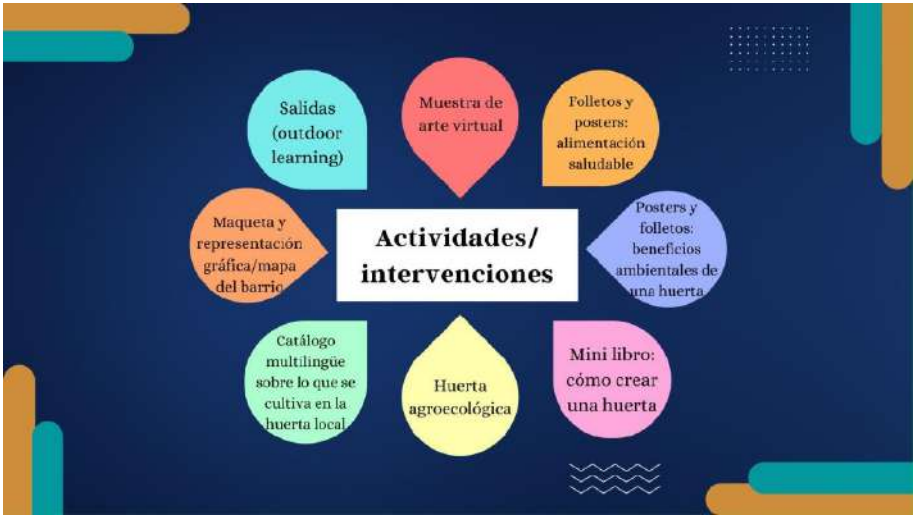
Las pedagogías críticas basadas en los espacios y su resignificación (Gruenewald, 2003, 2004) otorgan importancia al territorio tal como los estudiantes lo viven y experimentan en su día a día. Aquí la integración con la justicia territorial se hace evidente. Se propicia la acción social y cívica en dichos espacios, en donde diversos fondos de conocimiento (el club, el barrio, la plaza, la iglesia, centros comunitarios, bibliotecas, museos, iglesias, clubes nocturnos, mercados, lugares recreativos, etc.) adquieren significación al ser apropiados por los estudiantes de maneras particulares. El aprendizaje al aire libre recupera perspectivas posthumanas (Pennycook, 2018) que dan importancia a lo no humano, el planeta, el medio ambiente, los espacios, los territorios y los lugares. El entorno al aire libre es reconocido en sus múltiples dimensiones: como un contexto, un recurso educativo, una experiencia educativa, una fuerza impulsora en la educación y una poderosa herramienta de desarrollo (Leather, 2013; MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015). La bibliografía destaca los beneficios de las experiencias al aire libre para mejorar el aprendizaje en las materias escolares y universitarias porque son altamente motivadoras (ver *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*). Las experiencias de aprendizaje al

aire libre son escasas en América del Sur (Marinho & Reis, 2017) y particularmente raras en el campo de la educación de lenguas (Norling & Sandberg, 2015). Aquí sostengo que la ciudadanía intercultural en combinación con la justicia territorial, materializada en experiencias de aprendizaje al aire libre conjuntamente con las metodologías de caminata (Springgay & Truman, 2019) consistentes en recorrer un lugar o espacio y rehabitarlo a través de la contemplación y la apropiación, pueden contribuir a fomentar y profundizar las relaciones éticas con el mundo natural por medio del aprendizaje experiencial. Las experiencias de aprendizaje al aire libre pueden fomentar y fortalecer la valoración del patrimonio natural y cultural local, así como el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado del mundo natural, el patrimonio cultural y el medio ambiente local.

Según las posibilidades del contexto, menciono algunas actividades posibles (Figura 6).

Figura 6

Algunas actividades posibles con impacto de transformación comunitaria.



Nota. Elaboración personal.

Huerta agroecológica bilingüe o multilingüe (español, guaraní, inglés, etc.) con las siguientes producciones creativas resultantes:

a) Catálogo (en papel y luego digital) multilingüe de lo que se cultiva en la huerta, con foto, nombre y breve descripción en una frase. Se puede invitar a las familias para que aporten los nombres en otras lenguas disponibles.

b) Mini-libro: Cómo crear una huerta en el barrio. También puede ser multilingüe.

c) Posters y afiches para distribución en el barrio y otros contextos: Beneficios ambientales de una huerta (puede ser multilingüe).

d) Posters y afiches para distribución en el barrio y otros contextos: Alimentación saludable y promoción de la salud por medio de una huerta (puede ser multilingüe).

Muestra de arte virtual: Se puede mostrar una exhibición artística sobre la naturaleza, disponible en un museo local. En mi caso, tengo acceso a la exhibición del Museo Nacional de Arte Contemporáneo de Portugal llamada 'The other life of animals' (compartida por su directora, Emília Ferreira), dirigida especialmente a niños, que ahonda en la relación humana con los animales desde una multiplicidad de perspectivas, problematizando la pérdida de la biodiversidad en nuestro planeta y nuestra responsabilidad como especie.

a) Realización de obras artísticas por parte de los niños sobre la dimensión posthumana.

b) Organización de una exhibición artística *con*, *en* y *para* la comunidad, centrada en las obras artísticas realizadas por los niños y jóvenes.

Salidas (outdoor learning) al aire libre en la naturaleza con el fin de integrar la dimensión humana y no humana (episteme posthumananista) por medio de las distintas pedagogías y metodologías mencionadas anteriormente.

a) Maqueta: Nuestro barrio, nuestro mundo.

b) Portarretratos del barrio: Sobre una representación gráfica en papel o un mapa del barrio, los participantes identifican y representan diversos aspectos: las lenguas que conocen, usan o asocian con cada lugar/espacio, otros medios y recursos de expresión (no lingüísticos), lugares y espacios significativos, vivencias y personas asociadas a ellos, y otros aspectos relevantes. Intervienen la representación gráfica o mapa artísticamente (colorean, hacen collage, pintan, bordan, etc.). Cada participante realiza su propio portarretratos y luego lo describe oralmente.

Por último, las pedagogías del dolor, del malestar y de la esperanza permiten sensibilizar a los estudiantes sobre temas de sufrimiento humano y ambiental como punto de partida para cultivar la empatía y la solidaridad hacia los otros, humanos y no humanos (Porto & Zembylas, 2020). Incluyen pedagogías de la imaginación y de las emociones, la afectividad y los sentimientos. De este modo, la enseñanza de lenguas puede convertirse en un lugar de transformación ética y política al concientizar a los estudiantes acerca del sufrimiento humano y del planeta e incentivarlos a tomar acción. Una premisa es que la enseñanza de lenguas no puede preocuparse únicamente por lo que sucede en las aulas, las escuelas y las universidades. Debe y puede adoptar otros lugares, espacios y territorios como un foco importante de atención y acción (Gruenewald, 2003, 2004), nuevos 'fondos de conocimiento' (Moje

et al., 2004), como los contextos informales, cotidianos y extraescolares donde los estudiantes viven sus vidas y aprenden. La integración de la ciudadanía intercultural y la justicia territorial conecta a las escuelas con las dimensiones sociales y ecológicas de los lugares, los espacios y los territorios que los estudiantes habitan y valoran, lugares con los que se identifican y que son significativos para sus identidades, lugares que historizan y contextualizan a través de sus historias de vida particulares, con vínculos con otros humanos y también con su entorno, el mundo natural, el mundo animal, los objetos, la cultura popular y las prácticas cotidianas.

Conclusión

En este trabajo combiné la ciudadanía intercultural, proveniente de la enseñanza de lenguas, con la justicia territorial, proveniente de la geografía, con el fin de articular la episteme posthumanista en la enseñanza de lenguas. Observé que esta combinación es posible tanto teóricamente como pedagógicamente. A su vez, esta integración aporta un fundamento de justicia social a la educación en lenguas al permitir a los estudiantes realizar transformaciones no solo individuales sino también del contexto sociocultural. Las realizaciones pedagógicas que sugiero, teniendo en cuenta que otras alternativas son posibles, pueden constituirse en estudios de investigación-acción de modo de brindar sustento empírico a la integración propuesta.

Agradecimientos

La autora agradece muy especialmente el apoyo y los aportes del Dr. Horacio Bozzano. También reconoce la colaboración de la Prof. Anabella Sauer con las Figuras 5 y 6. Un agradecimiento especial para la Dra. Susana Ibáñez.

Nota

[1] Profesora y Traductora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones) categoría Principal, Categoría II en el sistema de Incentivos y Categoría I en SICADI. Es Profesora Titular Ordinaria en la cátedra Lengua Inglesa 2 (Facultad de Humanidades, UNLP). Fue Honorary Research Fellow (University of East Anglia, Reino Unido) (2019-2024). Posee una Maestría en English Language Teaching (University of Essex), un Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y un Posdoctorado en Humanidades y Ciencia Sociales (UBA). Su interés, experiencia y formación se centran en: interculturalidad, ciudadanía intercultural, aprendizaje en servicio, servicio comunitario intercultural, dimensiones éticas en la educación, enseñanza de lenguas extranjeras (teoría, didáctica, investigación), alfabetización múltiple, historia y memoria en el currículo (pedagogías de la memoria, del malestar, del perdón), comunicación intercultural e internacional, internacionalización de la educación superior, estudios acerca de la universidad (universidad ecológica, universidad y comunidad), investigación cualitativa, formación docente inicial y continua, y desarrollo curricular. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9159-171X.

E-mail: melinaporto@conicet.gov.ar.

Autorización de reproducción

Este artículo fue publicado en *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *11*(2), 3–13, año 2024. https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/331

La autora agradece al equipo editorial de *AJAL* por esta autorización de reproducción.

Referencias bibliográficas

Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (2023). *The Routledge handbook of content and language integrated learning.* Routledge.

Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores.* Editorial Lumiere (2ª edición 2012, 3ª edición 2017).

Bozzano, H. (2016). Inteligencia territorial y justicia territorial. América Latina: Educación, políticas de estado y transformación. *VII CIETA Congreso Iberoamericano de Estudios Territoriales y Ambientales*, Manizales, Universidad Nacional de Colombia. http://territoriosposibles.fahce.unlp.edu.ar/noticias/justiciaterritorial-en-el-cieta-vii decolombia/?searchterm=CIETA

Bozzano, H. & Canevari, T. (Coords.). (2020). *Transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres: Ciencia, comunidad y políticas públicas.* EDULP. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1267/pm.1267.pdf

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship.* Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited 2nd ed.* Multilingual Matters.

Byram, M. & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En Jackson, J. (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge.

Byram, M., Golubeva, I. Han, H. & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.

Chomsky, N. (2007). *La des-educación.* Crítica.

Chomsky, N. (2012). Democracy and education. *Counterpoints*, *422*, 55–70.

Crookes, G.V. & Abednia, A. (2022). *Starting points in critical language pedagogy.* Information Age Publishing.

Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peterson, A., Waghid, Y., Peck, C. & Sant, E. (Eds.) (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Macmillan.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora. Fairclough, N. (1989). *Language and power.* Longman.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman. Freire, P. (1972a). *Cultural action for freedom*. Penguin.

Freire, P. (1972b). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.

García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(1), 17-35.

Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Grunewald, D. (2004). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, *40*(3), 619-654.

Harvey, L. & Bradley, J. M. (2023). Epilogue: Intercultural dialogue, the arts, and (im)possibilities. *Language Teaching Research*, *27*(2), 359–367

Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. En N. Hornberger & S. McKay (Eds.),

Sociolinguistics and Language Education (pp.40-61). Multilingual Matters.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.*

Routledge.

Leather, M. (2013). 'It's good for their self-esteem': The substance beneath the label. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *13*(2), 158-179.

Liddicoat, A. (2021). Teaching languages from an intercultural perspective: Rethinking the nature of learning. En R. Arber, M. Weinmann & J. Blackmore (Eds.), *Rethinking languages education. Directions, challenges and innovations* (pp. 224-241). Routledge.

Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(154). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881

MacQuarrie, S., Nugent, C. & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others:

Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *15*(1), 1-23.

Marinho, A. & Reis, A. (2017). Challenges and experiences in outdoor education in Latin America.

Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, *17*(1), 1-3.

McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial contexts: Ideologies in practice*.

Routledge.

Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, *39*, 38-70.

Norling, M. & Sandberg, A. (2015). Language learning in outdoor environments: Perspectives of preschool staff. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, *9*(1), 1-16.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Osler, A. & Starkey, H. (2018) Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, *70*(1), 31-40.

Oxford, R. (2013). *The language of peace: Communicating to create harmony.* Information Age Publishing.

Oxford, R. L., Olivero, M. M., Harrison, M. & Gregersen, T. (2020). *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice*. Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Routledge.

Porto M. (2019). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals, 52*(1), 141-164.

Porto, M. & Zembylas, M. (2020). Language education and global citizenship: Decolonial and posthuman perspectives through pedagogies of discomfort. En J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. Second edition* (pp.312-326). Routledge.

Springgay, S. & Truman, S. (2019). *Walking methodologies in a more-than-human world: Walking lab.*

Routledge.

St. Pierre, E.A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, *27* (2), 163-166. Timsit, S. (2002). Stratégies de manipulation. Disponible en syti.net

La presencia de la ciudadanía intercultural en los programas de cátedra de los profesorados universitarios de inglés en Argentina

The Presence of Intercultural Citizenship in English Teacher Education Programs in Argentinean Universities

Patricia Piter[1]

Resumen

Enseñar una lengua (materna, segunda, extranjera o franca) es un proceso complejo que involucra dimensiones como la interculturalidad, la identidad y la ciudadanía. Para abordar esta complejidad, Michael Byram propone integrar los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras con los de la educación para la ciudadanía, dando lugar a la teoría de la Ciudadanía Intercultural (de aquí en adelante IC). Si bien hay estudios sobre IC en América Latina y Europa, no existen investigaciones que analicen la presencia de esta teoría en los programas de cátedra de los profesorados de inglés en Argentina. Con este objetivo, llevé a cabo un estudio cualitativo, interpretativo y exploratorio, basado en el análisis documental de 213 programas de cátedras de Lengua y Cultura y Formación Docente de 15 profesorados de inglés en universidades públicas. El análisis de contenido me permitió identificar la presencia de los tres elementos esenciales de la IC: criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad. Los resultados evidencian una disparidad en la incorporación de la teoría, con predominio de la criticidad. Este estudio aporta al conocimiento y a la reflexión sobre la formación docente en lenguas extranjeras.

Palabras clave: ciudadanía Intercultural; educación superior; enseñanza de una lengua extranjera

Abstract

Teaching a language (whether it is a first, second, foreign, or lingua franca) is a complex process that involves dimensions such as interculturality, identity, and citizenship. To address this complexity, Michael Byram proposes integrating the goals of foreign language teaching with those of citizenship education, giving rise to Intercultural Citizenship Education (hereafter ICE). While there are studies on ICE in Latin America and Europe, there is no research analyzing the role of this theory in English language teacher training programs in Argentina. With this aim, I carried out a qualitative, interpretative, and exploratory study, based on documentary analysis of 213 course syllabi from Language and Culture and Teacher Training courses across 15 English teacher training programs at public universities. Content analysis allowed me to identify the presence of the three essential elements of ICE: Criticality, Internationalism, and Action in the Community. The results reveal a disparity in the incorporation of the theory, with a predominance of the element Criticality. This study contributes to a deeper knowledge and reflection on foreign language teacher education.

Keywords: Intercultural Citizenship Education; Higher Education; Teaching a Foreign Language

Introducción

Enseñar una lengua (materna, segunda, extranjera) implica un proceso complejo que pone en juego diferentes dimensiones que trascienden el plano lingüístico para considerar cuestiones como la interculturalidad, temas de identidad y ciudadanía. Estos aspectos comenzaron a ser considerados por los educadores de lenguas en los años 90. Hasta ese momento, la formación docente en lenguas extranjeras tenía una fuerte impronta instrumental y consistía mayormente en el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Se asumía que el estudiante se comunicaría casi exclusivamente con nativos, por lo tanto, las normas y valores asociados al inglés, especialmente británico, eran idealizados o aceptados como naturales. Esta concepción tradicional respondía a un estereotipo extranjerizante, de lógica "esquizofrénica", donde cada individuo se convertía en "Otro" que al hablar la lengua extranjera dejaba su propia identidad de lado para corresponderse con un modelo ajeno (Barboni y Porto, 2011). Hoy, la enseñanza de una lengua con el foco en lo intercultural propone la aceptación por el otro, por su cultura e identidad sin dejar de lado la adquisición de la competencia lingüística.

En este sentido, Michael Byram (2008) sostiene que la enseñanza de una lengua tiene un propósito instrumental y uno educativo y debe contribuir con el desarrollo del individuo y de las sociedades democráticas. Byram (2014), Byram *et al*. (2017) y Porto *et al*. (2018) sugieren el concepto de *Educación para una Ciudadanía Intercultural* (de aquí en adelante CI) para complementar la dimensión instrumental y la educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La principal motivación que alentó la decisión de llevar a cabo el presente estudio surgió de advertir la ausencia de publicaciones que ilustren acerca de la presencia de la teoría de la CI en los documentos de cátedra de los profesorados de inglés en universidades de gestión pública en Argentina. La importancia del tema emerge del gran poder transformador que esta teoría tiene en la formación de ciudadanos libres, socialmente responsables y activos, lo cual constituye un imperativo debido a las tensiones que configuran los rasgos de esta época. Además, la creciente movilidad física y virtual en el mundo globalizado conecta a grupos de personas provenientes de diferentes contextos, culturas e intereses.

En el presente artículo presento los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco de mi tesis doctoral cuyo principal objetivo fue analizar y describir la presencia de la CI en los programas de cátedra de los profesorados de inglés de gestión pública de Argentina.

Marco teórico y antecedentes

La teoría de la CI propuesta por Michael Byram (2008) supone combinar los

objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera con especial énfasis en la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Liddicoat y Scarino, 2013) y los de la educación para la ciudadanía. Rescata de esta última la importancia de participar activamente en la comunidad, mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras aporta el componente internacional y enfatiza la necesidad de ser crítico y competente en otra lengua en calidad de primera, segunda, extranjera, o franca. Esto se resume en los tres elementos esenciales que constituyen los cimientos de esta teoría, a saber: la *Criticidad*, el *Internacionalismo* y la *Acción en la comunidad*.

Michael Byram (2008) adhiere al concepto de *Criticidad* propuesto por el inglés Ronald Barnett (1997) quien sugiere que uno de los propósitos principales de los educadores de la educación superior debe ser desarrollar en sus estudiantes las capacidades de pensar, comprenderse a sí mismo y actuar críticamente para poder desenvolverse en un mundo muchas veces desconocido y desafiante. De esta manera posiciona al sujeto como centro de su propia vida, de la educación y de sus experiencias de aprendizaje. Es así que la criticidad trasciende el pensamiento crítico englobando un modo crítico de ser alguien que no esté sujeto a lo socialmente impuesto, sino que sea capaz de actuar autónomamente, cuestionar lo establecido y transformar el mundo que lo rodea. La comunidad académica universitaria, dice Barnett (1997), se ha limitado a considerar las habilidades críticas sólo en términos de pensamiento crítico en relación al conocimiento sin tener prácticamente en cuenta la autorreflexión y manteniendo en un lugar marginal la posibilidad de accionar críticamente. Según este autor, algunas universidades le han dado lugar a la autorreflexión pero aclara que no ha sido un elemento prioritario en la práctica aunque sí en la retórica de la educación superior.

Barnett (1997) explica que la criticidad debe ser entendida dentro de tres campos: el de la razón crítica (*Knowledge*), el de la autoreflexión *(Self)* y el de la acción crítica (*World*). En primer lugar, el campo de la razón crítica (*Knowledge*) propone formar un ser crítico en ideas y teorías en relación al mundo del conocimiento. El campo del mundo interior (*Self*) considera una forma del pensamiento que se evidencia a partir de la autorreflexión crítica y que tiene como objetivo generar una transformación interior y fortalecer las identidades. Finalmente, el pensamiento crítico en relación al mundo exterior (*World)* implica reflexiones acerca de acciones en la comunidad sensatas que colaboren con la transformación social en un mundo en constante cambio. Este autor sostiene que la acción crítica supone la presencia de los otros dos campos: el de la razón crítica y el de la autoreflexión. Explica, además, que cada uno de estos campos puede desarrollarse en cuatro niveles que comprenden el desarrollo de habilidades críticas, la reflexividad, la resignificación de las tradiciones y la crítica transformadora. Cuando un estudiante alcanza el nivel de transformación en estos tres campos podemos hablar de un ser crítico. Los campos y niveles de la *Criticidad* descriptos anteriormente pueden visualizarse con mayor claridad en el cuadro pu-

blicado por Barnett (1997), cuyo contenido se exhibe a continuación.

Imagen 1

	Domains		
Levels of criticality	*Knowledge*	*Self*	*World*
4. Transformatory critique	Knowledge critique	Reconstruction of self	Critique-in-action (collective reconstruction of world)
3. Refashioning of traditions	Critical thought (malleable traditions of thought)	Development of self within traditions	Mutual understanding and development of traditions
2. Reflexivity	Critical thinking (reflection on one's understanding)	Self-reflection (reflection on one's own projects)	Reflective practice ('metacompetence', 'adaptability', 'flexibility')
1. Critical skills	Discipline-specific critical thinking skills	Self-monitoring to given standards and norms	Problem-solving (means–end instrumentalism)
Forms of criticality	*Critical reason*	*Critical self-reflection*	*Critical action*

Nota. Extraído de Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. London: Open University Press

La *Criticidad* en su estadio pleno supone el segundo elemento esencial de la CI: la *Acción en la comunidad* aquí y ahora como resultado de lo aprendido en el aula. Este elemento esencial se puede dar en un estadio *Pre político,* lo que implica que los estudiantes trabajen colaborativamente y consideren diferentes alternativas para involucrarse en sus comunidades, o *Político*, el cual conlleva trabajar colaborativamente para lograr un objetivo común y accionar consecuentemente (Byram, 2008 y Byram *et al*., 2017). Cada uno de estos dos momentos implica un nivel de compromiso diferente. La instancia *Pre Política* se corresponde con un momento previo a la acción, esto es, ocurre a nivel de la conciencia, y puede implicar que i) los estudiantes se relacionen con otros a través de documentos o en persona y reflexionen críticamente sobre las propias suposiciones y la de los demás, o que ii) los estudiantes se relacionen con otros, reflexionen críticamente y propongan posibles alternativas de cambios. Por otro lado, la *Política* es la acción propiamente e implica que i) los estudiantes se relacionen con otros para conocer sus opiniones y propongan acciones para incitar el cambio en la propia sociedad, y/o ii) los estudiantes creen una comunidad transnacional y trabajen colaborativamente para estimular el cambio

en sus respectivas sociedades, y/o iii) los estudiantes de una comunidad transnacional trabajen colaborativamente sobre un tema de interés común y accionen en consecuencia. En la educación superior en Argentina la *Acción en la comunidad* está relacionada, aunque no exclusivamente, con una de las tres funciones que constituyen las bases de la universidad: la extensión universitaria. Este pilar tiene una gran relevancia social ya que vincula la universidad y la sociedad a través de diferentes propuestas que buscan mejorar la calidad de vida de diferentes grupos sociales, ofrecer capacitación a los estudiantes y promover la investigación (Mato, 2018).

Finalmente, Byram (2008), sobre la premisa de que las personas actúan de forma diferente en su rol de ciudadanos nacionales que como ciudadanos interculturales, define al *Internacionalismo* como el sentido de identificación temporario de una persona con otros de otros países y a la voluntad de trabajar colaborativamente en una comunidad de acción con un fin común (Byram *et al*, 2017). Porto y Di Bin (2022) se cuestionan qué sucede cuando la comunicación supranacional no es posible y cuando las personas que interactúan no pertenecen a diferentes grupos sociales con diferentes culturas y lenguas nativas. En este sentido concluyen que todo compromiso de los estudiantes con otra comunidad ya sea real o imaginaria es valioso y, entonces, el *Internacionalismo* puede ocurrir *Con Comunicación supranacional* o *Sin comunicación supranacional*. Además, agregan que este último se puede lograr trabajando críticamente con textos de todo tipo, investigando, descubriendo, comparando y contrastando formas de ver el mundo, conocimiento y perspectivas. Byram (2018) reconoce que la consideración del *Internacionalismo* en los planes de estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras puede canalizarse mediante dos elementos. El primero tiene que ver con la necesidad de considerar contenidos de interés global y el segundo con reconocer no únicamente el objetivo instrumental de la enseñanza de una lengua sino también su potencial educativo. Esto es, no se trata únicamente de considerar un contenido de interés global, sino que este se debe trabajar a partir de la crítica y reflexión sobre los valores y creencias propios y los de los demás fomentando el compromiso cívico para, de esta manera, contribuir al desarrollo de sociedades democráticas y pacíficas (Porto y Di Bin, 2022). Se dispone también de numerosas publicaciones referidas a propuestas pedagógicas y estudios empíricos que fueron diseñados y llevados adelante en el marco de la CI y que promovieron instancias en las que los estudiantes trabajaron colaborativamente con otros y se involucraron críticamente en su comunidad (Porto y Yulita (en Byram et al, 2017; Byram, et al, 2016; Porto, 2014, 2016, Porto y Byram, 2015; Yulita, 2018).

Metodología

Llevé a cabo el presente trabajo aplicando un estudio interpretativo y exploratorio (Cohen *et al.,* 2014) con el fin de profundizar la comprensión del tema estudiado

(Hernandez-Sampieri, 2014). El objeto sometido a estudio estuvo constituido por los 213 programas de cátedra -de lengua y cultura y de formación docente, dictados en inglés- de los 15 profesorados de inglés de gestión pública de Argentina que, según el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), constituyen la oferta académica en el país con el perfil abordado. Apliqué un enfoque de carácter mixto que por una parte comprendió un análisis cualitativo del contenido (Cohen *et al.,* 2014) y por otra parte incluyó un análisis cuantitativo (estadístico) de regresión lineal simple cuando las características de las variables pusieron en evidencia la necesidad de utilizar esa técnica para facilitar la comprensión de los resultados. En la Tabla 1 presento una descripción general de cada propuesta investigada.

Tabla 1

Propuestas académicas consideradas en este trabajo

Provincia	Universidad	Facultad	Denominación de la Carrera	Plan de Estudios	Duración
Buenos Aires	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Profesorado en Lenguas y Literaturas Inglesas	2016	5 años
	Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)	Facultad de Humanidades	Profesorado de Inglés	2003	4 años
	Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)	Instituto de Educación	Profesorado Universitario de Inglés	2016	4 años
Catamarca	Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)	Facultad de Humanidades	Profesorado en Inglés	2013	4 años

Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Facultad de Lenguas	Profesorado de Lengua Inglesa	2019	5 años
	Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	Facultad de Ciencias Humanas	Profesorado de Inglés	1998	4 años
	Universidad Nacional de Villa María (UNVM)	Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas	Profesorado en Lengua Inglesa	2006	4 años
Entre Ríos	Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)	Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales	Profesorado en Inglés Sede Concepción del Uruguay (CdelU)	2014	4 años
			Profesorado en Inglés Sede Paraná (Pná)	2014	4 años
La Pampa	Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)	Facultad de Ciencias Humanas	Profesorado en Inglés	2013	4 años
La Rioja	Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR)	Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación	Profesorado Universitario en Lengua Inglesa	2014	4 años
Mendoza	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Facultad de Filosofía y Letras	Profesorado Universitario en Lengua Inglesa	2019	4 años

Neuquén	Universidad Nacional del Comahue (UNComa)	Facultad de Lenguas	Profesorado de Inglés	2009	4 años
San Juan	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Profesorado Universitario de Inglés	2016	4 años
Tucumán	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Facultad de Filosofía y Letras	Profesorado en Inglés	2005	5 años

Realicé tres lecturas de cada programa de cátedra, cada una con el objetivo de explorar los datos desde distintas perspectivas y profundidades para obtener una mirada integral y detallada:

- La primera lectura me orientó para efectuar un análisis de tipo curricular formal en el que identifiqué los diferentes elementos curriculares de los programas, a los cuales volqué en una matriz de datos. Esta inmersión inicial, como la llama Hernández Sampieri (2014), me permitió explorar los documentos y lograr una primera aproximación a los mismos.

- Luego, procedí a realizar un análisis de contenido organizando la información en categorías que conserven la calidad de los datos cualitativos (Cohen *et al.,* 2014). Esta segunda lectura me permitió registrar patrones y otros rasgos repetitivos para definir los indicadores que guiaron la identificación e interpretación de los elementos esenciales (axiomas) que subyacen a la presencia de la teoría de la CI, a saber: *Criticidad*, *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo*. Respecto de la *Criticidad* y los tres campos que la integran, los indicadores que consideré para identificar las apariciones fueron las expresiones que denotan instancias de pensamiento crítico, en relación al conocimiento (*The Knowledge*), en relación a uno mismo (*The Self*), y en relación al mundo (*The World*). Para ubicar la presencia del elemento *Acción en la comunidad* registré instancias que permitieron diferenciar dos estadios, uno *Pre político* y uno *Político* (Byram 2008; Byram *et al.* 2017). Para localizar la presencia del *Internacionalismo,* o sentido de identificación internacional, identifiqué instancias donde se expresan propuestas vinculadas, por un lado, al *Internacionalismo con comunicación supranacional* (Byram *et al*. 2017) y, por otro lado, al *Internacionalismo sin comunicación supranacional* (Porto y Di Bin 2022)**.**

- Una tercera y última lectura me permitió poner el foco en los indicadores resaltados para tabularlos bajo las categorías mencionadas. En esta oportunidad,

volqué los resultados en una matriz de datos discriminados por propuesta educativa y por cátedra, lo cual me permitió visibilizar y contabilizar los registros para, posteriormente, identificar el grado de presencia de la teoría de la CI y desarrollar los niveles de análisis desde distintas perspectivas que detallo a continuación.

Resultados y discusión

Los programas de las cátedras de las distintas propuestas académicas (sedes) constituyen los documentos escritos más detallados y de mayor cercanía con el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esa razón que analizo a continuación la presencia de la teoría de la CI en estos instrumentos desde cinco perspectivas diferentes con el propósito de encontrar las dimensiones más relacionadas con su adopción y desarrollo. Las cinco perspectivas seleccionadas permiten estudiar la presencia de los elementos esenciales que sustentan la teoría estudiada focalizando en i) la presencia relativa de cada elemento, ii) las distintas propuestas académicas, iii) los dos trayectos disciplinares que componen las carreras, iv) las distintas regiones definidas por los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (de aquí en adelante, CPRES) y, finalmente, en v) su relación con la antigüedad de los planes de estudio.

Los programas y la presencia de los elementos esenciales de la teoría

La información desplegada en la Tabla 2, de forma discriminada para cada elemento esencial de la teoría de la CI, permite apreciar una preponderancia de la presencia de la *Criticidad* por sobre la *Acción en la comunidad* y el *Internacionalismo*. A su vez, destaco con claridad que de los tres campos que conforman la *Criticidad* el que predomina en los documentos es el *Knowledge*, presente en 211 de los 213 (99%) programas, seguido por el *Self*, identificado en 165 (77%) instancias y en tercer lugar el *World*, encontrado en 114 (54%) programas.

Estos resultados están en línea con lo propuesto por Barnett (1997), quien sostiene que el pensamiento crítico en relación al mundo (*World*) requiere la presencia de los dos campos anteriores en el orden mencionado más arriba. A su vez, la predominancia del *Knowledge* pone en evidencia que el pensamiento crítico se vincula con mayor frecuencia al conocimiento disciplinar que a la necesidad de reflexionar sobre los propios supuestos y que al accionar críticamente en relación al mundo.

Tabla 2

Principales resultados de la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra de las distintas propuestasNota. PA: Programas Analizados

Propuesta Académica	Plan de Estudios (1)	PA	Criticidad			Acción en la Comunidad		Internacionalismo		Bibliografía (2)
			K	S	W	Pre Política	Política	Con Comunicación Supranacional	Sin Comunicación Supranacional	
UADER CdelU	2014	13	13/13	10/13	9/13	-	-	-	-	3/13
UADER Paraná	2014	13	13/13	12/13	5/13	1/13	-	1/13	-	-
UNaHUR	2016	18	18/18	11/18	11/18	-	-	-	-	-
UNC	2019	14	14/14	11/14	7/14	-	1/14	-	-	-
UNCa	2013	12	12/12	9/12	3/12	2/12	-	-	-	-
UNComa	2009	11	11/11	11/11	5/11	-	1/11	-	-	-
UNCuyo	2019	23	23/23	22/23	22/23	-	-	-	-	-
UNLaR	2014	12	11/12	9/12	6/12	-	-	-	-	-
UNLP	2016	11	11/11	7/11	4/11	-	2/11	1/11	1/11	1/11
UNLPam	2013	11	11/11	11/11	11/11	5/11	3/11	-	-	1/11
UNMdP	2003	20	20/20	13/20	5/20	-	-	-	-	1/20

UNRC	1998	24	24/24	20/24	17/24	-	1/24	-	-	-
UNSJ	2016	12	12/12	9/12	2/12	-	-	-	-	-
UNT	2005	10	9/10	4/10	3/10	-	-	-	-	-
UNVM	2006	9	9/9	6/9	4/9	1/9	-	-	-	-
Totales Generales	-	213	211/213 (99%)	165/213 (77%)	114/213 (54%)	9/213 (4%)	8/213 (4%)	2/213 (1%)	1/213 (0.5%)	6/213

Nota. K: Knowledge – S: Self – W: World

(1) Año de aprobación del plan de estudios vigente

(2) Presencia de Bibliografía de la temática

En contraposición a la elevada presencia del elemento *Criticidad*, puede considerarse muy baja la correspondiente a la *Acción en la comunidad* y al *Internacionalismo*, ya que registré instancias de *Acción en la comunidad* en 9 programas con características *Pre-políticas* (4%) y 8 (4%) *Políticas*. Por su parte, los correspondientes valores para el *Internacionalismo* fueron levemente menores registrándose en 2 programas (1%) *Con comunicación supranacional* mientras que estuvo presente solo en uno *Sin comunicación supranacional* (0,5%).

Los programas y las distintas propuestas académicas

La Tabla 2 despliega la información discriminadamente para cada propuesta académica y permite comparar la presencia de los elementos esenciales en las distintas sedes que son objeto de este estudio. Con ese propósito adopté un criterio de valoración que considera 5 grados (niveles) y, teniendo en cuenta la relativamente baja presencia de la *Acción en la comunidad* y del *Internacionalismo* en los programas analizados, considero satisfecha la presencia de estos dos elementos cuando se registra en al menos uno de los programas que integran la propuesta académica. Los grados o niveles son los siguientes:

- Pleno: este grado o nivel es alcanzado cuando se encuentra evidencia de la presencia de los tres componentes de la *Criticidad*, de la *Acción en la comunidad en su etapa Pre política* o *Política* y del *Internacionalismo con* o *sin comunicación supranacional.*

- Avanzado: implica la presencia de los tres elementos de la *Criticidad* y uno de los otros dos elementos antes mencionados (*Acción en la comunidad en su etapa Pre política* o *Política o Internacionalismo con* o *sin comunicación supranacional*).

- Parcial: tiene lugar cuando solamente se encuentran presentes los tres elementos de la *Criticidad*.

- Incipiente: indica la presencia de uno o dos de los tres elementos que componen la *Criticidad*.
- Nulo: sin evidencia de la presencia de los tres elementos.

Aplicando el criterio que describo más arriba a la información detallada en la Tabla 2, las 15 propuestas académicas pueden caracterizarse como sigue: i) La Plata y UADER Paraná reúnen los requisitos para ser asignadas al grado Pleno, ii) Catamarca, Comahue, Córdoba, La Pampa, Rio Cuarto y Villa María satisfacen lo requerido para el grado Avanzado y, iii) UADER C. del Uruguay, Cuyo, Hurlingham, La Rioja, Mar del Plata, San Juan y Tucumán se ajustan al grado Parcial. No existen propuestas académicas con las características correspondientes a los grados Incipiente y Nulo.

Si bien los resultados presentados en el párrafo anterior permiten comparar la presencia de los elementos esenciales en los programas de las cátedras de las distintas propuestas académicas, existen particularidades que emergen de la información de la Tabla 2 y merecen ser destacadas. Dentro de éstas puedo señalar que La Plata excede el requerimiento adoptado para el grado Pleno dado que presenta evidencias de la presencia del *Internacionalismo con* y *sin comunicación supranacional*, cuando solo uno de ellos sería suficiente para alcanzar ese grado, situación en la que se encuentra UADER Paraná. Otra particularidad es la referida a la cantidad de programas que exhiben la presencia de los elementos esenciales *Acción en la comunidad e Internacionalismo* dentro de cada propuesta académica, ya que el criterio que adopté requiere al menos uno para cada caso en estos dos elementos. En consecuencia, y considerando que registré instancias de *Acción en la comunidad* en 5 de 11 programas (*Pre política*) y en 3 de 11 (*Política*) en La Pampa, realicé un análisis detallado de la documentación correspondiente a esta sede con el propósito de explicar esta especial característica. Los resultados del análisis detallado mostraron que la importante presencia de *Acción en la comunidad* en los programas surgió a partir de que el Consejo Superior de la Universidad (Resolución 297/2011) incorporó las prácticas comunitarias a los planes de estudio de todas las carreras. A su vez, el objetivo de esa decisión fue articular saberes curriculares con demandas de la sociedad generando espacios de aprendizaje mutuo para contribuir con la formación ciudadana y la transformación social. Es necesario resaltar, a su vez, que La Pampa presenta la peculiaridad de ser la única propuesta que evidencia la presencia de los 3 campos que integran el elemento *Criticidad* en la totalidad de los programas contenidos en el plan de estudios.

La Tabla 2 también incluye la cantidad de citas bibliográficas -referidas a la teoría de la CI- recomendadas en los programas de cada oferta educativa. Curiosamente, solamente registré 6 citas en los 213 programas (3%), distribuidas de la siguiente manera: 3 en UADER C. del Uruguay, 1 en La Pampa, 1 en La Plata y 1 en Mar del Plata. Estos resultados sugieren, en primera instancia, que la profundización de los

fundamentos de esta teoría no constituye un objetivo generalizado en las propuestas investigadas, pues, de no ser así, debería registrarse una bibliografía más amplia sobre la temática. A su vez, no advierto una correlación positiva entre la existencia de citas bibliográficas y el grado que valora la presencia de los elementos esenciales en los programas de cada propuesta académica, lo cual queda probado por las siguientes evidencias: i) 3 de las 6 citas que registré corresponden a una sede que presentó un grado Parcial (UADER C. del Uruguay) y, ii) la distribución de las 6 citas involucró las siguientes propuestas: 1 de las 2 con un grado Pleno (La Plata), 1 de las 6 que exhibieron un grado Avanzado (La Pampa) y 2 de las 6 que mostraron un grado Parcial (UADER C. del Uruguay y Mar del Plata).

Los programas y los trayectos disciplinares

Considerando que los programas analizados pertenecen a dos trayectos disciplinares que presentan características propias, consideré de interés conocer la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en forma discriminada para los programas de ambos trayectos. De los 213 programas analizados, 157 pertenecen a las cátedras de Lengua y Cultura y los restantes 56 a los de Formación Docente. Exhibo la información correspondiente en la Tabla 3.

Tabla 3

Presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en cada trayecto disciplinar

Propuesta Académica	TD	Criticidad			Acción en la Comunidad		Internacionalismo		Bibliografía (1)
		K	S	W	Pre Política	Política	Con Comunicación Supranacional	Sin Comunicación Supranacional	
UADER C del U	LC	8/8 (100%)	7/8 (88%)	7/8 (88%)	-	-	-	-	3/8
	FD	5/5 (100%)	3/5 (60%)	2/5 (50%)	-	-	-	-	-
UADER Paraná	LC	8/8 (100%)	8/8 (100%)	2/8 (25%)	-	-	1/8 (13%)	-	-
	FD	5/5 (100%)	4/5 (80%)	3/5 (60%)	1/5 (20%)	-	-	-	-

Año XVII N°37|2026
pp. 551-574

UNA-HUR	**LC**	13/13 (100%)	7/13 (54%)	7/13 (54%)	-	-	-	-	-
	FD	5/5 (100%)	4/5 (80%)	4/5 (80%)	-	-	-	-	-
UNC	**LC**	10/10 (100%)	9/10 (90%)	7/10 (70%)	-	1/10 (10%)	-	-	-
	FD	4/4 (100%)	2/4 (50%)	-	-	-	-	-	-
UNCa	**LC**	9/9 (100%)	7/9 (78%)	2/9 (22%)	1/9 (11%)	-	-	-	-
	FD	3/3 (100%)	2/3 (67%)	1/3 (33%)	1/3 (33%)	-	-	-	-
UN-Coma	**LC**	8/8 (100%)	8/8 (100%)	2/8 (25%)	-	1/8 (13%)	-	-	-
	FD	3/3 (100%)	3/3 (100%)	3/3 (100%)	-	-	-	-	-
UN-Cuyo	**LC**	17/17 (100%)	16/17 (94%)	16/17 (94%)	-	-	-	-	-
	FD	6/6 (100%)	6/6 (100%)	6/6 (100%)	-	-	-	-	-
UN-LaR	**LC**	8/8 (100%)	7/8 (88%)	6/8 (75%)	-	-	-	-	-
	FD	3/4 (75%)	2/4 (50%)	-	-	-	-	-	-
UNLP	**LC**	9/9 (100%)	5/9 (56%)	2/9 (22%)	-	1/9 (11%)	1/9 (11%)	1/9 (11%)	1/9
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	2/2 (100%)	-	1/2 (50%)	-	-	-
UNL-Pam	**LC**	9/9 (100%)	9/9 (100%)	9/9 (100%)	5/9 (56%)	2/9 (22%)	-	-	-
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	2/2 (100%)	-	1/2 (50%)	-	-	1/2
UN-MdP	**LC**	15/15 (100%)	8/15 (53%)	2/15 (13%)	-	-	-	-	-
	FD	5/5 (100%)	5/5 (100%)	3/5 (60%)	-	-	-	-	1/5

UNRC	**LC**	16/16 (100%)	14/16 (88%)	12/16 (75%)	-	-	-	-	-
	FD	8/8 (100%)	6/8 (75%)	5/8 (63%)	-	1/8 (13%)	-	-	-
UNSJ	**LC**	11/11 (100%)	8/11 (73%)	2/11 (18%)	-	-	-	-	-
	FD	1/1 (100%)	1/1 (100%)	-	-	-	-	-	-
UNT	**LC**	8/9 (89%)	3/9 (33%)	2/9 (22%)	-	-	-	-	-
	FD	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	-	-	-	-	-
UNVM	**LC**	7/7 (100%)	4/7 (57%)	3/7 (43%)	1/7 (14%)	-	-	-	-
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	1/2 (50%)	-	-	-	-	-
Totales Generales	**LC**	156/157 (99%)	120/157 (76%)	81/157 (52%)	7/157 (4%)	5/157 (3%)	2/157 (1%)	1/157 (1%)	4/157
	FD	55/56 (98%)	45/56 (80%)	33/56 (59%)	2/56 (4%)	2/56 (4%)	-	-	2/56

Nota. TD: Trayecto Disciplinar

LC: Lengua y Cultura; FD: Formación Docente

(1): Presencia de bibliografía relacionada a la temática

De la observación de los valores totales puedo deducir que en general, y con la sola excepción del elemento *Internacionalismo*, la presencia de los 3 campos del elemento *Criticidad* y de los 2 campos que integran *Acción en la Comunidad* alcanza porcentajes similares en ambos trayectos disciplinares. Esta característica es extensible también a la presencia de bibliografía relacionada a la temática.

No obstante, lo expresado en el párrafo anterior debe complementarse con particularidades que implican una mayor solidez y homogeneidad de la presencia de los elementos esenciales de la teoría en los programas de Lengua y Cultura. Destaco a continuación dos características que fundamentan esta afirmación. La primera refiere a que en este trayecto están registrados los 3 campos que integran el elemento que resulta predominante en este estudio (*Criticidad*), mientras que el campo *World* está ausente del otro trayecto disciplinar (Formación Docente) en 3 propuestas educativas (Córdoba, La Rioja y San Juan). La segunda característica emerge de la presencia de los 3 elementos esenciales de la teoría en Lengua y Cultura, dado que en Formación Docente no aparece el elemento *Internacionalismo*.

Los programas y las regiones del CPRES

Un rasgo distintivo de las instituciones educativas en general, y de las universidades en particular, es el desarrollo de vínculos estrechos con el medio regional en el cual están insertas (Mato, 2018). Esta característica, que formalmente se canaliza a través de la función denominada Extensión, se desarrolla también a través de las relaciones de los propios integrantes de los claustros con el medio externo, las cuales se han incrementado significativamente en los últimos años a la par del exponencial crecimiento de los canales abiertos por las nuevas tecnologías (Parrón *et al*, 2021; Copanegra, 2016). La circunstancia descripta motivó mi interés por conocer si la incorporación de la teoría objeto de este estudio a los programas de cátedra está relacionada a las características socioeconómicas y al desarrollo productivo de las regiones donde están radicadas las propuestas educativas.

Como consecuencia de lo expresado en el párrafo anterior llevé a cabo un análisis comparativo de la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en las sedes localizadas en las diferentes regiones adoptadas por los CPRES, cada una de las cuales exhibe rasgos particulares tanto desde el punto de vista histórico como en lo concerniente a su desarrollo económico y social. En la Tabla 4 despliego los resultados, expresados en porcentaje, para las 6 regiones en las cuales se radican las 15 sedes consideradas en este trabajo, ya que en la región Noreste no existen ofertas educativas con el perfil que nos ocupa.

Tabla 4

Presencia (%) de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra para cada región de los CPRES

Región[1]	Criticidad (%)			Acción en la Comunidad (%)		Internacionalismo (%)	
	K	S	W	Pre Política	Política	Con Comunicación Supranacional	Sin Comunicación Supranacional
Metropolitana	100	61	61	-	-	-	-
Bonaerense	100	65	29	-	6	3	3
Centro	100	81	58	3	3	1	-

Nuevo Cuyo	98	85	64	-	-	-	-
Noroeste	95	59	27	9	-	-	-
Sur	100	100	73	23	18	-	-

Nota. (1) Las ofertas académicas consideradas en este trabajo se integran a las regiones según se indica a continuación entre paréntesis: Metropolitana (Hurlingham), Bonaerense (La Plata y Mar del Plata), Centro (Córdoba, Villa María, Río Cuarto, Autónoma de Entre Ríos sede C. del Uruguay y Autónoma de Entre Ríos sede Paraná), Nuevo Cuyo (Cuyo, La Rioja y San Juan), Noroeste (Tucumán y Catamarca) y Sur (Comahue y La Pampa); la región Noreste, también considerada en los CPRES, no ofrece propuestas educativas con el perfil considerado en este estudio.

Los resultados presentados en la Tabla 4 indican que existen tres regiones donde las sedes radicadas registran una presencia mayor de los elementos esenciales de la teoría. Ellas son la región Bonaerense, la Centro y la Sur. Las dos primeras se destacan por haber incorporado en forma completa o incompleta todos los elementos, ya que la Bonaerense incluye los tres campos de la *Criticidad*, uno de *Acción en la comunidad* (*Pre política*) y los dos del *Internacionalismo*, en tanto que la región Centro hace lo propio con los tres de la *Criticidad*, los dos de *Acción en la comunidad* y uno del *Internacionalismo* (*con comunicación supranacional*). La región Sur, por su parte, sobresale por exhibir la mayor presencia en los tres campos que componen la *Criticidad* y en los dos que integran *Acción en la comunidad*, pero no muestra evidencias de haber incorporado el *Internacionalismo*.

Si bien la presencia de los elementos *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo* debe considerarse débil, como ya señalé, la búsqueda de las razones que explican el comportamiento distintivo de las sedes radicadas en las tres regiones antes mencionadas requiere planificar y ejecutar una nueva investigación orientada a clarificar ese aspecto.

Los programas y la antigüedad de los planes de estudio

Considerando la elevada velocidad que ha experimentado la evolución del conocimiento en las últimas décadas, y que la teoría que es objeto de este estudio es de reciente desarrollo, decidí explorar si la presencia de esta temática en los programas de cátedra está influenciada por la antigüedad de los planes de estudio. Con ese propósito, en la Tabla 5 presento, expresada en porcentaje, la presencia de los elementos fundamentales de la teoría en los programas de cátedra para las 15 propuestas educativas ordenadas por orden creciente de antigüedad de los planes vigentes.

Tabla 5

Antigüedad (años) del plan de estudios y presencia (%) de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra para cada oferta académica

Propuesta Académica	Antigüedad del plan (años) (1)	Criticidad (%)			Acción en la Comunidad (%)		Internacionalismo (%)	
		K	S	W	Pre Política	Política	Con Comunicación Supranacional	Sin Comunicacional Supranacional
UNC	4	100	79	50	-	7	-	-
UNCuyo	4	100	96	96	-	-	-	-
UNSJ	7	100	75	17	-	-	-	-
UNAHUR	7	100	61	61	-	-	-	-
UNLP	7	100	64	36	-	18	9	9
UADER C del U	9	100	77	69	-	-	-	-
UADER Paraná	9	100	92	38	8	-	8	-
UNLaR	9	92	75	50	-	-	-	-
UNCa	10	100	75	25	17	-	-	-
UNLPam	10	100	100	100	45	27	-	-
UNComa	14	100	100	45	-	9	-	-
UNVM	17	100	67	44	11	-	-	-
UNT	18	90	40	30	-	-	-	-
UNMdP	20	100	65	25	-	-	-	-
UNRC	25	100	83	71	-	4	-	-

Nota. (1): El año de aprobación de los planes de estudio está disponible en la Tabla 2

ACpp: Acción en la Comunidad *Pre-Política*

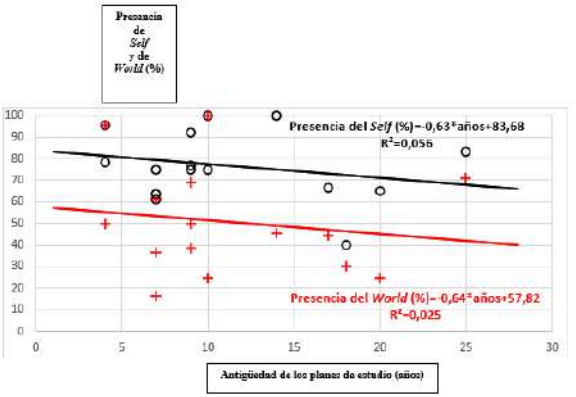
ACpo: Acción en la Comunidad *Política*

La información desplegada en la Tabla 5 permite advertir que los datos correspondientes al campo *Knowledge* del elemento *Criticidad*, cuya presencia es predominante como ya se expresó más arriba, confirman que no existe relación alguna entre su nivel de presencia y la antigüedad de los planes de estudio. A su vez, y si bien con una presencia mucho más reducida, los valores correspondientes a ambos campos de los elementos *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo* conducen a la misma conclusión. Sin embargo, la variabilidad de los resultados que obtuve para los campos *Self* y *World* del elemento *Criticidad* impide apreciar con claridad si existe sobre éstos una influencia de la antigüedad de los planes y, en consecuencia, realicé un análisis de regresión lineal simple entre ambas variables para dilucidar este aspecto desde un fundamento estadístico.

Los resultados del análisis se encuentran en la Figura 1, donde el eje horizontal expresa en años la antigüedad de los planes y el eje vertical muestra en porcentaje la presencia del *Self* y del *World* en los programas. Los resultados permiten visualizar una reducida correlación entre las variables, puesta de manifiesto a través de coeficientes de determinación (R^2) iguales a 0,056 y 0,025 para el *Self* y el *World* respectivamente, indicando en consecuencia que la antigüedad de los planes explica el 5,6% de la variabilidad en el primero y el 2,5% en el segundo. Las ecuaciones de las rectas de regresión, también incluidas en la figura, prueban para ambos casos que la débil relación es negativa lo cual también se aprecia visualmente en la tendencia decreciente de ambas rectas al crecer la antigüedad de los planes de estudio.

Figura 1

Relación entre la antigüedad (años) de los planes de estudio y la presencia (%) de los campos Self y World en los programas de cátedra



Nota. **O**: Valores porcentuales de la presencia del campo *Self*; **+**: valores porcentuales

Año XVII N°37|2026
pp. 551-574

de la presencia del campo *World.*

Este estudio detallado ratifica, en consecuencia, un débil crecimiento de la presencia del *Self* y del *World* en los programas de cátedra en la medida en que disminuye la antigüedad de los documentos analizados. No obstante, la escasa entidad de ese crecimiento amerita la realización de un nuevo estudio, más específico, orientado a comprobar las causas que lo motivaron, ya que el mismo pudo deberse más a decisiones puntuales de algunas instituciones que a la incorporación gradual de esta temática. Como respaldo de esta conjetura puedo citar el impacto producido por la decisión del Consejo Superior de la Universidad de La Pampa (Resolución 297/2011), antecedente que ya cité más arriba, que provocó una destacada presencia del elemento *Acción a la comunidad*. A su vez, debo señalar que la Universidad de La Pampa es la única que tiene una presencia completa (100%) del *Self* y del *World* (ver la Tabla 2), con un plan de estudios de 10 años de antigüedad, lo cual puede haber influido en los resultados del análisis estadístico debiéndose a una decisión muy particular más que a una evolución general, lo cual en este caso no pudo ser corroborado.

Conclusiones

El proyecto llevado a cabo me permitió estudiar la presencia de la CI en los programas de cátedra de los profesorados de inglés de gestión pública de Argentina. El análisis de los resultados hizo posible conocer la presencia de los elementos esenciales que sustentan la teoría estudiada desde cinco perspectivas diferentes, de las cuales emergen las conclusiones que presento a continuación.

Respecto de la presencia relativa de cada elemento esencial, el estudio probó que la *Criticidad* fue preponderante respecto del *Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*. A su vez, de los tres campos que conforman la *Criticidad* el que prevalece en los documentos es el *Knowledge*, presente en 211 de los 213 programas (99%), mientras que los correspondientes valores fueron 165 (77%) para el *Self* y 114 (54%) para el *World*. Estos resultados muestran que el pensamiento crítico se vincula con mayor frecuencia al conocimiento disciplinar que a la necesidad de reflexionar sobre los propios supuestos y que al accionar críticamente en relación al mundo.

En relación a las distintas propuestas académicas, el análisis permitió conocer que: i) las 15 sedes exhiben la presencia de los elementos esenciales de la teoría en los tres campos de la *Criticidad* (*Knowledge*, *Self* y *World*), ii) 6 sedes (40%) muestran adicionalmente la presencia de los elementos en al menos uno de los campos del *Internacionalismo* o de *Acción en la comunidad* y, iii) solamente 2 sedes (13%) ostentan la presencia de los elementos esenciales en los tres campos de la *Criticidad* y en al menos un campo de cada uno de los otros dos elementos esenciales (*Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*). Sorpresivamente, se registraron únicamente 6 citas

bibliográficas recomendadas y referidas a la teoría de la CI en los 213 programas (3%), lo cual sugiere, en primer lugar, que la profundización de los fundamentos de esta teoría no constituye un objetivo generalizado en las propuestas investigadas. En segundo lugar, no se advierte una correlación positiva entre la cantidad de citas bibliográficas recomendadas y la presencia de los elementos esenciales de la CI en los programas de las propuestas académicas.

Acerca de los dos trayectos disciplinares que componen las carreras, los resultados muestran que la presencia de los elementos esenciales de la CI en los programas del trayecto de Lengua y Cultura exhibe una mayor homogeneidad que en los pertenecientes a Formación Docente. Esta diferencia, si bien moderada, radica en que el primer trayecto registra la presencia de los 3 elementos esenciales y de los 3 campos que integran el elemento *Criticidad*, mientras que en Formación Docente no se exterioriza el elemento *Internacionalismo* y el campo World está ausente en tres propuestas educativas.

Respecto de las distintas regiones definidas por los CPRES, el estudio mostró que las regiones Bonaerense, Centro y Sur registran una presencia mayor de los elementos esenciales de la CI. Las dos primeras se destacan por haber incorporado en forma completa o incompleta los 3 elementos. A su vez, la región Sur sobresale por exhibir la mayor presencia en los tres campos que componen la *Criticidad* y en los dos que integran *Acción en la comunidad*, en tanto que no muestra evidencias de haber incorporado el *Internacionalismo*.

Acerca de la existencia de una relación entre la presencia de los elementos esenciales de la CI y la antigüedad de los planes de estudio, la observación de los resultados puso en evidencia que no existe relación alguna entre las variables mencionadas para el campo *Knowledge* del elemento *Criticidad* y para ambos campos de los elementos *Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*. No obstante, un análisis de regresión lineal simple confirmó una reducida correlación negativa entre las variables mencionadas para los campos *Self* y *World* del elemento *Criticidad*, revelando que la presencia de la CI disminuye al aumentar la antigüedad de los planes y que ésta explica el 5,6% de la variabilidad en el *Self* y el 2,5% en el *World*.

Nota

[1] Profesora en inglés egresada de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS - UADER) y Magíster en Lengua Inglesa por la Universidad de Belgrano (Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros - UB) en Argentina. Actualmente es doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la cátedra Gramática II (FHAyCS - UADER) y como Profesora Adjunta Ordinaria en Inglés II (FRCU – UTN). Forma parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo denominado *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y*

posibilidades del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Su interés se centra en la teoría de la Ciudadanía Intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. E-mail: piter.patricia@uader.edu.ar.

Referencias bibliográficas

Barboni, S. y Porto, M. (2011). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Eds Al Margen 13-68.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business.* London: Open University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education, 1* (2), 64-82.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on: From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, *27*, 209–225.

Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (Eds.). (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Golubeva, I. Han, H., y Wagner, M. (eds.) (2017) *From principles to practice in education for intercultural citizenship.* Bristol: Multilingual Matters.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2014) *Research Methods in Education* (8th edn). London: Routledge.

Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior. Recuperado de: resolucion-280-16-5963b400a5e5d.pdf (argentina.gob.ar)

Copanegra, H., Cabrera, G. P., Aguilar, M. L. y Jorda, M. S. (2016) El empleo de las tecnologías de información y comunicaciones (TICs) en el ámbito universitario. Recuperado de: El empleo de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TICs) en el ámbito universitario (scielo.org.ar)

Hernández Sampieri (2014). *Metodología de la Investigación (*6th edn). México: McGrawHill Education.

Liddicoat , A. J. y Scarino, A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*: Oxford, Wiley Blackwell

Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *8*(9), julio-diciembre, 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7837.

Parrón, E. C., Izquierdo Pardo, J. M. y Pardo Gómez, M. E. (2021) La dinámica del proceso de extensión universitaria con el empleo de las tic. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7922033.pdf

Porto M. (2014). Intercultural citizenship education in an EFL on-line project in Argentina. *Language and Intercultural Communication*, *14*, 245–261.

Porto M. (2016). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: An online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, *46*, 395–415.

Porto M. y Byram M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in Higher Education. *Language, Culture and Curriculum*, *28*, 226–242.

Porto, M. y Di Bin, V. (2022) When the Axiom of Supranational Communication in Intercultural Citizenship Theory is not Met: Enriching Theory and Pedagogy En McConachy, T.; Golubeva, I. ; Wagner, M. (Eds)*Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives, and practices* p. 285 - 310.

Porto, M., Houghton, S. A. y Byram, M. (2018) Guest editorial: Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, *22* (5), 484-498.

Yulita, L. (2018) *Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. Language Teaching Research*, *22* (5). pp. 499-516. ISSN 1362-1688

Lecturas para la justicia social: un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos

Readings for Social Justice: A Case Study in an Adult Secondary School

Fabiana Sacchi[1]
María Gimena San Martín[2]
Darío Luis Banegas[3]

Resumen

La justicia social como filosofía de la educación está orientada a transformar prácticas sociales injustas tanto dentro como fuera del ámbito escolar, promoviendo procesos de cambio que involucren a diversos actores y fomenten la participación crítica y el compromiso con la equidad. En este marco, el artículo presenta un estudio de caso desarrollado en una escuela secundaria para adultos en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, como parte de un proyecto de investigación acción colaborativa (IAC) centrado en el diseño de materiales con perspectiva de justicia social para la enseñanza del inglés. El caso está conformado por una docente y un grupo de estudiantes quienes abordaron la lectura comprensiva a partir de temas relacionados con la justicia social durante 2022 y 2023. El foco de este artículo está puesto en la manera en que la elaboración de materiales y su implementación impactaron tanto en el desarrollo profesional de la docente como en la concientización sobre justicia social entre los estudiantes. Los materiales y clases tuvieron como punto de partida temáticas seleccionadas por los propios estudiantes como racismo y discriminación. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron encuestas y entrevistas a la docente y estudiantes, observaciones de clases, materiales didácticos diseñados, y evidencias de aprendizajes de los estudiantes. El análisis cualitativo de los datos evidenció que (1) la docente desarrolló aspectos relacionados a la dimensión pedagógica y la dimensión sociológica del conocimiento profesional, y (2) los estudiantes reflejaron un desarrollo de la concientización sobre justicia social a través de la discusión en clase y en la producción de posters y demás actividades realizadas en las clases. El artículo incluye implicancias para el desarrollo profesional inicial y continuo, y para las prácticas situadas.

Palabras clave: justicia social; enseñanza de inglés; investigación acción colaborativa; escuela secundaria

Abstract

Social justice as a philosophy of education seeks to transform unjust practices both inside and outside schools, fostering critical engagement and equity. This article presents a case study carried out in secondary school for adults in Río Cuarto, Córdoba, Argentina, as part of a collaborative action research (CAR) project focused on designing English language teaching materials with a social justice perspective. The case focused on a teacher and a group of students who engaged in reading comprehension activities based on topics selected by the students themselves, including racism and discrimination, during 2022 and 2023. Data collection instruments included questionnaires and interviews with the teacher and students, classroom observations, teaching materials, and coursework. Findings show that the teacher developed aspects related to both the pedagogical and sociological dimensions of professional knowledge, while students increased their awareness of social justice through class discussions and the creation of posters and other activities. The study highlights implications for initial and continuing professional development, as well as for situated teaching practices.

Keywords: Social justice; English Language Teaching; Collaborative Action Research; Secondary School

Introducción

El objetivo de este trabajo es describir un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Los datos son parte de un proyecto de investigación acción colaborativa sobre el diseño de materiales con perspectiva de justicia social en la clase de inglés. El caso está conformado por una docente y un grupo de estudiantes, quienes abordaron la lectura comprensiva a partir de temas relacionados con la justicia social durante 2022 y 2023. El foco de este artículo está puesto en la manera en que la elaboración de materiales y su implementación impactaron tanto en el desarrollo profesional de la docente como en la concientización sobre justicia social en los estudiantes.

En este estudio entendemos a la justicia social como una filosofía activista de la educación que busca ser tanto disruptora de prácticas sociales injustas fuera y dentro de la órbita de la educación formal como propulsora de instancias de superación que involucren a diferentes actores y promuevan el activismo a través de acciones tendientes a revertir situaciones de inequidad. ¿Por qué activista? Nuestro acercamiento a la justicia social en la educación es desde perspectivas de teoría y pedagogía críticas, ya que creemos que la justicia social en la educación debe ser un proceso colectivo que devenga en transformaciones curriculares y sociales sustentables, y en acciones empoderantes para los actores involucrados. Desde dicho espacio conceptual, nos alineamos con diversos autores que señalan a la educación (y por extensión a la investigación educativa) como política que no solamente denuncia, sino que actúa en consecuencia (Magendzo, 2017; Méndez-Núñez, 2018; Phipps & Ladegaard, 2020). En otras palabras, la educación, y en nuestro caso la educación en lenguas, es activismo (Lamb et al., 2019). A pesar de nuestra claridad en la direccionalidad que buscamos, reconocemos que, como al decir de Porto (2023a), la justicia social en educación es un viaje complicado y con contradicciones debido tanto a la variedad de miradas y programas sobre ésta como a las tensiones entre creencias de docentes y otros actores, relato/discurso y práctica.

Marco teórico

Dentro del marco general de la justicia social en educación esbozado en la sección anterior, nuestro trabajo toma los principios-derechos de Tikly and Barrett (2011) para una educación de calidad: inclusión, relevancia y democracia. Para dichos autores, la inclusión refiere al acceso equitativo y la redistribución de recursos tanto materiales como inmateriales presentes en un entramado contextual específico. Por ejemplo, el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de Argentina implementado principalmente entre 2010 y 2018 buscó la inclusión digital mediante la distribución de netbooks entre estudiantes y docentes en el sistema educativo público (para un resumen de sus logros y desafíos ver Benítez Larghi, 2020). Sin embargo, Díaz Ma-

ggioli (2022) advierte que la redistribución por sí sola no garantiza el acceso a una educación de calidad y de equidad; ésta debe estar inserta en programas amplios que sean del mismo tenor y significatividad de aquellos en las clases dominantes.

En tanto, la relevancia tiene como foco el reconocimiento de grupos generalmente marginados/invisibilizados o en situaciones de vulnerabilidad sistémica como pueden ser los pueblos originarios en la Argentina. En el caso de la enseñanza del inglés, varios autores han señalado que los recursos didácticos, generalmente libros de texto de editoriales internacionales, no incluyen identidades minorizadas como el colectivo LGBTQ (Gray, 2021) o áreas de interés que respondan a estudiantes locales (López-Barrios, 2022). Para contrarrestar dicha falta de reconocimiento, se han llevado a cabo acciones tendientes a, por ejemplo, la introducción de cambios en el currículum en la formación de guías turísticos universitarios para la incorporación de prácticas culturales y lingüísticas de comunidades originarias (Tavella & Fernández, 2022), o el desarrollo de una política educativa integral como lo es la educación intercultural bilingüe en Argentina (Banegas, 2022).

Finalmente, el principio de democracia incluye acciones de participación en la toma de decisiones. Por ejemplo, en las prácticas docentes, dicho principio se puede operacionalizar en la implementación de un sistema de votación para elegir un tema a tratar o la promoción de la agencia docente y estudiantil para realizar acciones pedagógicas que atiendan a necesidades e intereses contextuales (por ejemplo ver Rodrigues & Duboc, 2022). Sobre los principios de relevancia y participación, López-Gopar et al. (2022) señalan que los grupos vulnerables no deben ser vistos únicamente como receptores de una educación transformadora. Por el contrario, dichos grupos deben tener el poder y la agencia para negociar las políticas educativas y el concomitante desarrollo curricular.

Ahora bien, el desafío de la acción educativa y de sus actores es poder traducir los postulados centrales de la justicia social en aprendizajes significativos que ayuden a los actores a fortalecer su conciencia de justicia social. En este punto, y dado el contexto de nuestra investigación, haremos un pequeño recorrido sobre la justicia social en la clase de inglés como lengua extranjera en el desarrollo profesional docente y en los procesos de aprendizaje, particularmente en relación a los recursos didácticos o materiales.

Entendemos que la concientización a favor de la justicia social entre docentes se torna medular cuando ésta es parte del desarrollo profesional docente. En tanto proceso complejo, multidimensional y dinámico, el desarrollo profesional docente no solamente incluye la producción de conocimiento en diferentes ámbitos (carrera de grado, capacitaciones, contextos informales), sino también la actuación de los docentes en las prácticas situadas que, acompañadas de dispositivos reflexivos, pueden redundar en nuevos conocimientos (Sancar et al., 2021). En otras palabras,

la producción de conocimiento docente es personal, relacional, anclada en la práctica y con ramificaciones agentivas (Clarke & Hollingsworth, 2002). En relación a estas características procesuales, Goodwin (2010) propone cinco dimensiones del conocimiento profesional para una enseñanza de calidad en un contexto global. La Tabla 1 resume dichas dimensiones.

Tabla 1

Dimensiones del conocimiento profesional docente según Goodwin 2010

Dimensión	Caracterización	Ejemplos
Personal	Filosofías de enseñanza y aprendizaje basadas en la propia trayectoria escolar	Adoptar en las prácticas docentes estrategias que los docentes vivieron como "efectivas" en su paso por la escuela primaria/secundaria. En la formación docente esta dimensión refiere a brindar espacios de deconstrucción de las biografías escolares propias para derivar significados personales y resonancias en intersección con la identidad docente y los cambios contextuales.
Contextual	Entendimiento y sensibilidad hacia/sobre los estudiantes, las instituciones escolares y la comunidad.	Llevar a cabo reuniones con los responsables de los estudiantes. Elaborar instancias de diagnóstico. Leer el currículum escolar y propiciar intercambios docentes para conocer las gramáticas escolares y características institucionales e instituyentes.
Pedagógica	Solidez en el entendimiento y práctica del curriculum, teorías y enfoques de enseñanza generales y particulares (didácticas específicas).	Preparar e implementar aprendizaje basado en tareas. Conocimiento y uso de pedagogías críticas y de justicia social.
Sociológica	Comprensión de constructos potentes como la diversidad, la inclusión, la justicia social, la interculturalidad.	Desplegar momentos de reflexión para entender las percepciones propias y de colegas en torno a temas como la inmigración, las identidades trans, los privilegios de clase, etc.

Social	Comprensión de dinámicas de participación democrática para la toma de decisiones, estrategias de manejo de grupos, trabajo colaborativo/cooperativo, y de resolución de conflictos.	Participar en reuniones y proyectos institucionales y reflexionar a partir de las experiencias.

Nota: Esta tabla caracteriza y ejemplifica las dimensiones de conocimiento profesional según Goodwin (2010).

Goodwin (2010) advierte que dichas dimensiones, en diferentes medidas, generan tensiones entre los docentes debido a que ponen de manifiesto que toda educación es política y dejan entrever la presencia de agendas complementarias o en contraposición. Por ejemplo, se puede pensar que dentro de la dimensión sociológica los docentes deberán reconocer sus prejuicios o prácticas discriminatorias. En este sentido, podemos señalar que el abordaje de las dimensiones de Goodwin (2010) pueden beneficiarse de un tratamiento de éstas en la formación docente inicial y continua a través de pedagogías decoloniales, posthumanistas y del malestar (Zembylas, 2018).

En la Argentina, se han llevado a cabo diferentes experiencias que promueven la concientización y praxis de la justicia social en la formación docente inicial y continua, y ésta en directa vinculación con la educación obligatoria. Por ejemplo, Porto (2023a, b) reporta experiencias transformadoras de formación docente en lengua inglesa a través de proyectos que involucran a estudiantes/futuros docentes a desplazarse de la retórica de la justicia social a la acción, es decir al activismo. En ambos casos, los participantes desplegaron proyectos de enseñanza del inglés con organizaciones no gubernamentales y/o centros comunitarios para así extender y garantizar derechos en contextos vulnerables. Como se mencionara anteriormente, la justicia social puede irradiar sobre el conocimiento profesional a través de la pedagogía del malestar. En un estudio sobre representaciones lingüísticas y artísticas del trauma, Porto and Zembylas (2022) señalan que dicha pedagogía busca incomodar a los estudiantes/futuros docentes porque desestabiliza sus “creencias dominantes, hábitos sociales, y prácticas normativas que sostienen la estereotipos raciales entre otros y la injusticia social” (p. 329, nuestra traducción). Por otro lado, otro grupo de publicaciones recientes han abordado la concientización de la justicia social entre estudiantes en la clase de inglés mediante propuestas encuadradas en una perspectiva de género (Accardo & Mangini, 2021; Quinterno, 2022), en la inclusión de necesidades individuales de estudiantes en prácticas orales (Soto & Waigandt, 2018), o en el desarrollo de prácticas inclusivas para reducir el ausentismo escolar

en poblaciones vulnerables (Montero, 2018).

El mencionado cuerpo de estudios y experiencias tanto con docentes en formación como con estudiantes señala que el abordaje de los procesos de desarrollo de conocimiento profesional y de aprendizajes desde la justicia social contribuyen a una educación en lenguas de calidad y equitativa. Sin embargo, las investigaciones quedan por reportar experiencias en las que los docentes y los estudiantes entraman prácticas situadas en donde se generan sus propias agendas de trabajo y materiales didácticos. Ante este panorama, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué modos la elaboración de materiales y su implementación contribuyen tanto en el desarrollo profesional docente como en la concientización sobre justicia social entre estudiantes?

Metodología

Los datos reportados en este artículo forman parte de un proyecto de investigación acción colaborativa más amplio. Dicho proyecto indagó sobre las maneras en que el trabajo entre estudiantes de inglés de escuela secundaria, docentes, futuros docentes y docentes formadores para la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social puede contribuir a la concientización sobre justicia social y al aprendizaje del inglés en los estudiantes, y al desarrollo profesional en los docentes y futuros docentes.

En el proyecto optamos por realizar una investigación acción colaborativa (IAC), ya que es un enfoque metodológico que posibilita la participación de los diferentes actores involucrados en examinar con perspectiva crítica las prácticas educativas con el propósito de transformarlas (Burns, 2010; Noffke & Somekh, 2008). Este trabajo describe dos ciclos (Ciclos 1 y 2) de IAC en los que se desarrollaron de manera dinámica cuatro etapas del proceso de investigación acción: exploración, planificación, implementación y evaluación. En la etapa de *exploración* la docente y la futura docente identificaron los intereses de los estudiantes con relación a temas sobre justicia social que podrían ser trabajados en su clase de inglés. Teniendo en cuenta los temas que despertaron mayor interés en los estudiantes, en la etapa de *planificación* la docente y la futura docente seleccionaron y adaptaron materiales, y diseñaron secuencias didácticas de manera colaborativa. En la etapa de *implementación,* se llevaron a cabo las secuencias didácticas diseñadas. Durante la etapa de *evaluación,* se realizaron observaciones de clase y entrevistas con la docente, futura docente y estudiantes. Esto permitió analizar el trabajo realizado y definir acciones a seguir en el ciclo siguiente.

Como investigadores (Fabiana, Gimena y Darío) asumimos el rol de colegas críticos, que contribuyeron recursos de diferente índole en distintas instancias. Específicamente en el caso que reportamos en este trabajo, Fabiana fue la investigadora

que trabajó con la docente en las planificaciones de secuencias didácticas y quien realizó observaciones de clase y entrevistas.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en un Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. La propuesta curricular para el nivel secundario de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba tiene una duración de tres años organizados en dos ciclos, un Ciclo Básico (primer año) y un Ciclo Orientado (segundo y tercer año). Está destinada a estudiantes de más de 18 años que han interrumpido sus trayectorias escolares en el sistema de educación secundaria regular por razones relacionadas principalmente con procesos de desigualdad social como el ingreso al mercado laboral (formal o informal), la repitencia o el abandono escolar.

Las clases en el CENMA se ofrecen en el turno noche de 20 a 23:40 hs., con algunas jornadas con pre-hora, en las que las clases comienzan a las 19:25 hs. Es un contexto educativo en el que por cuestiones familiares y/o laborales algunos estudiantes ingresan tarde a la jornada escolar, hay reiteradas ausencias y un alto porcentaje de deserción escolar.

El espacio curricular *Lengua Extranjera Inglés* se incluye en los tres años del trayecto educativo con una carga horaria de 60 minutos semanales. Junto con la asignatura *Lengua y Literatura* integra el área de *Interpretación y Producción de Textos*. El principal objetivo de la asignatura *Inglés* es el desarrollo progresivo de la comprensión lectora de diferentes géneros textuales. También se trabaja, aunque en menor medida, con producción de textos escritos de nivel básico. Los materiales para la enseñanza son preparados por la docente, ya que no se utilizan libros de texto. Se utilizan recursos como el diccionario bilingüe en formato papel (disponible en la institución) o en formato digital. En este último caso, los estudiantes usan sus teléfonos celulares y sus propios datos de internet (o los de la docente) para acceder al diccionario cuando la red de Wifi para uso de estudiantes no funciona. Los recursos tecnológicos disponibles en la institución están en una sala que cuenta con televisor desde el que se puede proyectar contenido audiovisual.

Los participantes fueron una docente de inglés y sus estudiantes de segundo año (en 2022) y subsecuentemente de tercer año (en 2023). El primer ciclo se desarrolló de agosto a noviembre de 2022, y el segundo ciclo, de mayo a agosto de 2023. Al comenzar la investigación, la docente tenía 26 años de experiencia enseñando inglés y la misma cantidad de años de experiencia docente en el CENMA. Obtuvo su título universitario de profesora de inglés en un programa de formación de cinco años de duración. Al ser invitada a participar en el proyecto de IAC sobre justicia social, aceptó la invitación principalmente porque consideró que la temática era muy apropiada

para el contexto de escuela secundaria para adultos. El grupo de estudiantes estuvo conformado por casi igual número de mujeres que de varones (12 estudiantes en total) de entre 18 y 72 años. Era un grupo participativo que se mostró interesado en las diferentes actividades propuestas en el marco de la IAC.

Recolección y análisis de datos

Las fuentes de recolección de datos fueron:

- *Encuesta inicial (digital) a la docente y futura docente* (Ciclo 1) con preguntas abiertas para conocer sus percepciones sobre la educación para la justicia social en la clase de inglés del CENMA.

- *Encuesta inicial (digital) a los estudiantes* (ambos ciclos) con ítems cerrados y abiertos para conocer sus preferencias sobre posibles temas para trabajar en la clase como, por ejemplo, la equidad en la sociedad, la discriminación, el racismo, la educación sexual integral, los derechos humanos, entre otros.

- *Secuencias didácticas y materiales de clase* elaborados por la docente en colaboración con la futura docente (estudiante de Profesorado de Inglés). El trabajo colaborativo se realizó a través de la plataforma Google Drive, en la que se creó una carpeta para trabajar de manera asincrónica en la selección de materiales de lectura y la creación de secuencias didácticas. Se recolectaron dos secuencias didácticas del Ciclo 1 y tres secuencias didácticas del Ciclo 2.

- *Evidencias del trabajo realizado por los estudiantes*, por ejemplo las actividades realizadas durante las clases y las producciones finales realizadas en cada ciclo.

- *Observaciones de clase*. Se realizaron cuatro observaciones de clase, dos hacia el final del Ciclo 1 y dos hacia el final del Ciclo 2. Se utilizó una guía de observación para registrar información sobre el uso de los materiales elaborados e interrogantes (sobre las dinámicas de clase, las decisiones de cambios de actividades, etc.) que surgían durante la observación.

- *Entrevista con la docente y futura docente*. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas conjuntas con la docente y la futura docente para indagar sobre sus perspectivas sobre el desarrollo del proyecto y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes, y para discutir aspectos específicos de las observaciones de clase. Fabiana realizó ambas entrevistas (la primera después de las observaciones del Ciclo 1 y la segunda después de las observaciones del Ciclo 2) de manera virtual. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, fueron grabadas y transcriptas.

- *Encuesta abierta escrita o entrevista grupal con estudiantes.* Al finalizar el Ciclo 1, la docente administró una encuesta abierta a los estudiantes para indagar sobre sus experiencias de aprendizaje. Al finalizar el Ciclo 2, Fabiana realizó una entrevista

grupal en la que los estudiantes compartieron sus experiencias.

Cabe destacar que la participación de la docente y de los estudiantes en la investigación fue voluntaria y que antes de comenzar el proceso de recolección de datos se obtuvieron las autorizaciones institucionales correspondientes y el consentimiento informado de los estudiantes para participar en el estudio.

El análisis de datos en investigación acción es dinámico y se desarrolla durante todo el proceso. Analizamos los datos obtenidos en cada uno de los ciclos utilizando la técnica de análisis de contenido cualitativo (Patton, 2002; Selvi, 2019). El análisis se realizó de manera inductiva en busca de patrones emergentes. Primero, cada investigador realizó un análisis individual creando códigos e identificando categorías relacionadas a la pregunta de investigación que guió el proyecto. Luego, socializamos los códigos y categorías identificados individualmente y los revisamos. Seguidamente, repetimos el proceso de análisis de manera grupal e identificamos los temas que reportamos a continuación en la sección resultados.

Resultados

En consonancia con la pregunta inicial de investigación, organizamos esta sección alrededor de dos ejes: el desarrollo profesional de la docente participante del estudio y la concientización sobre la justicia social de los estudiantes a lo largo de los dos ciclos de IAC.

Desarrollo profesional docente

Las prácticas situadas y reflexivas (Sancar et al., 2021) en las que la docente se involucró durante la elaboración e implementación de materiales desde una perspectiva de justicia social permitieron identificar dos dimensiones del conocimiento profesional. Siguiendo a Goodwin (2010), encontramos evidencia de las dimensiones pedagógica y sociológica.

Dimensión pedagógica

En lo que concierne al desarrollo profesional en el ámbito pedagógico, identificamos dos indicadores que dan cuenta de cómo la docente orientó los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés hacia la concientización sobre la justicia social al momento de la planificación. Estos son: 1) la formulación de objetivos y 2) el desarrollo de materiales de enseñanza. Durante el Ciclo 1, la docente elaboró dos secuencias didácticas en torno al tema del racismo y los derechos humanos, y formuló objetivos de aprendizaje no solo lingüísticos y cognitivos, sino también objetivos con impacto en la sociedad y en el desarrollo de la ciudadanía, tales como “Familiarizarse con el concepto de racismo y con personas reconocidas internacionalmente por su lucha contra el racismo” (se-

cuencia 1) o “Tomar conciencia sobre temas de justicia social en el contexto argentino” (secuencia 2). En este sentido, se evidencia cómo desde la planificación, la docente articuló los principios de inclusión, relevancia y democracia de la justicia social (Tikly & Barrett, 2011) en pos de favorecer aprendizajes significativos y la formación de los estudiantes como agentes de cambio.

El desarrollo de los materiales implicó un proceso de creación y curaduría en su totalidad, dado que en este contexto no se utiliza un libro de texto como se explicó en la sección de metodología. Cabe destacar que desde el inicio, la docente evidenció la necesidad de articular de manera orgánica el desarrollo de materiales en el marco de esta investigación con el currículum. Al respecto, la docente manifestó:

> De esta manera también trabajamos con los contenidos planificados para la asignatura (presente simple y estrategias de comprensión lectora) y dentro del marco institucional con oralidad, escritura y cultura digital (Extracto 1, Planificación de secuencia 1, Ciclo 1).

El proceso de toma de decisiones que acompañó a los objetivos mencionados anteriormente se plasmó en dos direcciones: la selección de fuentes de input y el diseño de actividades encaminadas hacia una tarea final. En lo que respecta a la primera, se recurrió a textos auténticos y multimodales tales como artículos de opinión con imágenes sobre el racismo en la Argentina o un video sobre el asesinato de George Floyd en Estados Unidos en 2020. Se observó una prevalencia de textos escritos por sobre textos orales, atendiendo al foco de la asignatura: el desarrollo de la lectura comprensiva.

En consonancia con los objetivos de la asignatura, y en lo que respecta a la segunda dirección, el mayor número de actividades también se centraron en la lectura comprensiva. En algunos casos, las actividades tuvieron como objetivo sólo la comprensión de los textos, mientras que en otros, se utilizaron los textos como disparadores para generar reflexiones o intercambio de ideas entre los estudiantes (Figuras 1 y 2).

Figura 1

Texto de la secuencia 2, Ciclo 1 (texto tomado de Perazzoni, 2021)

There's no racism in Argentina (because we don't have black people)

'Something good about Argentina is that there has never been racism here when we compare it with the rest of the world. We are very tolerant and open to **immigrants** and **people of color**. This must be because we don't have black people.'

Racism in Argentina starts with the phrase 'in Argentina there's no racism' and ends with 'because we don't have black people'. This is a strong racist statement because the fact that you don't live with people who are different from you, doesn't make you less racist. Many times a certain pride comes with the 'there aren't black people here' phrase, which is, of course, false.

This myth is related to the myth of **tolerance**, which states Argentina is a country where differences ('between whites' must be added) are tolerated. But in fact, what researchers like Rita Segato show is that the Argentinian cultural leveling was built from panic to **diversity**.

When it comes to studying racism in Argentina, we need to bear two aspects in mind. On a legal and normative level, there is actually no racism. In fact, there have been important legal, institutional, and political improvements in this aspect. The most significant was the creation of INADI (National Institute Against **Discrimination**, **Xenophobia**, and **Racism**), but also the increase of institutions that cancel sporting events where fans sing **discriminatory** songs.

The other aspect is pretty evident. If the only way to stop these songs is when there is a threat of canceling a match, it means there is a strong colloquial, informal and social racism embedded in Argentinian society. A decisive part of the notion of who we are started in the XIX century with profoundly racist ideas, quite attached to society and culture.

Between legal antiracism and social racism, there is a wide grey area. It is not usual to find open racist statements on the paper traditional press. Mostly the media tries to avoid these types of statements so as not to cross the line of what is considered politically correct. When it comes to audiovisual media though, that grey area gets darker, and at the time they lower their guard, phrases such as 'three people and one Bolivian are dead', from Crónica TV arise. But these comments are always present, as Alejandro Frigerio pointed out, on the Internet. If you want to check it and see it for yourself you only need to Google 'negro cabeza'.

In Argentina not only there is racism, but it is also a very special variant. It is evil and pretends to be invisible. One of the first racist phrases is 'there aren't any black people here'. Following comes a series devoted to being against 'shitty black people' and 'a black people's soul'.

Source:
https://medium.com/@antonella.perazzoni/theres-no-racism-in-argentina-because-we-don-t-have-black-people-98e8e25e01f

Nota. Texto trabajado en el ciclo 1 de la secuencia 2.

Año XVII N°37|2026
pp. 575-600

Figura 2

Actividades de lectura de la secuencia 2, Ciclo 1

C- READING

1- BEFORE YOU READ. The following text was published on a blog.

a. Read the title. Do you agree with the idea that there´s no racism in Argentina? Explain.
b. Read the words in **bold** in the text. Do you recognize them? What do they mean?
c. Do you think that Argentinians are tolerant of people of different ethnicities/races/nationalities/social class? Why/why not?

2- COMPREHENSION QUESTIONS

1. In the text, the phrase "In Argentina there's no racism because we don't have black people" is considered racist? Do you understand why?
2. According to the information in this text, what is the INADI? Why is it an important institution?
3. Did you know about the phrase from Cronica TV mentioned in the text? Have you ever heard similar phrases (on the news, social media, etc.)?

3- REFLECTION:

1. What effect can racism have on people?
2. How can we be more tolerant towards others who may be different from us?

Nota. Ejemplos de actividades para trabajar el texto de la secuencia 2, Ciclo 1.

En las Figuras 1 y 2 se observa que los materiales se alinean con el principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011), en tanto se propuso a los estudiantes leer el texto "There's no racism in Argentina (because we don't have black people)" (Perazzoni, 2021) y luego de responder preguntas de comprensión lectora, reflexionar oralmente a través de dos preguntas: ¿qué efectos puede tener el racismo en las personas? y ¿cómo ser más tolerantes hacia las personas que son diferentes a nosotros?

Las dos secuencias diseñadas en el Ciclo 1 prepararon a los estudiantes para la realización de una tarea final a través de diversos tipos de andamiaje como la utilización de recursos multimodales y secuenciación de actividades de menor a mayor complejidad cognitiva. La tarea final consistió en la realización de un folleto para generar conciencia sobre el racismo en Argentina (Figura 3), que luego se compartió en una plataforma institucional y en una de las redes sociales de la institución Esta tarea tuvo un impacto más allá del aula, ya que obtuvo reacciones por partes de otros actores escolares, lo que fortaleció el principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011) y promovió un incipiente activismo co-construido por los estudiantes y la docente (Lamb et al., 2019) en congruencia con nuestra visión sobre la justicia social.

El análisis de los datos también permitió observar que los materiales presentaron un patrón de desarrollo de lo global a lo local. Así, la primera secuencia incluyó textos breves escritos sobre figuras internacionales que lucharon contra el racismo como

Rosa Parks, Martin Luther King y Nelson Mandela, y un video sobre la muerte de George Floyd. A continuación, la segunda secuencia giró en torno a fuentes de input locales como imágenes de niños en la puna jujeña, trabajadores estacionales sembrando cultivos en Argentina y vendedores ambulantes senegaleses, con el propósito de debatir sobre estereotipos y discriminación, en clara referencia a situaciones del contexto local. Finalmente, como se explicó con anterioridad, la tarea final invitó a los estudiantes a pensar en lo local. Si bien los folletos fueron compartidos con otros en el ámbito escolar, la consigna dirigió la atención del estudiantado al contexto de la Argentina de manera general, sin incentivar una reflexión y acción más situada en contextos cercanos a los estudiantes como, por ejemplo, la institución escolar. La Figura 3 muestra algunas de las producciones de los estudiantes, las cuales evidencian una reflexión sobre el racismo de manera general, y en algunos casos, en estrecha relación con los casos abordados en las clases.

Figura 3

Folletos elaborados por los estudiantes en el Ciclo 1

Nota. Ejemplos de folletos sobre racismo elaborados por los estudiantes en el Ciclo 1.

Año XVII N°37|2026
pp. 575-600

Al analizar los objetivos planteados, las fuentes de input, las actividades diseñadas y la tarea final de manera integrada, se observa coherencia interna y, fundamentalmente, una correspondencia con los propósitos del proyecto de IAC. La docente logró traducir los principios de la justicia social en acciones concretas, tales como formular objetivos y diseñar materiales que respondan a los intereses del estudiantado, los inviten a reflexionar y alzar sus voces, y que promuevan su activismo como agentes sociales.

El Ciclo 2 de IAC se llevó a cabo en 2023. En este ciclo la docente y la futura docente desarrollaron tres secuencias didácticas sobre el tema 'discriminación'. Igual que en el Ciclo 1, los objetivos planteados para estas secuencias se centraron tanto en aspectos lingüísticos, en este caso el uso del tiempo verbal pasado simple, como en aspectos tendientes al desarrollo de la conciencia sobre el tema, tales como "Comprender el tiempo verbal pasado simple y utilizarlo en diferentes situaciones" (Secuencia 2), "Comprender el concepto de discriminación y sus diferentes formas" (Secuencia 1) y "Fomentar la empatía y el respeto por la diversidad" (Secuencias 1-3).

Incluir objetivos relacionados a la temática 'discriminación' en la asignatura Lengua Extranjera Inglés permitió articular el trabajo con la asignatura Lengua y Literatura, algo que fue destacado como muy positivo por la docente, ya que en años anteriores resultaba difícil establecer conexiones entre las asignaturas. La docente explicó:

> … nosotros planificamos la evaluación areal. Una de las dificultades que teníamos antes era que nosotros [Inglés] nos centrábamos en la parte gramatical o lingüística. Entonces era muy difícil congeniar Lengua con Inglés. […] Y bueno, se nos ocurrió ¿por qué no atravesarlo con la temática?. […] le comenté [a la profesora de Lengua] sobre qué temas estábamos trabajando para que viera ella qué parte podría aportar. Entonces ahí fue cuando salió el trabajo, la lectura. Y bueno, súper interesantes los cuentos. (Extracto 2, Entrevista Ciclo 2)

El trabajo conjunto permitió que desde la asignatura Lengua y Literatura se trabajara con cuentos cortos argentinos sobre xenofobia (*Cuento para la boliviana que viajaba en el tren* de Pedro Orgambide), discriminación por clase social (*El subte* de Juan Solá) y discriminación por orientación sexual (*Mirá* de Juan Solá). En línea con el principio de relevancia propuesto por Tikly y Barret (2011), los nuevos objetivos incluidos en el currículo de la asignatura Inglés y la invitación a trabajar conjuntamente en la temática discriminación a la asignatura Lengua y Literatura son indicadores de los esfuerzos de la docente por promover aprendizajes significativos para los estudiantes de diferentes maneras y desde diferentes espacios curriculares.

En cuanto a los materiales, como en el Ciclo 1, las secuencias didácticas desarrolladas en el Ciclo 2 incluyeron fuentes de input auténticas y actividades que promovieron de manera guiada el aprendizaje de inglés y la reflexión sobre la temá-

tica. Las fuentes de input principalmente fueron textos escritos, con la excepción de un video con una escena de la película Hidden figures (2016) en la que se muestra la discriminación racial en Estados Unidos a través de la experiencia de una mujer afroamericana que trabaja en la NASA en el año 1961. Los variados textos escritos en las tres secuencias incluyeron información sobre discriminación y tipos de discriminación (Secuencia 1), biografías de personas que lucharon contra distintos tipos de discriminación como Nelson Mandela y Mahadma Gandhi (Secuencia 2) y secciones de noticias sobre distintos casos de discriminación en Argentina, por ejemplo, el juicio por el asesinato de Fernando Baez Sosa en manos de un grupo de rugbiers en el que sus abogados alegaron racismo y clasismo como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4

Texto de la secuencia 3, Ciclo 2 (extracto de artículo de Cholakian Herrera, 2023)

1. Read the following information taken from a news article about discrimination in Argentina.

'Maybe they felt superior': family, activists highlight racism in Baez Sosa murder

Three years after his killing, anti-racism campaigners warn of link between racism and impunity

Relatives, campaign groups and government officials say racism was a factor in the murder of Fernando Báez Sosa, the 18-year-old who was beaten to death outside a nightclub in the resort town of Villa Gesell three years ago today.
[…]
"They showed no mercy," said Graciela Sosa Osorio, his mother. "Fernando was a human being, and they called him *negro*, how can someone discriminate like this?"
[…]

Date: January 18, 2023
Source: Buenos Aires Herald- https://buenosairesherald.com/society/maybe-they-felt-superior-family-activists-highlight-racism-in-baez-sosa-murder

Nota. Texto trabajado en la secuencia 3, Ciclo 2

Año XVII N°37|2026
pp. 575-600

Las actividades de las secuencias didácticas sirvieron para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje del tiempo verbal pasado simple. A diferencia del Ciclo 1, en el que los objetivos fueron principalmente el desarrollo de la comprensión lectora, y considerando la evaluación de dicho ciclo, en el Ciclo 2 se incluyeron actividades que promovieron la producción escrita, por ejemplo, resumir brevemente la información de las biografías o completar un cuadro con información sobre las noticias periodísticas leídas. Asimismo, las secuencias incluyeron varias actividades de reflexión en las que los estudiantes compartieron sus visiones y experiencias personales con relación a la temática. La actividad final del Ciclo 2 fue la producción de videos en los que los estudiantes trabajaron en grupos representando un tipo de discriminación sobre el que habían leído para promover la reflexión al respecto. Como en el Ciclo 1, se planificó que los videos se socialicen por la red social Instagram del CENMA.

La docente siguió con la estrategia de organización de los materiales de lo global a lo local, con fuentes de input centradas en discriminación y personas que lucharon contra la discriminación a nivel internacional para luego incluir noticias sobre discriminación en distintos lugares de Argentina. Cabe destacar que aunque la organización de los materiales se hizo de esta manera, en las tres secuencias didácticas del Ciclo 2 se propusieron actividades tendientes a la reflexión sobre los temas en el contexto local. Por ejemplo, en la secuencia en la que se leyeron las biografías de líderes internacionales que lucharon en contra de la discriminación, se incluyó la pregunta “Do you know any people/organization in Argentina (or in Río Cuarto) that works against any type of discrimination?” (Secuencia 2, Ciclo 2).

Dimensión sociológica

De acuerdo con Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional se relaciona con la comprensión de temáticas tales como la diversidad, la inclusión, el género, entre otras, y en la práctica, se manifiesta en instancias de reflexión sobre las propias creencias respecto de estas temáticas.

Durante el Ciclo 1, la docente participante mostró evidencia de su concepción de la justicia social como: 1) una oportunidad y 2) un problema. Los datos recolectados durante las observaciones de clase y la entrevista indicaron que si bien la participante orientó su práctica pedagógica hacia la concientización sobre la justicia social, también experimentó tensiones entre sus dos maneras de ver la justicia social en la clase de inglés. Por un lado, la justicia social habilita ciertos espacios necesarios pero, por el otro lado, también habilita ciertas discusiones que la docente no se sentía preparada para afrontar.

A nivel de discurso y de práctica, la docente concibió la justicia social como una oportunidad tanto para reflexionar como para cambiar. En este sentido, explicó que haber participado en este proyecto la ayudó a promover instancias de discusión y

reflexión sobre temáticas que antes no abordaba en la clase. Consideró, además, que la justicia social contribuyó a fomentar los primeros pasos hacia transformaciones mayores en las formas de pensar y actuar del estudiantado. Entendió que se inició un proceso que describió a continuación:

> Yo creo que esto es un proceso y bueno, tal vez con las secuencias siguientes podamos llegar a que este "despertar" logre transformaciones internas y podamos llegar a sembrar una semillita que en el futuro cambie un poco su forma de comunicarse con el otro, de expresarse respecto al otro y todo lo demás. (Extracto 3, Entrevista Ciclo 1)

En este primer ciclo, sin embargo, la visión de la justicia social como oportunidad entra en competencia con la de la justicia social como problema. El siguiente extracto ejemplifica esta visión:

> el tema de los mapuches en el sur. Está tan politizado, está tan metida la política dentro de eso con lo que pasó con este chico que murió [Santiago Maldonado] y todo lo demás, que yo dije: en esa no me meto porque no me interesa meterme en la política. (Extracto 4, Entrevista Ciclo 1)

De los datos anteriores se desprende que en cierta medida la docente sostiene los principios de la justicia social en lo que respecta a oportunidades de aprendizajes de calidad orientados a cuestionar y desafiar las injusticias sociales. Al mismo tiempo, se observan tensiones cuando en su opinión, adoptar una perspectiva de justicia social en la enseñanza supone enunciar su propio posicionamiento político sobre las temáticas trabajadas o discutir determinadas ideologías.

En resumen, la dimensión sociológica del conocimiento profesional se despliega entre dos visiones en competencia que actúan como principios de inclusión y de exclusión de las discusiones que se habilitan a través del diseño e implementación de materiales didácticos. Estos datos reflejan que la docente no se percibe como sujeto político (Freire, 2000) y que, en consecuencia, la dimensión sociológica impacta directamente sobre los procesos de agencia docente en tanto sus propias creencias, percepciones y conceptualizaciones sobre los propósitos de la educación (Biesta *et al.*, 2015) influencian otras dimensiones del desarrollo profesional.

Durante el Ciclo 2, los datos indicaron que la docente concibió el trabajo realizado en las secuencias sobre discriminación como una oportunidad de reflexión y acción. A diferencia de los datos reportados en el primer ciclo, donde la docente principalmente hizo referencia a la reflexión y acción por parte de los estudiantes, en este ciclo la docente destacó estos procesos con respecto a sus propias creencias. Durante la entrevista al final del Ciclo 2, la docente compartió:

> Eso que comentamos en el diálogo cuando hablamos con los chicos, creo que está presente en nosotros también. No estamos ajenos a un comentario

> de “negro de mierda” o de ir para otro lado cuando me toca el semáforo en rojo para que no me tengan que limpiar el vidrio […]. Esos preconceptos que uno tiene totalmente arraigados, ¿no? […] primero empezar a modificar ciertas actitudes o comentarios que uno hace, tener más cuidado, pensar antes de hablar, ver la realidad del otro, ponerse en el zapato del otro. Es como que al mismo tiempo mientras voy enseñando el tema, es como que también lo voy aprendiendo. (Extracto 5, entrevista Ciclo 2)

El extracto muestra que participar en las clases del Ciclo 2 y escuchar las voces de los estudiantes con relación a la temática contribuyó a la reflexión sobre distintas acciones discriminatorias en su propia vida y aprendizajes sobre posibles alternativas de acción tendientes a desarrollar la empatía. Como explica Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional es la que propone más desafíos, ya que trabajar la diversidad y la justicia social conecta a los docentes con sus propias creencias y valores. En este caso, la docente aceptó el desafío de reflexionar sobre sus propias creencias en el trabajo colaborativo con sus estudiantes y de promover acciones para el cambio social.

Concientización sobre la justicia social del estudiantado

En lo que respecta a los modos en los que la elaboración e implementación de materiales relevantes incidieron sobre la reflexión de los estudiantes y la promoción de su activismo, observamos tres temas emergentes: 1) la participación en la selección de temas a abordar en las clases, 2) el involucramiento a partir del autodescubrimiento y 3) la localización de las temáticas.

En ambos ciclos, la encuesta inicial permitió a los estudiantes ejercer niveles crecientes de agencia y participación en el currículum. Su voz se manifestó al momento de la toma de decisiones respecto de las temáticas que les gustaría tratar en la clase de inglés.

En el Ciclo 1, el total de los estudiantes coincidió en la selección de tópicos tales como diferentes tipos de discriminación (por clase social o indentidad de género/sexual, por ejemplo) y los derechos humanos. Atendiendo a la planificación anual elaborada por la docente y al contexto institucional, los intereses surgidos de los estudiantes fueron retomados y sintetizados en dos ejes temáticos en el material didáctico elaborado: racismo y discriminación.

La selección de tópicos en función de intereses y necesidades personales habilitó procesos de introspección que tuvieron como consecuencia directa el autodescubrimiento (Extractos 6 y 7) y la localización de las temáticas (Extracto 8). Si bien los datos son exiguos, surgen algunas expresiones interesantes de analizar en las observaciones de clases y en la encuesta final administrada a los estudiantes. A

modo ilustrativo, presentamos las siguientes intervenciones de estudiantes:

> Está bueno aprender a escuchar y saber por lo malo que pasamos las personas respecto al racismo, discriminación, etc. (Extracto 6, Encuesta final, Ciclo 1)

> [Sufrí] Bullying por mi cuerpo, me discriminaban por mi cuerpo. No conté por mucho tiempo hasta que dejé el colegio. (Extracto 7, Observación de clase, Ciclo 1)

> Hay gente de esta clase que ha hecho comentarios como 'Ahí va la gorda'. En su momento, yo hablé con los profesores y no hicieron nada. (Extracto 8, Observación de clase, Ciclo 1)

Los extractos 6 y 7 ilustran cómo el abordaje de las temáticas en clase provocó reflexiones sobre situaciones vividas por los estudiantes y la necesidad de compartir el impacto de dichas experiencias en la vida de las personas. En el caso del extracto 8, se observa cómo la estudiante toma la problemática y la lleva al interior del aula, lo cual la vuelve de mayor relevancia porque permitió que los estudiantes y la docente dialogaran sobre la situación.

En el Ciclo 2, los resultados de la encuesta inicial indicaron que la mayoría de los estudiantes decidió continuar trabajando con el tema de la discriminación. Esto permitió dar continuidad al trabajo comenzado en el Ciclo 1 y profundizar en ciertos aspectos de la discriminación en las distintas secuencias didácticas. La selección de la temática influyó en su interés por el trabajo en clase. En palabras de un estudiante:

> Te interesa el tema y vas aprendiendo más inglés. (Extracto 9, Entrevista con estudiantes ciclo 2)

En este extracto se refleja que haber tenido la agencia de seleccionar el tema de interés influyó en su agencia para aprender inglés.

La agencia de los estudiantes se vio reflejada en la actividad de cierre del ciclo en la que los trabajaron en grupos para realizar videos cortos. Los estudiantes representaron situaciones de violencia de género, violencia de clase y xenofobia, todas contextualizadas en escenarios locales, e incluyeron mensajes en contra de la violencia y a favor de la inclusión. A través de los videos socializados en la red social Instagram de la escuela, los estudiantes promovieron la reflexión fuera del aula en miras de incentivar cambios sociales. Las imágenes en la Figura 5 ilustran los mensajes en contra de diferentes tipos de violencia incluidos en los videos.

Figura 5

Imágenes de videos creados por los estudiantes, Ciclo 2

Nota. Mensajes contra diferentes tipos de violencia

Discusión

La investigación acción que describimos en este trabajo da cuenta de las maneras en que la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social en la clase de inglés de una escuela secundaria para adultos contribuyeron al desarrollo profesional de la docente y a la concientización sobre justicia social de los estudiantes.

En lo que respecta al desarrollo profesional de la docente, los resultados indican que el diseño e implementación de materiales repercutió en dos dimensiones del conocimiento profesional propuestas por Goodwin (2010), la pedagógica y la sociológica. En cuanto a la dimensión pedagógica, en ambos ciclos de IAC la docente desarrolló materiales para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la

justicia social a partir de la formulación de objetivos y la selección de fuentes de input tendientes a la concientización sobre temas relacionados a grupos marginalizados y el diseño de actividades que promovieron la reflexión y la acción de los estudiantes, y consecuentemente, el activismo como actores comprometidos en los términos propuestos por Lamb et al. (2019) . En el segundo ciclo de investigación acción, la docente además promovió el trabajo colaborativo entre las asignaturas Inglés y Lengua y Literatura incluyendo objetivos relacionados con el tema discriminación en el currículo de ambos espacios curriculares. Los resultados muestran que la docente articuló los principios de inclusión, relevancia y democracia de la justicia social propuestos por Tikly y Barrett (2011), favoreciendo aprendizajes contextualizados y significativos, y contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y activos en pos del cambio social.

La participación de la docente en el proyecto de IAC también tuvo repercusión en la dimensión sociológica de su desarrollo profesional, que según Goodwin (2010) tiene que ver con la comprensión de temas relacionados con la sociedad y la cultura como la diversidad, la inclusión, la justicia social y la interculturalidad. Al comienzo del proyecto, la docente conceptualizó la justicia social 1) como una oportunidad y 2) como un problema. Por un lado, la docente percibió la justicia social como una oportunidad para promover en la clase de inglés la reflexión y la acción sobre diferentes temáticas y así dar visibilidad a grupos marginalizados. Por otro lado, algunos temas relacionados con la justicia social fueron considerados problemáticos por estar relacionados a posicionamientos políticos. Estas dos visiones de justicia social generaron tensiones en la docente, lo que pareciera indicar su falta de posicionamiento como sujeto político dentro de la clase, consideración clave en una perspectiva de la educación con bases en la pedagogía crítica (Freire, 2000). Estas tensiones no se observaron en el segundo ciclo de investigación acción, donde la docente pareció mostrar un desarrollo en su visión de justicia social como oportunidad de promover reflexión y acción con relación a la justicia social tanto en los estudiantes como en ella misma, considerando sus propios prejuicios. Desde la perspectiva de la pedagogías del malestar (Porto & Zembylas, 2022; Zembylas, 2018), la participación de la docente en la investigación dio lugar a un reconocimiento de la incomodidad, manifestado en la mirada introspectiva hacia su propio actuar y en la proyección de sus acciones a futuro. Según Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional supone muchos desafíos para los docentes por la influencia que ejercen sus propias creencias y valores en sus decisiones pedagógicas.

En cuanto a la concientización sobre la justicia social por parte de los estudiantes, los resultados destacan la importancia de que sean ellos mismos quienes seleccionen los temas para trabajar en las clases, el involucramiento a partir del auto-descubrimiento y la localización de aprendizajes. En ambos ciclos, los estudiantes participaron en la selección de los temas, lo que contribuyó al desarrollo de

su agencia y de su interés en las clases. Asimismo, los materiales les permitieron involucrarse con las temáticas y dar lugar a la reflexión sobre experiencias a nivel personal y del contexto local al respecto. Además de la reflexión, el desarrollo de la concientización sobre las temáticas también se vio reflejado en las actividades realizadas al final de cada ciclo en las que se promovieron la reflexión y el cambio social a través de posters y videos socializados en las redes sociales de la institución educativa. Similar a los resultados en otros contextos educativos (Banegas, 2022; Porto, 2023b), los resultados del presente estudio destacan el rol central del principio de relevancia propuesto por Tikly y Barrett (2011) ya que los materiales significativos y contextualizados permitieron a los estudiantes establecer conexiones con sus propias experiencias y las de grupos sociales del contexto local.

Conclusión

Este trabajo ha mostrado que la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social puede favorecer el desarrollo profesional de docentes, particularmente en las dimensiones pedagógica y sociológica. Asimismo, puede contribuir a la concientización sobre justicia social de los estudiantes. Los materiales aportaron al desarrollo de la agencia y de concientización sobre justicia social en los estudiantes, siendo un factor fundamental en este proceso la relevancia de los materiales situados en el contexto local. Si bien los resultados fueron promisorios, debemos reconocer que los mismos provienen de un caso en particular donde la docente participante ya contaba con una predisposición de justicia social.

En lo que concierne a implicancias, el estudio de caso puede ser tomado como una invitación para que pedagogías transformadoras ancladas en la justicia social ingresen tanto en el currículum de la formación docente inicial y continua como en las prácticas situadas. La justicia social es un constructo potente y por lo tanto debe considerarse no solamente como contenido, sino principalmente, como una perspectiva que atraviesa las propuestas educativas en el campo de las lenguas. Este cambio supone un (re)posicionamiento político dentro de las complejas dinámicas institucionales y la creación de espacios de intercambio para que docentes (formadores) y estudiantes puedan imaginar, planificar, implementar y evaluar experiencias educativas en clave inclusiva y de equidad.

Notas

[1] Doctora en Educación en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Texas. Es docente en el Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto y coordinadora de la mención Lingüística Aplicada de la Maestría en Lengua Inglesa de la misma universidad. Es investigadora miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE, UNRC- CONICET). Sus investigaciones se centran en los factores afectivos

(creencias, emociones, identidad) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, y en la educación para la ciudadanía intercultural y la justicia social. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2772-8600. Email: fsacchi@hum.unrc.edu.ar.

[2] Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés y Magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada. Actualmente se desempeña como Directora de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras y como docente-investigadora en el área de Didáctica y Observación y Práctica de la Enseñanza del profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. A nivel de posgrado, es docente de seminarios sobre Adquisición de Segundas Lenguas, Currículo y Métodos de Investigación en Didáctica. Formó parte de un proyecto de investigación sobre justicia social y desarrollo de materiales para la escuela secundaria pública (2022–2024) con financiamiento de Spencer Foundation. Ha integrado numerosos equipos de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras desde 2010. Sus intereses de investigación se centran en la educación en lenguas desde una perspectiva de justicia social, la agencia de docentes y estudiantes, la investigación-acción y el desarrollo de materiales didácticos. ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-7506-2054. Email: gimena.sanmartin@unc.edu.ar.

[3] Doctor en lingüística aplicada, fue miembro del equipo de formación docente en inglés del Ministerio de Educación del Chubut es Profesor Asociado y Director de los Programas de Doctorado de la Escuela de Educación y Deporte, Universidad de Edimburgo, Reino Unido. En Argentina realiza diferentes proyectos a través de la investigación-acción con docentes, estudiantes de escuelas secundarias, y futuros docentes. Fundó el *Argentinian Journal of Applied Linguistics* y trabaja activamente con diferentes asociaciones de profesores de inglés. Ha editado volúmenes sobre formación docente y publicado estudios y propuestas pedagógicas en revistas regionales e internacionales. Sus principales intereses son: CLIL, la investigación-acción, el desarrollo curricular, y la formación docente inicial. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0225-0866. Email: dario.banegas@ed.ac.uk.

Referencias bibliográficas

Accardo, S., & Mangini, R. (2021). Initiatives in primary school for the inclusion of a gender perspective. *ELT Journal*, *75*(2), 162–171. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa082

Banegas, D. L. (2022). Ethnic equity, Mapudungun, and CLIL: A case study from southern Argentina. *AILA Review, 35*(2), 275-296. https://benjamins.com/catalog/aila.22018.ban

Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. *Revista de Ciencias Sociales, 33*(46), 131-154. https://doi.org/10.26489/rvs.v33i46.7

Biesta, G., Priestley, M.; & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners.* Routledge.

Cholakian Herrera, L (2023, 18 de enero). 'Maybe they felt superior': family, activists highlight racism in Baez Sosa murder. *Buenos Aires Herald.* https://buenosairesherald.com/society/

maybe-they-felt-superior-family-activists-highlight-racism-in-baez-sosa-murder

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Diaz Maggioli, G. (2022). Striving to cope: The quest for social justice in initial teacher education in Uruguay. *Teachers and Teaching*, https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062735

Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education, 21*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/10476210903466901

Gray, J. (2021). Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom. *ELT Journal*, 75(2), 142–151. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079

Lamb, T., Hatoss, A., & O'Neill, S. (2019). Challenging social injustice in superdiverse contexts through activist languages education. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1-38). Palgrave.

López-Barrios, M. L. (2022). How EFL materials respond to a local curriculum: A study of interest areas. *Argentinian Journal of Applied Linguistics , 10*(2), 61–75. Disponible en https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/264

López-Gopar, M. E., Sughrua, W., & Huerta Cordova, V. (2022). The journey of a critical-oriented ELT curriculum and the identities of teacher educators: A collaborative and analytic autoethnography. *Teachers and Teaching,* https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062733

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. https://doi.org/10.25074/07195532.2.516

Méndez-Núñez, A. (2018). La teoría crítica en la formación del profesorado para la justicia social. En F. Javier Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 666-669). RILME.

Montero, F. (2018). School absenteeism: The role of inclusion and good practices. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto & Diana Waigandt (Coord.), *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected Papers from the 43nd FAAPI Conference* (pp. 59-67). FAAPI.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications Inc.

Perazzoni, A. (2021, 8 de noviembre). There's no racismo in Argentina (because we don't have black people). *Medium*. https://medium.com/@antonella.perazzoni/theres-no-racism-in-argentina-because-we-don-t-have-black-people-98e8e25e03

Phipps, A., & Ladegaard, H. (2020). Notes towards a socially engaged LAIC. *Language and Intercultural Communication*, 20(2), 218–219. https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1722688

Porto, M. (2023a). Experientially grounded praxis of social justice language education: pre-service teachers of English engage in field work in an Argentine NGO. *Teaching Education, 34*(2), 225-245. https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2078299

Porto, M. (2023b). A community service learning experience with student teachers of English: enacting social justice in language education in a community centre. The Language Learning Journal, 51(2), 178-194. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1971741

Porto, M., & Zembylas, M. (2022). Linguistic and artistic representations of trauma: The con-

tribution of pedagogies of discomfort in language education. *The Modern Language Journal, 106*, 328-350. https://doi.org/10.1111/modl.12776

Quinterno, M. (2022). Transcending the curriculum: Reclaiming a voice for dissident identities in ELT . *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *10*(1), 23–31. Disponible en https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/228

Rodrigues, L. A. D., & Duboc, A. P. (2022). Student teachers' knowledge production processes within socially just educational principles and practices in Brazil. *Teachers and Teaching*, https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062719

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teachers and Teacher Education, 101*, 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Selvi, A. F., (2020). Qualitative content analysis. In J. McKinley and H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 440-452). Routledge.

Soto, M. A., & Waigandt, D. M. (2018). Affectivity and oral presentations: Catering for individual learner needs. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto & Diana Waigandt (Coord.), *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected Papers from the 43nd FAAPI Conference* (pp. 8-16). FAAPI.

Tavella, G. N., & Fernández, S. C. (2022). The educational purpose of language teaching at university: Giving voice to native communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24*(1), 115–124. https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.92481

Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001

Zembylas, M. (2018). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax, 24*(3), 254-267. https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577

Un currículo para la acción en la comunidad: las prácticas de estudiantes residentes del profesorado en inglés de la UNLPam en la educación en contextos de encierro

A Curriculum for Community Action: The Practices of Resident Students in the English Teaching Program at UNLPam in Education in Confinement Context

Estela Nélida Braun[1]
Vanesa Beatriz Cabral[2]

Resumen

El presente trabajo analiza el impacto de las prácticas comunitarias en contextos de privación de libertad sobre la formación de futuros docentes de inglés en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Desde un enfoque cualitativo de investigación se indaga cómo la participación en experiencias educativas en contextos vulnerables contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y de una ciudadanía crítica y reflexiva en los practicantes. El estudio se enmarca en el proyecto "Diseño de materiales para la implementación del eje de la reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés. Se analiza la narrativa reflexiva de un estudiante residente que realizó prácticas docentes tanto en una escuela primaria como en una institución educativa intramuros. La codificación temática permitió identificar categorías vinculadas con la confrontación teoría-práctica, la construcción de la identidad docente, los desafíos pedagógicos y la reflexión sobre la acción. Los resultados evidencian una transformación significativa en la identidad profesional del residente y revelan que las prácticas comunitarias en contextos de encierro conforman experiencias formativas transformadoras que promueven empatía, compromiso social y pensamiento reflexivo, consolidando una formación docente integral y socialmente comprometida con las realidades locales.

Palabras clave: formación docente; prácticas comunitarias; encierro; identidad profesional

Abstract

This paper analyzes the impact of community practices in contexts of deprivation of liberty on the training of future English teachers at the National University of La Pampa (UNLPam). From a qualitative research approach, we investigate how participation in educational experiences in vulnerable contexts contributes to the development of intercultural communicative competence and critical and reflective citizenship in practitioners. The study is part of the project “Design of materials for the implementation of the axis of intercultural reflection and its impact on English teaching and learning practices. The reflective narrative of a resident student who carried out teaching practices in both a primary school and an intramural educational institution is analyzed. Thematic coding allowed identifying categories linked to the theory-practice confrontation, the construction of teaching identity, pedagogical challenges and reflection on action. The results show a significant transformation in the professional identity of the resident and reveal that community practices in confinement contexts form transformative training experiences that promote empathy, social commitment and reflective thinking, consolidating comprehensive teacher training that is socially engaged to local realities

Keywords: Teacher Education; Community-Based Practices; Imprisonment; Professional Identity

Introducción

El modelo de Competencia Comunicativa Intercultural es transversal a los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras en nuestro país. Específicamente la formación de docentes en lengua y cultura inglesas propone docentes críticos y reflexivos, capaces de actuar como mediadores que portan un conocimiento profundo de la lengua extranjera en todas sus dimensiones: no sólo instrumental sino desde una perspectiva plurilingüe e intercultural que permita ampliar la educación para la ciudadanía en todos los niveles educativos de manera de contribuir a las necesidades de integración social y cultural que demanda la comunidad. En la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), el Campo de las Prácticas Comunitarias (Res. 297 CS 2011) propicia el contacto solidario de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. En tal sentido, desde la cátedra Práctica Educativa II del profesorado en Inglés se realizan sistemáticamente desde 2017 prácticas situadas en diferentes áreas (aparte de las específicas en escuelas primarias), a saber: prácticas en la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad que garantizan el derecho de todas las personas que pasan por una situación de privación de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno (Escuela para Adultos N°16, extensión áulica N°2 y N°4, Dispositivo de Atención para Adolescentes Institucionalizados y Programa Guadalupe respectivamente) y en escuelas de inclusión educativa (Escuela 2 de Apoyo a la Inclusión de Discapacidad Intelectual). El propósito de esta investigación desde una metodología cualitativa de investigación-acción (Creswell, 2014) es indagar sobre el impacto de estas prácticas comunitarias sobre la formación de futuros docentes a través del análisis de datos provenientes de sus narrativas de reflexión sobre la práctica que se encuentran en sus edublogs. La investigación se enmarca en el proyecto de investigación "Diseño de materiales para la implementación del eje de la reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés (LE) en diferentes niveles educativos", proyecto llevado a cabo desde el instituto IDEAE (Instituto Intedisciplinario de Estudios Americanos y Europeos) en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam y dentro del Proyecto "Ciudadanía Intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades", dirigido por la Dra. Melina Porto y dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UNLP, proyecto acreditado H922.

En este capítulo, desarrollamos en primer lugar el marco teórico basado en el modelo de competencia comunicativa e intercultural y educación para la ciudadanía (Byram & Porto, 2015; Byram & Goluveba, 2020) y la denominada pedagogía del malestar (Zembylas & MacGlynne, 2012). Luego indicamos los alcances de la legislación vigente en la UNLPam desde 2011 con respecto al Campo de las Prácticas Comunitarias y de tallamos y las características de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad. Finalmente, analizamos una experiencia de prácticas en dicho contexto a través del análisis de la narrativa de un estudiante

de Práctica Educativa II Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias (2021) y su impacto como práctica transformadora.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta el trabajo (Porto & Byram, 2015) indica que los aprendices de lengua extranjera, en este caso futuros profesores de inglés, deberían involucrarse en acciones para la comunidad a efectos de analizar críticamente condiciones de alteridad y desarrollar la tolerancia, empatía y cooperación necesarias para la ciudadanía. Barnett (1997) indica que el propósito que subyace a la educación es la capacidad crítica en diferentes niveles: razonamiento crítico, reflexión y acción crítica para formar graduados que sean capaces de reflexionar no sólo sobre la dimensión lingüístico-discursiva sino también sobre aspectos socioculturales que promuevan una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de favorecer la comunicación e integración social. El rol de la universidad a través de las prácticas comunitarias es congruente con la visión de Brady (2014) de restablecer una comunidad académica fundada en un propósito moral más alto relativo a su compromiso con la comunidad de la cual forma parte. Los futuros docentes de lenguas extranjeras a través de estas prácticas podrían comprometerse de manera reflexiva y crítica con las decisiones y acciones sociales vinculadas con problemáticas de la comunidad que los involucra como ciudadanos y profesionales comprometidos.

Zembylas y MacGlynn (2012) en su teoría acerca de las denominadas pedagogías del malestar, enfatizan la necesidad para educadores y educandos de moverse de su zona de confort asumiendo la existencia de injusticia social e inequidad. Los autores indican que este enfoque pedagógico asume que las emociones juegan un rol constitutivo en desafiar las creencias dominantes, hábitos sociales y prácticas normativas que promueven la inequidad social creando posibilidades para la transformación individual y social (2012:41). Estos conceptos pudieron ser probados en la experiencia de prácticas comunitarias en la cárcel que analizaremos en este artículo.

El campo de las prácticas comunitarias en la UNLPam

El Campo de las Prácticas Comunitarias en la UNLPam fue legislado por Consejo Superior en el año 2011, Resolución 297CS-11 y se implementa obligatoriamente para todas las facultades desde 2017. Son definidas como espacios de aprendizaje considerados integrales y transversales. Permiten la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la sociedad. Los estudiantes que ingresaron a la UNLPam a partir de 2017 deben cumplir con cuarenta horas (diez horas teóricas y 30 horas de prácticas comunitarias). Se espera que los estudiantes conozcan la realidad y distintos aspectos de la comunidad donde se asienta nuestra universidad

y reflexionen sobre necesidades de la sociedad de manera de actuar e involucrarse a través de su compromiso y participación. El resultado es una retroalimentación donde los futuros egresados universitarios aportan sus capacidades, destrezas y habilidades para contribuir a la resolución de problemáticas socio-comunitarias y al mismo tiempo enriquecen su formación transformándose en ciudadanos críticos y responsables a través de prácticas educativas transformadoras en el sentido Freireano (1967) que estipula que "la educación no cambia al mundo sino que cambia a las personas que van a cambiar al mundo". De este modo se articulan también los tres pilares de la formación universitaria: educación, investigación y extensión.

La educación en contextos de encierro

En las cárceles nos encontramos con sujetos que han estado relacionados con la pobreza, la discriminación, la exclusión social y cultural entre otras dificultades; en su gran mayoría con trayectorias escolares discontinuas, asociadas al fracaso. En palabras de Kaplan (2006), el sistema educativo argentino ofrece un recorrido por la estructura curricular que simbólicamente establece que ese recorrido realizado de manera lineal representa el éxito, marcando un lugar privilegiado asociado a peldaños, escaleras o cúspides; mientras las curvas o sinuosidad de ese camino se perciben como déficit, desvío o atajo del caminante. El sujeto adolescente o adulto que concurre a las aulas de las escuelas en contextos de privación de libertad ha recorrido un camino sinuoso y curvado hasta llegar hoy en día a querer retomar sus estudios. Sus trayectorias escolares reales han estado marcadas por discontinuidades y rupturas que hicieron que se alejaran de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Terigi (2009) que explican la organización de los sistemas educativos actuales: organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción que han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado.

En general, los estudiantes en contextos de encierro han desarrollado a lo largo de su vida, trayectorias escolares discontinuas, marcadas por repitencias, interrupciones de tiempo variado y abandonos. Es decir, estas prácticas escolares en el marco de la caracterización de la historia educativa presentan, en palabras de Kessler (2003), una escolaridad de baja intensidad: una escolaridad plagada de "desenganches" (de las actividades escolares), conflictividad (violencia contra compañeros, contra la institución), repitencia reiterada y desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización alcanzados. En consecuencia, es necesario dar a conocer estos escenarios complejos a los estudiantes residentes, tanto desde su participación como estudiantes residentes, como estudiantes partícipes de prácticas comunitarias, para

contribuir a su formación académica integral y basada en un escenario real.

Educar en contextos de encierro no es una tarea sencilla; por el contrario, reviste cierta complejidad y presenta varios desafíos a nivel institucional y profesional de cada educador que elige esta modalidad. La educación en este contexto está vinculada al concepto de derecho a la educación. Si bien se reconoce *el derecho a la educación como derecho humano* a partir de la normativa internacional, pactos, convenciones y declaraciones a las que adhieren las Constituciones Nacional y Provincial, la Ley Nacional de la Educación 26.206, la Ley Provincial de Educación 2511, también la Ley de Ejecución Penal Nacional 24.660 y su modificatoria Ley 26.695[3], en cada institución en contexto de encierro hay tensiones permanentes para que este derecho pueda ser ejercido por las personas privadas de su libertad.

Sobre la educación en cárceles, Scarfó (2005) destaca que representa un derecho social que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que hace uso de sus derechos y cumple con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad. La educación en los establecimientos penales actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. La educación produce cambios en las relaciones con los otros en virtud de la incorporación de nuevas formas de expresión y nuevos lenguajes, el desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, dar predominio a la palabra y de alguna manera, contribuir a la posibilidad de imaginar un futuro, difuso, pero posible de vislumbrarse (Acin, 2009).

La educación en contextos de encierro constituye un escenario complejo, de negociación continua entre distintos ministerios (Educación, Justicia, Seguridad, Desarrollo Social) dado que el derecho a la educación se ve usualmente vulnerado en estos espacios. Si bien en nuestra provincia esta modalidad se articula con la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (se considera al sujeto de aprendizaje un joven o adulto), la persona privada de su libertad se encuentra en un contexto complejo que demanda otro tipo de formación, de propuestas y de seguimiento de sus trayectorias. Una persona privada de su libertad es un estudiante particular y diferente a aquel que está en una escuela extramuros, por ello es necesario que los educadores se preocupen y ocupen por desarrollar estrategias pedagógicas para fortalecer su rol docente para un futuro campo laboral diverso y por hacer conocer las necesidades en estos contextos para dar respuesta a tantos estudiantes que esperan ser protagonistas de una educación “integral, permanente y de calidad”, así

como por las condiciones de igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho (Ley 26.695, 2011). Luchar con cada práctica diaria docente para que el sujeto de aprendizaje logre ser un sujeto crítico y autónomo (Fromm, 2012).

Dado que la educación es un derecho fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas ya que empodera y abre puertas a múltiples y nuevos desafíos, la vinculación de la UNLPam con las Escuelas para Adultos N°15 y N°16 de la modalidad ECPL se dio a partir de un PEU, Proyecto de Extensión Universitaria, *"Educación en contextos de encierro: prácticas inclusivas y formadoras desde la UNLPam"* aprobado por Res. 083/19 que habilitó prácticas voluntarias y comunitarias de los estudiantes residentes en estos contextos de encierro, lo cual representa un elemento muy valioso para su formación, en tanto espacio de aprendizaje de prácticas inclusivas que brinda posibilidades alternativas a la formación tradicional y promueve la educación integral de las personas privadas de libertad. Por otro lado, promueve la formación de los futuros profesionales en esta modalidad y su temática a través de jornadas de trabajo de sensibilización y capacitación. Desde este PEU se realizaron jornadas de sensibilización y de formación para estudiantes y docentes, que se detallan a continuación:

"Educación en Contextos de Encierro: Prácticas Inclusivas y Formadoras desde la UNLPam" (Res. 460/19) a cargo de la Magister Gabriela Salvini, octubre de 2019, fue una jornada de capacitación destinada a estudiantes residentes que participaron de este PEU, docentes del Ministerio de Educación que cumplían funciones en la Escuela Para Adultos N°15 y N°16 (donde se implementó), tutores universitarios que desarrollaban tareas en contextos de privación de libertad en la Provincia de La Pampa y docentes universitarios que asistían a instituciones de encierro o que asistirían en el futuro.

Actividad extracurricular: Jornada de discusión e intercambio sobre contextos de encierro a cargo de la Dra. Daniela Bassa en 2019, destinada a estudiantes avanzados y graduados de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Estas jornadas de trabajo no solamente estuvieron destinadas a visibilizar esta modalidad y ampliar el horizonte de posibilidades de inserción laboral de estudiantes residentes, sino que también alcanzó a docentes ya en servicio en contextos de encierro de la ciudad de Santa Rosa.

El caso

Para ilustrar este marco de acción, en este artículo socializaremos la experiencia de un estudiante residente en una institución educativa intramuros quien refiere a través de sus relatos a un espacio de vivencia, reflexión y conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; como el lugar para la participación y el aprendizaje-tanto para él como para los estudiantes involucrados, donde se abre camino a

la autonomía, a la recuperación y desarrollo del potencial creativo. Partiendo de los conocimientos previos, de lo que las personas saben hacer, y de prácticas basadas en el diálogo y en la interacción, las personas son protagonistas de sus acciones, gestoras de procesos colectivos en los que se construye significación, procesos de subjetivación y conformación de nuevas identidades.

Metodología de investigación

Desde una metodología de investigación cualitativa, investigación-acción, promovimos en los estudiantes residentes la reflexión sobre sus prácticas:

> La investigación acción es una forma de investigación autoreflexiva realizada por los participantes en situaciones sociales (incluidas las educativas) con el fin de mejorar la racionalidad y justicia) de sus propias prácticas sociales o educativas y b) su comprensión de estas prácticas y c) de las situaciones donde esas prácticas se llevan a cabo. (Kemmis, 1983)

De manera de promover la reflexión sobre la acción (Argyris et al., 1996), diseñamos diferentes tipos de instrumentos: preguntas que estimulan la reflexión, escritura de narrativas en diarios o journals, coloquios que finalmente quedan plasmados en un edublog personal. Este portafolio digital es el resultado de un diálogo colaborativo entre educadores y estudiantes residentes y permite que los residentes se transformen en practicantes reflexivos (Mann & Walsh, 2017). En los datos de este caso tomamos la última tarea de reflexión que es una narrativa donde el estudiante residente evalúa el impacto de sus prácticas sobre su identidad como futuro docente.

Participantes y contexto de la investigación

Los datos son provistos por la narrativa en edublog del estudiante-residente R.D.A. con autorización mediante formulario de consentimiento congruente con principios de ética en investigación. La narrativa original está en inglés y la traducción al español fue realizada por las autoras. Hemos elegido partes de la misma relacionadas específicamente con las prácticas comunitarias dado que el estudiante residente describe y compara sus dos experiencias de práctica: enseñanza de inglés en un quinto grado de una escuela primaria, Escuela Mariano Moreno N°143, y sus prácticas comunitarias en la institución ex IPESA[4], dentro de la Modalidad "Educación en Contextos de Privación de Libertad ", ambas en Santa Rosa, Provincia de La Pampa.

Análisis de datos

Realizamos la codificación de los datos provenientes de la narrativa final y los categorizamos en temas y subtemas (Saldaña, 2016) de manera de obtener los

datos más salientes del proceso de reflexión del estudiante residente. Esto permitió crear una matriz de ideas temáticas que responde a la pregunta de investigación personalizada que guiaba la reflexión de los practicantes. En el caso del residente cuya narrativa analizamos, la pregunta que guió la reflexión fue:

> Este año hiciste tus prácticas en una escuela primaria común y también prácticas comunitarias en una escuela intramuros-contexto de encierro. ¿Cuáles fueron las ventajas y desventajas de trabajar en cada uno de esos contextos? ¿Qué aspectos de tu identidad docente pudiste descubrir?

Narrativa reflexiva – R. D.A.[5], estudiante de Práctica Educativa II (2021)

A continuación, transcribimos la narrativa. Resaltado en negrita indicamos los temas y subtemas identificados, que luego plasmamos en la Tabla 1 para facilitar su visualización.

Instituciones donde realizó sus prácticas docentes: Cátedra Práctica Educativa II, Didáctica especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias: Escuela Mariano Moreno N°143.

Campo de las Prácticas Comunitarias: ex IPESA (Instituto Provincial de Enseñanza y Socialización de Adolescentes) actualmente Subdirección General de Dispositivos de Atención para Adolescentes Institucionalizados.

"Desde el primer día en que me dijeron que debía realizar mis prácticas en las escuelas, tuve una mezcla de sentimientos de ansiedad acerca de salir al mundo de la praxis y al mismo tiempo mucho miedo de salir al mundo donde no todo es como nos muestran en los libros ***Tema 1: (1).*** *Pasé noches y noches mirando al cielorraso y haciéndome preguntas, pero la que me detenía más era: ¿Es esto realmente lo que quiero hacer?"* ***Tema 2: (1).***

"Llegó el momento y estábamos listos para hacer observaciones, pero esto no tenía nada que ver con enseñar. Llegué a la Escuela 143 Mariano Moreno que está ubicada en un barrio de clase social media-alta. El edificio es muy prolijo. Cuando entré pude ver que en todas las aulas o al menos en la mayoría de ellas, había un televisor así que podría trabajar con tecnología, una gran herramienta para docentes y alumnos".

En esta parte de la narrativa Rodrigo destaca las fortalezas de su residencia en primaria (especialmente la motivación que logró en los alumnos gracias al proceso e gamification o uso de juegos mediados por la tecnología para incentivar el interés en los alumnos/as y también lo que aprendió de la docente mentora especialmente en términos de manejo áulico con un grupo cuyo comportamiento podía en ocasiones ser un desafío.

Focalizaremos a continuación, en el análisis en la parte de la narrativa referida a

sus prácticas comunitarias en contextos de encierro.

"Este año fui afortunado al poder enseñar en otro contexto y conocer otra realidad. Ser profesor de inglés en una cárcel es un gran desafío ***Tema 3: (1).*** *El único problema es la construcción social que se ha construido basada en el concepto de prisión y la gente que está dentro de ella. Tuve un solo alumno, Kevin, quien tenía 17 años. Él debía completar el nivel primario y luego varios niveles de inglés a efectos de completar la escuela secundaria antes de ser liberado, lo cual ocurriría en el mes de noviembre".*

"La situación era completamente diferente de la escuela donde todos los chicos están contentos de ir al patio a correr y sólo esperan el momento el día donde retornan a su hogar. Aquí no había ningún momento para volver a casa, tampoco compañeros para jugar, aquí no hay interacción con otras personas" ***Tema 3: (2).***

"La interacción es cara a cara entre el docente y el alumno, con un guardia de seguridad al otro lado del aula observando que el alumno no haga ningún movimiento extraño. Recuerdo que un día Kevin me dijo: ´Profe, disculpo yo hablo mucho pero no tengo nadie con quien hablar acá. Sólo hablo con usted, con otros docentes y mi psicólogo´. Ese día aprendí que a veces debemos dejar de jugar el rol de docente y tenemos que ponernos en el rol de personas. Por un momento dejé de lado lo que estábamos aprendiendo y comenzamos a hablar de nosotros mismos.

Desde ese momento, tuvimos siempre dos etapas en la clase. La primera era el aprestamiento para la lección de inglés y luego un receso de unos diez minutos, donde hablábamos de otros temas: nuestras familias, amigos, novias, hasta de política, acerca del Che Guevara que él admira tanto y muchas veces terminamos hablando de boxeo, que es el deporte donde el quiere transformarse en profesional.

Construimos una muy buena relación ***Tema 5: (1)*** *y fuimos de "no quiero aprender un idioma vinculado a la opresión"* ***Tema 4: (1)*** *a "necesito aprender inglés para tener éxito en el boxeo internacional"* ***Tema 4:(2).*** *Aprendimos direcciones para guiar a una persona, usamos la técnica de TPR (Total Physical Response) para enseñar girar a la derecha y a la izquierda y muchas otras instrucciones.* ***Tema 6: (1).***

Kevin entrenaba boxeo todos los días después de la clase de inglés por lo tanto le hablé del código de seguridad en boxeo y le pregunté si podía entrenar durante las clases de inglés. Sacamos ventaja de su entrenamiento y lo mezclamos con inglés ***Tema 4: (3).*** *Cada vez que él hacía un golpe de boxeo decíamos las palabras en inglés: right, left, cross, uppercut, hook, etc. Usamos todo ese vocabulario en inglés como motivación y luego el resto de los contenidos que necesitaba para su examen final.*

Era gracioso ver como Kevin podía resolver los ejercicios de dar direcciones en inglés a ciertos lugares de la ciudad. Se paraba, comenzaba a boxear en el aula y

recordaba los términos derecha, izquierda, etc.

Kevin pudo terminar la escuela primaria y tomar el primer nivel de inglés de tres de la escuela secundaria. Lo liberaron unos días después pero aún estamos en contacto ***Tema 5: (2).*** *para que me pueda preguntar lo necesario para aprender los otros niveles de inglés que necesita aprobar para terminar el secundario".*

"Fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas en la escuela primaria y voluntariado en las prácticas comunitarias ***Tema 7: (1)****.*

Estoy seguro que yo he aprendido más de mis alumnos que ellos de mi ***Tema 7: (2)****. Ellos me mostraron la realidad, me mostraron cómo es la práctica docente en diferentes contextos,* ***Tema 1: (2)*** *me abrieron los ojos para darme cuenta si esta era la profesión que realmente quería seguir y me abrieron el camino para alcanzar mis objetivos* ***Tema 2: (2).***

Le enseñé a Kevin las direcciones a través del boxeo y él me enseñó a quitarme la máscara del profesor y a ponerme la máscara de la persona para poder tener conversaciones divertidas. El trato fue perfecto ***Tema 5:(3).*** *Hubo aprendizaje de los dos lados* ***Tema 7:(3).***

Ahora puedo decir que me siento un poco más preparado para ser capaz de enseñar en escuelas de nivel primario ***Tema 2:(3)****. Más allá de toda la teoría que nos han enseñado a lo largo de nuestra carrera, Práctica es la mejor enseñanza que he podido recibir* ***Tema 1 (3)****. Aprendí a planificar, aprendí a seguir una estructura en una clase, dentro de cada secuencia, aprendí que, aunque seamos docentes, somos primero personas* ***Tema 6: (2).*** *Aprendí a comprar o crear mis propios materiales para ser capaz de jugar al Bingo, para ser capaz de relacionar los videos juegos con los temas que los estudiantes tienen que aprender, cómo enseñar ESI (Educación Sexual Integral) en el aula y aún más, ser capaz de desarrollar actividades interdisciplinarias donde los estudiantes hablan sobre sí mismos. Aprendí a ver las oportunidades de aprender de cada situación diaria como en un entrenamiento de boxeo. Y una de mis debilidades, el manejo de grupo es uno de los puntos que más tengo que mejorar y que la experiencia me ha enseñado que esto no debería pasar nuevamente. Aprendí a comunicarme con todos los chicos desde el primer día. Aprendí a diferenciar que los chicos de 10 u 11 años no son los mismos que los chicos de 17, aprendí a graduar el nivel de mi vocabulario para adecuarlo al punto de que sea entendible para ellos y que la actividad pueda ser llevada adelante sin dificultad. Esta experiencia es un motor que me lleva a seguir luchando en la universidad para alcanzar mi título y la carrera que quiero* ***Tema 2: (4)****. Ser profesor de una disciplina, no solamente inglés, es algo impresionante de lo cual todos debemos encontrar el lado positivo para disfrutarlo".*

A continuación, presentamos una tabla donde, a través de categorías, temas

y subtemas, analizamos la narrativa del residente e ilustramos mediante citas su experiencia en sus prácticas docentes en contextos de encierro. De esta manera, sintetizamos sus sentimientos, reflexiones y emociones respecto al mundo de la enseñanza real en contextos de alta vulnerabilidad social.

Tabla 1

Resultados de la codificación de conceptos y su categorización en temas y subtemas relacionados con la matriz de reflexión sobre la práctica

Categoría	Temas	Subtemas	Cita
El mundo de la enseñanza real	**1. Confrontación teoría-práctica**	**Sentimientos**	*" ansiedad acerca de salir al mundo de la praxis" y al mismo tiempo mucho miedo de salir al mundo donde no todo es como nos muestran en los libros"* **Tema 1: (1).** *"Ellos me mostraron la realidad, me mostraron cómo es la práctica docente en diferentes contextos"* **Tema 1: (2).** *"Más allá de toda la teoría que nos han enseñado a lo largo de nuestra carrera, Práctica es la mejor enseñanza que he podido recibir"* ***Tema 1: (3).***
Identidad docente	**0. Sentimientos respecto a ser docente**	**Ansiedad Miedo**	*"Pasé noches y noches mirando al cielorraso y haciéndome preguntas, pero la que me detenía más era: ¿Es esto realmente lo que quiero hacer?"* **Tema 2: (1).** *"me abrieron los ojos para darme cuenta si esta era la profesión que realmente quería seguir y me abrieron el camino para alcanzar mis objetivos"* **Tema 2: (2).** *"Ahora puedo decir que me siento un poco más preparado para ser capaz de enseñar en escuelas de nivel primario"* ***Tema 2:(3).*** *"Esta experiencia es un motor que me lleva a seguir luchando en la universidad para alcanzar mi título y la carrera que quiero"* ***Tema 2: (4).***

Desafíos pedagógicos	**Enseñar en Contextos de Encierro**	**Experiencias Previas**	*"Ser profesor de inglés en una cárcel es un gran desafío"* **Tema 3: (1).** *"aquí no hay interacción con otras personas"* **Tema 3: (2).**
	Motivación	**Falta de motivación**	*"no quiero aprender un idioma vinculado a la opresión"* **Tema 4: (1).** *"necesito aprender inglés para tener éxito en el boxeo internacional"* **Tema 4:(2).** *"Sacamos ventaja de su entrenamiento y lo mezclamos con inglés."* **Tema 4: (3).**
	Vínculo con el alumno		*"Construimos una muy buena relación"* **Tema 5: (1).** *"Lo liberaron unos días después pero aún estamos en contacto"* **Tema 5: (2).** *"Le enseñé a Kevin las direcciones a través del boxeo y él me enseñó a quitarme la máscara del profesor y a ponerme la máscara de la persona para poder tener conversaciones divertidas. El trato fue perfecto"* **Tema 5:(3).**
Principios de enseñanza y aprendizaje en inglés	**Didáctica específica del inglés**	**Prácticas**	*"Aprendimos direcciones para guiar a una persona, usamos la técnica de TPR (Total Physical Response) para enseñar girar a la derecha y a la izquierda y muchas otras"* **Tema 6: (1).** *"Aprendí a planificar, aprendí a seguir una estructura en una clase, dentro de cada secuencia, aprendí que, aunque seamos docentes, somos primero personas"* ***Tema 6: (2).***
La reflexión sobre la práctica	**Reflexiones positivas sobre sus prácticas**	**Reflexión sobre la acción**	*"Fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas en la escuela primaria y voluntariado en las prácticas comunitarias"* ***Tema 7: (1).*** *"Estoy seguro que yo he aprendido más de mis alumnos que ellos de mi"* ***Tema 7: (2).*** *"Hubo aprendizaje de los dos lados"* ***Tema 7: (3).***

Resultados

La codificación de conceptos claves categorizados en temas y subtemas muestra la riqueza de la reflexión sobre la práctica que hace el estudiante residente. En primer lugar, destaca la confrontación entre teoría y práctica y valora la posibilidad de conocer el mundo real de la enseñanza en diferentes contextos dado que fue la mejor manera de poner en práctica la teoría enseñada a través de la carrera; y al mismo tiempo se transformó en "la mejor enseñanza que he podido recibir", es decir, valora la praxis.

En cuanto a su identidad docente puede observarse un crecimiento desde el inicio de sus observaciones y prácticas, con sentimientos de miedo y ansiedad, que lo llevaron a cuestionarse si la profesión elegida era la correcta, a la seguridad de sentir que la práctica se había transformado en un motor para alcanzar sus objetivos y lograr el título de la carrera en curso.

En referencia a los desafíos pedagógicos de enseñar en la cárcel, el residente menciona las diferencias relacionadas con una escuela extramuros dado que el alumno, en este caso, no puede volver a su casa, no tiene interacción con otras personas, a excepción de docentes y el psicólogo. El residente logra construir un vínculo con el alumno lo que promueve la empatía docente y la motivación del estudiante. El estudiante residente descubre los intereses del alumno (boxeo) y logra motivarlo al ayudarlo a aprender contenidos desde esa temática. Es más, logra un cambio en la motivación del alumno que al principio era negativa por vincular la lengua extranjera inglés al colonialismo y opresión, para resignificarla luego como una lengua que le permitiría acceder al boxeo internacional.

El estudiante residente valora la didáctica específica de la lengua aprendida especialmente en lo relacionado con la planificación de unidades didácticas, la enseñanza a través del juego, la elaboración de unidades temáticas significativas para los alumnos, el desarrollo de sus propios materiales, y menciona también sus debilidades o aspectos a mejorar como el manejo de grupo. Finaliza su reflexión sobre la práctica, estableciendo la importancia de ser profesor de su disciplina y también enfatiza el impacto positivo que tuvo haber enseñado en un contexto de encierro para su desarrollo personal y profesional, al despertar la empatía y humanidad docente.

Conclusiones

El impacto en el proceso de formación de este futuro docente desde dos escenarios totalmente diferentes fue muy significativo. Conocer y trabajar en contextos vulnerables y complejos como las instituciones del proyecto de extensión le posibilitó complementar y enriquecer la formación académica accediendo a una realidad pocas veces conocida. Ello implicó una reflexión permanente sobre su rol y su

práctica docente. Consideramos muy importantes estas oportunidades de prácticas de voluntariado donde la realidad impacta generando instancias de reflexión crítica sobre la subjetividad de los participantes. Dicha reflexión funciona como un aspecto formativo imprescindible para comprometerse y actuar sobre la realidad de nuestras comunidades. Esta formación resultó enriquecida a través del trabajo en un contexto social vulnerado, propiciando la reflexión y la generación de nuevas estrategias para comprender mejor la compleja realidad en la que vivimos. Es necesario realizar este tipo de investigación en diversos contextos ya que un estudio de caso acotado como el descripto aquí presenta limitaciones y no permite generalización.

En palabras de Freire (2018), la cualidad relacional del ser humano ocupa un lugar central en el proceso educativo ya que permite superar la dicotomía educador-educando para que ambos se transformen, simultáneamente, en educadores y educandos. Así lo manifiesta el estudiante residente en su reflexión final cuando dice “fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas, la escuela primaria y el voluntariado en las prácticas comunitarias”; también destaca estar seguro de que el proceso de aprendizaje se dio desde ambas partes, educador y educando.

En estos contextos, este concepto de educación resalta la necesidad de hacer visible al otro, de hacerle saber que vale, de hacerle levantar la voz para que sea escuchado. En realidad, toda educación liberadora posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos con todos” y en un orden horizontal de las relaciones humanas auténticas. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro es un otro del que también puedo aprender.

Según Kaplan (2022:11), “la escuela es más que edificios y paredes en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos”. Por este motivo, continuar y afianzar estas prácticas comunitarias en contextos vulnerables resulta esencial para garantizar derechos y promover prácticas docentes justas y de calidad, adecuadas a la realidad social existente.

En síntesis, este trabajo destaca la importancia de investigar las prácticas comunitarias y su impacto en la formación docente dado que contribuyen y fortalecen una universidad comprometida con la comunidad de la que forma parte. En este marco, la formación de estudiantes necesariamente debe incluir posicionamiento, compromiso, reflexión y crítica por lo cual creemos que la extensión integrada a la docencia universitaria, junto a otras funciones de la universidad, puede contribuir en este proceso; trabajar en el territorio proporciona una formación más sólida, más amplia, consustanciada con la realidad y motivadora. Esta práctica comunitaria enmarcada en la formación de profesores de inglés generó nuevas expectativas y miradas enriquecedoras que resignifican los propios roles en las comunidades de las que formamos parte como educadores.

Notas

[1] Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), Magister Master of Arts Professional Development for Language Education, Universidad de Chichester. Fue Docente Adjunta Regular exclusiva en la cátedra Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, desde el año 2008 a mayo 2021. Se desempeñó como miembro del equipo técnico del Área de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de la Pampa, donde escribió diseños curriculares para la asignatura Inglés para escuelas primarias, secundarias, y participó de la escritura de lineamientos para la Orientación en Lenguas. Dentro de la misma escribió los espacios de Estudios Interculturales para inglés y portugués. Ha realizado estudios de posgrado en las áreas de Adquisición del Lenguaje (UNR) y Lingüística Aplicada (UNC). Es editora y autora de libros de Didáctica para Inglés en escuelas primarias y secundarias. Ha publicado en journals nacionales e internacionales. Ha brindado capacitación para docentes de lenguas extranjeras en servicio en todos los niveles. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación de nominado "Diseño de materiales para la implementación del eje de reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés (LE) en diferentes niveles educativos" dentro del Instituto IDEAE (Instituto de Estudios Americanos y Europeos) de la UNLPam. E-mail: braun.estela@gmail.com.

[2] Magister en Educación (UNQ), Profesora de Inglés (UNLPam), Diplomada Superior en Gestión de las Relaciones Humanas para Instituciones Educativas (UCASAL), Diplomada Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro (UNSam), Especialista de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro (UF), Actualmente se desempeña como docente titular en escuelas de nivel secundario en la provincia de La Pampa. Es miembro del Equipo de Investigación del proyecto "Educación en Contextos de encierro en la Provincia de La Pampa" (UNLPam). Publicó artículos en referencia a esta temática en revistas académicas nacionales. También es miembro del Comité de Corrección de la revista Recial (UNC). Ha sido expositora en Congresos, Jornadas y Seminarios nacionales e internacionales (UNLPam, UNSam, UNC, UNPA, Universidad Fluminense EITICE).Fue ayudante de Primera interina en la asignatura Práctica Educativa II: Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia Docente en Escuelas Primarias del Departamento de Lenguas Extranjeras (2016-2020) y becaria de la Universidad de Maryland, Baltimore Estados Unidos para realizar estudios de perfeccionamiento docente. Fue Coordinadora Provincial de Escuelas para Adultos pertenecientes a la Modalidad EPJA, desde 2012 hasta 2016 y Coordinadora Provincial de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad desde 2016 hasta 2024, M.E, de La Pampa. Se desempeñó como miembro en diferentes Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de La Pampa desde 2000 hasta 2019 (Dirección General de Educación Secundaria, Dirección de EPJA, Dirección General de Planeamiento y Gestión-Área Desarrollo Curricular). Realizó también la coordinación pedagógica de la "Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro" en Módulos 7, 8 y Seminario de Integración 2. Ha sido directora y codirectora de Proyectos de Extensión Universitaria desde 2019 hasta la actualidad. Participó del dictado de la "Actividad Curricular Opcional I y la Actividad Curricular Opcional II: Educación en Contextos de encierro" en la UNLPam en 2023. Fue miembro de la Comisión Asesora Provincial (CAP) y de la Comisión Asesora Nacional (CAN). Ha sido autora de los Materiales Curriculares de L.E. Inglés para escuelas primarias y secundarias de la

provincia de La Pampa (2009, 2013 y 2015). Brindó capacitaciones para docentes de inglés de la provincia para la implementación de estos materiales. En 2021, fue convocada por el Ministerio de la provincia para participar de la reescritura de los *Diseños Curriculares* para la Educación Secundaria Básica de Lengua Extranjera Inglés. Fue participe en la elaboración de los NAPs para Educación Primaria de Lenguas Extranjeras Inglés. Ministerio de Educación de la Nación en 2011. Fue Autora de Materiales Curriculares para docentes modalidad Jóvenes y Adultos y módulos educación. a distancia y Educación Ruralizada; Materiales Curriculares de la Formación CientíficoTecnológica y Técnica Específica y Módulo Introductorio de la Modalidad ECE en 2016, 2019 y 2022-última edición. Afiliación: Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa y Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: vanesabeatrizcabral@gmail.com.

[3] Ley 24.660 de 1996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. En todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad. 19 de junio de 1996.

Ley 26.206 de 2006. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. 14 de diciembre de 2006.

Ley 2.511 de 2009. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de La Pampa conforme a los derechos y principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, la Constitución Provincial y los principios de la Ley de Educación Nacional 26206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 y la Ley de Educación Superior 24521. 13 de agosto de 2009. D.O N°2856.

Ley 26.695 de 2011. Se modifica la Ley N°24.660 en su Artículo 1° Capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660 de 1996. 24 de agosto de 2011.

[4] Ex IPESA: Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes.

[5] En cumplimiento de normas éticas en la investigación cualitativa, preservamos la identidad del estudiante residente, identificándolo como “R.D.A” en adelante.

Referencias bibliográficas

Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *31*(2). Nueva Época. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf

Argyris, Ch. et al. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.

Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. Institute of Education University of London.

Brady, J. S. (2014). The impact of multicultural education training for pre-service teachers. Doctoral dissertation, Walden University.

Byram, M. & Golubela, I. (2020). Conceptualizing intercultural(communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and inter-*

cultural communication (pp.70-85). Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.).* Sage.

Freire, P. (1967/2022). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* (2da ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia.* (1ra ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2018). *El grito manso.* (2da ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. (2012). *El miedo a la libertad*. Paidós.

Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. 4th edition. Open University Press.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela.* Paidós.

Kemmis, S. & Mc Taggard, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Laertes.

Kessler, G. (2003). Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria. Recuperado de: https://mariaceciliaurrutiaocampo.wordpress.com/identidades-y-recorridos-juveniles-por-la-escuela-secundaria-2/ Ponencia en el marco del seminario desafíos de la educación secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina.

Porto, M. & Byram, M. (2015a). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *3*(2), 9-29.

Porto, M. & Byram, M. (2015b). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, culture and curriculum*, *28* (3), 226-242.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Scarfo, F. (2005). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista Contratiempo. Dossier Informe sobre cárceles, V* (7).

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Zembylas, M. & McGlynne, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, *38*(1), 41-59.

Recursos web

Edublog Estudiante residente: https://rodrigodiazalcazar.blogspot.com/ (último acceso 1 de febrero 2024)

Reglamentación Prácticas Profesionales Comunitarias en la UNLPam. (2011).

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2011_297_2lbkBT.pdf (último acceso 1 de febrero 2024)

La selección de contenidos en las propuestas didácticas de Lenguas Extranjeras: el desafío de dar voz a todos los actores

The Selection of Content in Foreign Language Teaching Proposals: the Challenge of Giving Voice to All

Gabriela Tavella[1]
Carina Fernández[2]
María Cecilia Rivas[3]

Resumen

El presente artículo comparte una reflexión acerca de cómo un proyecto de investigación-acción participativa fue informando una propuesta pedagógica que intentó dar voz a todos los actores participantes del mismo. Este proyecto fue coordinado por un equipo interdisciplinario de docentes investigadoras de una universidad pública argentina. La experiencia fue llevada a cabo en una escuela primaria rural en el interior de la provincia del Neuquén. Surgió a partir de una necesidad de la comunidad escolar respecto de la falta de acceso de estos niños al aprendizaje del inglés y a su posterior dificultad en la escolaridad secundaria. El diseño de la propuesta está alineado con una visión abierta de la universidad, la cual se nutre de otros tipos de conocimientos e incorpora saberes populares que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia institución. De este modo, se aleja de la universidad como isla y se piensa en su función social. Asimismo, la propuesta pedagógica parte de un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), informada por las metodologías participativas. Los contenidos a desarrollar en las clases de lengua extranjera surgieron desde la currícula escolar de esta escuela primaria en particular y de sucesivas negociaciones con la comunidad escolar: reuniones formales e informales con los docentes, retroalimentación de los niños y talleres participativos con docentes y familias.

Palabras clave: investigación-acción participativa; AICLE; nivel primario; lengua extranjera; propuesta didáctica

Abstract

This article shares a reflection on how a participatory action research project informed a pedagogical proposal that aimed to give voice to all participants involved. This project was coordinated by an interdisciplinary team of researchers from a public university in Argentina. The experience took place in a rural primary school located in the province of Neuquén. It arose from a request of the school community regarding these children's lack of access to English language learning and their subsequent difficulties in secondary school. The design of the proposal is in line with an open vision of the university, which incorporates popular knowledge that is not produced exclusively within the institution itself. In this way, it moves away from the university as an island and considers its social role. Likewise, the teaching proposal is based on a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, informed by participatory methodologies. The content to be developed in the foreign language classes emerged from the school curriculum of this particular primary school and from successive negotiations with the school community: formal and informal meetings with teachers, feedback from children, and participatory workshops with teachers and families.

Keywords: Participatory Action-Research; CLIL; Primary Education; Foreign Language; Teaching Proposal

Introducción

El objetivo de este capítulo es compartir una reflexión acerca de cómo la investigación acción participativa (IAP) fue informando una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) que intentó dar voz a todos los actores participantes en el marco de un proyecto de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.

Este proyecto IAP tiene su antecedente en un proyecto de voluntariado universitario desarrollado durante el año 2017 cuyo objetivo principal fue proveer un primer contacto amigable con el inglés a niños descendientes del pueblo mapuche de una escuela primaria rural del interior de la provincia del Neuquén (Argentina). Esta propuesta buscaba introducir a los estudiantes universitarios participantes en el aprendizaje en servicio, que combina propósitos solidarios y pedagógicos, e implica aprendizaje explícito y sistemático (Rubio, 2008; Tapia, 2007). Esta experiencia en particular intentó implementar acciones concretas dentro de la comunidad local y más allá del ámbito académico universitario (Tavella & Fernández, 2019, 2022; Porto et al., 2022).

Al momento de elaborar el presente proyecto IAP, decidimos elegir la misma escuela en la cual ya habíamos creado lazos durante el proyecto antes mencionado. Partimos de un pedido de la comunidad escolar relacionado a la falta de acceso de estos niños al aprendizaje del inglés en su escolaridad primaria. Frente a esta necesidad, aclarar la demanda fue fundamental para construir el problema desde una mirada positiva y para poder plantear una propuesta colaborativa para abordarlo (Balcazar, 2003).

Conocer la necesidad y el contexto para el cual íbamos a desarrollar la propuesta nos guió en la selección de la metodología de investigación. La decisión de implementar un proyecto IAP surgió también a partir de nuestra adhesión a una visión abierta de la universidad y de considerar que la misma debe nutrirse de otros tipos de conocimientos e incorporar saberes populares que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia institución. De este modo, nos alejamos de la universidad como isla y pensamos en una universidad inserta en la comunidad con una clara función social (de Sousa Santos, s.f.). Por esta razón seleccionamos la IAP, ya que "cuestiona la función social de la investigación científica tradicional y postula el valor práctico y aplicado del trabajo de investigación-acción con grupos o comunidades sociales" (Balcazar, 2003, p.60).

El trabajo en equipo con la totalidad de la comunidad de la escuela nos permitió enriquecer la propuesta pedagógica AICLE. Si consideramos el modelo de las 4Cs (contenido, cognición, comunicación, cultura) (Coyle et al., 2010), esta participación se vio reflejada en la selección de los contenidos, en la decisión conjunta de las habilidades cognitivas y comunicativas a desarrollar y desde la perspectiva compartida

del lugar que debían ocupar las identidades (cultura) de cada uno de los participantes.

En el presente capítulo nos referiremos por un lado a las acciones participativas del proyecto IAP y por otro, a la propuesta pedagógica desarrollada a partir de la pedagogía AICLE.

Acerca de las acciones participativas del proyecto

En el marco de este proyecto, lo participativo tomó relevancia a partir de la inclusión sistemática de todos los actores de la comunidad escolar. Participaron niños de entre 9 y 14 años (descendientes del pueblo Mapuche de la zona), sus familias, la comunidad educativa y un equipo interdisciplinario de docentes-investigadoras. Los maestros de la escuela trabajaron en conjunto con el equipo de investigación para la selección de contenidos y para el diseño de la propuesta pedagógica.

Durante el desarrollo del proyecto, se realizaron diferentes acciones para que la participación de los niños y de las familias se hiciera realidad. Las técnicas e instrumentos utilizados no solamente fueron producto de la investigación, sino también el motor que impulsó las acciones transformadoras. Asimismo, se recabaron datos a través de conversaciones de escucha activa para conducir al cambio (Hernández et al., 2002). Repensar las propuestas pedagógicas a partir de la escucha de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera nos permitió comenzar a darle solución a un problema de la comunidad y a vincular a los niños con el inglés de manera positiva. Como docentes-investigadoras, logramos ser facilitadoras de un proceso común, correrno del rol tradicional de la investigación en la universidad investigador-investigado y generar un cambio en nosotras y en los demás (Núñez, 2001).

A través de este proyecto incorporamos técnicas participativas e implicativas, donde no hubo un “ellos” y un “nosotros”, donde se trabajó inmersos en la realidad (Hernández et al., 2002), donde se partió desde las cosas que le interesan a la gente y desde un diagnóstico en la acción (Villasante & Hernández, s.f.). Tal como fue mencionado anteriormente, el proyecto surgió a partir de un requerimiento de las familias de los niños en cuanto a la falta de acceso al aprendizaje del inglés de sus hijos durante la escolaridad primaria. De acuerdo a lo expresado en las reuniones mantenidas con las familias, este factor ha sido causa de desigualdades en el sostenimiento de la escolaridad en el nivel secundario. Fue a partir de esta problemática que se realizaron diferentes acciones participativas: reuniones, actividades de retroalimentación por parte de los niños, devolución escrita de la comunidad educativa y talleres participativos con la comunidad escolar.

Se llevó a cabo una primera reunión con las autoridades de la escuela y con el equipo de docentes en la que se acordó que los contenidos a trabajar se despren-

derían del proyecto de vida en la naturaleza coordinado por el profesor de educación física de la escuela. Una vez que el trabajo áulico se puso en marcha, los encuentros con los docentes fueron sistemáticos y en los mismos se acordaban los contenidos, el enfoque de abordaje, las actividades y los recursos a utilizar. De esta manera, haber consensuado los contenidos a desarrollar con la comunidad escolar (docentes y familias) nos permitió ampliar y profundizar lo visto en las clases de las asignaturas incluidas en la currícula provincial.

Otra forma de participación estuvo dada por la retroalimentación sistemática de los niños luego de cada clase. Fuimos detectando sus gustos, preferencias y necesidades; y de este modo, fuimos modificando las temáticas y las actividades a desarrollar. Respecto del equipo escolar, se solicitaron sus opiniones acerca de las acciones del proyecto al finalizar la primera etapa. La intención de este pedido estuvo orientada a tener un registro escrito que permitiera la realización de un análisis para una posible reformulación de las secuencias didácticas.

En cuanto a los talleres participativos, los mismos fueron instancias de participación, reflexión, autocrítica y construcción cooperativa. Se realizaron en dos etapas diferentes del proyecto IAP. En el presente capítulo nos concentraremos en la descripción y análisis del primer taller participativo, dado que contribuyó en mayor medida al ajuste y a la reformulación de la propuesta pedagógica.

La intención del primer taller participativo fue pensar en las acciones futuras colaborativamente. Dicho taller contó con la participación de catorce integrantes de la comunidad educativa: directora, dos docentes de nivel inicial, tres docentes de nivel primario (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo), cuatro docentes de áreas especiales (plástica, música, lengua y cultura mapuche, y técnica agropecuaria) y personal de maestranza (cuatro en total), que a su vez eran familiares de los niños, y tres docentes-investigadoras del proyecto. Si bien la idea original era que las familias y los alumnos estuvieran representados en su totalidad, esto no pudo concretarse ya que, por razones organizativas de la escuela, el taller debió realizarse un día de jornada institucional. En la provincia de Neuquén, estos días los niños no asisten a la escuela.

Durante el taller se realizaron actividades para promover la reflexión participativa. Se comenzó compartiendo el objetivo general del proyecto: *Utilizar el idioma inglés como puente de diálogo intercultural a modo de complemento de los contenidos abordados en las clases que se desarrollan en español y lengua mapuche de una escuela primaria rural de la provincia del Neuquén con la finalidad de promover el derecho a una educación plurilingüe e intercultural, de equidad y calidad, mediante el desarrollo de la dimensión de ciudadanía intercultural a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).* Describimos también brevemente el marco teórico que lo sustenta: interculturalidad, educación intercultural y

AICLE. Se trabajó el concepto de interculturalidad según UNESCO (2015) que refiere a la existencia y a la interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo (p.8). En cuanto a la educación intercultural, se hizo referencia a que la misma permite promover todos los aspectos del aprendizaje: cognitivos, sociales, emocionales y de comportamiento (UNESCO, 2022). Por otro lado, se fundamentó la elección de la pedagogía AICLE desde los objetivos del proyecto. Este enfoque permite trascender el propósito instrumental de la enseñanza de lenguas y considerar el propósito educativo (Porto, 2018) ya que ofrece oportunidades para impulsar la educación intercultural (Sudhoff, 2010) y la ciudadanía intercultural (Porto et al., 2021). Luego de esta introducción, los participantes compartieron las fortalezas y limitaciones que observaban en el proyecto de acuerdo a sus perspectivas. En la primera parte de la actividad, se fomentó el debate entre los participantes y posteriormente, se les propuso una dinámica de trabajo grupal y de registro de sus opiniones por escrito.

Acerca de la propuesta pedagógica

Para la propuesta pedagógica, se tomó como punto de partida el concepto de pluri-alfabetizaciones de la pedagogía AICLE (Coyle, 2015). El mismo promueve el desarrollo de saberes disciplinares en los cuales hechos, conceptos y procedimientos se entrelazan con el desarrollo de habilidades comunicativas (Coyle & Meyer, 2021). Este enfoque integrado favorece tanto el desarrollo de la lengua primera como el de la lengua adicional. A medida que se desarrollan habilidades lingüísticas, se profundiza en el desarrollo de estrategias, procedimientos, conceptos y hechos (The Graz Group, 2014).

Las secuencias didácticas intentaron ser participativas desde su elaboración y puesta en práctica. Con este fin, se elaboraron siguiendo un modelo predeterminado (Genesse & Hamayan, 2016) que se simplificó teniendo en cuenta las necesidades específicas del contexto (Figura 1). Los encuentros fueron planificados y llevados al aula a través de la colaboración entre los docentes de la escuela, las docentes-investigadoras en formación y las docentes-investigadoras con más experiencia en el área de la investigación. La planificación fue realizada a través de documentos en línea con la intención de que los diferentes docentes involucrados pudieran realizar sus aportes. Seguir un mismo modelo permitió darle una coherencia al desarrollo de las clases y asimismo, organizar el futuro análisis de datos.

Figura 1

Educational Aims	
Content	**Content- obligatory language objectives**
	Content- compatible language objectives

Cada secuencia listaba en primera instancia los contenidos educativos considerando los objetivos de desarrollo sostenible enumerados por Naciones Unidas (s.f.); en particular el objetivo de desarrollo sustentable número 4 (ODS4) que tiene en cuenta la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Por otro lado, se tuvo en cuenta la Declaración de Incheon y el Marco de Acción del ODS 4 por la relevancia particular en este contexto, ya que consideran que las metas educativas son alcanzadas sólo si pueden ser logradas por todos (UNESCO, 2016).

Para ejemplificar, nos referiremos a una secuencia didáctica desarrollada al aire libre. En este caso el *contenido* a trabajar fue "flora del Parque Nacional Lanín" y los *objetivos educativos* estaban relacionados con la promoción del respeto por la naturaleza, la tierra y el medioambiente desde la cosmovisión mapuche. Respecto de los *objetivos lingüísticos de contenido obligatorio*, los mismos promovían el desarrollo de léxico específico del contenido a trabajar. La inclusión de estos objetivos resultó funcional a la hora del diseño de las actividades. A través de la observación directa del medio circundante se estimuló el uso de palabras y frases, tales como los nombres de los árboles, las características de la corteza, de las hojas, del tronco, de las ramas y de las flores. En cuanto a los o*bjetivos lingüísticos de contenido compatible*, los niños pusieron en práctica frases para referirse a lo que podían tocar y observar (The bark is smooth/ rough. The leaves are small/ big/ green/ brown/ yellow).

En la segunda parte del modelo de secuencia didáctica utilizado, se describían detalladamente las actividades a través de las cuales se desarrollarían los objetivos educativos, los contenidos y los objetivos previamente explicados. Asimismo, se incluía el agrupamiento de los niños para cada una de las actividades. En cuanto a la evaluación, al final de cada encuentro se les proponía una actividad de retroalimentación, en la cual podían expresar de diferentes modos (íconos, emojis, palabras, gestos) aquello que habían disfrutado, aprendido y/o aquello que no les había agradado (Figura 2).

Figura 2

Teaching Activities	Grouping
Children´s feedback	

De este modo, la propuesta pedagógica de AICLE fue informada por el paradigma participativo tanto en la selección de contenidos a abordar como en la elaboración de las secuencias didácticas. Los contenidos surgieron desde la currícula escolar de esta escuela primaria en particular y de sucesivas negociaciones (Freire, 1995) con la comunidad escolar. En cuanto a las secuencias didácticas, éstas fueron informadas por la participación de todos los actores.

Análisis del proyecto desde las 4Cs de AICLE según la mirada de la comunidad escolar

Para el presente análisis tendremos en cuenta el marco de las 4Cs de AICLE (contenido, cognición, comunicación y cultura). Este modelo (Coyle et al., 2010) considera que el desarrollo del contenido está interrelacionado con el desarrollo de habilidades de pensamiento y procesamiento de la información (cognición), y con la expresión (comunicación) a través de las variadas culturas áulicas (cultura). Analizaremos el modo en el que estos cuatro ejes fueron informados por las propuestas participativas del proyecto. Indicamos las opiniones *verbatim* de los participantes con el uso de comillas.

Durante la etapa inicial del proyecto la participación de la comunidad se dio de manera voluntaria y espontánea. Los contenidos fueron seleccionados en conjunto con los docentes y las familias. Si bien esta selección pretendía ampliar y complementar lo desarrollado en las clases de español y mapudungun, tuvo también como objetivo atender a una necesidad expresada por las familias, tal como se mencionó anteriormente. En una etapa posterior, la esencia participativa inicial se vio afectada por los cambios en el plantel docente y directivo de la escuela.

De esta manera, los datos a analizar provienen, por un lado, de un informe escrito por la comunidad educativa en el que se ponen de manifiesto sus opiniones acerca del proyecto al cierre de la primera etapa. Por el otro, de los registros realizados por las docentes-investigadoras a partir de los aportes brindados por los docentes, la directora, y el personal de maestranza en representación de las familias, durante un taller participativo en la segunda etapa del proyecto.

Para interpretar las contribuciones realizadas por los diferentes actores en ambas etapas, se seleccionaron y clasificaron segmentos relevantes a la luz del modelo de las 4Cs. El objetivo de esta selección fue dar cuenta de cómo AICLE fue informado

por las acciones participativas llevadas a cabo durante las dos etapas del proyecto.

En cuanto a los contenidos, se evidencia una clara discrepancia acerca de la relevancia de los mismos entre las opiniones de la comunidad educativa durante la primera etapa y lo expresado durante el taller participativo. En las opiniones escritas por la comunidad escolar durante la primera etapa, se resaltan como fortalezas de los encuentros con los niños: el uso de palabras de cortesía, de objetos cotidianos y de elementos del entorno. En el taller participativo (segunda etapa), uno de los docentes de grado manifiesta que los niños "han expresado que desean encontrarle el sentido a la lengua extranjera a partir de lo cotidiano". Sin embargo, en el mismo taller, otro de los docentes destaca que el proyecto contribuye a la incorporación de contenidos (Figura 3).

En lo que respecta a la comunicación, observamos una coincidencia entre las expresiones de la primera y la segunda etapa. La comunidad educativa expresa que los niños pudieron comunicarse en inglés y aprender con y junto a otros, mostraron seguridad para expresarse en otra lengua, utilizaron el inglés fuera del ámbito de la clase y a su vez, expresaron la relevancia del uso del inglés en el contexto de la comunidad mapuche. Es en la segunda etapa cuando se manifiesta que existe una dificultad en la fluidez oral de estos niños en particular (Figura 3).

Respecto de la cognición, si bien en la primera etapa se menciona la incorporación de diferentes saberes, en la segunda etapa los participantes hacen mayor hincapié en los beneficios cognitivos del aprendizaje de otra lengua resaltando el acceso a la diversidad de aprendizajes, a la apertura a lo nuevo y a nuevas formas de pensar (Figura 3).

La cultura es resaltada por los actores en ambas etapas del proyecto. Se destaca el uso de las tres lenguas equitativamente, y se hace mención a la diversidad e intercambio cultural a través del encuentro. Esto se ve reflejado en las opiniones de algunos docentes como "la dinámica de ida y vuelta" durante la cual circulan las tres lenguas (español, inglés y mapudungun) y "pensar en las lenguas como equitativas en espacios interculturales aporta a les estudiantes riquezas en su vida, y refleja un pedacito de sociedad, donde lo diverso no debe verse como extranjero, sino como cercano". El respeto y la escucha se mencionan como valores promovidos durante el proyecto. Es importante aclarar que durante el taller participativo hubo miradas encontradas. Uno de los docentes de grado expresa que "los chicos sienten el inglés como una imposición" mientras que otro participante, destaca la importancia de "sentirse incluidos en otra lengua" (Figura 3).

Figura 3

	1ra etapa (opiniones escritas por la comunidad educativa)	**2da etapa (taller participativo, registros orales)**
CONTENIDOS	"los niños/as pudieron incorporar vocabulario como, por ejemplo: palabras de cortesía, colores, objetos cotidianos, algunos elementos del entorno"	"los alumnos no le encuentran significado a los temas relacionados a la flora y fauna, sino que los alumnos han expresado que desean encontrarle el sentido a la lengua extranjera a partir de lo cotidiano" "saber lo principal (saludos, pedir algo, comunicarse, responder preguntas)" "Este proyecto fortalece el proceso de incorporación, tanto de los contenidos abordados, como de las herramientas lingüísticas utilizadas"
COMUNICACIÓN "se realizaron salidas de experiencia directa, donde pudieron observar y comunicarse en inglés" "aprender con y junto a otros /as" "se mostraban entusiasmados y seguros de poder comprender y hablar otra lengua"		"contaron cómo son en inglés los nombres de los pájaros y números" "falta de fluidez en general para la expresión oral" "es una herramienta muy importante para la vida, más que nada para los niños y sus familias que están en constante contacto con turistas" "despierta el interés por conocer otra lengua"

Año XVII N°37|2026
pp. 619-636

COGNICIÓN	"...facilitando la incorporación de los diferentes saberes"	"las habilidades mentales en combinación ayudan a la adquisición de la lengua extranjera y los contenidos" "que desde muy pequeños tengan acceso a diversidad de aprendizajes incluyendo la mayor cantidad de lenguas y que de 1 a 5 años todo lo aprenden con mayor facilidad" "activa muchas inteligencias, desarrolla procesos mentales en lo cotidiano" "apertura a lo nuevo, lo desconocido y lo novedoso" "aporta nuevas formas de pensar la realidad" "cuanto mayores y más diversas sean las propuestas pedagógicas y lingüísticas en el ámbito escolar, mayores serán los beneficios y aprendizajes de los/as estudiantes"

CULTURA	“puente de diálogo de los lenguajes, respetando la diversidad cultural a través del encuentro” “pudimos observar alumnos/as que daban cuenta de los tres idiomas, verbalizando el vocabulario aprendido en diversos contextos. Por ejemplo, en las palabras de cortesía, y los colores” “En las diversas propuestas se vivenció el intercambio de culturas, poniendo en valor el respeto, la escucha, el encuentro como puente de intercambio de lenguajes” “dando lugar a que nuestras infancias puedan expresarse y ser escuchadas en su lengua de origen, como es el mapuzungun. Se generó una dinámica de “ida y vuelta”, donde circulaban los distintos idiomas”	“los chicos sienten el inglés como una imposición. Igualmente van integrando los contenidos” “considera que debería haber más intercambios con el maestro (nombre) y mayor presencia de Mapudungun” “tengamos en cuenta el contexto. Tuvimos un cambio de escuela, cambios dentro de la escuela, de aulas, cambios curriculares” “que la escuela sea un espacio de intercambio interlenguas, como sucede en la sociedad” “Pensar en las lenguas como equitativas en espacios interculturales aporta a les estudiantes riquezas en su vida, y refleja un pedacito de sociedad, donde lo diverso no debe verse como extranjero, sino como cercano” “sentirse incluidos en otra lengua”

Análisis del grado de participación de los diferentes actores del proyecto

El proyecto fue diseñado para ser implementado en dos ciclos de investigación acción, que además estuvieron marcados por un cambio en la escuela. Durante una primera etapa, el trabajo fue verdaderamente colaborativo y voluntario (reuniones habituales con docentes, familias y directivos). Durante la segunda etapa, a partir del cambio en la totalidad del plantel directivo y docente, el proyecto dejó de ser una

construcción conjunta para pasar a ser una imposición. Esto se ve reflejado en las opiniones vertidas por uno de los participantes. Uno de los docentes comparte que el inglés es considerado por los niños como una imposición ("los chicos sienten el inglés como una imposición. Igualmente van integrando los contenidos") y por otro lado, otro docente considera que el cambio del contexto (escuela, aulas, currícula) fue un factor importante a tener en cuenta ("tengamos en cuenta el contexto. Tuvimos un cambio de escuela, cambios dentro de la escuela, de aulas, cambios curriculares") (Ver figura 3, Cultura, 2da etapa).

En cuanto a la elaboración de las secuencias didácticas, se puede concluir que las mismas fueron siempre elaboradas participativamente entre todas las docentes-investigadoras tanto en la primera como en la segunda etapa. Durante la primera etapa, las familias sugirieron posibles contenidos a trabajar; la directora y el equipo docente de la escuela participaron activamente en el diseño de actividades, en la selección de contenidos y en el desarrollo de las clases. Las propuestas pedagógicas se enmarcaron dentro del proyecto de Vida en la Naturaleza complementando la currícula escolar. La segunda etapa se vio marcada por un cambio en la totalidad del plantel directivo y parte del plantel docente. La escuela estuvo atravesada por este hecho y el proyecto ya no fue una elección. De esta manera, si bien los contenidos se acordaron previamente con el equipo de la escuela, los mismos no complementaron la currícula escolar de igual modo. El proyecto de Vida en la Naturaleza no se continuó y por lo tanto, la propuesta inicial debió ser modificada.

Analizaremos cuán participativo fue el proyecto en cada etapa del mismo. Para determinar el grado de participación de los actores del presente proyecto, utilizaremos la taxonomía desarrollada por Balcazar (2003). Ésta toma tres ejes: grado de control que tienen los participantes acerca del proceso, grado de colaboración en la toma de decisiones (investigadores/ comunidad) y nivel de compromiso de los participantes (investigadores/ comunidad). Esta taxonomía clasifica los niveles de IAP en: no IAP, bajo, medio y alto (p.66). Analizaremos las dos etapas del proyecto IAP teniendo en cuenta la taxonomía descripta.

En la primera etapa el grado de control respecto de la comunidad fue medio. Asistían a las reuniones convocadas por el equipo de investigación y participaban responsablemente. Respecto del grado de colaboración, también fue de nivel medio. Las familias, los niños y el equipo educativo fueron consejeros, consultores y veedores del proyecto. Respecto del grado de compromiso fue medio ya que la comunidad mostró su pertenencia durante todo el proceso (Figura 4).

Figura 4

	Grado de control	Grado de colaboración	Grado de Compromiso
1ra etapa	Medio	Medio	Medio
2da etapa	Bajo	No IAP	Bajo/ No IAP

En la segunda etapa, el grado de control fue bajo. En ocasiones, la comunidad (docentes, niños, familias a través del personal de maestranza) aportaba opiniones acerca del proyecto en reuniones convocadas por el equipo de investigadores, en las retroalimentaciones de los niños al finalizar cada encuentro y durante los talleres participativos. El grado de colaboración fue mínimo. Si bien los docentes tenían buena predisposición para colaborar, se sumaron a un proyecto en marcha, el cual no pudieron elegir. En cuanto al grado de compromiso, a través del taller participativo pudimos observar que algunos participantes desconocían por completo los objetivos del proyecto y lo vivenciaron como una imposición. Es por esto que concluimos que el grado de compromiso de acuerdo a la taxonomía utilizada fue bajo/ no IAP.

Discusión

A la luz de la taxonomía utilizada, y considerando que el grado de control, de colaboración y de compromiso en la primera etapa del proyecto fue medio (Figura 4), concluimos que la pedagogía AICLE se vio favorecida en términos del desarrollo de las 4Cs. Se pudieron ahondar y ampliar los contenidos que se trabajaban dentro de la currícula escolar, desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento a través del uso indistinto de las tres lenguas (español, inglés y mapudungun) tal como lo planteamos desde el objetivo principal del proyecto. En la segunda etapa, la baja participación de la comunidad escolar (Figura 4) afectó tanto la profundización en el abordaje de los contenidos como en la selección de actividades y el uso de variedad de recursos.

Los contenidos de los encuentros de inglés de la primera etapa del proyecto eran complemento de lo realizado en las clases de español y de mapudungun en tanto selección y diseño de actividades y uso de recursos. Resultaba evidente que los niños podían integrar esta nueva lengua a otros saberes. Sin embargo, durante la segunda etapa, si bien los contenidos eran acordados previamente con el equipo docente, en ocasiones, éstos resultaban difíciles de abordar para los niños. La dificultad de la integración de los conceptos con saberes previos representó un obstáculo para el desarrollo de la pedagogía AICLE. En este nuevo contexto, un enfoque de la enseñanza del inglés más instrumental, en el cual el trabajo no dependiera de la participación activa de la comunidad, hubiese sido más sencillo de implementar y más accesible para los niños.

Conclusiones

El proyecto estuvo marcado por una primera etapa de participación por parte de toda la comunidad escolar. Esto se ve reflejado en el informe elaborado por el personal de la escuela: todos éramos parte, las decisiones eran tomadas en equipo y todos construíamos el camino a seguir. Por razones externas a los participantes (niños, familias, escuela y docentes-investigadoras), en la segunda etapa, el proyecto se pudo sostener, pero la participación de los actores escolares no fue tan activa.

Respecto de las secuencias didácticas, la participación del equipo de docentes-investigadoras fue sostenida durante las dos etapas del proyecto tanto en la planificación como en el dictado de clases. Sin embargo y tal como fuera expresado en alguna de las opiniones del taller participativo (segunda etapa), la lengua era vista como una imposición y los contenidos se consideraban poco relevantes. De acuerdo a nuestro punto de vista, esto refleja que parte de la comunidad escolar se percibió fuera del proyecto durante la segunda etapa.

La participación fue determinante para la implementación de la pedagogía AICLE. En la primera etapa, los contenidos abordados en las clases de inglés se profundizaron y ampliaron en los diferentes espacios curriculares. La selección de los mismos y su implementación se acordaba en las reuniones con la comunidad y en las intervenciones de los docentes de grado en cada uno de los encuentros. Por el contrario, en la segunda etapa, los contenidos constituyeron islas a retomar a la semana siguiente cuando volvíamos a encontrarnos con los niños. El equipo escolar estaba presente en las clases de inglés y su participación se daba a través de la observación. De acuerdo al análisis realizado, dar voz a todos los actores del proyecto resultó un desafío por la poca y/o nula participación en la segunda etapa. Entendemos que esto se debió a la no elección de la propuesta y, por lo tanto, a la dificultad para apropiarse de la misma.

De acuerdo a nuestra experiencia en este contexto (una escuela rural multigrado con estudiantes principiantes de una lengua adicional), AICLE resulta una pedagogía adecuada para el trabajo con aprendientes iniciales de una lengua adicional, especialmente cuando la comunidad adhiere y participa voluntaria y colaborativamente en la construcción y promoción de una plurialfabetización efectiva. No obstante, cuando los contenidos abordados en la lengua adicional no complementan la currícula escolar, la eficacia en el aprendizaje se ve afectada. La posibilidad de dar voz a todos los actores a través de la selección de contenidos sigue constituyendo un desafío.

Agradecimientos

Un sincero agradecimiento a toda la comunidad de la Escuela No. 155 Paraje Pil-Pil y al equipo de docentes-investigadoras del proyecto J-036 de la Facultad de Lenguas

de la Universidad Nacional del Comahue.

Notas

[1] Profesora en lengua y literatura inglesa graduada de la UNLP. Es magíster en “Professional Development for Language Education”, Reino Unido. Posee un diploma de posgrado en Educación, Reino Unido. Ha realizado una Diplomatura en “Enseñanza Digital e Innovación Educativa”, Universidad Nacional del Comahue. Se encuentra cursando la Maestría en Enseñanza en Entornos Digitales de Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA). Gabriela es profesora regular en el área de inglés con propósitos específicos (Facultad de Lenguas, UNCo., Sede San Martín de los Andes) y se desempeña como docente en la maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas, UNCo. Como investigadora, es integrante de un equipo de investigación de la UNLP y dirige el proyecto J036 (FADEL, UNCo.): La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación-acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. Dirigió además un proyecto de voluntariado universitario “Lenguas y Culturas cerca de tuyo” (UNCo.). Presenta regularmente en congresos nacionales e internacionales. Es miembro de comités científicos de congresos de la especialidad, jurado de tesis y revisora de publicaciones científicas. Ha publicado artículos científicos y capítulos de libros. ORDID iD: https://orcid.org/0000-0002-4649-2667. E-mail: gaby.tavella@gmail.com.

[2] Profesora y licenciada en inglés con mención en lingüística por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Posee un diploma de posgrado como Especialista en “Language and Culture” por la Universidad Europea del Atlántico, España. Carina se desempeña como jefe de trabajos prácticos en el área de inglés con propósitos específicos en diferentes carreras de grado y posgrado (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue). Coordina académicamente los departamentos de inglés de una escuela media y de un instituto de inglés de gestión privada en San Martín de los Andes, Provincia del Neuquén. Como docente investigadora en formación, ha participado en proyectos de investigación y actualmente es integrante del proyecto J 036: La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación-acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. Carina presenta regularmente trabajos en congresos nacionales e internacionales, dicta cursos de formación docente y colabora como coautora en artículos académicos y capítulos publicados en revistas y libros en las áreas de AICLE, educación intercultural, investigación-acción participativa y diseño de materiales. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1739-5865. E-mail: carinafernandez22@gmail.com.

[3] Profesora de inglés y magíster en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Desde 2007 se desempeña como docente de inglés con propósitos específicos en la Facultad de Lenguas para las carreras de grado que se dictan en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB). Ha formado parte de proyectos de investigación y extensión universitaria, y actividades de transferencia. Es docente investigadora Categoría 5. ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-8254-2646. E-mail: mariacecilia.rivas@crub.uncoma.edu.ar.

Referencias bibliográficas

Balcazar, F. E. (2003). Investigación-acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, *IV*(7-8), 59-77.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning.* Cambridge University Press.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, *8*(2), 84-103.

Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning.* Cambridge University Press.

de Sousa Santos, B. [UniRio TV] *El papel de las universidades en los enfoques de investigación* [video]. You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0

Freire, P. (1995). *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX*. Ed. Cinco.

Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context practical guidance for educators.* Cambridge University Press.

Hernández, D., Martín, P., & Villasante, T. R. (2002). Estilos y coherencias en las metodologías creativas. *Rodríguez Villasante, T. Metodologías y presupuestos participativos, construyendo ciudadanía/3*, 17-43.

Naciones Unidas (s.f.) Objetivos de Desarrollo Sostenible Recuperado en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Nuñez, C. (2001) *La revolución ética.* Diálogos.

Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1-21*.

Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching*, *54*(3), 355-387.

Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, *1* (3), 30–37.

Porto, M., Tavella, G., & Fernández, S. C. (2022). Undoing inequalities: inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*

Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo.* Fundación Zerbikas.

Tapia, M. N. (2007). The potential effects of service-learning and community service in educational settings in Latin America. *Civic service worldwide: Impacts and inquiry,* 133-156. Routledge.

Tavella, G., & Fernández, S. C. (2019). An ESP class at a university in Argentinean Patagonia: Giving voice to minority groups. *IATEFL ELT Research,* (34), 18–21. http:// resig.weebly.com/issue-34.html

Tavella, G. & Fernández, S. C. (2022). The Educational Purpose of Language Teaching at

University: Giving Voice to Native Communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24, 1. 115-124.

The Graz Group. (2014). Literacies through content and language integrated learning: Effective learning across subjects and languages. Recuperado en: http://www.ecml.at/F7/ tabid/969/ language/en-GB/Default.aspx

UNESCO. (2015). Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Recuperado en: https://en.unesco.org/creativity/sites/ creativity/files/convention2005_basictext_en.pdf

UNESCO (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. Recuperado en: https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO (2022, April 15) *What is Education for Sustainable Development?* Recuperado en: https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd

Villasante, T. & Hernández, M.D. [You Tube] *Metodologías participativas* [video]. You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=7QKomMGyay0

Pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza en la clase de Inglés: A 40 años de la guerra de Malvinas

Pedagogies of Discomfort and Pedagogies of Hope in the English Classroom: 40 Years After the Malvinas War

Adriana Helver[1]

Resumen

La experiencia pedagógica descripta en este trabajo se llevó a cabo en el año 2022 en dos cursos de secundaria de la orientación en Ciencias Sociales de la escuela Nuestra Señora del Sagrado Corazón de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires en Argentina. El 2 de abril de ese año se cumplieron 40 años del inicio de la guerra de Malvinas y el propósito de la implementación de esta unidad de enseñanza del área de Inglés como lengua extranjera fue incentivar a los estudiantes a desarrollar una perspectiva crítica del conflicto armado. Esta perspectiva crítica estuvo basada en el conocimiento de los hechos que se desencadenaron en el año 1982 y en el análisis de las diferentes miradas sobre estos hechos en el marco de las pedagogías del malestar y pedagogías de la esperanza (Zembylas, 2015; Boler, 1999). El objetivo principal fue que los dos grupos de estudiantes comprendan la complejidad en el análisis de uno de los eventos más violentos y dolorosos de nuestra historia a través de la investigación rigurosa sobre los diferentes puntos de vista de los actores involucrados para el desarrollo de una competencia ética y moral en la internalización de los conocimientos.

Palabras clave: guerra de Malvinas; perspectiva crítica; pedagogías del malestar; pedagogías de la esperanza

Abstract

In this work, I describe a pedagogical experience developed in 2022 in two Social Science classes of the Secondary School Nuestra Señora del Sagrado Corazón in the town of Florencio Varela, province of Buenos Aires, Argentina. On April 2nd of that year, we commemorated the 40th anniversary of the Malvinas War, and the purpose of this teaching unit in the EFL classroom was to foster the development of critical thinking in terms of the armed conflict. Based on the knowledge of facts that took place in 1982 and the analysis of the different points of view on these events, this critical approach used the pedagogies of discomfort and pedagogies of hope as a framework (Zembylas, 2015; Boler, 1999). The main goal was to make these groups of students understand the complexity in the analysis of one of the most violent and grievous events of our history through the rigorous research of the involved parties' different standpoints in order to develop ethical and moral competence as they internalized new knowledge.

Keywords: Malvinas War; Critical Approach; Pedagogies of Discomfort; Pedagogies of Hope

Marco teórico

Desde la teoría, el diseño e implementación de esta propuesta de enseñanza para el aula de 5to año Inglés de la orientación en Ciencias Sociales en el nivel secundario, tuvo como marco referencial principal a la *pedagogía del malestar*, cuya idea básica es sacar a los estudiantes de su zona de confort en el estudio de situaciones de injusticia con el objetivo de cuestionar sus propias creencias y presunciones (Boler, 1999). Esta mirada asume que los sentimientos de incomodidad en la clase son fundamentales para poder enfrentar y cuestionar creencias dominantes y prácticas sociales naturalizadas que sostienen desigualdades sociales, y al mismo tiempo crear oportunidades de transformación individual y colectiva (Zembylas, 2015).

> El malestar pedagógico es entonces el sentimiento de incomodidad como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje de y con otros; en la medida en que los otros nos descentran de nosotros mismos en este proceso y, principalmente, desafían nuestras creencias y presupuestos más arraigados sobre el mundo, el malestar pedagógico parece ser un paso necesario e inevitable en las acciones pedagógicas. (Zembylas, 2015: 8).[2]

Zembylas (2015) también señala la preocupación por las implicancias éticas que una pedagogía del malestar acarrea al llevar a los estudiantes a espacios de la clase que pudieran desencadenar no sólo incomodidad sino también angustias. El autor argumenta que el hecho de que una pedagogía del malestar pudiera constituir algún tipo de violencia ética hacia el estudiantado (Butler 2005) no ha sido estudiado en profundidad:

> Existe por un lado la tensión de reconocer que este malestar puede ser inevitable si consideramos que la transformación es parte de nuestra creencia y práctica pedagógica; pero por otro lado uno no puede dejar de preguntarse cuán éticamente responsable es crear estas condiciones de malestar, dolor y sufrimiento en los estudiantes. Más allá de que existan ciertas normas éticas que pretendamos respetar, surge una dificultad al intentar definir un límite. (Grasso y Lunghi, 2018: 3)

Desde la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras la propuesta didáctica utilizó el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera) o *CLIL* (*content language integrated learning*), como lo indica su sigla en inglés. Siguiendo las sugerencias del Currículum prioritario vigente al momento de la elaboración del proyecto, a fines de 2021 y comienzos del 2022, decidí trabajar con el contenido correspondiente al espacio de Política y Ciudadanía de 5to año: “Relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder” (Política y Ciudadanía, pag. 308 del Currículum Prioritario). Desde el espacio propio de Inglés tomé como marco referencial curricular el propósito de “ofrecer a las y los estudiantes diversas oportunidades en el aula/presencial y/o a distancia de participar en diferentes prác-

ticas sociales del lenguaje en Inglés, por ejemplo, dar opiniones, expresar acuerdo y desacuerdo, argumentar a favor o en contra de una idea" (Inglés, pag. 264 del currículum prioritario).

Dividí la propuesta en tres etapas principales con sus correspondientes subtemas que trabajé desde la perspectiva del aprendizaje a través de tareas o TBL (*Task Based Learning*). La secuencia didáctica comenzó con el estudio comparativo del tratamiento de las noticias sobre el enfrentamiento, desde la mirada de ambos países involucrados en el conflicto armado de 1982, Argentina y Reino Unido, para luego pasar al análisis de uno de los eventos más controversiales de la guerra: el hundimiento del Crucero ARA General Belgrano. Finalmente trabajamos con un testimonio directo sobre el conflicto armado en las islas a través de una entrevista a un veterano de guerra ex alumno de la institución educativa en la que se desarrolló el proyecto.

Desde el punto de vista ético, y volviendo a lo que plantea Zembylas (2015) al respecto, a lo largo de todo el desarrollo de esta experiencia pedagógica tomé en cuenta los riesgos que acarrea el trabajo en el aula con temáticas relacionadas a situaciones de sufrimiento e injusticia tan cercanas al contexto de los estudiantes adolescentes involucrados y a sus familias. En muchos casos los estudiantes pudieron testimoniar que conocían a un excombatiente, ya sea porque formaba parte de su familia o por ser allegado al vecindario (el centro de Veteranos de Malvinas del distrito se encuentra a una cuadra de la escuela), lo que implicaba conocer también sobre consecuencias de la guerra en la salud clínica y mental de estas personas. Para abordar esta problemática estuvo siempre presente en cada etapa del proyecto el vínculo constante con la posibilidad de actuar y la oportunidad de esperanza (Boler, 1999; Butler, 2005).

Primera etapa

Tal como lo hacemos todos los años en la institución, en marzo de 2022, con el comienzo del ciclo lectivo de la escuela secundaria, trabajamos en la clase con una fecha crucial en la historia de nuestro país: el aniversario del Golpe de Militar del 24 de marzo de1976. En ese año en particular trabajamos con los estudiantes de 5to año de la orientación en Ciencias Sociales el tema de la censura en la música que se difundía en esa época. Este trabajo preliminar sobre el poder de dominio y represión en el campo de la difusión de la cultura de la dictadura en la Argentina nos dio pie para poder construir la transición hacia la temática de Malvinas y el 40 aniversario de la guerra gestada en 1982 en el contexto de la última etapa de la dictadura militar.

Cuando les comuniqué a los estudiantes la idea de desarrollar durante el mes de abril una unidad de trabajo en la clase de Inglés que profundice la temática relacionada con las *relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder* en el marco de la guerra de Malvinas, analizando materiales en las lenguas española e inglesa para

poder identificar y expresar diferentes puntos de vistas sobre la contienda, éstos se mostraron muy interesados en la temática. Mencionaron que también en otros espacios se empezaba a hablar del tema. En efecto se trataba de un tema transversal y la secuencia a desarrollar en el área inglés se apoyaba fundamentalmente en la perspectiva del aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE). Es por eso que decidí trabajar en el proyecto con los docentes de Política y Ciudadanía, Historia y de Prácticas del Lenguaje de ambos grupos.

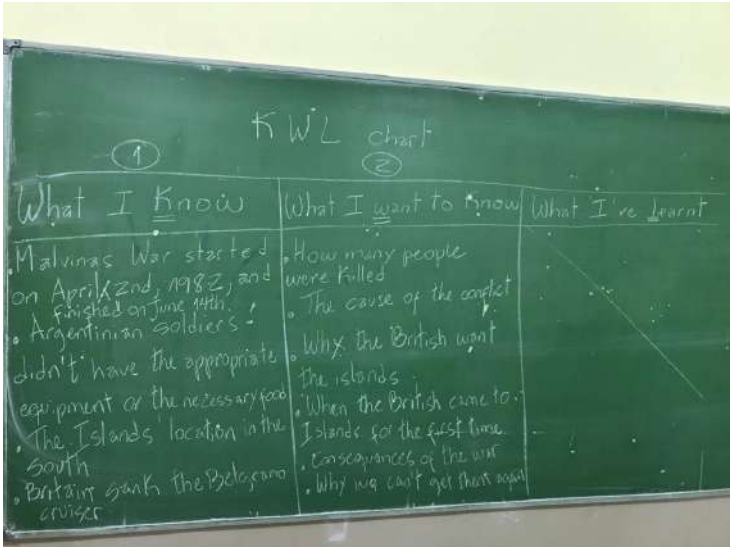
Desde el comienzo planteamos como tarea final del proyecto la redacción de un informe periodístico en inglés de una entrevista realizada a un veterano de guerra de Malvinas, integrando los contenidos trabajados en la unidad. Es muy importante aclarar que explicité este objetivo claramente a los estudiantes en este inicio con el fin de que ellos tuvieran una visión holística del proyecto y pudieran comprender que cada tarea intermedia, ya sea individual o grupal, era un escalón hacia ese objetivo común que teníamos: poder identificar y reflexionar sobre datos a partir de una entrevista colectiva a un participante del evento estudiado y ser capaces de elaborar un informe en inglés sobre ese diálogo, que brindara un testimonio sensibilizador sobre los datos relevados. Este objetivo explícito, expresado como expectativa de logro a los estudiantes, implicaba el propósito expresado más arriba: desarrollar en los estudiantes una concientización de la complejidad de los diferentes puntos de vista de los actores involucrados en la guerra de Malvinas para el desarrollo de una competencia ética y moral en la internalización de los conocimientos. En palabras de Kuusisto y Tirri (2020):

> Al realizar, aprender y seguir convenciones científicas cuando se llevan adelante proyectos de investigación a menor escala, los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, y aprenden a aplicar y evaluar perspectivas teóricas y prácticas en cuanto a la competencia moral. (Kuusisto y Tirri, 2020: 87)[3]

En la primera clase iniciamos la secuencia con una indagación previa a través de una tabla organizadora o *KWL chart* (*What I **K**now, What I **W**ant t Know, What I've **L**earnt*) [lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí] con el propósito de que los estudiantes de cada grupo expresaran y tomaran conciencia de lo que sabían del tema y de lo que querían saber, en primer lugar. Tal como expresa Ritchhart (2002), esta tabla organizadora, como típica rutina de pensamiento, actúa como guía de los procesos mentales que empezaron a activarse al inicio de la unidad de trabajo: "las rutinas de pensamiento orientan y guían la acción mental". (Ritchhart, 2002:89).[3]

Figura 1

KWL chart



Nota. Ejemplo de KWL chart realizado en el pizarrón de forma colectiva (principios de abril de 2022).

Reservamos la tercera columna para el cierre de la unidad y para hacer un balance general del recorrido. Esta dinámica o rutina de pensamiento (*thinking routine*) no sólo me permitió tener una idea de en dónde se encontraban los estudiantes con respecto a la temática, sino también permitía organizar y activar el recorrido de aprendizaje que los estudiantes iban a desarrollar, activando los procesos metacognitivos:

> Sirve para estructurar el aprendizaje de los estudiantes sobre un nuevo tema y es una rutina de aprendizaje ampliamente usada en el aula en todo el mundo. También es una rutina de pensamiento, ya que activa conocimientos previos, atrae la curiosidad y estimula la reflexión. (Church, Palmer, Ritchhart, y Tishman, 2006: 7)[5]

Este tipo de rutina permite también darles voz a los estudiantes en la organización de los contenidos (Wong, Briffett-Aktaş, Kong & Ho, 2023) y por lo tanto promover saberes que puedan trascender la unidad de trabajo en cuestión.

> Promover habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la generación de conocimiento en los estudiantes a través de la participación activa también puede incrementar el desarrollo cognitivo de éstos que va más allá del material o tema trabajados en la clase. (Wong,

Briffett-Aktaş, Kong & Ho, 2023: 7)[6]

En ambos grupos los jóvenes demostraron tener conocimiento de datos básicos sobre el evento a estudiar: cuándo y dónde se desarrollaron los acontecimientos, qué tipo de gobierno regía en Argentina, quiénes eran los mandatarios de cada país, las condiciones de desventajas que atravesaron los jóvenes soldados argentinos en el campo de batalla. Con respecto a lo que querían saber, en ambos grupos plantearon la temática de los medios de comunicación y sus aspectos controversiales, ya que la venían trabajando en el espacio de comunicación con respecto a la ética periodística. También plantearon querer saber detalles de la acción bélica en las islas y las experiencias de vida de los jóvenes argentinos involucrados.

A partir del ordenamiento que habilitó la tabla *KWL*, empezamos a trabajar con el estudio de titulares de diarios y revistas de la época. Desde los aspectos cognitivos la idea era partir de un género discursivo sintético y la identificación de información que provenía de medios gráficos argentinos y medios gráficos británicos, con el objetivo de comenzar a analizar diferentes puntos de vista sobre un mismo evento para la promoción del pensamiento crítico a partir de la identificación de las diferentes fuentes.

Figura 2

Primeras planas

Nota. Ejemplos de primeras planas de diarios Argentinos y Británicos estudiados.

La primer tarea que realizaron a partir de la observación de los titulares fue identificar fuentes de información a partir de la estructura *Who said…?* [¿Quién dijo…?], tal como lo expresan los ejemplos siguientes:

Who said…?

- … that they were winning.
- … that paras were called up.
- … that there were survivors.
- … that the Belgrano cruiser had been sunk.

En un segundo paso clasificamos las fuentes en diarios locales y diarios británicos para luego introducir la discusión oral en inglés y en español a partir de la pregunta "*What's your personal opinion about these headlines?"* [¿Cuál es tu opinión personal sobre estos titulares?]. Algunos ejemplos de respuestas e interrogantes de estudiantes ante esta última pregunta durante el debate oral fueron:

"Me sorprendió que los diarios británicos fueran tan sensacionalistas."

"La gente acá no sabía lo que de verdad estaba pasando en las islas."

"Muchos diarios y revistas estaban de acuerdo con la dictadura para engañar a la gente acá."

"¿En Inglaterra sabían lo que estaba pasando de verdad?"

"Un tío de mi mamá estuvo en el crucero General Belgrano."

"¿Por qué hundieron el Belgrano si dicen que no era un barco para atacar?"

En el dabate llegamos a la conclusión de que los titulares acarrean sesgos

ideólogicos que no son ingenuos y que denotan una clara intencionalidad de parte de los autores y las líneas editoriales detrás de ellos. Este desarrollo fue una oportunidad para que los estudiantes pudieran identificarlos y desarrollar una lectura más crítica.

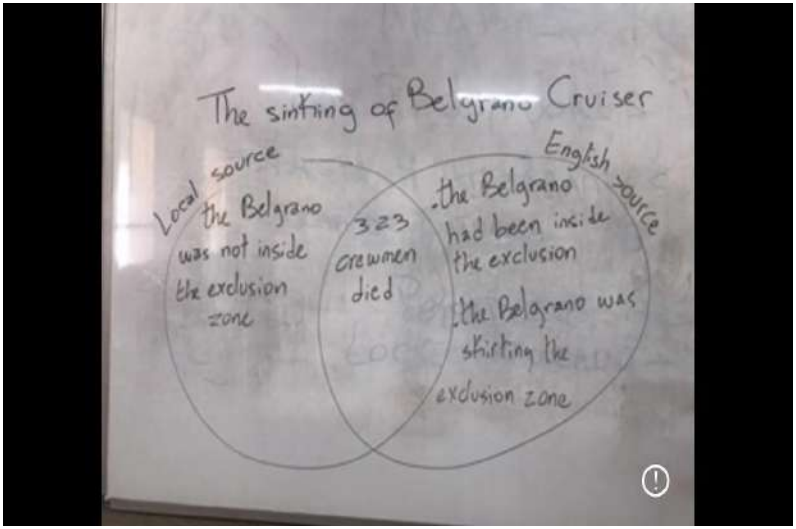
Al final de la clase les propuse a los estudiantes de cada grupo organizar una investigación en internet sobre el hundimiento del Crucero General Belgrano, uno de los eventos más controversiales de la guerra de Malvinas. El objetivo de esta pesquisa fue enfrentar a los alumnos al análisis de un hecho sobre el que diferentes discursos se han enfrentado inclusive después de la guerra.

Segunda Etapa

En la siguiente clase, en base a los datos relevados por los estudiantes, les asigné la tarea de clasificarlos de acuerdo al origen de la fuente de información, organizando un diagrama de Venn, tal como se puede ver en el ejemplo más abajo:

Figura 3

Diagrama de Venn



Nota. Ejemplo de diagrama de Venn para la clasificación de la información relevada sobre el hundimiento del Crucero General Belgrano.

A partir de este trabajo de clasificación, los estudiantes observaron un fragmento de la película “The Iron Lady”, basada en la vida de la primer ministra Margaret

Thatcher, y el video de youtube denominado “Sink it” que recrea el momento en que el gobierno británico tomó la decisión de hundir la nave argentina durante la guerra (https://youtu.be/YBh5shyKJgs?si=oC2-rJpaqip0YTRC). El objetivo de esta tarea fue que los estudiantes identificaran dos puntos de vista bien marcados en la escena: el de las fuerzas militares y el de los miembros del gabinete.

Una vez más les plenteé la pregunta “Who said…?” para analizar citas textuales extraidas del video:

- “The Argentinian ship the General Belgrano and her escorts are pursuing course 273 degrees.”
- “Yesterday they launched and aborted an attack inside the exclusion zone.”
- “The Belgrano is sailing away the islands.”
- “We are tracking them with our submarine.”
- “We will be seen as aggressors.”
- “This will be an escalation.”

Organizamos esta tarea de identificación de diferentes puntos de vista en un cuadro de dos columnas y ésta no sólo habilitó el inicio de un trabajo sistemático con respecto a los aspectos lingüísticos sobre la voz directa e indirecta, ya que en muchos casos los estudiantes completaron con la cita textual pero en otros casos comenzaron a usar la forma indirecta espontáneamente, sino también habilitó un proceso cognitivo sistemático sobre las diferentes perspectivas o puntos de vista acerca de un mismo evento, POV (point of view) en palabras de los mismos jóvenes, que hacían referencia a un formato de contenido usado en las redes sociales que yo no conocía al momento de este trabajo.

A partir de aquí focalicé el proceso de trabajo siempre en la identificación de diferentes puntos de vista acerca de un mismo hecho para poder lograr un abordaje de eventos complejos y, por sobre todas las cosas, doloroso, con las mayor cantidad de herramientas relacionadas con las habilidades del siglo 21 de acuerdo con Wong, Briffett-Aktaş, Kong, Ho (2023): *aprendizaje autónomo, generación de conocimiento, desarrollo cognitivo, expresión de la voz propia* y, por sobre todas las cosas, *pensamiento crítico*.

Tomando en cuenta lo analizado por Zembylas (2015), quien plantea que las pedagogías del malestar acarrean tensiones relacionadas con la violencia ética (Butler, 2005), mi idea principal era que los estudiantes desarrollaran la mayor cantidad de herramientas de análisis en este trabajo para poder abordar de la mejor forma el espacio de disconformidad, dolor y sufrimiento que éste pudiera generar.

Con todo esto en mente y con la idea de que la tarea final de esta unidad de trabajo estaría basada en una entrevista a un veterano de guerra local, enfoqué este proceso

de análisis de diferentes puntos de vista en el estudio de dos entrevistas para que los estudiantes se familiarizaran con dicho género discursivo. Por un lado trabajamos con la entrevista a Margaret Thatcher transmitida por la BBC en el año 1983, en la que la premier británica fue increpada por la docente Diana Gould (https://youtu.be/3JZlP5qQVtE), y, por el otro, trabajamos con una entrevista al político escocés Tam Dalyell, perteneciente al documental coproducido entre Argentina y Reino Unido, y dirigido por Federico Urioste, titulado "Hundan al Belgrano" (https://www.youtube.com/watch?v=rkVJsQ85XhQ, 55' 17''). En este caso los estudiantes prestaron atención no sólo a los diferentes puntos de vista que exponían las personas entrevistadas sino también a las preguntas formuladas para poder debatir posteriormente. Las docentes de Prácticas del Lenguaje a su vez trabajaron de manera sistemática con el género discursivo, acompañando así este proceso.

En el debate posterior, los estudiantes remarcaron lo controversial del evento discutido en las entrevistas y se mostraron sorprendidos ante los diferentes argumentos que cada entrevistado exponía en sus respuestas. Una de las conclusiones a la que llegaron en este debate es que los eventos de este tipo son muy complejos y difíciles de simplificar desde un solo discurso. También remarcamos la necesidad de hacer buenas preguntas, aunque sean difíciles e incómodas de contestar, sobre todo a partir de lo observado en la primera entrevista.

Tercera Etapa

Esta última experiencia habilitó el espacio para el trabajo en grupos con otro video en el que los estudiantes ya tenían que debatir oralmente en grupos y producir contenido escrito. En la siguiente clase basé el trabajo grupal en el aula en el testimonio de Lou Armour (https://www.youtube.com/watch?v=oa8m5e8Q3AM), un excombatiente de Malvinas británico, quien describe su experiencia en la guerra y su actual vida aquí en la Argentina como miembro del elenco de la obra de teatro "Campo minado", en la que brindan testimonio sobre la guerra seis veteranos, tres argentinos y tres británicos. La consigna fue reflexionar y compartir impresiones en una aplicación de trabajo colaborativo (Padlet) acerca del testimonio de Lou, y empezar a pensar preguntas hipotéticas que le harían a este veterano. Más abajo (Figura 4) pueden verse algunas de las reflexiones de los grupos.

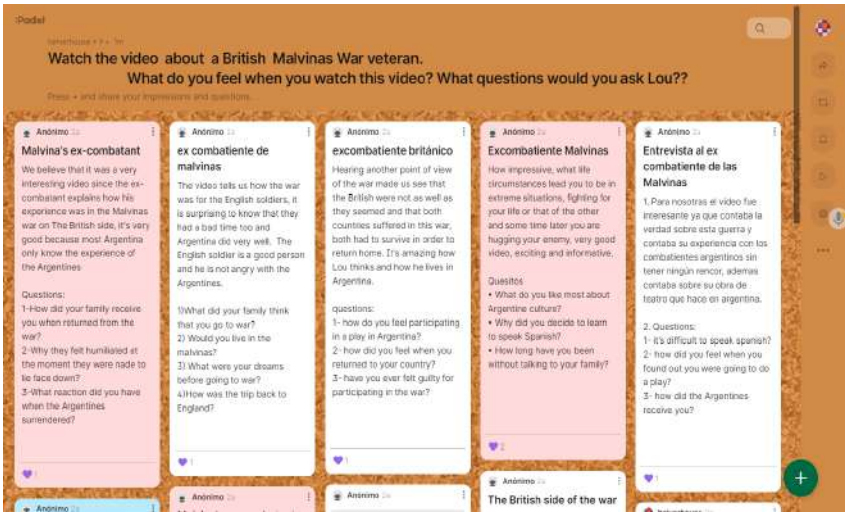
Esta tarea colectiva permitió a los estudiantes comenzar a pensar en formas de preguntar acerca de la guerra y reflexionar sobre los aspectos relacionados con la experiencia humana en este evento. Al mismo tiempo, el objetivo a esta altura del desarrollo de la unidad fue que los estudiantes comenzaran a expresarse de forma más amplia tanto en lengua oral como escrita. Traté de trabajar las prácticas de la oralidad y las prácticas de escritura de forma balanceada tanto en inglés como español a lo largo del proceso.

Como la idea siempre fue trabajar con diferentes géneros discursivos y las nuevas formas de leer y escribir, es decir las nuevas *literacidades*, además de incorporar el trabajo colaborativo digital en el mural Padlet, en la clase siguiente también desafié a los dos grupos a trabajar sobre el tema en las redes sociales. Para ello trabajamos con una publicación de la entonces canciller del Reino Unido Liz Truss en la red Tweeter acerca de la controversia sobre la soberanía de las Islas Malvinas. Este tweet de la funcionaria conformaba una respuesta al gobierno chino, que previamente había cuestionado la dominación británica sobre las islas.

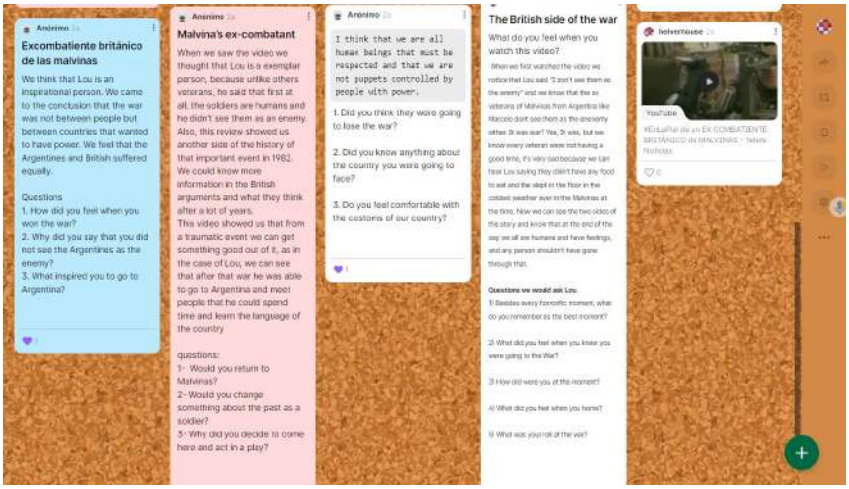
La tarea consistió en que leyeran la publicación y pensaran una respuesta a ella. Como no todos los estudiantes tenían una cuenta en la red social Twitter (actualmente X) en ese momento, y, quizá había estudiantes que a pesar de tener cuenta no querían publicar su opinión, la tarea fue opcional: la persona que quería publicar su respuesta a Liz Truss, lo podía hacer, siempre dentro de un marco de argumentación y respeto. Por otro lado, les propuse a las personas que no tenían cuenta o no querían publicar su respuesta, que igualmente elaborasen una respuesta escrita para después compartirla en la clase oralmente. Más abajo (Figura 5) puede verse una captura de la publicación del tweet y el enunciado de la tarea asignada en inglés. Algunas de las respuestas publicadas por estudiantes denotan un alto grado de argumentación y reflexión, tal como puede verse en los ejemplos ilustrados más adelante en la Figura 6.

Figura 4

Mural interactivo



Año XVII N°37|2026
pp. 637-656



Nota. Ejemplos de reflexiones y preguntas desarrolladas por los grupos a partir del testimonio de Lou Armour (los nombres de los estudiantes fueron borrados).

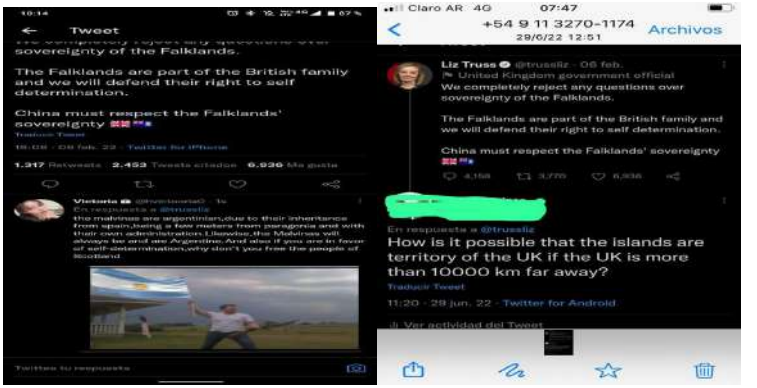
Figura 5

Propuesta de tarea en redes sociales

> *Liz Truss, British Foreign Secretary, answered to the Chinese support on the Malvinas issue on Twitter, what would you answer her in 30 words?*

Figura 6

Posteos de estudiantes en redes



Nota. Ejemplos de respuestas en Twitter redactadas por estudiantes.

En ambas publicaciones puede observarse claramente cómo los estudiantes apuntaron a las contradicciones para poder argumentar en respuesta al tweet, pero lo más llamativo es cómo terminaron las dos reflexiones en preguntas que increpaban e invitaban a la reflexión. Queda claro que a partir del trabajo con las entrevistas a Thatcher y a Dalyell habíamos marcado un camino de reflexión, que giraba más alrededor de los interrogantes que de las certezas: el ejercicio de hacer preguntas que iba a ser muy útil para nuestra entrevista al excombatiente de Florencio Varela.

En efecto, el desafío de preparar preguntas para la entrevista representó un ejercicio de profunda reflexión que las profesoras de Prácticas del lenguaje que participaron del proyecto acompañaron muy de cerca. Siempre les remarcamos a los dos grupos que era fundamental anteponer el ejercicio de la escucha atenta durante la entrevista, ya que el objetivo comunicacional principal de este género discursivo era poder nutrirse del conocimiento que el entrevistado pudiera transmitir a partir de su relato. Para poder sistematizar esta tarea les propuse a los estudiantes que a medida que iban redactando las preguntas las fueran compartiendo en un *classroom* que teníamos para centralizar la información con el fin de que cada estudiante pudiera ver la totalidad y así intercambiar ideas acerca de ellas. Algunos ejemplos de las preguntas compartidas son los siguientes:

¿Cuál fue tu experiencia de vida en Malvinas?

¿Cuál fue su reacción cuando se enteró que tendría que ir a la Guerra?

¿Es verdad que los trataban mal?

¿Cómo los recibieron al regreso en Argentina?

¿Cómo se incorporó en la sociedad nuevamente?

¿Qué pensaba cuando estaba en el campo de batalla?

¿Qué es lo más impactante que le tocó vivir? ¿Le provocó alguna secuela?

Un punto importante al que tuvimos que prestar atención fue al matiz de las preguntas que compartieron los estudiantes al comienzo de esta tarea. Si bien eran preguntas que apuntaban a la experiencia humana en la guerra y la posguerra, no habían incorporado interrogantes que tuvieran una impronta más constructiva y esperanzadora sobre estas experiencias de vida pasada. En este punto, la idea era no sólo trabajar con la pedagogía del malestar, sino también incorporar al trabajo una pedagogía de la esperanza para preservar ese espacio de seguridad y cuidado que debemos vigilar constantemente en las aulas (Boler, 1999; Butler, 2005; Zembylas, 2015). Es por eso que les propuse pensar en interrogantes que apuntaran más a esa mirada esperanzadora y las prepararan para el día del encuentro con Marcelo Magaldi, veterano de guerra de Malvinas y ex alumno de la escuela.

La entrevista fue una oportunidad para expresar esos interrogantes también. Algunas de esas preguntas fueron:

Si te encontraras con un veterano de guerra inglés, ¿qué le preguntarías?

¿Te gustaría visitar las islas Malvinas ahora? ¿Qué te gustó de su paisaje?

¿Cuáles eran tus hobbies cuando eras joven? ¿Practicás algún deporte ahora? ¿Qué sueño te queda por cumplir?

Figura 7

Encuentro con un veterano de guerra

Nota. Excombatiente de Malvinas Marcelo Magaldi, mostrando imágenes relacionadas

con su juventud a estudiantes.

La entrevista al veterano generó un fuerte impacto emocional e intelectual en los dos grupos de estudiantes. Algunas de las reflexiones que plantearon en el debate que desarrollamos en la clase siguiente sobre el encuentro pueden observarse a continuación:

"Me impactó que hayan pasado tanto hambre mientras estaban en las trincheras."

"Me sorprendió que contara que los británicos los trataron tan bien cuando cayeron prisioneros."

"Todavía no entiendo por qué no les llegaban las encomiendas que las familias les mandaban."

"Fue muy interesante lo que contó sobre el paisaje y el clima de las islas, y cómo dijo que quedó enamorado del lugar a pesar de todo lo que sufrió allá."

"Me gustó cuando contó que compartían todo lo que tenían con los compañeros a pesar de que tenían muy poca comida."

"No sabía lo que era un pozo de zorro, me impactó que tuvieran que pasar tantas horas vigilando en esos pozos sin poder dormir."

"A mí me impactó que fuera tan chico, casi como nosotros, y que justo estaba comiendo un asado con los amigos cuando le fueron a avisar que tenía que ir a la guerra."

"Me impactó lo que contó sobre los traumas que todavía tiene por la guerra, y cómo se apoya en sus hijas y su esposa para poder estar bien."

A partir del encuentro y el debate posterior, el siguiente paso fue el trabajo en el aula con el informe de la entrevista en inglés en la clase. Algunos estudiantes tomaron como modelo el formato de artículo periodístico de un diario, siguiendo los ejemplos de las primeras planas estudiadas al comienzo de esta unidad didáctica. Más abajo puede observarse un ejemplo de esta tarea final redactada por una estudiante (Figura 8).

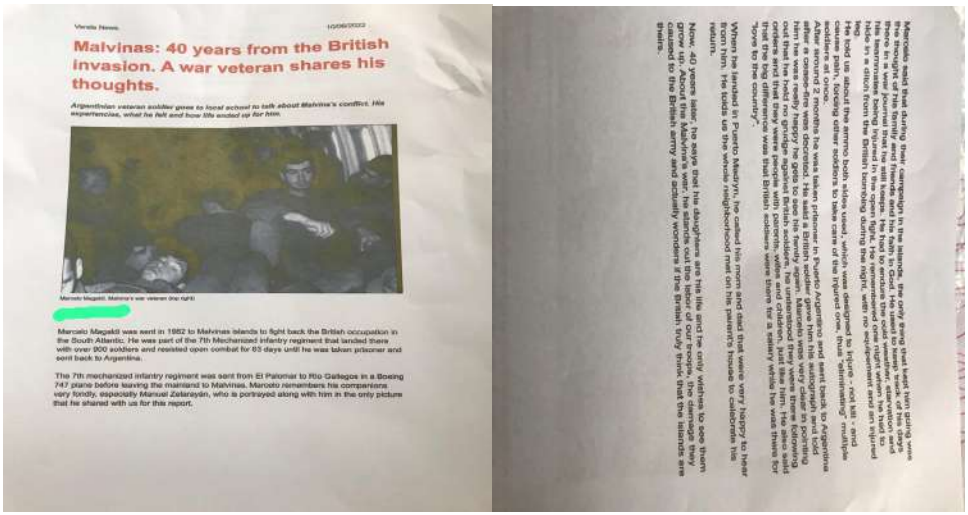
Lo que primero llamó mi atención de esta producción escrita es el fuerte sesgo del titular, que expresa "*forty years from the British invasion*" [40 años desde la invasión Británica] y no "a 40 años de la guerra", tal como denominamos a esta unidad didáctica. Cuando le pregunté a la estudiante por qué había hecho esa elección de palabras, con el propósito de constatar si había estado consciente de ello, me contestó que lo hizo adrede porque consideraba que el territorio era argentino y que claramente había sido invadido: "lo puse así a propósito, profe", me respondió cuando me explicó sus razones. Esto demuestra cómo la estudiante no sólo desarrolló una lectura crítica de la información sino también desarrolló la capacidad de utilizar el lenguaje para poder transmitir sus propios posicionamientos ideológicos de forma

consciente.

En el cuerpo del informe puede verse claramente cómo además de los aspectos informativos más objetivos, la estudiante incorporó los aspectos más humanos de la experiencia de vida: “Marcelo said that during their campaign in the inlands the only thing that kept him going was the thought of his family and friends and his faith” [Marcelo dijo que durante su campaña en las islas la única cosa que le permitió seguir adelante fue el pensar en su familia y sus amigos, y su fé]. También remarcó la idea de reconciliación, separando a las personas de los estados, algo que habíamos discutido abiertamente durante la tarea previa en grupos sobre el veterano de guerra británico: “he held no grudge against British soldiers, he understood they were there following orders, and that they were people with parents, wives and children, just like him” [él no tenía resentimiento hacia los soldados británicos, el entendió que estaban allí, siguiendo órdenes, y que ellos eran personas con padres, esposas e hijos, al igual que él]. Compartí algunos de estos artículos con el veterano, quien se mostró muy emocionado al respecto.

Figura 8

Tarea final



Malvinas: 40 years from the British invasion. A war veteran shares his thoughts.

Argentinian veteran soldier goes to local school to talk about Malvina's conflict. His experiencies, what he felt and how life ended up for him.

Marcelo Magaldi was sent in 1982 to Malvinas islands to fight back the British occupation in the South Atlantic. He was part of the 7th Mechanized infantry regiment that landed there with over 900 soldiers and resisted open combat for 85 days until he was taken prisoner and sent back to Argentina.

The 7th mechanized infantry regiment was sent from El Palomar to Río Gallegos in a Boeing 747 plane before leaving the mainland to Malvinas. Marcelo remembers his companions very fondly, especially Manuel Zelarayán, who is portrayed along with him in the only picture that he shared with us for this report.

Marcelo said that during their campaign in the inlands the only thing that kept him going was the thought of his family and friends and his faith in God. He used to keep track of his days in a war journal that he still keeps. He had to endure the cold weather when he had to hide in a ditch from the British bombing during the nights with no equipment and an injured leg.

He told us about the ammo both sides used, which was designed to injure - not kill - and cause pain, forcing either soldiers to take care of the injured one, thus "eliminating" multiple soldiers at once.

After around 2 months he was taken prisoner in Puerto Argentino and sent back to Argentina where a soldier gave him his autograph and told him he was really happy he gets to see his family again. Marcelo was very grateful for being treated with respect and dignity by the British soldiers. He just wanted to see his family and children, just like him. He also said that the big difference was that British soldiers were there for a salary while he was there for "love to the country".

When he landed in Puerto Madryn, he called his mom and dad that were very happy to hear from him. He sods us the whole neighborhood met on his parent's house to celebrate his return.

Now, 40 years later, he says that his daughters are his life and he only wishes to see them grow up. About the Malvina's war, he stands out the labor of our troops, the deep tragedy caused to the British army and actually wonders if the British truly think that the islands are theirs.

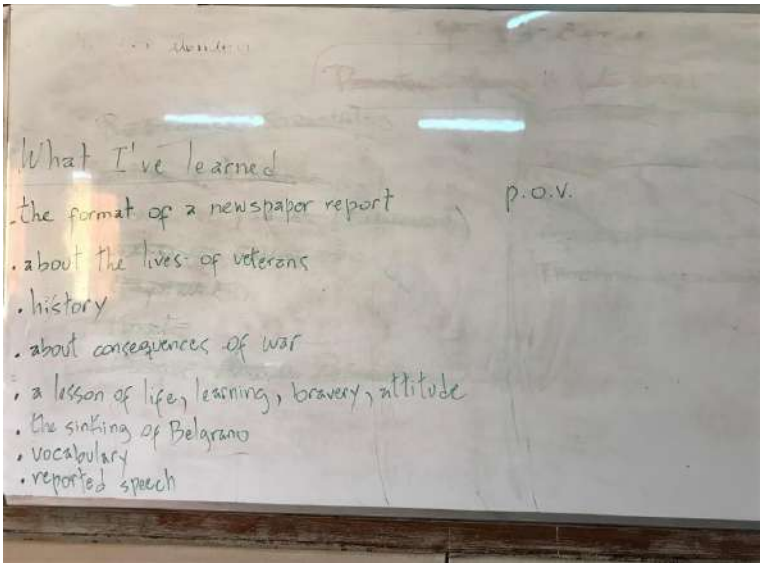
Nota. Ejemplo de reporte de la entrevista redactada por una estudiante de 5to año.

Al final de esta unidad didáctica recuperamos con ambos grupos el trabajo con el cuadro *KWL* para poder dar un cierre y tener la oportunidad de hacer el ejercicio completo de metacognición que este organizador habilita. Más abajo (Figura 9) pue-

de verse un ejemplo de cómo un grupo de estudiantes completó la última columna "*What I've learned*" [Lo que aprendí]:

Figura 9

KWL chart



Nota. Ejemplo de la tercera columna del organizador KWL completada al final de la unidad de trabajo.

Más allá de los aspectos más instrumentales que el aprendizaje de las lenguas obviamente involucra, los estudiantes identificaron a los otros aspectos relacionados con la ciudadanía y el pensamiento crítico. Puede verse evidencia de esto en los ítems que incorporaron en el cuadro de la figura 9: "a lesson of life, learning, bravery, attitude" [una lección de vida, aprendizaje, valentía y actitud], "about de lives of veterans" [sobre la vida de los veteranos], "about consequneces of war" [sobre las consecuencias de la guerra], "p.o.v. (point of view)" [punto de vista]. .

La experiencia trascendió el trabajo con esta unidad didáctica en estos dos grupos, ya que para el 20 de junio de 2022, Día de la Bandera en Argentina, los profesores de historia involucrados en este recorrido invitaron al veterano entrevistado y a otros excombatientes del distrito a ser los abanderados del acto y a tomar la promesa a la bandera a cuatro grupos de 6to año, lo cual afianzó los lazos entre la escuela y el Centro de Veteranos de Guerra local.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue describir y reflexionar sobre una experiencia áulica enmarcada en las pedagogías del malestar y de la esperanza en la clase de Inglés como lengua extranjera. Si bien esta experiencia queda restringida a dos grupos de 5to año en el distrito de Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires, Argentina, constituye un buen ejemplo de cómo estudiantes de secundaria pueden abordar en la clase temáticas complejas y de fuerte impacto emocional con una mirada analítica, crítica y de profunda sensibilidad (Kuusisto y Tirri, 2020).

Tomando en cuenta todo lo observado durante el desarrollo de la unidad, los debates, la entrevista y las producciones escritas en español y en inglés, puedo concluir que estos dos grupos de estudiantes lograron tomar conciencia de la dolorosa experiencia que conforma un conflicto bélico para los pueblos involucrados. En muchos casos fueron capaces de identificar la responsabilidad del estado en la toma de decisiones y separarla de las responsabilidades de las personas comunes. Lo que es más, las clases fueron una oportunidad para que estos estudiantes pudieran identificar los diversos puntos de vistas desde los que se puede analizar un mismo evento, tomando conciencia de la gran complejidad de estas realidades (Kuusisto y Tirri, 2020).

Todas estas herramientas de análisis y reflexión allanaron el camino no sólo para la comprensión de los actos involucrados sino también para poder identificar aspectos positivos y esperanzadores con respecto a los hechos (Boler, 1999; Butler, 2005; Zembylas, 2015). Evidencia de ello es la evolución que hubo en el desarrollo de las preguntas de la entrevista, que incluyeron interrogantes sobre un presente y un futuro que pudieran reparar en cierto punto los aspectos negativos pasados, como así también en las reflexiones durante los debates y en las producciones escritas que estos estudiantes construyeron a partir de la experiencia.

Notas

[1] Traductora Nacional en Lengua Inglesa egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario y Doctora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde también realiza tareas de investigación. En la actualidad se desempeña como profesora de Trabajo Docente en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 24 de Bernal, como profesora de Educación Secundaria en escuelas de Florencio Varela y como formadora de los equipos técnicos regionales en los Centros de Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Su campo de investigación es la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria de jóvenes y adultos. E-mail: ahelver@abc.gob.ar.

[2] Pedagogical discomfort, then, is the feeling of uneasiness as a result of the process of teaching and learning from/with others; insofar as the others ‘de-center’ us in this process, namely,

they challenge our cherished beliefs and assumptions about the world, pedagogical discomfort seems to be a necessary and unavoidable step in pedagogical actions. (Zembylas, 2015: 8)

[3] By conducting, learning, and following scientific conventions in doing small-scale research projects, students develop their critical thinking skills and learn to apply and evaluate theoretical and practical perspectives in moral competence. (Kuusisto y Tirri, 2020: 87)

[4] "thinking routines direct and guide mental action" (Ritchhart, 2002:89)

[5] Serves to structure students' learning about a new topic and is a widely used learning routine in classrooms throughout the world. It is also a thinking routine since it activates prior knowledge, engages curiosity, and prompts reflection. (Church, Palmer, Ritchhart, y Tishman, 2006: 7)

[6] Promoting self-learning, critical thinking, and knowledge-generation skills in students through active participation may also increase students' cognitive development beyond the course material or topic. (Wong, Briffett-Aktaş, Kong, Ho, 2023: 7)

Referencias bibliográficas

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.

Butler, J. 2005. *Giving an Account of Oneself*. Fordham University Press.

Church, M.; Palmer, P.; Ritchhart, R. y Tishman, S. (2006). Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom, Harvard Graduate School of Education. Ponencia for the AERA Conference, Abril 2006.

Grasso, E. y Lunghi, F. (2018). Reflexiones en torno al proceso de traducción de "la pedagogía del malestar y sus implicaciones éticas: las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social". Ponencia, Encuentros de la Facultad de Humanidades / UNMDP, III Jornadas de Investigadores en Educación. Disponible en https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1316/0 Última visita: agosto de 2023.

Kuusisto E. y Tirri, K. (2020). Teachers' Moral Competence in Pedagogical Encounters. En Wiel Veugelers (Ed), *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Brill Sense. Disponible en https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37997/1/9789004411944_webready_content_text.pdf#page=89 Última visita: agosto de 2023.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. Jossey-Bass.

Wong, K., Briffett-Aktaş, C., Kong, W., Ho, C. (2023). The student voice for social justice pedagogical method: Learning outcomes and challenges. Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/14697874231176488 journals.sagepub.com/home/alh

Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, *10*(2), 163-174. doi:10.1080/17449642.2015.1039274

Multiliteracidad: La relevancia de tareas multimodales procesuales para la enseñanza de una Lengua Segunda en entornos universitarios

Multiliteracies: The Relevance of Multimodal Procedural Tasks to Teach a Second Language in University Settings

Ann Montemayor Borsinger[1]
Ana María Coria[2]
Melina Porto[3]

Resumen

El presente trabajo analiza desde la multiliteracidad la relevancia de perspectivas multimodales procesuales para tareas en L2 en entornos universitarios, por su potencial para afinar el uso de evaluaciones cualitativas. Se examina en particular una tarea basada en *Maus*, novela gráfica sobre el holocausto del dibujante estadounidense Art Spiegelman, que incluye los dos modos semióticos centrales de imagen y lenguaje. El marco teórico se basa en el modelo de multiliteracidad de Meyer et al. - modelo que considera que la integración de contenidos y lenguaje es fundamental para el aprendizaje. En este sentido se pidió a los estudiantes que diseñaran una portada alternativa de libro para *Maus* y que escribieran sobre ella. Si bien la literatura ha enfatizado las posibilidades y limitaciones de cada modo, aquí nos enfocamos en la característica de interdependencia de estos conjuntos modales, considerados como productos de tareas relevantes de un proceso de aprendizaje más amplio que tiene en cuenta diferentes realizaciones de creación de significados. Se seleccionaron tres muestras de un corpus compuesto por 46 portadas alternativas de la novela gráfica y sus textos descriptivos. La selección se basó en una evaluación cualitativa en la tradición de la Lingüística Sistémica Funcional, teniendo en cuenta la noción de elecciones más efectivas y elecciones menos efectivas que realizan el significado según el contexto.Primero describimos la tarea multimodal procesual que toma en cuenta multiliteracidades y sus contextos de uso, y luego discutimos los procesos de evaluación cualitativa tomando en cuenta la noción de conjunto modal. En base al análisis contrastivo de las portadas más efectivas y las menos efectivas con sus correspondientes textos, ilustramos el potencial de este tipo de tarea para evaluaciones procesuales de corte cualitativo y sus alcances para la enseñanza de idiomas en niveles universitarios.

Palabras clave: multiliteracidad; Lingüística Sistémica Funcional; conjunto modal

Abstract

This paper analyzes, from a multiliteracies perspective, the relevance of processual multimodal perspectives for L2 tasks in university settings, given their potential to refine the use of qualitative assessments. In particular, it examines a task based on *Maus*, a graphic novel about the Holocaust by American cartoonist Art Spiegelman, which includes the two central semiotic modes of image and language. The theoretical framework is based on Meyer et al.'s multiliteracies model, which considers the integration of content and language to be fundamental to learning. Students were asked to design an alternative book cover for *Maus* and write about it. While the literature has emphasized the possibilities and limitations of each mode, here we focus on the interdependent nature of these modal sets, considered as task-relevant products of a broader learning process that takes into account different embodiments of meaning-making. Three samples were selected from a corpus composed of 46 alternative covers of the graphic novel and their descriptive texts. The selection was based on a qualitative evaluation in the tradition of Systemic Functional Linguistics, considering the notion of more effective and less effective choices that realize meaning depending on the context. We first describe the multimodal process-based task that takes into account multiliteracies and their contexts of use, and then we discuss the qualitative evaluation processes, taking into account the notion of a modal set. Based on the contrastive analysis of the most effective and least effective covers with their corresponding texts, we illustrate the potential of this type of task for qualitative process-based assessment and its implications for language teaching at the university level.

Keywords: Multiliteracies; Systemic Functional Linguistics; Modal Set

El caso: Descripción de la tarea multimodal procesual

Este estudio de caso (Yin, 2018) se llevó a cabo en un curso regular presencial de idioma inglés en la Universidad Nacional de La Plata en 2019. El curso se focalizó en obras literarias con características sociales e interculturales. Como se mencionó anteriormente, se eligió *Maus* de Art Spiegelman (1996) y se integró el aprendizaje de contenidos históricos con el aprendizaje de una lengua segunda (Banegas, 2013; Banegas & Zappa-Hollman, 2023; Ravelo de Goldzamd, 2013). Los participantes fueron 46 estudiantes de grado de segundo año, de 18 a 22 años, con un nivel de inglés B2+/C1, que trabajaron con la novela gráfica en sus clases prácticas durante un período de tres meses. Las tareas en el aula se diseñaron utilizando una perspectiva multimodal que incluyó aspectos de multiliteracidad y translenguaje (Bradley, Moore, Simpson & Atkinson, 2018; Cope & Kalantiz, 2015; Meyer et al., 2015; Moore, Bradley & Simpson, 2020; Wei, 2018), es decir, las respuestas de los estudiantes a la literatura involucraron no solo el modo escrito sino también elementos visuales y digitales basados en las artes (Bradley & Harvey, 2023; Porto, Zamuner & Miguel, 2019). Se impartieron varias clases sobre las implicaciones del uso de novelas gráficas para mejorar la creación de significados. Luego se pidió a los estudiantes que diseñaran una portada de libro alternativa para *Maus*, junto con un texto escrito que describiera sus portadas y sus nuevas opciones. Estas portadas alternativas con los textos que las acompaña constituyen los conjuntos modales analizados aquí y en los cuales se basó la evaluación cualitativa procesual.

Marco teórico: La relevancia de la noción de conjunto modal en la construcción de significados y en el proceso de evaluación

Como lo mencionamos antes, las tareas analizadas aquí se anclaron en perspectivas multimodales tomando en cuenta aspectos de multiliteracidad y translenguaje. Por lo tanto, se dejaron de lado visiones monolíticas basadas en "un sistema único de normas lingüísticas" (Hall, 2013: 214). La multiliteracidad abre la posibilidad de elegir y combinar distintos modos de aprendizaje (Macken-Horarik, Love, Sandiford & Unsworth, 2018). Se pasa de las nociones tradicionales de competencia y dominio gramatical a los conceptos de composición de distintos repertorios genéricos y de distintos recursos semióticos. La creación de nuevos significados implica el uso de todos los recursos que los estudiantes tienen a disposición (multilenguajes artísticos, semióticos, performativos, digitales) de forma creativa (Bradley, Moore, Simpson & Atkinson, 2018; Cope & Kalantzis, 2015; Harvey & Bradley, 2023; Kress, 2010; The New London Group, 1996). El foco no está en los sistemas lingüísticos *per se* sino en los lenguajes como emergentes de contextos de situación y de cultura específicos (Thompson et al., 2019).

En particular, como lo mencionamos en la introducción, la novela gráfica *Maus*

facilitó la concientización por parte de los estudiantes sobre los dos modos semióticos centrales de las imágenes y el lenguaje (Kress, 2010). Si bien la literatura ha enfatizado las posibilidades y limitaciones de cada modo, la noción de conjunto modal (Kress, 2010) destaca su interdependencia como realizaciones diferentes pero complementarias de la creación de significados. Los signos (en diferentes modos) se organizan como complejos de signos que forman una unidad comunicacional coherente e integrada. Cada signo en cada modo hace su propia contribución, distinta, potente y fuerte, y el significado resultante del conjunto completo es más que la suma de sus partes. Por esta razón, la combinación de modos en un conjunto modal mejora el potencial de creación de significados y se convierte en un entorno particularmente adecuado para el aprendizaje de una lengua segunda (Kress, 2015).

Al mismo tiempo, estos conjuntos modales brindan oportunidades para la evaluación cualitativa porque ofrecen evidencias o señales del proceso de aprendizaje. Kress (2015: 67-68) lo fundamenta de la siguiente manera:

> Multimodality as the resource from which to select apt signifiers, requires that significance is accorded to the selections — as choices made — of the semiotic means, both the material and the conceptual means. This constitutes the semiotic work of design, by sign-makers. The assumption that the sign — as the motivated relation of form and meaning — is made on the basis of the sign-maker's interest, legitimates a 'reading back' from signs made in all and any modes to uncover the meanings and values attributed by the sign-maker to the cultural/semiotic resources used, and of course a reading back to her or his interest.
>
> La multimodalidad como recurso a partir del cual seleccionar significantes adecuados requiere que se otorgue significación a las selecciones –como elecciones realizadas– de los medios semióticos, tanto los medios materiales como los conceptuales. Esto constituye el trabajo semiótico del diseño, por parte de los creadores de signos. La suposición de que el signo (como relación motivada entre forma y significado) se establece sobre la base del interés del creador del signo, legitima una «relectura» de los signos realizados en todos y cada uno de los modos para descubrir los significados y valores atribuidos por el creador de signos a los recursos culturales/semióticos utilizados y, por supuesto, una lectura que responda a sus intereses (traducción propia).

El valor de los conjuntos modales para la evaluación cualitativa reside en que revelan las decisiones procesuales de los estudiantes por medio de las selecciones particulares que hacen en cada modo. Estas selecciones revelan también sus antecedentes e intereses personales y, por lo tanto, complementan las herramientas que proveen las evaluaciones tradicionales. Hay "un cambio de desempeño competente a diseño apto" (Kress, 2015: 49).

Análisis y resultados

Para nuestro análisis partimos entonces de la Lingüística Sistémico Funcional (Thompson et al., 2019) y del enfoque multimodal. Siguiendo pautas éticas en la investigación cualitativa, los nombres de los estudiantes se reemplazan aquí por números para garantizar el anonimato y la confidencialidad. De las 46 portadas alternativas producidas por los estudiantes, se seleccionaron tres muestras, dos elegidas como los conjuntos modales más efectivos y la otra como el conjunto menos efectivo. Comenzamos por un análisis de la portada original vista como un conjunto de signos, para luego pasar al análisis de los signos sobre las dos muestras seleccionadas como más efectivas versus la menos efectiva, para finalmente mostrar la complementariedad entre las portadas y sus textos correspondientes.

La portada original como conjunto de signos

Figura 1

Portada original

La portada original combina lenguaje e imágenes en una unidad semántica coherente, con signos sobresalientes multifuncionales. La palabra alemana “Maus” para “ratón”, que se refiere al personaje principal del comic, está en rojo y en la parte superior de la portada, con letras que gotean sangre y con la última “S” de la palabra en tipografía de rayo nazi. Esta combinación de signos logra entonces significar mucho más que la palabra en sí. Las mismas opciones multifuncionales se pueden ver en la imagen de Gato-como-Hitler: el depredador es el gato y, al mismo tiempo, el depredador es Hitler como gato: el típico bigote, el pelo con raya a un lado. La imagen de Gato-como-Hitler tiene una esvástica como fondo, y debajo están las víctimas, con expresiones faciales y posturas claramente contrastantes. En este sentido, las imágenes de la portada funcionan a dos niveles, al igual que toda la

novela. Es el poder de un gato de aspecto aterrador sobre dos ratones de aspecto desvalido y simultáneamente de un Hitler amenazante sobre dos judíos desvalidos, “el pequeño con una manta azul grisácea, que los judíos usaban para protegerse del frío” (Ravelo de Goldzamd, 2010:70).

Las portadas alternativas

Presentamos primero las portadas más efectivas, y luego la menos efectiva:

Figura 2

Portada más efectiva (Estudiante 1)

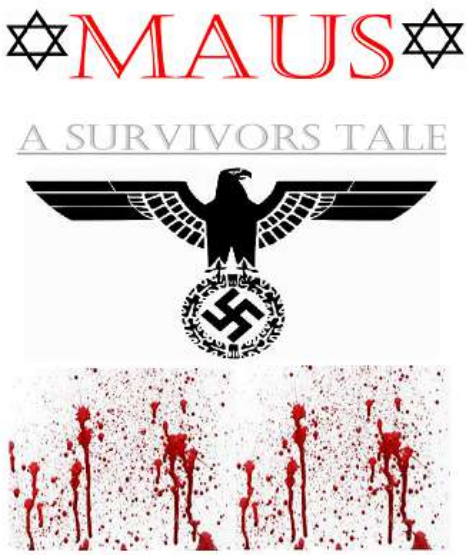
Figura 3

Portada más efectiva (Estudiante 2)

Año XVII N°37|2026
pp. 657-673

Figura 4

Portada menos efectiva (Estudiante 3)



Las portadas más efectivas

El uso de figuras antropomórficas con cabeza de animal y cuerpo humano, característica recurrente del comic y presente en la portada original, no fue retomado en las portadas más efectivas. Sin embargo, en ambas, donde el gato y los ratones están presentes, el tamaño puede verse como una representación de poder: el tamaño del gato supera la representación de los ratones.

La portada más efectiva del estudiante 1 (Figura 2) retoma el simbolismo en tipografía de rayo nazi de la letra "S", que se ubica de un lado y otro de la palabra "Maus", palabra a su vez combinada con un encuadre representando la Estrella de David. El conjunto Maus-Estrella-de-David tiene además como fondo el ojo de un gato. Como en la portada original, vemos una combinación de signos que sobresalen por su multifuncionalidad. Esta combinación seleccionada logra entonces, como en la portada original, pero con signos un tanto distintos, significar mucho más que la palabra en sí. Esta portada retoma la opción de un gato depredador, más bien de un ojo de gato depredador, la parte por el todo, una sinécdoque que resalta el carácter de vigilante de una muchedumbre de ratones vestidos de prisioneros de campo de concentración. Es una representación muy fuerte, que puede recordar al famoso "ojo de la providencia", "ojo que todo lo ve" u "ojo panóptico", para dar solo unos ejemplos, un símbolo interpretado como la vigilancia de distintos tipos de dioses,

símbolo también utilizado por corrientes masónicas. La posición y el tamaño de los signos seleccionados en esta portada inevitablemente representan las relaciones de poder. El ojo de gato depredador ocupa la parte superior de la portada. La mirada fija en las víctimas es prerrogativa del ojo que todo lo controla. Los ratones –las víctimas- ocupan el extremo inferior de la portada. Su mirada no confronta la del "ojo panóptico"; y, en cuanto al espacio que ocupan, no supera, toda la muchedumbre, el tamaño del ojo del depredador. Finalmente, en cuanto a las expresiones faciales, la mirada penetrante y fija del ojo de gato que todo lo ve contrasta con la mirada de la muchedumbre de ratones: todos mirando hacia ningún lugar, como habiendo sido vaciados de su humanidad. De modo que debemos leer los signos conjuntamente ya que los significados se encuentran en cada uno de ellos y en su relación con el conjunto modal.

La portada moteada efectiva del estudiante 2 (Figura 3) con llamas que se recortan formando la palabra "Maus" recoge la esvástica sobre un círculo blanco y el gato de mirada amenazante contra la esvástica de fondo. La relación depredador entre gato/ratón está presente en su elección del ratón colgando de la boca del gato. Esta portada incluye alambre de púas, símbolo de opresión, falta de libertad, deshumanización y delitos contra la humanidad. Al mismo tiempo, el alambre de púas es un recordatorio de los sobrevivientes del holocausto. De algún modo, podría significar "a survivor's tale". Teniendo en cuenta la idea de Kress (2010, 2015) del signo como la base del interés de quien lo crea, podemos asumir que para este estudiante el alambre de púas electrificado en todo el perímetro de los campos de concentración era un símbolo distintivo del genocidio. En esta portada, el signo es aún más dramático por el hecho de que el ratón, colgando de la boca de un gato de mirada feroz, está a punto de tocar el alambre superior. En cuanto a la expresión facial en los ojos del gato, la mirada fija en los ojos del gato transmite hostilidad y dominio.

La portada menos efectiva

En cuanto a la orientación espacial y la elección de los signos en la portada menos efectiva (Figura 4), no parece haber captado el mensaje central del comic por diferentes razones. Se basa en un copiar y pegar de imágenes convencionales que aparecen comúnmente en Internet, sin combinaciones originales que hagan uso del carácter multifuncional inherente a signos tanto pictóricos como lingüísticos. Es meramente por un lado la copia de la Estrella de David y por otro, la copia del águila posado sobre una gran esvástica, ambos signos muy difundidos en las páginas digitales sobre la Alemania nazi. Abajo aparece una imagen de sangre goteando, nuevamente muy convencional, fácilmente disponible en Internet, y sin ningún intento de combinaciones novedosas.

Un dato interesante es que ninguna de las 46 portadas que conforman el corpus total retoma la potente imagen de la portada original de Gato-como-Hitler, una combi-

nación fuertemente anclada en el contexto cultural, histórico y político de determinada época. Una posible hipótesis es que los estudiantes eran demasiado jóvenes para dar sentido a esta combinación de signos, con una figura singularizada como propiamente de Hitler, figura claramente anclada en el contexto de cultura y de situación de las décadas previas e inmediatamente posteriores a mediados del siglo XX. Como señala Kress (2010:74), los "hacedores de signos viven en un mundo moldeado por sus historias (…) Inevitablemente, lo que ha sido y lo que está alrededor y disponible (…) moldea el interés y la atención del hacedor del signo" (traducción propia).

Lo que nos dice la relación entre imagen y texto

En esta sección, mostramos cómo las opciones de las portadas más efectivas estuvieron acompañadas de observaciones escritas bien desarrolladas. Se pidió a los estudiantes el uso de los dos modos imagen + texto para expresar significados realzados por formas expresamente multimodales de responder a la interpretación de "Maus". El propósito de la tarea era que el rediseño de la portada original combinado con reflexiones escritas brindara más herramientas para una evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje. La construcción de significado a partir de imagen y lenguaje y su interacción, entendemos, es un requerimiento de la alfabetización contemporánea.

Las portadas más efectivas: Estudiante 1

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada más efectiva del estudiante 1.

> Since I found the original copy to be effective and catching, I tried to base my own with elements which could be of similar significance. I chose mostly grey and black colours, not only because the drawings are made in black and white but because in my view, the holocaust was experienced in that way. People's feelings were grey, the places where they lived were grey, their lives were grey, colours weren't admitted. I also added red lines, those which are at the sides of the title are pieces of a svastika, so Maus (representing the Jews) is trapped between them. After that initial idea I wanted to add something visual to catch the reader's attention. As most of the characters are represented by cats and mice their presence was important on the cover, so I placed an eye of a cat, representing the Nazi persecution, on the centre watching the trapped mice at the bottom. The mice represent the Jewish population, at the concentration camps and all over the world. Finally, I added a black Jew star, black depicts the grief. The extermination, persecution and suffering of the Jewish community will never be forgotten.
>
> Amanda told us that the original cover tries to make the reader uncomfortable but, mine tries to do exactly the opposite, it aims to give the readers enough motivation to inform themselves about what happened and not ever let the

story repeat itself again.

Texto más efectivo Estudiante 1

Procesos elegidos para la descripción del rediseño (estudiante 1)

El estudiante 1 selecciona, por un lado, procesos mentales y materiales complejos modulados para referirse al proceso de creación y se involucra claramente con dicho proceso al utilizar la primera persona. Así, incluye: “I found”, “I tried to base”, “I chose”, “I added”, “I wanted to add”, “I placed” “I added”. En cuanto a la elección: “I found the original copy to be effective and catching”, el proceso material “found” está muy ligado al significado mental “felt”, “thought”. De modo que podríamos decir que comienza su texto con una opción de proceso que es al mismo tiempo mental y material desde los significados; su elección realiza el significado “I felt / I thought the original copy was effective and catching”. El estudiante con su elección realiza el significado de “acción” y “emoción”; “found”=”felt” y esa elección representa el compromiso e involucramiento personal con los hechos contados.

Por otro lado, los procesos asociados a los participantes involucrados en los hechos contados y a las selecciones realizadas en la portada son procesos relacionales –tanto en la voz activa como en la voz pasiva - que otorgan atributos a sus portadores: “are made”, “was experienced”, “were”, “were”, “were”, “weren´t admitted”, “are”, “are”, “is trapped”, “are represented”, “was”, “represent”, “depicts”, “will never be forgotten”. Sin embargo, las elecciones de formas pasivas en este texto no parecen realizar falta de compromiso con la historia por parte del escritor sino más bien la necesidad de tematizar los participantes más importantes: las víctimas.

Finalmente, en el último párrafo de su descripción del rediseño – etapa de evaluación – el estudiante se involucra directamente con procesos materiales modulados complejos para las selecciones de rediseño: “tries to make”, “tries to do”, “aims to give” de modo que el proceso material se ve enriquecido por la modalidad como forma de evaluar, globalmente, su proceso de creación.

Las cadenas léxicas

Se puede decir que la portada y el texto en conjunto constituyen un conjunto coherente y cohesivo. Las tres cadenas léxicas principales tienen que ver con colores, elementos del contexto global del holocausto, y elementos antropomórficos, reflejando así las opciones visuales de la portada: “grey and black colours, drawings in black and white, grey, grey, grey, colours, red lines, black, black” para colores. Como en la portada, black, white and grey son elecciones léxicas casi excluyentes. “Red” solo es nombrado una vez, lo que coincide con la casi nula presencia de color en la portada. Para expresar elementos del holocausto el estudiante selecciona una cadena lexical que pone el énfasis en las víctimas: “holocaust, svastika, Jews, Nazi persecution, Jewish population, concentration camps, black Jew star, grief,

extermination, persecution and suffering y Jewish community". Por ultimo, para elementos antropomórficos una vez más, las víctimas dominan la cadena lexica: "People's feelings, lives, Maus (representing the Jews), characters represented by cats and mice, eye of a cat watching, trapped mice, the mice represent the Jewish population". Cada cadena se combina con las otras dos para reforzar la relación depredadora entre el gato poderoso, señalado en el centro de la portada por un ojo suyo, y una muchedumbre de ratones impotentes en la parte inferior de la portada. En definitiva, la crueldad codificada en la sinécdoque elegida para el gato, que se contrapone con la multitud de ratones aterrados, complementa coherentemente las opciones lingüísticas elegidas. En definitiva, la portada está dominada por la falta de color que representa lo sombrío del contexto y el énfasis puesto en las víctimas y las cadenas léxicas reflejan los mismos significados.

La portada más efectiva: Estudiante 2

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada más efectiva del estudiante 2.

> In the process of making this alternative cover of the book "Maus" by Art Spiegelman, I had in mind that I wanted to transmit the context in which the story is situated, the trauma the Holocaust triggered and what I felt when I first read it. Since it is a graphic novel, drawings have the biggest role in representing what the author tries to convey. Although I personally truly liked the original cover, I wanted to portray a stronger and more impactful appearance.
>
> In my creation, I chose to implement colours such as black, white and red for the font and the different images, since I felt they would help illustrate the events and their significance more accurately as the story unfolds. These colours joint together along with each item gave me the idea of blood, death and suffering.
>
> Also, symbols abound throughout the graphic novel in its sequential frames, which I think are an aspect of great importance. The Swastika behind the cat occupies a big portion of the picture considering that I wanted to display the enormous power Nazis had compared to Jews along with the main point of the cover: the predatory relationship between cats and mice. The first are the cunning, aggressive hunters who visualize the tiny mice as an inferior race. On the other hand, the latter are often seen as filthy creatures that anyone would try to "get rid of"; they remain hidden in holes or any other dirty place out of their predators' sight. Many times, cats are used as a mice deterrent and this case is not an exception.
>
> Jews drawn as sad-eyed, terrified mice and Nazis as menacing, hostile cats is a simple but effective metaphor Spiegelman applied to represent the deshumanizing cruelty this mass slaughter brought up between 1941 and 1945.
>
> Finally, I decided to add rows of barbed wire fence to represent those that

were used to separate the camps into different sections, where people would be tortured, abused and later systematically murdered in the most horrendous ways.

Texto más efectivo Estudiante 2.

Los procesos elegidos para la descripción del rediseño (estudiante 2)

Nuevamente el estudiante elige básicamente procesos mentales modulados complejos: “I had in mind”, “I wanted to transmit”, “I personally truly liked”, “I wanted to portray”, “I felt”, “I think”, “I wanted to display”, “I decided to add”. Los procesos, entonces, informan al lector cómo se llevaron a cabo las elecciones.

Las cadenas léxicas

La cadena léxica del estudiante 2 incluye: “trauma of holocaust, black, red, white, blood, death, suffering, swastika, power, nazis, jews, predatory relationship, cats and mice, cats, mice deterrent, jews, nazis, hostile cats, mass slaughter”.

La portada une cats/nazis versus ratones/judíos y la relación depredadora entre los gatos poderosos y los indefensos ratones. La crueldad reflejada en la imagen elegida para el gato se completa en los significados de las expresiones: “hostile cats”, “mass slaughter” seleccionados para la descripción del proceso de creación.

En resumen, los dos estudiantes cuyas portadas fueron seleccionadas como las más efectivas, entonces, realizaron sus significados complementando de forma coherente sus repertorios lingüísticos y visuales.

La portada menos efectiva (estudiante 3)

Aquí incluimos el texto correspondiente a la portada menos efectiva.

For the cover of the graphic novel “Maus”, I made different choices of images and colors. First, the title is in red in representation of blood, for the blood of everyone who died because of the Holocaust. Then, there are two stars of David, which are the symbol that represents the Jews. These two stars are at the beginning and the end of the title, suggesting that the story that is about to be told is a story relating the Jews.

Beneath the title, we can find the image of an eagle holding a swastika, a symbol of the Nazis, dripping blood, in order to show metaphorically the blood spilled by them during World War II, the blood of innocents.

Texto menos efectivo Estudiante 3

No sorprende que la portada menos efectiva esté acompañada de un texto escueto y poco efectivo. La falta de originalidad y de combinaciones novedosas en los signos visuales se replicaron en la falta de originalidad del repertorio lingüístico. Un aspecto

clave de esta muestra de imagen más texto que ya señalamos es una falta de compromiso con lo que relata el comic. Las opciones lingüísticas que contribuyen a esta impresión de ausencia de compromiso afectivo en cuanto a los procesos elegidos son las siguientes. Con excepción de "(I)made", todos los procesos son relacionales y existenciales: "is", "there are", "are", "represents", "are", "is", "we can find" (meaning: "there is"), verbos que replican esta de falta de compromiso presente en la portada. De este modo, el escritor prácticamente desaparece del proceso creativo. No hay compromiso con el mismo.

Las cadenas léxicas

La única cadena léxica presente incluye "red", "representation of blood", "blood", "Holocaust", "stars of David", "symbol", "Jews", "stars", "story", "story relating to Jews", "image of an eagle", "Swastika", "symbol of the Nazis", "blood", "blood", "blood of innocents". Esta única cadena refleja el mismo tipo de significados convencionales de los signos en la portada. Básicamente, símbolos que uno puede encontrar en una entrada de Wikipedia.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos mostrado cómo los conjuntos modales ofrecen oportunidades para una evaluación cualitativa que valora procesos de elecciones. Basándonos en la multimodalidad, nuestro análisis examina cómo la tarea más efectiva hace elecciones visuales más audaces que combinan símbolos tradicionales con otros menos establecidos. Estas combinaciones de signos son acompañadas por observaciones escritas bien desarrolladas que resaltan su potencial de creación de significados, en el sentido de que el todo es mucho más que las partes. Además, siguiendo a Kress (2010, 2015), hemos argumentado que estos conjuntos modales permiten trascender los límites entre distintos sistemas semióticos. En otras palabras, permiten una mayor generación de significados, al complementar determinados repertorios lingüísticos con los repertorios semióticos que tiene cada estudiante. Esta complementariedad es valiosa porque "el uso de modos en combinación ofrece un medio más completo para transmitir significado, más rico que las capacidades comparativamente escasas de los modos lingüísticos del habla y de la escritura" (Kress, 2015:57) generalmente favorecidos por escuelas y universidades.

Las implicaciones para la enseñanza de idiomas son significativas. En primer lugar, la evidencia de aprendizaje que los estudiantes pueden proporcionar en circunstancias particulares está limitada no solo por los modos a los que tienen acceso en un momento dado (es decir, sus repertorios multimodales actuales), sino también por los modos que pueden desplegar en una evaluación específica. Las restricciones a medios exclusivamente lingüísticos de creación de significado contradicen los principios de justicia social basados en la provisión de experiencias de aprendizaje

relevantes y significativas (incluida la evaluación) (Okan, 2019). Privilegiar solo los modos comunicativos favorecidos en las escuelas y universidades (escuchar, hablar, leer y escribir) limita la expresión de los estudiantes a la dimensión lingüística y desvaloriza otros medios y recursos multimodales basados en imágenes, sonidos, gestos, movimiento y las artes, entre otros.

En segundo lugar, este enfoque multimodal y translingüístico se reconoce como una necesidad urgente de evaluación en segundas lenguas (Cenoz & Gorter, 2019). Requiere la consideración de múltiples formas de evidencia de aprendizaje tales como textos escritos combinados con interacciones habladas, rediseño de portadas de libros como en nuestro caso, dibujos, respuestas a disparadores, anécdotas informales, y otros artefactos culturales y producciones de los estudiantes. Estas evidencias multimodales de reflexión y de concientización ancladas en evaluaciones cualitativas permiten centrarse en aspectos procesuales en vez de exigir resultados predeterminados establecidos por una prueba o un programa de estudios específicos.

Finalmente, para ocupar un lugar en las aulas, esta conceptualización de la evaluación debe ser apoyada y respaldada no solamente por docentes, sino también por instituciones y políticas educativas. Además, aún cuando exista tal apoyo, los docentes necesitan capacitarse a través de instancias de desarrollo profesional.

Para concluir, surgen las siguientes preguntas que merecen nuestra atención: ¿Qué miradas sobre el lenguaje y el aprendizaje proyectan los programas de formación docente en contextos específicos? ¿Cómo se presentan en estos programas nociones teóricas sobre el lenguaje en general, y en particular sobre el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Qué tipo de filosofía educativa subyace a la evaluación cualitativa como aquella que utiliza conjuntos modales? ¿Qué identidades y roles docentes se necesitan para propiciar este tipo de evaluación cualitativa procesual y cómo pueden desarrollarse y apoyarse? ¿Cuáles son los riesgos y desafíos involucrados y cómo pueden abordarse pedagógicamente? Las respuestas a estos interrogantes determinan lo que es posible en el aula en términos de evaluación.

Notas

[1] Doctora en Lingüística por la Universidad de Glasgow. Posee Maestrías en la Universidad de Bristol (Educación-Lingüística Aplicada) y en la UNAM-México (Ciencias Económicas y Sociales). Licenciatura en la Universidad de Ginebra, Suiza (Ciencias Económicas y Sociales) y Diploma de Periodismo (Título: Periodista Registrada en el Registro Profesional). Es Profesora Asociada en la UNRío Negro en Análisis del Discurso y Lingüística, y Profesora Titular en la UNCuyo en Discursos Académicos. Es profesora e investigadora invitada en varias universidades nacionales y del extranjero, más recientemente en la UNAM, la Universidad de Ginebra y la Universidad de Helsinki. Actividades de investigación (programa de incentivos categoría 1) centradas en el desarrollo de la Lingüística Sistémico Funcional en español, francés e inglés. Dirección de varios proyectos relacionados con estos temas. Numerosas publicaciones

nacionales e internacionales (Libros, capítulos de libros y artículos de investigación) centradas en el análisis del discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional. E-mail: aborsinger@unrn.edu.ar.

[2] Profesora en Lengua y Litertura Inglesas (UNLP) y Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (UNLP), posee una "Especialización en Lectocomprensión en Lenguas Exranjeras: aspectos teóricos" título otorgado por la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras). Es Magister en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, carrera por la que recibió la distinción de "Egresada Distinguida de Posgrado del año 2014". Posee un Diploma de Altos Estudios Franceses otorgado por el Consejo de Administración de la Alianza Francesa y avalado por el Ministerio de Educación de la República Francesa. Es Profesora Adjunta en la Cátedra Lengua Inglesa 2 y Profesora Titular Ordinaria de Capacitación en Inglés. Se ha especializado en la enseñanza de lectura comprensiva en segunda lengua y de escritura académica (con énfasis en textos de tipo narrativo). Sus actividades de investigación se enmarcan en la Lingüística Sistémico Funcional de M.A.K. Halliday. Se ha desempeñado en tareas de intérprete -en áreas tales como Derecho, Seguridad y Marketing -y de traductora, fundamentalmente, en el área legal y administrativa. Ha participado de diferentes proyectos de investigación desde el año 2011. En la actualidad, participa del proyecto: "Ciudadanía Intercultural en la Educación en Lengua Extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades" dirigido por la Dra Melina Porto (IdHCS- UNLP). Ha participado en Congresos nacionales e enternacionales en el país y en el exterior. Es Miembro del Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de Buenos Aires- Regional La Plata. E-mail: amfuseicab@gmail.com.

[3] Profesora y Traductora de Inglés egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones) categoría Principal, Categoría II en el sistema de Incentivos y Categoría I en SICADI. Es Profesora Titular Ordinaria en la cátedra Lengua Inglesa 2 (Facultad de Humanidades, UNLP). Fue Honorary Research Fellow (University of East Anglia, Reino Unido) (2019-2024). Posee una Maestría en English Language Teaching (University of Essex), un Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y un Posdoctorado en Humanidades y Ciencia Sociales (UBA). Su interés, experiencia y formación se centran en: interculturalidad, ciudadanía intercultural, aprendizaje en servicio, servicio comunitario intercultural, dimensiones éticas en la educación, enseñanza de lenguas extranjeras (teoría, didáctica, investigación), alfabetización múltiple, historia y memoria en el currículo (pedagogías de la memoria, del malestar, del perdón), comunicación intercultural e internacional, internacionalización de la educación superior, estudios acerca de la universidad (universidad ecológica, universidad y comunidad), investigación cualitativa, formación docente inicial y continua, y desarrollo curricular. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9159-171X. E-mail: melinaporto@conicet.gov.ar.

Referencias bibliográficas

Banegas, D. L. (2013). The integration of content and language as a driving force in the EFL lesson. En E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 82-97). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Banegas, D. & Zappa-Hollman, S. (2023). *The Routledge handbook of content and language*

integrated learning. Routledge.

Berry, M. (1995). Thematic options and success in writing. In Ghadessy, M. (ed.), *Thematic development in English texts* (pp. 55-83). Londres: Pinter.

Bradley, J., Moore, E., Simpson, J., y Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication, 18*(1), 54-73.

Cenoz, J. y Gorter, D. (2019). Multilingualism, translanguaging, and minorit languages in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*, 130-135.

Christie, F. y Derewianka, B. (2010). *School discourse.* London: Continuum.

Cope, B. y Kalantiz, M. (Eds). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

Hall, C. (2013). Cognitive contributions to plurilithic views of English and other languages. *Applied Linguistics*, *34*(2), 211–231.

Harvey, L. y Bradley, J. M. (2023). Epilogue: Intercultural dialogue, the arts, and (im)possibilities. *Language Teaching Research*, *27*(2), 359–367.

Kress, K. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Londres: Routledge.

Kress, G. (2015). Semiotic work. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review, 28*, 49–71.

Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C. & Unsworth, L. (2018). *Functional grammatics. Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English.* Routledge.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. y Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.

Moore, E., Bradley, J. & Simpson, J. (Eds). (2020). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of multilingual realities*. Multilingual Matters.

Okan, Z. (2019). Language and social justice. En R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1–14). Cham: Springer.

Porto, M., Zamuner, A. y Miguel, V (2019). Using literature in a language course in Higher Education: An opportunity to embed citizenship goals in English teaching and translation degrees. En Banegas, D., Porto, M., López-Barrios, M. y Perduca, F. (eds.), *Literature in ELT. Selected Papers from the 44th FAAPI Conference*. Salta: ASPI.

Ravelo de Goldzamd, L. C. (2010). *Análisis de Maus de Art Spiegelman, historieta de guerra de final abierto.*Tesis de Maestría de la Universidad de Buenos Aires. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/1827/browse?value=Ravelo+de+Goldzamd%2C+Livia+Carolina&type=author

Ravelo de Goldzamd, L. C. (2013). The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *6*(1), 1-19.

Spiegelman, A. ([1986] 1996). *Maus. A Survivor's Tale. My Father Bleeds History*. Nueva York: Pantheon Books.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66,* 60–92.

Thompson, G., Bowcher, W., Yat-Sen, S., Fontaine, L. & Schönthal, D. (2019). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics.* Cambridge.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics, 39*(1), 9–30.

Yin, R.K. (2018). *Case study research. Design and methods*. Sexta edición. Londres: Sage.

Epílogo. Transformación y retos en la construcción de una Ciudadanía Intercultural (CI) en el aula de lengua extranjera: Palabras finales

Epilogue. Transformation and Challenges in Building Intercultural Citizenship (IC) in the Foreign Language Classroom: Final Words

Beatriz Peña Dix[1]

We must begin to develop our world language courses with the mindset of creating intercultural citizens and with the aim of meeting our students where they are at right now, rather than on planning lessons that might prepare only a fraction of our students to perhaps someday travel or study in a target culture of the language we teach. (Glynn & Wagner, 2023).

Debemos comenzar a diseñar nuestros cursos de lenguas extranjeras con la perspectiva de formar ciudadanos interculturales y con el objetivo de responder a las necesidades de nuestros estudiantes en su situación actual, en lugar de planificar lecciones que solo preparen a una pequeña parte de ellos para, tal vez, algún día viajar o estudiar en la cultura objetivo del idioma que enseñamos (Glynn & Wagner, 2023. Traducción propia)

Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades es el resultado de un riguroso proceso de investigación llevado a cabo por el equipo del proyecto acreditado H922 (2020-2024), perteneciente al Grupo de Investigación en Lenguas e Interculturalidad, dentro de la línea de investigación sobre Ciudadanía Intercultural (CI) y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos trabajos constituyen una valiosa contribución al campo de la educación intercultural, fruto de más de 15 años de investigación bajo la dirección de la doctora Melina Porto. Durante este periodo, Porto y su equipo han consolidado una extensa red de colaboración a nivel nacional, regional y global, lo que ha permitido generar avances significativos tanto en el ámbito académico como en el diseño e implementación de políticas educativas y metodologías de enseñanza intercultural. Estos esfuerzos han facilitado el intercambio de ideas, experiencias y resultados que impactan de manera tangible en diversas áreas del conocimiento, como la pedagogía crítica, el desarrollo de competencias interculturales, la justicia social y la inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas palabras finales ofrecen algunas reflexiones sobre la número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos*

y posibilidades y reconocen que una conclusión definitiva sería inadecuada para un tema tan dinámico y en constante transformación, como bien lo sugieren sus autores. La CI, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, plantea desafíos complejos y multidimensionales que siguen evolucionando en respuesta a los cambios tanto globales como locales en la educación, la sociedad y la tecnología. Además de celebrar la creatividad y originalidad de los temas propuestos en esta número especial, que reflejan la riqueza y diversidad de las experiencias educativas interculturales, las conclusiones que se presentan también quieren interrogar, redefinir y ampliar nuestra comprensión de cómo formar ciudadanos críticos, éticamente responsables e interculturalmente competentes en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Síntesis general de hallazgos y tensiones en *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*

A lo largo de los artículos de este número especial se problematizan diversos aspectos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto intercultural. El primer tema abordado fue el impacto de la tecnología y la Inteligencia Artificial (IA), tratado por Barboni, quien destacó las oportunidades de personalización del aprendizaje que ofrece la IA, así como los desafíos éticos y de equidad que conlleva su implementación. En el primer artículo, Barboni enfatizó cómo la IA está transformando el rol del docente, quien ahora debe facilitar el pensamiento crítico en un entorno digitalizado mientras se enfrentan desigualdades en el acceso a la tecnología. Por su parte, Porto se centró en la justicia social y territorial, además de proponer una educación que, además de desarrollar competencias lingüísticas, fomente una conciencia crítica hacia temas ambientales y sociales. La autora planteó que el aprendizaje de lenguas puede vincularse con un compromiso más profundo hacia la sostenibilidad y el cambio social mediante las lenguas como herramientas de transformación educativa y un activismo cívico siempre en acción.

En cuanto a la formación docente, Piter discutió la falta de la acción comunitaria y el compromiso intercultural en los programas de formación de docentes de inglés en Argentina. Subrayó la importancia de la ciudadanía intercultural (CI) en la enseñanza de lenguas extranjeras para formar ciudadanos críticos y activos. Piter destacó que los programas revisados integran la CI en los pilares propuestos por Byram y colegas (Byram, Golubeva, & Porto, 2023): la criticidad, la acción comunitaria y el internacionalismo, que enfatizan la necesidad de formar sujetos autónomos comprometidos con la transformación social. La justicia social en el aula es también un tema central en los artículos 4 y 5. Sacchi, San Martín y Banegas, junto con Braun y Cabral, exploraron cómo la enseñanza de lenguas puede promover el activismo social y la reflexión crítica en contextos vulnerables como cárceles y escuelas en entornos socioeconómicos desfavorecidos. Estos artículos subrayan la importancia

de la educación como agente de transformación social mediante materiales didácticos para crear conciencia sobre la discriminación y el racismo. Además, Braun y Cabral analizaron cómo la enseñanza en contextos de confinamiento puede ser una vía para la reintegración social y destacaron el rol de la educación como forma de empoderamiento y construcción de ciudadanía.

En el artículo 6, Tavella, Fernández y Rivas destacan el impacto positivo de la participación activa de la comunidad en la implementación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, o CLIL por sus siglas originales en inglés) en una escuela rural mapuche. La inclusión de estudiantes, familias y docentes en la selección de contenidos y en el diseño de actividades no solo creó un entorno educativo más equitativo y adaptado a las realidades locales, sino que también promovió una ciudadanía intercultural activa. La validación de todas las voces en este proceso fue un ejercicio democrático que permitió la co-construcción del conocimiento. La investigación-acción participativa (IAP) jugó un rol fundamental al posibilitar que los actores involucrados fueran no solo receptores de conocimiento, sino también co-teorizadores de epistemologías emergentes y co-creadores de las diversas iniciativas, lo que refleja un enfoque colaborativo y horizontal en la enseñanza. Este proyecto demostró cómo la multimodalidad y la participación comunitaria pueden transformar el aula en un espacio inclusivo que fomente el diálogo intercultural y la justicia social, permitiendo que todas las voces se expresen y se integren en la toma de decisiones.

Finalmente, los artículos 7 y 8 propusieron enfoques pedagógicos transgresores que reconfiguran la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica y transformadora. Helver presentó las pedagogías del malestar y la esperanza como herramientas clave para abordar temas históricos y éticos complejos en el aula, tales como la guerra, la opresión y las injusticias sociales. Estas pedagogías fomentaron en los estudiantes una conciencia crítica que no solo se centra en el análisis de textos, sino también en una reflexión más profunda sobre su rol como agentes de cambio en contextos sociales adversos. Al enfrentar a los estudiantes con emociones incómodas y cuestionamientos éticos, se buscó el desarrollo de competencias lingüísticas paralelamente con la formación de individuos comprometidos con la justicia social y el cambio estructural. Por su parte, Montemayor, Coria y Porto plantearon el uso de tareas multimodales como una alternativa a las prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación e integraron diferentes medios de expresión como el texto, las imágenes y los recursos audiovisuales. Este enfoque no solo permite una evaluación más inclusiva y equitativa, sino que también responde a las realidades interculturales y diversas de los estudiantes. Las tareas multimodales ofrecieron un espacio donde los estudiantes expresaron sus conocimientos y reflexiones de manera creativa, a la vez que facilitaron una enseñanza que considera la diversidad de habilidades y formas de aprendizaje presentes en el aula. Este enfoque promovió una participación más

activa y significativa, donde los estudiantes sintieron su empoderamiento al articular sus voces en un contexto intercultural.

Al considerar todos los artículos en conjunto, es evidente que los autores lograron demostrar cómo la ciudadanía intercultural no solo transforma la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también reconfigura el aula como un espacio de construcción crítica del conocimiento. La integración de pedagogías críticas, como las del malestar y la esperanza, junto con enfoques multimodales, colaborativos y emancipatorios, permiten que la enseñanza de lenguas/del inglés se convierta en una herramienta poderosa para la transformación social, que promueve la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Esta visión transformadora subraya la capacidad del aula para convertirse en un Tercer Espacio donde se construyen nuevas identidades y se fomenta una ciudadanía intercultural comprometida y activa.

Una lectura transversal de la número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: retos, desafíos y oportunidades*

Una lectura enriquecedora para el análisis crítico de este número especial es la perspectiva transversal, que pone de manifiesto la construcción de una ciudadanía intercultural (CI), crítica, co-construida y co-teorizada en las aulas de inglés. Esta mirada revela intersecciones temáticas que subrayan la importancia de integrar enfoques pedagógicos transgresores, multimodales y centrados en la justicia social en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Un aspecto clave es el replanteamiento de los roles de profesores y estudiantes en la construcción del compromiso cívico dentro del aula de inglés, lo que implica reflexión constante entendida como construcción de significado en cualquier forma de aprendizaje experiencial (Bringle & Clayton, 2023). El aula de inglés se convierte en un “Tercer Espacio” de negociación para la construcción de saberes cívicos, donde se exploran dinámicas de poder, cultura y ciudadanía que conllevan discursos contraculturales y comprensiones emergentes que resisten la hegemonía y luchan contra supuestos culturales preestablecidos (Ngeh, 2022). A partir de un análisis cruzado de los artículos, se pueden identificar algunos temas clave que iluminan tanto las oportunidades como los desafíos de esta integración e invitan a reflexionar sobre cómo el aula de inglés puede ser un espacio de diálogo y compromiso cívico, donde tanto profesores como estudiantes asumen roles proactivos en la creación de entornos democráticos y humanizadores. A continuación, se discuten brevemente tres de estos temas, que no pretenden ser exhaustivos ni los únicos, pero que resultan fundamentales para comprender las complejidades y matices de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas. Estos temas ofrecen una visión inicial que invita a la reflexión y al análisis desde diversas perspectivas educativas.

La transformación del rol docente frente a nuevas herramientas y enfoques pedagógicos

El número especial como totalidad sugiere roles docentes renovados, que implican al educador mismo como un individuo intercultural, creador y facilitador de experiencias educativas donde se promueven nuevos aprendizajes, interdisciplinariedad y enfoques más democráticos y humanizadores (Soto et al., 2024). Estos espacios buscan generar aprendizajes significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras que, además, forjan ciudadanos comprometidos con su entorno social y cultural. Las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), juegan un papel crucial en esta transformación. En muchos casos, por ejemplo, sin olvidar las implicaciones éticas que esto puede llegar a generar, la IA permite a los docentes liberarse de tareas repetitivas y administrativas, dándoles la oportunidad de concentrarse en el desarrollo del pensamiento crítico y en una interacción pedagógica más profunda con los estudiantes. Sin embargo, el papel del docente sigue siendo clave en la creación de ambientes de aprendizaje donde la justicia social y la acción comunitaria sean ejes fundamentales. En este sentido, el docente debe adaptarse, no solo para integrar herramientas tecnológicas de punta, sino también para mantener la enseñanza centrada en los valores críticos y humanistas, garantizando que el aprendizaje se oriente hacia el desarrollo de ciudadanos reflexivos y comprometidos. Además de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, la investigación sobre ciudadanía y competencia interculturales resalta la importancia de que todos los actores educativos participen activamente en comunidades multiculturales e internacionales (Wagner & Byram, 2017). El papel del docente es, entonces, guiar a los estudiantes en la reflexión sobre sus experiencias y fomentar el aprendizaje a través de su participación en estos entornos diversos (Conboy & Clancy, 2023).

Interculturalidad crítica: hacia una pedagogía activista y transformadora

Otra línea de análisis central es la integración de la interculturalidad crítica y la justicia social en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual adquiere un rol protagónico a lo largo del número especial. En palabras de Glynn y Wagner (2023), utilizar un marco que combine la educación para la justicia social y la ciudadanía intercultural ayuda a resaltar el papel de la enseñanza de lenguas en la formación de estudiantes que pueden aplicar lo que aprenden en las aulas de lengua al mundo real, de manera que se destaque el papel de la educación lingüística en el esfuerzo más amplio de preparar a los estudiantes para la vida. En la misma línea de ideas, los autores de este número especial subrayan que la educación en lenguas no debe limitarse a la enseñanza de habilidades lingüísticas tradicionales como la gramática o el vocabulario, sino que debe adoptar una pedagogía cultural y políticamente relevante, activista y transformadora. Esta pedagogía busca promover la reflexión crítica

sobre temas sociales urgentes como el racismo, la discriminación, la desigualdad y las injusticias estructurales. El objetivo es que los estudiantes no solo adquieran una competencia comunicativa, sino también una conciencia crítica y un sentido de responsabilidad cívica que los impulse a actuar como ciudadanos comprometidos con la transformación social.

No obstante, se reconoce que la implementación práctica de estos enfoques presenta desafíos significativos en contextos vulnerables, tales como cárceles, escuelas en comunidades marginadas o zonas afectadas por la pobreza. En estos entornos, aunque las pedagogías de justicia social e interculturalidad crítica tienen un potencial transformador, se enfrentan a barreras estructurales profundas, como la exclusión social, la falta de recursos y las desigualdades sistémicas. Estas barreras dificultan la aplicación de dichas pedagogías, pues limitan su impacto real sobre la vida de los estudiantes. Esta consideración apunta a la necesidad urgente de un enfoque más integral que no solo considere las intervenciones pedagógicas en el aula, sino que también aborde los factores estructurales que perpetúan la desigualdad (Oviedo-Gómez & Jaramillo-Cárdenas, 2023). Para que las pedagogías críticas interculturales y de justicia social alcancen su máximo potencial transformador, es esencial que se implementen estrategias educativas que incluyan una redistribución equitativa de recursos, políticas públicas inclusivas y un compromiso colectivo por parte de las instituciones educativas.

Como afirman Pedrero-García, Moreno-Fernández & Moreno-Crespo (2017), las aulas se convierten en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores cívicos y democráticos. En ese sentido, la educación intercultural entendida como actitud pedagógica se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, además de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural, legítima en su diferencia misma. Así, los artículos de *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* intentan ser garantes, en alguna medida, de que estas pedagogías lleguen a todos los estudiantes sin importar su contexto o circunstancia, mientras se asegura que la educación en lenguas extranjeras se convierta en un tercer espacio de diálogo intercultural permanente para la equidad y la justicia social.

La multimodalidad como pilar de la pedagogía crítica intercultural y de la acción cívica

La multimodalidad como pilar de la pedagogía crítica intercultural y de la acción cívica se destaca en el número especial como una herramienta esencial para enriquecer tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras. La integración de distintos modos semióticos, como imágenes, texto, audio y recursos visuales, amplía las formas de expresión

disponibles para los estudiantes, además de crear un espacio inclusivo y equitativo que permite a cada individuo demostrar su comprensión de manera más profunda y significativa (DeJaynes & Curmi-Hall, 2019). Este enfoque está estrechamente vinculado con la justicia social, ya que promueve la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, lo que facilita la participación de estudiantes de diversos contextos y capacidades de manera más significativa.

El uso de tareas multimodales, abordadas en los artículos que analizan prácticas educativas en contextos de vulnerabilidad, permite una reflexión crítica sobre temas como el racismo, la discriminación y las desigualdades estructurales. Por ejemplo, la creación de material visual o escrito sobre estos temas en comunidades marginadas proporciona a los estudiantes la oportunidad de conectar sus experiencias personales con cuestiones globales de justicia social, lo que enriquece su aprendizaje intercultural. Además, la multimodalidad no solo se limita a la incorporación de múltiples formas de comunicación, sino que también facilita una pedagogía crítica intercultural que permite a los estudiantes cuestionar las narrativas dominantes y articular reflexiones sobre el mundo que los rodea. Esto se relaciona con las pedagogías del malestar y la esperanza exploradas en el número especial; también, en la creación de proyectos visuales o portadas alternativas de novelas gráficas que, además de la competencia lingüística, fortalecen la conciencia crítica sobre injusticias y realidades interculturales.

No obstante, *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* pone de manifiesto que el éxito de la multimodalidad como estrategia pedagógica depende de varios factores clave que garantizan su adecuada implementación y efectividad. En primer lugar, es esencial contar con una formación adecuada para los docentes, quienes deben estar preparados no solo para guiar, sino también para evaluar tareas multimodales de manera coherente y alineada con los objetivos pedagógicos. Tal como se menciona en varios artículos, la falta de formación en enfoques pedagógicos críticos e innovadores puede obstaculizar la implementación efectiva de la multimodalidad e impedir que se aproveche todo su potencial. En segundo lugar, la participación activa de la comunidad educativa es fundamental; la apropiación colectiva de estas estrategias por parte de estudiantes, docentes y familias asegura que las prácticas educativas no solo se implementen de manera eficiente, sino que también estén profundamente alineadas con las realidades y necesidades particulares de cada contexto. Esto, a su vez, facilita un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo que responde a la diversidad del alumnado.

Al final, este número especial subraya la necesidad de un enfoque integral en la educación, donde la multimodalidad y la justicia social se entrelacen de manera estructural. La multimodalidad democratiza el acceso a formas inclusivas de aprendizaje y refuerza el compromiso con la equidad y la justicia social; asimismo, transforma a

estudiantes y docentes en agentes de cambio dentro y fuera del aula. A través del análisis cruzado de los artículos, se revela la convergencia en torno a la necesidad de integrar enfoques pedagógicos críticos, multimodales y centrados en la justicia social en la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de los desafíos y tensiones que persisten, especialmente en contextos de desigualdad estructural. La formación docente y el apoyo institucional son esenciales para asegurar que estas pedagogías tengan un impacto transformador y equitativo, al tiempo que se contribuye con formación de ciudadanos interculturales comprometidos con la justicia social.

Impacto, implicaciones éticas y construcciones discursivas de la ciudadanía intercultural en la educación en lenguas extranjeras: respuestas a las preguntas de la línea de investigación

El número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* deja en claro que la educación en lenguas extranjeras desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos interculturales críticos y comprometidos. Esta sección busca responder a las preguntas clave planteadas en la introducción, que sirven como directrices para la línea de investigación de CI, sus implicaciones éticas y políticas, y la construcción de discursos y voces en los contextos educativos. A lo largo de este trabajo minucioso se discute la integración de la interculturalidad crítica, la justicia social y la reflexión ética como prácticas transformadoras tanto para estudiantes como para docentes. A continuación, se dan las pautas para aproximarse a algunas de estas respuestas.

Pregunta 1: ¿Qué impacto tiene la ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera en la universidad a mediano y largo plazo?

El impacto de la CI en la educación universitaria en lenguas extranjeras es profundo y transformador, especialmente en el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de las dinámicas globales y locales (Jing, 2023). Como señaló Porto en el Artículo 2, la CI va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas y promueve una educación vinculada a la justicia social y territorial. A mediano plazo, este enfoque cultiva en los estudiantes la capacidad de relacionarse críticamente con temas globales como la sostenibilidad, los derechos humanos y la desigualdad social. A largo plazo, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que se convierten en agentes de cambio en sus comunidades, comprometidos con la transformación social a través de acciones concretas. Además, el uso de herramientas pedagógicas como la multiliteracidad y las tareas multimodales, exploradas en el Artículo 8 por Montemayor, Coria y Porto, demuestran cómo los estudiantes pueden desarrollar competencias críticas y creativas. Este enfoque multimodal enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que los estudiantes abordan los retos interculturales de manera más efectiva. A largo plazo, aquellos que se han formado en

un marco de CI adquieren habilidades lingüísticas, además de un sentido ético y una mayor capacidad para participar en grupos diversos e interconectados, al tiempo que toman decisiones más justas y conscientes en sus comunidades locales y globales.

Pregunta 2: ¿Qué aspectos éticos, morales y políticos están implicados en la ciudadanía intercultural?

La CI involucra una serie de aspectos éticos, morales y políticos que transforman la enseñanza de lenguas extranjeras en un espacio para la reflexión y la acción social (Byram, Porto, Wagner, 2021). Barboni, en el primer artículo, manifestó el acceso desigual a las herramientas tecnológicas, lo que crea una brecha en la formación profesional. Esto plantea una preocupación ética y política, ya que la ciudadanía intercultural busca la igualdad de oportunidades y la distribución desigual de tecnología puede excluir a aquellos con menos recursos y. así, perpetuar los sistemas de inequidad, afectar la privacidad y la dignidad de los estudiantes y afectar cuestiones éticas sobre la autoría y la integridad en la producción de conocimiento. El Artículo 4 de Sacchi, San Martín y Banegas destacó cómo la enseñanza de lenguas se integra con una pedagogía activista y crítica, los estudiantes y docentes están llamados a cuestionar las normas sociales predominantes y a enfrentarse a temas como el racismo, la discriminación y los derechos humanos. Esta pedagogía fomenta un compromiso moral hacia la transformación de las estructuras sociales injustas, motivando a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad ética frente a las desigualdades. Frente al tema, los autores toman una postura singular y ven la justicia social como filosofía activista e instancia disruptora de prácticas sociales injustas.

Desde un punto de vista político, la CI implica desafiar las estructuras de poder y los discursos dominantes, como menciona Helver en el Artículo 7. Mediante las pedagogías del malestar y la esperanza, los estudiantes confrontaron narrativas históricas complejas, como la Guerra de Malvinas a medida que desarrollaron una comprensión crítica y empática de los conflictos. En este contexto, el ejercicio de la CI también implica una postura política activa, donde los estudiantes no solo reflexionan sobre la injusticia, sino que toman una posición frente a ella, preparándose para ser ciudadanos que promuevan cambios sociales. Si bien la pedagogía del malestar aborda las emociones y tensiones que surgen al confrontar eventos críticos interculturales (en este caso, históricos) dolorosos, la pedagogía de la esperanza funciona como proceso sanador e impulsa la reconstrucción de estas experiencias, conforme los individuos encuentran nuevas posibilidades de acción y entendimiento en su proceso de transformación personal y colectiva.

Pregunta 3: ¿Qué interrelaciones existen entre la ciudadanía intercultural y la competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera en diversos contextos (primario, secundario, universitario)?

Las interrelaciones entre la CI y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) son fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambas buscan formar estudiantes que puedan interactuar de manera ética y efectiva en contextos multiculturales, promoviendo el entendimiento mutuo y la acción crítica (Glynn & Wagner, 2023). La CI se basa en el marco CCI y resalta la capacidad de acción de los estudiantes, destacando su papel como constructores de puentes —mediadores interculturales— equipados para resolver conflictos y defender sus comunidades (Kong & Spenader, 2023). El Artículo 3 de Piter enfatizó que la CI, al promover esta criticidad, está profundamente conectada con el desarrollo de la CCI, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios posicionamientos culturales y los de otros que se perciben como diversos. Estas interrelaciones se evidencian en proyectos que fomentan el activismo cívico y la reflexión crítica, como se describe en el Artículo 6 de Tavella, Fernández y Rivas, cuyos estudiantes trabajaron colaborativamente para construir significados a partir de su contexto (multi)cultural. Este hecho fortaleció su competencia intercultural, su sentido de ciudadanía, ya que los estudiantes se involucraron en temas locales y globales que impactan sus comunidades. En resumen, la CI y la CCI convergen y se realimentan entre sí, ya que ambas promueven una comprensión profunda de las realidades multiculturales y motivan a los estudiantes para actuar con responsabilidad y ética en un mundo diverso.

En el artículo 8, Montemayor, Coria y Porto se refirieron a las tareas multimodales procesuales, basadas en la novela gráfica *Maus* como medios de construcción de significados a través de diferentes modos semióticos (visual y lingüístico), lo que tiene una fuerte conexión con el desarrollo de la CCI. Estas tareas instaron a que los estudiantes analizaran y respondieran tareas de contenido históricos y cultural (el Holocausto), lo que no solo les ayuda a aprender la lengua, sino también a comprender perspectivas culturales e históricas distintas. Estas actividades promueven el desarrollo de la CI poque abordar temas sensibles, como el genocidio y la opresión, mediante herramientas semióticas y reflexiones sobre la cultura y la identidad.

Pregunta 4: ¿Cómo construyen los estudiantes y docentes sus discursos y voces en su ejercicio de la ciudadanía en ámbitos educativos públicos enmarcados en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

La idea de que los estudiantes y docentes construyen sus discursos y voces a través de experiencias pedagógicas que les permiten explorar, confrontar y reflexionar sobre sus posiciones en el mundo (Figueroa-Céspedes, Navarrete Becerra, & Dufraix, 2023) es una constante en *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*. Este trabajo resalta el carácter transformador de la educación en lengua extranjera y sitúa los espacios educativos no como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como un entorno dinámico en el que las personas participan activamente en la formación de su identidad y

ciudadanía. Las experiencias pedagógicas situadas en la ciudadanía intercultural, especialmente aquellas basadas en la reflexión, invitan a los actores educativos a cuestionar sus supuestos, confrontar las estructuras sociales y redefinir sus roles. Al participar en este proceso reflexivo, los involucrados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas consolidan discursos dialógicos y horizontales; una comprensión más profunda de sus contextos sociales, culturales y políticos, y este hecho moldea su capacidad para actuar como individuos empoderados y conscientes de su entorno. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de indagación crítica y diálogo, donde se erigen todas las voces equitativamente y donde la educación sirve como un medio para la transformación social.

En el artículo 1, Barboni, subrayó el cambio en el rol del docente con la incorporación de la IA, lo que plantea interrogantes sobre la autonomía profesional y el valor del trabajo humano frente a la automatización. Los docentes, al tener que adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías, pueden sentir que su control sobre los procesos educativos se reduce, lo que puede aumentar la desigualdad de poder dentro de las instituciones educativas. Este cambio tiene una clara implicación política, ya que la manera en que se implementen estas tecnologías influirá en la capacidad de los docentes para ejercer un rol crítico y transformador en la educación, aspecto fundamental en la ciudadanía intercultural. En el Artículo 5, Banegas y sus coautores describieron las prácticas de estudiantes en contextos de reclusión y mostraron cómo los futuros docentes desarrollan una conciencia crítica y una voz comprometida al enfrentar realidades sociales complejas. En este proceso, los estudiantes residentes experimentaron un cambio profundo en su percepción del papel del docente, al tiempo que desarrollaron una voz más consciente de las desigualdades que enfrentan sus estudiantes y de su propio papel como agentes de cambio. Por otro lado, el Artículo 7 de Helver exploró cómo los estudiantes, al enfrentarse a temas éticos como la Guerra de Malvinas, desarrollan una voz ciudadana reflexiva. A través de las pedagogías del malestar, los estudiantes confrontaron narrativas difíciles y a desarrollar una conciencia crítica sobre los conflictos. Este proceso permite que los estudiantes construyan sus propios discursos éticos y políticos, además de expresar sus posiciones en temas de justicia social y política, mientras fortalecen su capacidad para actuar como ciudadanos interculturales.

Hacia una ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas: palabras finales

En el número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*, es importante subrayar que la construcción de una CI en el aula de lengua extranjera es un proceso continuo, lleno de retos y oportunidades. A lo largo de este trabajo minucioso, se exploraron reconceptualizaciones teóricas, enfoques pedagógicos variados, herramientas innovadoras y

reflexiones críticas que invitan a reconsiderar la enseñanza de lenguas no solo como un medio para adquirir competencias lingüísticas, sino como un vehículo para formar ciudadanos interculturalmente comprometidos, empáticos y conscientes de su entorno. Este proceso exige revisar las prácticas tradicionales de enseñanza y cuestionar las dinámicas de poder y hegemonía cultural que influyen en el aula. Además, plantea la necesidad de una mayor interacción entre los contextos locales y globales, conforme se reconoce que la formación de una CI no puede desvincularse del aprendizaje de lenguas. En lugar de ver la lengua como un fin en sí mismo, esta se convierte en una posibilidad para la co-construcción de identidades diversas y fluidas que se desarrollan a medida que los estudiantes navegan por las realidades complejas de nuestro mundo contemporáneo.

La CI va más allá de la adquisición de habilidades comunicativas, ya que fomenta una mentalidad cívica, entendida como una actitud sensible al bienestar de la comunidad y una disposición activa para contribuir al bien común. Componentes como el sentido de pertenencia, la solidaridad y el deber cívico se consolidan a lo largo de las reflexiones y propuestas de este número especial, demostrando que los estudiantes con una mentalidad cívica buscan aplicar sus conocimientos no solo en beneficio propio, sino para marcar una diferencia en sus comunidades locales y globales. *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera* pone de manifiesto que integrar la interculturalidad crítica y la justicia social en la enseñanza de lenguas transforma el aula en un espacio de aprendizaje más inclusivo y diverso, y fortalece la capacidad de profesores y estudiantes para actuar como agentes de cambio. Desde el uso de tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial, hasta la implementación de tareas multimodales que enriquecen la experiencia educativa, los autores subrayan la importancia de adaptar nuestras metodologías a los contextos locales y globales en constante cambio.

A medida que avanzamos en la consolidación de la CI en el aula, es fundamental reconocer que la labor docente va más allá de la transmisión de conocimientos lingüísticos. El profesorado se convierte en facilitador de experiencias transformadoras, donde el diálogo intercultural y la reflexión crítica son los pilares que sostienen una educación orientada hacia la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad. Este enfoque promueve no solo el aprendizaje lingüístico, sino que también cultiva una mentalidad cívica que desarrolla en los estudiantes la capacidad de participar en sus comunidades locales y globales de manera crítica, responsable y comprometida. Este epílogo, lejos de cerrar el debate, invita a continuar reflexiones comprometidas sobre las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de nuestra labor como educadores. El desafío es grande, pero las oportunidades de transformación son infinitas. La CI no es un objetivo estático, sino un horizonte en constante evolución, una construcción colectiva que nos anima a repensar nuestras prácticas y a seguir aprendiendo juntos, siempre con el objetivo de formar ciudadanos capaces de cons-

truir un mundo más justo, inclusivo y solidario.

En última instancia, la ciudadanía intercultural no solo celebra la diversidad, sino que la reconoce como el motor esencial para la creación de una sociedad más equitativa, inclusiva y comprometida con la justicia social. Al asumir la diversidad como una fortaleza que enriquece las interacciones humanas, se abre el camino hacia una convivencia basada en el respeto mutuo y la cooperación global. A través de una mentalidad cívica que fomente la solidaridad, el sentido de pertenencia y la participación activa, estudiantes y docentes se convierten en agentes clave de cambio, capaces de enfrentar con responsabilidad los retos de un mundo cada vez más interconectado y diverso. Este compromiso transforma las aulas en espacios de aprendizaje intercultural y fomenta una ciudadanía activa y consciente, que trasciende fronteras y trabaja por el bienestar común en un entorno universal cada vez más complejo y exigente.

Nota

[1] Profesora asociada en el Departamento de Lenguas y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. Se especializa en la enseñanza de lenguas y en educación intercultural, con un enfoque de investigación en pedagogías críticas interculturales, el desarrollo de la agencia intercultural y la formación de docentes. Su trabajo también explora el multilingüismo desde perspectivas plurilingües e indígenas. Ha publicado sobre la interculturalidad en la educación superior; la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras; el diálogo intercultural, terceros espacios y la justicia social en educación, y la "interculturalización" del currículo educativo. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4207-2163. E-mail: bpena@uniandes.edu.co.

Referencias bibliográficas

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2023). Enriching global civic education in foreign language education through service learning. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 79–106). Cambridge University Press.

Byram, M., Golubeva, I., & Porto, M. (2023). Internationalism, democracy, political education: An agenda for foreign language education. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 128–150). Cambridge University Press.

Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2021). Ethical issues in teaching for intercultural citizenship in world/foreign language education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 308–321. https://doi.org/10.1002/tesq.304.

Conboy, A., & Clancy, K. (2023). Promoting intercultural citizenship in study abroad through contemplative pedagogy. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. 152–179). Multilingual

Matters. https://doi.org/10.21832/KONG5768.

DeJaynes, T., & Curmi-Hall, C. (2019). Transforming school hallways through critical inquiry: Multimodal literacies for civic engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 63*(3), 299–309. https://doi.org/10.1002/jaal.991

Figueroa-Céspedes, I., Navarrete Becerra, L., & Dufraix, I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los "buenos profesores"?: Una mirada desde la voz del estudiantado [What interactions do "good teachers" offer? A look from the voice of the students]. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14*, e1621. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1621

Glynn, C., & Wagner, M. (2023). The why and how of teaching languages for social justice and intercultural citizenship. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. 1–28). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/KONG5768

Jing, H. (2023). *Developing global awareness for global citizenship education: English language teachers' beliefs and practices in China*. Springer.

Kong, K., & Spenader, A. J. (2023). Introduction: Diverse perspectives on intercultural citizenship. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. xxi–xxiv). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/KONG5768

Ngeh, J. (2022). Inclusion and Exclusion of Postcolonial Subjects in Knowledge Production Academic Experience in Sweden, Cameroon, and Germany. En S. B. Martin & D. Dandekar (Eds.), *Global South Scholars in the Western Academy. Harnessing Unique Experiences, Knowledges, and Positionality in the Third Space* (pp. 65-76). Routledge.

Oviedo-Gómez, H., & Jaramillo-Cárdenas, C. (2023). Critical intercultural pedagogical experiences: The case of two public schools in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *25*(2), 74–90. https://doi.org/10.14483/22487085.20616

Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), *23*(2), 11-26. Universidad del Zulia. https://www.redalyc.org/journal/280/28056733002/html/

Rauschert, P. (2023). Intercultural service learning reframed: A comprehensive model and its practical implementation in the foreign language classroom. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 107–127). Cambridge University Press.

Soto, J. E., Colon, A., Barrios, J., & Llinas, J. (2024). Developing an interdisciplinary research agenda in intercultural competence for rural teacher training. *Education Quarterly Reviews*, *7*(3), 12–26. https://doi.org/10.31014/aior.1993.07.03.592

Starkey, H. (2023). Challenges to global citizenship education: Nationalism and cosmopolitanism. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 62–78). Cambridge University Press.

Wagner, M., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. En Y. Y. Kim & K. L. Mckay (Eds.),

The international encyclopedia of intercultural communication (pp. 1–6). Wiley.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:
Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de diciembre de 2025.