

e-ISSN 2362-5554

itinerarios educativos

la revista del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC

itinerarios educativos · 23 · 2025



número 23
santa fe
argentina
2025



Ingreso universitario y riesgo de desafiliación en la carrera Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Concepción del Uruguay – Centro Regional Santa Fe (2024)

University Admission and Risk of Disaffiliation in the Bachelor's Degree in Nutrition at the University of Concepción del Uruguay – Santa Fe Regional Center
Cozzi, Juan Manuel; Sejas, Nicolás; Ojalvo, Felipe

 Juan Manuel Cozzi*

jmcozzi@gmail.com

Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

 Nicolás Sejas**

nicosejas1@gmail.com

Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

 Felipe Ojalvo***

felipeojalvo@gmail.com

Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 de febrero de 2025

Aprobación: 5 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0096>

Resumen. El ingreso a la educación superior es un proceso complejo que involucra múltiples factores institucionales, académicos y socioculturales. Este estudio analiza las experiencias de ingreso y el riesgo de desafiliación en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Concepción del Uruguay – Centro Regional Santa Fe (UCU), a partir de datos recopilados entre 2022 y 2024. Mediante una metodología de métodos

mixtos, que combina encuestas a ingresantes y observaciones etnográficas, se identifican factores que inciden en la continuidad académica y los obstáculos que enfrentan los estudiantes. Los hallazgos evidencian que el riesgo de desafiliación se relaciona con la carga académica, la falta de tiempo, las dificultades económicas y la organización institucional, así como con aspectos subjetivos vinculados a la motivación y la integración social. Asimismo, se destaca el rol de la comunicación organizacional en los procesos de integración institucional. A partir de los resultados, se propone un índice de riesgo para orientar políticas institucionales que contribuyan a mejorar la permanencia en la UCU.

Palabras clave: Ingreso universitario, desafiliación institucional, trayectorias académicas, comunicación organizacional

Abstract. *The transition to higher education is a complex process involving multiple institutional, academic, and sociocultural factors. This study analyzes the experiences of university admission and the risk of disaffiliation in the Bachelor's Degree in Nutrition at the University of Concepción del Uruguay – Santa Fe Regional Center (UCU), based on data collected between 2022 and 2024. Using a mixed-methods approach that combines student surveys and ethnographic observations, the study identifies factors influencing academic continuity and the obstacles students face. The findings reveal that the risk of disaffiliation is associated with academic workload, lack of time, financial difficulties, and institutional organization, as well as subjective aspects related to motivation and social integration. Additionally, the role of organizational communication in institutional integration processes is highlighted. Based on the results, a risk index is proposed to guide institutional policies aimed at improving student retention at UCU.*

Keywords: *University admission, institutional disaffiliation, academic trajectories, organizational communication*

Notas de autor

* **Juan Manuel Cozzi** es Doctor en Antropología y Comunicación, Universidad Rovira i Virgili (URV). Politólogo egresado de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Magíster en Gestión de la Comunicación para las Organizaciones por la Universidad Austral (UA). Director Especialización en Comunicación Corporativa e Institucional, Universidad de Concepción del Uruguay (2022).

** **Claudia Feld** es Licenciado en Sociología (UNL). Doctorando en Ciencia Política (UNSAM). Becario de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. En la última década se desempeñó como analista de datos en diferentes grupos de investigación sobre trayectorias estudiantiles en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad de Concepción del Uruguay. Actualmente, trabaja con temas vinculados a la organización partidaria y el desempeño democrático.

*** **Felipe Ojalvo** es Licenciado en Sociología (UNL). Maestrando en Criminología (UNL) y Doctorando en Estudios Sociales (UNL). Becario UCU-CONICET. En la última década se desempeñó como docente universitario en la Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Católica de Santa Fe. También como analista de datos e investigador en diferentes grupos de investigación sobre trayectorias estudiantiles en la Universidad de Concepción del Uruguay, así como estadísticas delictivas en ciudad de Santa Fe y Rosario. Actualmente, trabaja con temas vinculados a la delincuencia juvenil en contextos de exclusión social.

INTRODUCCIÓN

La expansión de la matrícula universitaria constituye una preocupación académica desde mediados del siglo XX (Bowles, 1963; Trow, 1973; 2007). A partir de las revisiones de Tinto y Cullen (1973), se sabe que el ingreso a las universidades es una experiencia compleja en la que intervienen múltiples factores institucionales, académicos y socioculturales (Tinto, 1989; 1993). En la actualidad, la masificación universitaria ha puesto en evidencia la creciente heterogeneidad social del estudiantado (UNESCO, 2020), así como las dificultades asociadas a su permanencia y graduación (Chiroleu, 2017). La «puerta giratoria» o «inclusión excluyente», una metáfora de Tinto luego actualizada por Ana María Ezcurra (2019; 2020), es una imagen ampliamente utilizada en la literatura especializada para describir la tensión entre la democratización del acceso y las tasas persistentes de abandono. En este sentido, si bien cada vez más personas logran ingresar a la universidad, muchas de ellas no consiguen completar su formación, enfrentando dificultades de distinto tipo (Ezcurra, 2004) que incrementan la probabilidad de interrupción de sus estudios (Trevignani y Pacífico, 2023).

El presente artículo se inscribe en este debate y busca analizar las experiencias de ingreso y el riesgo de desafiliación institucional en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición (cohorte 2024) de la Universidad de Concepción del Uruguay – Centro Regional Santa Fe (en adelante, UCU–CRSF). El estudio se basa en algunos de los hallazgos obtenidos en el marco de un Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID) desarrollado entre 2022 y 2024, que combinó metodologías cualitativas y cuantitativas para caracterizar las trayectorias de los ingresantes y estimar su probabilidad de desafiliación temprana.

Desde el punto de vista teórico, el análisis articula conceptos provenientes de la sociología de la educación superior (Dallera, 2010; Schneider, 2018), los estudios sobre trayectorias académicas (Fernández et al., 2022) y la comunicación organizacional (Saladrigas, 2005; García y González, 2017). Partimos de la premisa de que la integración al mundo universitario no solo depende del capital cultural de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2009), sino también de las estrategias institucionales (Ferrero et al., 2018) destinadas a favorecer la afiliación estudiantil (Coulon, 1995). En este marco, las preguntas de investigación que se intentan responder son las siguientes: ¿Qué experiencias sociales e institucionales inciden en la permanencia o desafiliación de los ingresantes a la carrera de Nutrición de la UCU en Santa Fe? ¿Cómo se relaciona la comunicación organizacional de la UCU con los procesos de integración institucional en el Centro Regional Santa Fe (CRSF)? ¿Y qué herramientas se podrían desarrollar para orientar estrategias institucionales que contribuyan a reducir el riesgo de desafiliación en esta universidad?

ASPECTOS CONCEPTUALES

El ingreso a la universidad no constituye un evento aislado, sino una transición institucional compleja que pone en juego desigualdades acumuladas, competencias adquiridas y formas de vinculación con la cultura académica (Fernández Aguerre y González, 2014; Ezcurra, 2004). Lejos de ser una experiencia neutra, este pasaje exige a los estudiantes redefinir su identidad frente a un espacio normativo, a veces desconocido, gestionar niveles inéditos de autonomía y adaptarse a lógicas institucionales que no siempre resultan accesibles (Coulon, 1995; Trevignani, 2019).

Numerosos trabajos han destacado el peso de las condiciones sociales en el proceso de integración universitaria. En este sentido, el concepto de capital cultural (Bourdieu, 2009; Bourdieu y Passeron, 2011) permite comprender por qué ciertos sectores sociales, en especial los estudiantes de primera generación universitaria (Beattie, 2018; Farkas, 2018), enfrentan mayores obstáculos de adaptación. Frente a esas dificultades, la literatura ha analizado tanto los efectos de los dispositivos institucionales (Barletta et al., 2019; Pogré et al., 2018; 2020; Sotelo, 2024) como las estrategias subjetivas de resistencia y sentido que desarrollan los propios estudiantes (De Certeau, 1996; Carli, 2012).

Este trabajo se inscribe en una concepción relacional de las trayectorias educativas (Nicastro y Greco, 2012), entendidas como procesos marcados por estados, transiciones, bifurcaciones y eventos (Boudon, 1974; Videgain, 2015). Así, la interrupción de una trayectoria no debe interpretarse como una decisión súbita, sino como el desenlace de un proceso gradual de desvinculación. En lugar de hablar de «deserción», lo que aquí se investiga es el riesgo de desafiliación institucional, es decir, la probabilidad de que un estudiante interrumpa su formación como consecuencia de factores estructurales y organizacionales que afectan su integración (Mejías et al., 2013; Fernández et al., 2022).

Para abordar este fenómeno, se adopta una noción compleja de riesgo que combina elementos objetivos y subjetivos, cuantificables y narrativos. Siguiendo a Cozzi (2021; 2024), el riesgo es una forma de anticipación que obliga a los actores sociales —y a las instituciones— a actuar en el presente frente a amenazas potenciales. En lugar de pensarlo como un mero cálculo probabilístico o una percepción individual, el autor lo entiende como una construcción social situada que permite identificar trayectorias vulnerables en condiciones específicas. Mairal (2011) señala que el riesgo articula la existencia de un peligro con su representación social, bien a través del cálculo matemático o mediante la construcción narrativa de dicha probabilidad.

Al respecto, retomamos el modelo de cuatro dimensiones del riesgo propuesto por Ramos Torre y Callejo Gallego (2018), quienes lo conciben como una configuración que articula temporalidad, contingencia, anticipación y acción. Estas categorías permiten pensar el ingreso universitario como una «circunstancia práctica» (Larrosa, 2009), es decir, un momento de tránsito vital en el que se condensa incertidumbre, exposición institucional y toma de decisiones con consecuencias en la formación. En términos empíricos, todo ello se expresa en distintos planos: en lo temporal, al situar el ingreso como etapa que condiciona trayectorias futuras; en lo ontológico, al reconocer la contingencia estructural de los estudiantes, como su condición de primera generación universitaria o la necesidad de trabajar; en lo cognitivo, a través de las percepciones, expectativas y temores narrados en las entrevistas; y en lo práctico, mediante las decisiones que efectivamente adoptan —como ausentarse, pedir ayuda o abandonar—, fuertemente influidas por las condiciones de interacción institucional.

Frente a esto, la comunicación organizacional adquiere un papel central. Más allá de la mera transmisión de información, la comunicación construye condiciones de legibilidad institucional, acceso a recursos y sentido de pertenencia (Arévalo, 2007; Frassa, 2020; Frigoli y Domine, 2020). La gestión de canales, la claridad de los procedimientos, la disposición de las autoridades y el clima de interacción cotidiana forman parte del entramado que permite —o no— que un estudiante perciba la universidad como un espacio habitable. Por eso, Cozzi (2021) señala que la gestión del riesgo en el ámbito universitario implica también el diseño de estrategias comunicacionales que aborden la vulnerabilidad estructural de los ingresantes.

Desde esta perspectiva, la matriz de riesgo propuesta en este trabajo se basa en una concepción integral del riesgo como fenómeno anticipatorio, relacional y situado. Su diseño recupera las dimensiones objetivas y subjetivas señaladas, integrando variables institucionales, sociodemográficas y perceptivas para identificar trayectorias de alta, media y baja propensión a la desafiliación durante el primer año. Se reconoce, no obstante, que el modelo no incorpora de forma sistemática la dimensión curricular de las asignaturas con mayor índice de abandono, lo cual constituye una línea de análisis para futuras investigaciones.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El diseño metodológico adoptado es de carácter diacrónico y descriptivo, sustentado en una estrategia de métodos mixtos. Desde el enfoque cualitativo, se recurrió a la etnografía de la comunicación, en el marco de los planteos de Dell Hymes (1964; 1969), que destacan el papel de las prácticas lingüísticas como mediadoras de la interacción social en contextos organizacionales. Esta estrategia resultó pertinente para analizar las experiencias comunicacionales de los ingresantes, focalizando la atención en eventos burocráticos, académicos y de sociabilidad (Fernández, 2010; Trevignani, 2019).

La participación del equipo investigador se desarrolló durante el primer cuatrimestre de 2024, mediante la permanencia regular en la sede Santa Fe de la UCU. Se realizaron observaciones sistemáticas de situaciones institucionales relevantes, como interacciones entre ingresantes y personal administrativo, rutinas de uso de documentación y escenas informales de sociabilidad entre estudiantes (charlas en pasillos, comentarios sobre materias, estrategias de estudio). Además, se registraron observaciones en instancias de cursada de materias vinculadas con la alfabetización académica (Carlino, 2024). Estas situaciones permitieron relevar elementos que inciden en la percepción del entorno institucional y en la construcción de sentido acerca del ingreso universitario. El análisis se orientó a comprender cómo las interacciones organizacionales y comunicacionales configuran experiencias de integración o desafiliación, y cómo estas inciden en la continuidad de las trayectorias académicas.

En forma complementaria, se diseñó y aplicó una encuesta autoadministrada a 34 ingresantes de la Licenciatura en Nutrición de la cohorte 2024. El cuestionario incluyó variables sociodemográficas, académicas e institucionales. El análisis estadístico consistió en una caracterización descriptiva de los perfiles de riesgo a través de frecuencias, cruces de variables y comparaciones entre subgrupos.

Como parte de este abordaje, se elaboró un índice específico de riesgo de desafiliación con el objetivo de orientar políticas institucionales de apoyo. El índice asigna puntajes positivos o negativos a determinadas condiciones. Por ejemplo, se consideran factores de riesgo el hecho de residir lejos de la sede (-1), trabajar durante el primer cuatrimestre (-1) y hacerlo en más de un empleo (-2); en cambio, contar con apoyo económico familiar (+1) y vivir en cercanías del lugar de cursado (+1) funcionan como factores protectores. El puntaje acumulado permite identificar niveles de riesgo y focalizar recursos institucionales. En la muestra analizada, el 75 % presentó valores entre -1 y +1, considerados de riesgo bajo o moderado.

Ahora bien, este instrumento no fue concebido para realizar un diagnóstico cerrado, sino como una herramienta exploratoria que ayude a diseñar intervenciones específicas: tutorías intensivas, becas parciales, programas de acompañamiento entre pares, entre otras. Entre sus limitaciones, se reconoce que no contempla percepciones sobre prácticas pedagógicas, aunque en la encuesta autoadministrada y en las conversaciones con estudiantes sí se realizaron preguntas de evaluación sobre el desempeño docente.

La Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) es una institución de gestión privada fundada en 1971, con sede central en la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Surge como iniciativa de la Asociación Educacionista «La Fraternidad», con un fuerte compromiso histórico con el acceso a la educación superior. Actualmente, ofrece más de treinta carreras en los niveles de pregrado, grado y posgrado, a través de seis facultades y cuatro centros regionales (Gualedaychú, Río Paraná, Rosario y Santa Fe), bajo modalidades presenciales, virtuales y combinadas.

El Centro Regional Santa Fe (CRSF) comenzó a funcionar como extensión áulica en 2003 y fue reconocido como centro regional autónomo en 2010. En la actualidad, cuenta con alrededor de 500 estudiantes activos y ofrece carreras de grado, ciclos de complementación curricular y un posgrado, todos bajo modalidad presencial.

En lo que respecta a las estadísticas oficiales de abandono, los datos institucionales de la UCU muestran una disminución luego de la pandemia, al flexibilizar la cursada a través de la modalidad virtual e implementar seguimientos individualizados basados en índices de riesgo. En la Licenciatura en Nutrición, la cohorte 2022 tuvo alrededor del 40 % de bajas, la de 2023 un 21 % y en 2024 se registró un 12 % (UCU, 2024). La carrera de Comercialización y Gestión de Negocios muestra un recorrido similar: 52 % en 2022, 26 % en 2023 y 8 % en 2024. Estos porcentajes permiten dimensionar el riesgo de desafiliación institucional en el primer año de cursado. La mayoría de los ingresantes tiene entre 18 y 24 años y casi todos transitan su primera experiencia universitaria.

La comunicación durante el período de ingreso

Para comprender la gestión de la transición en el Centro Regional Santa Fe (CRSF), se entrevistó a autoridades y bedeles y se realizaron observaciones participantes en primer año. Asimismo, se indagó cómo la universidad aborda la comunicación organizacional durante el ingreso: promoción de la demanda educativa, presentación de la oferta académica y orientación en trámites administrativos.

La información recopilada revela en el CRSF una intención de favorecer la permanencia, minimizar el riesgo de desafiliación y ofrecer acompañamiento sostenido mediante una mejor comunicación organizacional.

Bueno, lo que quería agregar ahora es que, dadas estas condiciones y estas características, sí hay evaluaciones de riesgo, digamos, por usar el término que queremos empezar a implementar (...). La institución realiza evaluaciones de riesgo y puede implementar tutorías para estudiantes en riesgo de desafiliación, lo que es una estrategia clave de comunicación y apoyo. (Autoridad institucional 1).

Según las autoridades, la UCU implementa charlas informativas, el Sistema de Alumnos Online (SAO), evaluaciones de riesgo y tutorías específicas. Las charlas orientan y dialogan con los estudiantes, clarificando requerimientos y metas académicas. Como mencionaba una de las autoridades de la UCU: «¿En qué momento son las charlas? Depende. Las charlas informativas son un medio esencial para comunicarse con los estudiantes, especialmente al inicio y al final del año académico, para proporcionar orientación y responder preguntas.»

Estas iniciativas se diseñan para que los estudiantes se sientan respaldados y vinculados con la universidad desde su ingreso y a lo largo de todo el recorrido durante el primer año. Tanto es así que se cuenta incluso con un manual de identidad visual:

La UCU tiene un manual de identidad visual. Por ejemplo, cada facultad tiene un color asignado; el rojo corresponde a la Facultad de Arquitectura. Entonces, todas las piezas comunicacionales, por lo menos en esto, en la gráfica, van a salir así. (Autoridad institucional 2).

No obstante, las mismas autoridades reconocen un obstáculo, tal como una de ellas menciona: «Porque tenemos un problema de comunicación. Nosotros estamos acá y la sede central está en Concepción del Uruguay.» Esto implica que, desde la sede de Santa Fe, se debe reportar a Entre Ríos lo que acontece con cada ingresante. Con tal fin, se recurre al SAO, un sistema de alumnos en línea que facilita la gestión académica y administrativa, ofreciendo a los estudiantes información actualizada sobre su situación institucional.

La UCU tiene una plataforma que se llama SAO, que es un sistema de alumnos online. Pero eso está operativo para el alumno una vez que el alumno ya ha ingresado y figura en el sistema. Porque en realidad lo que va a hacer el SAO es representar todo eso que está en el papel (...). El SAO permite gestionar aspectos administrativos y académicos, facilitando la comunicación entre estudiantes y la institución, y asegurando que los estudiantes estén al tanto de su situación académica y administrativa. (Autoridad institucional 1).

Ahora bien, esta centralización de información permite un seguimiento individualizado, pero desde la sede central, no desde el Centro Regional Santa Fe: «Entonces, la única forma que tiene la sede central para saber, o desmenuzar, por así decir, el funcionamiento del centro regional, es a partir del SAO; acá no.» (Autoridad institucional 1).

Los listados («excels») con dicha información no siempre están disponibles para un monitoreo continuo a nivel local. El Centro Regional gestiona legajos en papel a partir de fichas de preinscripción e inscripción, que los bedeles cargan luego en el SAO. «El preinscripto es un paso previo a la inscripción, que es aquel que llamó por teléfono o de alguna manera se vinculó con la institución. La institución le manda un formulario y ese interesado lo completa.» Por ende, para el seguimiento, luego se deben implementar encuestas *ad hoc* autoadministradas por estudiantes, recuperando datos personales para posteriores evaluaciones de riesgo. Recién en 2024 se dispuso de un registro único para identificar riesgos según diversos indicadores (formación previa, hitos biográficos como independencia económica o parentalidad). Así, este tipo de diagnóstico permite implementar seguimientos personalizados y apoyos concretos para estudiantes en situación crítica.

El riesgo de desafiliación durante el período de ingreso

El análisis de la encuesta autoadministrada¹ identifica factores que inciden en la permanencia y el rendimiento: migración por estudio, ser primera generación universitaria y

¹ La encuesta autoadministrada incluyó una batería amplia de preguntas destinadas a relevar variables sociodemográficas, laborales, familiares, educativas y organizacionales. Se indagó la edad, el género, el lugar de residencia, las experiencias laborales, el nivel educativo y la ocupación de los progenitores, la trayectoria escolar (primaria, secundaria y terciaria), los antecedentes universitarios, las percepciones institucionales y docentes durante el ingreso, el uso de la web institucional, el trato recibido en la instancia de inscripción y el grado de identificación con

necesidad de trabajar aumentan la probabilidad de desafiliación. En contraste, el apoyo económico familiar actúa como factor protector. De los 34 casos, 25 son mujeres y 9 varones. La edad media es de 20,26 años, con una moda de 19, lo que implica una leve desviación de la expectativa institucional. El 60 % reside en Santa Fe (12 en la capital) y el 40 % en Entre Ríos (14 en Paraná). Esta migración, presente en 17 casos, puede aumentar el riesgo de desafiliación por costos y logística del desplazamiento.

Otro factor de riesgo es la condición de primera generación universitaria: aproximadamente el 70 % proviene de familias sin experiencia en educación superior (solo educación obligatoria). Generalmente, las madres presentan un nivel educativo formal algo superior al de los padres. Su respaldo económico favorece la permanencia. En efecto, alrededor del 53 % de los encuestados no necesita trabajar gracias al sostén económico familiar, lo que repercute positivamente en el desempeño académico.

Asimismo, ninguno de los 34 casos relevados tiene hijos y solo nueve trabajan en el sector privado: siete lo hacen de forma informal y dos en calidad de empleados formales. A su vez, dos estudiantes se identifican como propietarios o jefes de su propio emprendimiento, mientras que el resto se desempeña en puestos de menor jerarquía. Únicamente una persona declaró poseer dos empleos, lo cual, según el modelo de riesgo, aumenta sensiblemente la probabilidad de desafiliación. En relación con la trayectoria laboral, cuatro de los ingresantes señalaron haber tenido su primer empleo antes de los 18 años, lo que evidencia un temprano inicio en el mercado de trabajo. Las restantes cinco personas que trabajan lo hacen en su primer empleo.

En función de estos datos, se diseñó un índice de riesgo para orientar políticas de apoyo. Combinando factores socioeconómicos y familiares, surgen intervenciones para reforzar la retención: tutorías intensivas, becas o descuentos para puntajes negativos en el índice, programas de acompañamiento con estudiantes avanzados para primera generación universitaria y residentes lejanos.

Para el índice de riesgo se asignaron valores a las respuestas: vivir lejos resta un punto (-1), residir cerca suma un punto (+1), trabajar disminuye el puntaje (-1), tener dos empleos resta el doble (-2), disponer de sostén familiar mejora el índice (+1). El puntaje determina el riesgo de desafiliación y ayuda a focalizar recursos en perfiles vulnerables. En la cohorte 2024 de Nutrición (UCU), el 75 % presenta un riesgo relativamente bajo (índice entre -1 y +1). No obstante, el diagrama de caja muestra la mediana coincidente con el extremo superior, lo que indica que al menos la mitad de los 34 ingresantes acumula múltiples desventajas sociales.

compañeros y docentes. También se consultó por experiencias previas de abandono, motivaciones para ingresar a la UCU y disposición a participar en entrevistas cualitativas.

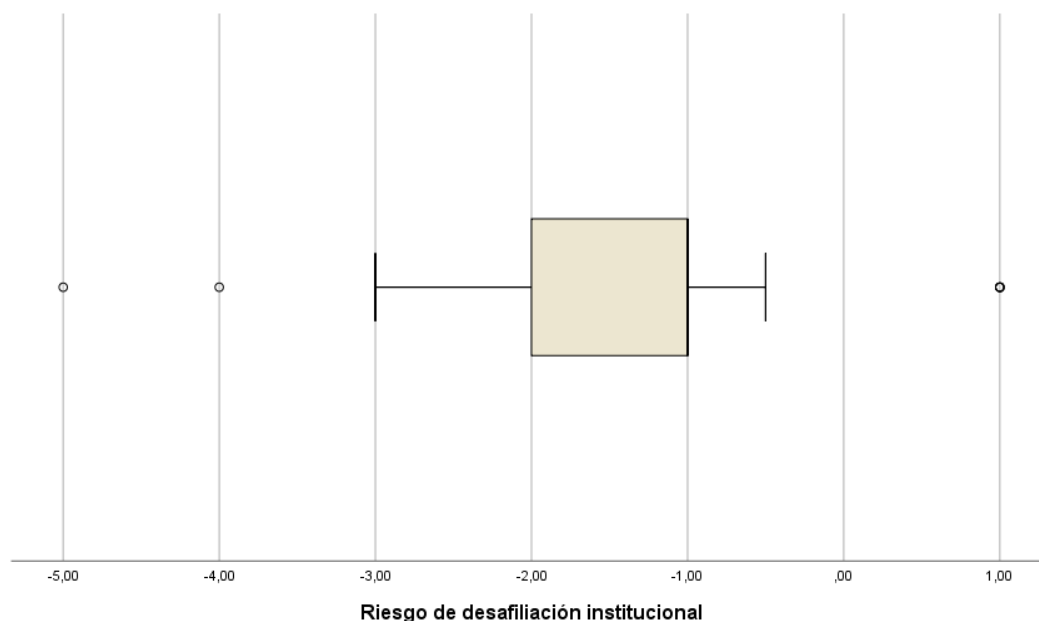


FIGURA 1

Grado de desafiliación institucional de los ingresantes de la cohorte 2024 de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Concepción del Uruguay. Centro Regional Santa Fe, Argentina.

Fuente: Elaboración propia.

Los valores atípicos negativos corresponden a puntuaciones negativas en todas las categorías, incluido el caso prioritario con dos empleos. Le siguen quienes residen fuera de Santa Fe, trabajan y son primera generación universitaria. El valor atípico positivo refleja una realidad ya descrita: la escasez de trayectorias sin barreras socioeconómicas y culturales, donde la linealidad y la homogeneidad resultan atípicas (Trevignani, 2019; Pacífico y Trevignani, 2023).

El seguimiento realizado a mediados de 2024 detectó que ocho de los 34 estudiantes de Nutrición (23,5 %) consideraron abandonar la carrera en el primer cuatrimestre. Se solicitó que especificaran la razón. Algunos hicieron alusión a un desinterés manifiesto: «No me gustaba», mientras que otros mencionaron complicaciones en su progreso académico: «No podía avanzar en la carrera». Surgieron asimismo conflictos relacionales: «Problemas con una compañera», así como dificultades asociadas al calendario de evaluaciones: «En plena época de parciales».

En varios testimonios se identificaron limitaciones de tiempo o de gestión de la carga académica: «falta de tiempo»; «al principio de la carrera porque pensé no poder con los contenidos»; «demanda mucho tiempo, muchos trabajos, mucha lectura, no dispongo de tanto tiempo», entre otras expresiones. Uno de los casos relató un inconveniente al trabajar en equipo: «Al tener que realizar trabajos en grupo [...] un día antes de la entrega me informa un compañero que no había realizado nada [...]. Hice el trabajo sola y lo sumé». También hubo quienes señalaron razones económicas de mayor envergadura, como «por la cuota», «por el costo de la cuota» o «por no llegar a pagar la cuota».

Se observaron, además, factores vinculados con la conciliación de roles y obligaciones: «Porque se me complica hacerme tiempo, por el trabajo y la familia»; «Por organización del tiempo para cumplir con las actividades y exámenes»; «Por tema de trabajo y fatiga acumulada». Finalmente, algunos admitieron la pérdida de motivación o el cuestionamiento de su continuidad en relación con la edad: «Falta de motivación»; «Falta de interés»; «Por mi edad». Estos testimonios ilustran la diversidad y combinación de dificultades al inicio de la trayectoria universitaria, lo que confirma

que la desafiliación no es monocausal, sino resultado de un entramado de factores personales, económicos, institucionales y relacionales.

CONCLUSIONES

El análisis de las experiencias de ingreso y el riesgo de desafiliación en la carrera de Nutrición de la Universidad de Concepción del Uruguay (Centro Regional Santa Fe) muestra un entramado complejo de factores interrelacionados. Desde los condicionantes socioeconómicos hasta la organización institucional, pasando por la motivación individual, la complejidad de los contenidos y el acompañamiento formativo, el estudio demuestra que la continuidad no puede comprenderse bajo una única causa.

Por un lado, los datos estadísticos y cualitativos evidencian que la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, así como la distancia geográfica y la disponibilidad de recursos financieros, constituyen obstáculos frecuentes. Para quienes deben costear la cuota o afrontar gastos de traslado y alojamiento, la experiencia universitaria se vuelve particularmente exigente. Al mismo tiempo, esta dimensión económica interactúa con elementos académicos, como la brecha entre la formación previa y las expectativas de la carrera, generando momentos de alta vulnerabilidad durante el primer año.

La UCU–Santa Fe ha implementado tutorías, evaluaciones de riesgo y charlas informativas, pero persisten desafíos en el plano de la comunicación organizacional entendida de manera sistémica. Mejorar la accesibilidad de los canales y el seguimiento individualizado podría optimizar la experiencia estudiantil. En el plano subjetivo, la motivación y la autoeficacia resultan determinantes. Dificultades en los trabajos grupales, falta de tiempo, agobio académico e imprevistos laborales o familiares pueden debilitar el compromiso, especialmente cuando no existen redes de apoyo ni orientación temprana. Varios testimonios asocian la idea de abandono con los períodos de exámenes o de sobrecarga académica.

Por último, la elaboración de un índice de riesgo, tal como se propone en este estudio, constituye un aporte concreto para que la institución focalice sus esfuerzos donde más se necesitan. Medidas como becas, descuentos, tutorías intensivas o asesoramiento administrativo tienen el potencial de equilibrar, al menos en parte, algunas de las desigualdades de origen que influyen en las trayectorias de los estudiantes. Más allá de ello, una comunicación organizacional planificada y continua, que atienda las particularidades de cada ingresante, resulta indispensable para fortalecer los procesos de integración y permanencia en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade García, J., & González, R. (2017). Reflexiones en torno al estudio de la comunicación organizacional, su historia y tendencias. En Martínez González et al. (Eds.), *Capital intelectual: suma de talentos* (pp. 395–417). Cuerpo Académico Gestión y Administración de Sistemas.

Arévalo, J. (2007). Gestión de la información, gestión de contenidos y conocimiento. Ponencia presentada en las II Jornadas de Trabajo del Grupo SIOU, Salamanca, 8–9 de noviembre de 2007.

Beattie, I. R. (2018). Sociological perspectives on first-generation college students. En B. Schneider (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 171–191). Springer.

- Benvegnú, M. A. (2015). *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. EDUNLU.
- Boudon, R. (1974). *Educación, oportunidades y desigualdad social: perspectivas cambiantes en la sociedad occidental*. Wiley–Interscience. (Traducción revisada de *L'inégalité des chances*).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bowles, F. H. (1963). *Acceso a la educación superior: estudios nacionales* (Vol. 2). UNESCO.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2024). Enseñar con escritura y lectura en todas las materias, y enseñar a escribir y leer en talleres específicos. En *Conversaciones urgentes sobre investigación y formación en torno a las prácticas de escritura, lectura y oralidad académicas y profesionales*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A. (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu & M. Marquina (Eds.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. UNGS.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Cozzi, J. M. (2021). Institucionalización y gobernanza de las políticas de comunicación y gestión del riesgo. *Integración + Divulgación de trabajos científicos*, 1(2). <http://revistadigital.ucu.edu.ar/index.php/secytucu/article/view/36/25>
- Cozzi, J. M. (2024). *Riesgos globales, respuestas locales: comunicación para la reducción del riesgo de desastre*. Editorial Biblos. https://www.editorialbiblos.com.ar/libro/riesgos-globales-respuestas-locales_161873/
- Dallera, O. (2010). *Sociología del sistema educativo, o crítica de la educación cínica*. Biblos.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer* (Vol. I). Universidad Iberoamericana.
- Ezcurra, A. M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), 118–133.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21–52).
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 113–127.
- Farkas, G. (2018). Family, schooling, and cultural capital. En B. Schneider (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 3–38). Springer.

- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13–26). UDELAR.
- Fernández Aguerre, T., & Ríos González, Á. (2014). El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay. *Artículo 2*.
- Fernández, T., Pacífico, A., & Barletta, A. (2019). *Estudio comparado de las políticas de inclusión*. Montevideo: Mercosur Educativo.
- Fernández, T., Trevignani, V., Cardozo, S., Pacífico, A., Marques, A., Kunrath, R., & Da Cunha, P. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.
- Ferrero, M., Mántaras, B., Pacífico, A., Ferreyra, E., & Tarabella, L. (2018). Políticas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral. *Itinerarios Educativos*, 10, 60–74.
- Frassa, J. (2020). Aproximaciones al universo simbólico de la organización: breve revisión del concepto cultura organizacional. En M. L. Pagani & M. Manuele (Eds.), *La mirada organizacional: enfoques y metodologías para el análisis* (pp. 186–198). La Plata: EDULP.
- Frigoli, M. G., & Domine, P. (2020). Abordaje de los fenómenos organizacionales en clave comunicacional. En M. L. Pagani & M. Manuele (Eds.), *La mirada organizacional: enfoques y metodologías para el análisis* (pp. 131–150). EDULP.
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hymes, D. H. (1964). A perspective for linguistic anthropology. En Tax (Ed.), *Horizons of Anthropology* (pp. 92–107). Alfine Publishing Company. Chicago, EE. UU.
- Hymes, D. H. (1969). ¿Por qué la lingüística necesita del sociólogo? En Szabón (Ed.), *Estructuralismo y sociología*. Colección El Pensamiento Estructuralista. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Kalou, Z., & Sadler-Smith, E. (2015). Using ethnography of communication in organizational research. *Volume 18, Issue 4*.
- Mairal Buil, G. (2011). Riesgo y narratividad. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, (16), 125–147. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12941/CC-101_art_5.pdf
- Mejías, D., Saccone, J., & Pacífico, A. (2013). La segunda navegación platónica y la articulación de niveles. En J. Saccone & A. Pacífico (Eds.), *Habitar la universidad en su contexto: jóvenes y enseñanza* (pp. 33–46). Ediciones UNL.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación* (1.^a ed., 2.^a reimp.). Homo Sapiens Ediciones.

- Pacífico, A., Bárbara, M., Trevignani, V., & Beltramino, T. (2016). *Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral: hacia una mayor inclusión educativa*. Ediciones UNL.
- Pacífico, A. M., Mántaras, B., Trevignani, V., Beltramino, T., & Sejas, N. (2019). *Instituciones, sujetos y trayectorias*. Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5581/Instituciones%2C%20sujetos%20y%20trayec%20-%20Andrea%20Maria%20Pacifico.pdf>
- Pogré, P. A., De Gatica, A., García, A. L., & Krichesky, G. (Coord.). (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.
- Ramos Torre, R., & Callejo Gallego, J. (2018). Semántica social del riesgo: una aproximación cualitativa. *Política y Sociedad*, 55(1), 235–256. <https://doi.org/10.5209/POSO.54062>
- Saladrigas Medina, H. (2005). Comunicación organizacional: matrices teóricas y enfoques comunicativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(60). Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social.
- Schneider, B. (Ed.). (2018). *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century*. Springer. Switzerland.
- Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. *Documentos de Trabajo*, (113), 1–16.
- Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, 5–32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Teachers College, Columbia University. Office of Education (DHEW), Washington, D. C.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1–9.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Trevignani, V. (2019). Corto pero denso. En E. Meccia (Ed.), *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* (pp. 459–490). Eudeba – Ediciones UNL.
- Trevignani, V., & Pacífico, A. (2023). Trayectorias universitarias: una propuesta teórica y metodológica para su abordaje. En S. Vercellino & P. Pogré (Eds.), *Transiciones* (1). Editorial UNRN. <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.20833>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. En J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243–280). Springer.

UCU. (2024). *Segundo informe de autoevaluación institucional*. Universidad de Concepción del Uruguay.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
<https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Vercellino, S., & Pogré, P. (2023). Introducción. Hacia una compresión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. En S. Vercellino & P. Pogré (Eds.), *Transiciones* (1). Editorial UNRN.
<https://doi.org/10.4000/books.eunrn.20753>

Videgain, K. (2015). *Análisis longitudinal del registro nacional de alumnos sobre trayectorias educativas*. INEE.

Tecnologías digitales en la virtualidad forzada y sus implicancias en la formación de profesores/as en Matemática

Digital technologies in forced virtuality and its implications in the training of teachers in Mathematics

Renzulli, Fernanda; Cavatorta, Patricia Noemí

 **Fernanda Renzulli ***

fernandarenzulli@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina (FHUC–UNL)

 **Patricia Noemí Cavatorta ****

nicosejas1@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina (FHUC–UNL)

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 17 de febrero de 2025

Aprobación: 9 de mayo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0097>

Resumen. En este escrito presentamos los resultados de una investigación de corte interpretativo–descriptivo. Analizamos las propuestas de enseñanza de estudiantes

que cursaron la Práctica Docente en contextos de virtualidad forzada (2020–2021) en la carrera Profesorado en Matemática de la UNL. Exponemos de qué manera se incluyeron las TD en el aula de la escuela secundaria. Estudiamos los tipos y finalidades de uso de los recursos digitales e identificamos aspectos considerados valiosos por las/os practicantes para enseñar matemática mediada por estas. Reconocimos en sus voces rasgos epocales que aportan al diseño de propuestas en los nuevos escenarios de presencialidad.

Palabras clave: Tecnología digital, educación matemática, virtualidad, práctica docente

Abstract. *In this paper we present the results of an interpretive–descriptive research. We analyzed the teaching proposals of students who took the Teaching Practice in contexts of forced virtuality (2020–2021) in the Mathematics Teaching career at UNL. We explain how TD were included in the secondary school classroom. We study the types and purposes of use of digital resources and identify aspects considered valuable by practitioners to teach mathematics mediated by them. We recognized epochal traits in their voices that contribute to the design of proposals in the new in–person scenarios.*

Keywords: *Digital technology, mathematics education, virtuality, teaching practice*

Notas de autor

* **Fernanda Renzulli** es Profesora en Matemática (UNL) y maestranda de la carrera Maestría en Didáctica Específica (FHUC–UNL). Docente en la carrera Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC–UNL), en carreras de Profesorados de Educación Primaria y Especial de institutos terciarios de la provincia de Santa Fe y en Escuelas de Educación Secundaria Orientada. Investigadora en Educación Matemática desde el año 2002 con participación en distintos proyectos CAI+D.

** **Patricia Noemí Cavatorta** es Profesora en Matemática (FHUC–UNL), Especialista Superior en Tecnología e Informática Educativa (M.E., Santa Fe), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (M. E. de la Nación Argentina) y Magíster en Didáctica Específica (FHUC–UNL). Docente en las carreras Profesorado en Matemática y Licenciatura en Biodiversidad de la FHUC–UNL y en carreras de Profesorados de Educación Inicial y Primaria de institutos terciarios de la provincia de Santa Fe. Investigadora en Educación Matemática desde el año 2016 con participación en distintos proyectos CAI+D.

INTRODUCCIÓN

En la última década, el surgimiento de múltiples recursos digitales ha influido en el diseño de propuestas para el aula de todos los niveles educativos. La elaboración de actividades para la enseñanza de la matemática no ha sido ajena a este movimiento cultural y social generado por las Tecnologías Digitales (TD) (Rojano, 2014; Novembre et al., 2015). Las investigaciones se enfocaron en el estudio de propuestas de enseñanza enriquecidas por su uso y en detectar las posibilidades que ofrecen, ya sea para la construcción de conceptos como para la comunicación y vinculación con el grupo de estudiantes.

Este proceso se profundizó y aceleró en el año 2020 producto de la virtualidad forzada, a raíz de lo acontecido por la pandemia por COVID-19. Las aulas debieron reinventarse para acompañar la construcción de conocimientos matemáticos. La cátedra de Práctica Docente de los futuros profesores en Matemática de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) no fue ajena a esta situación. Las experiencias de diseño de propuestas para el dictado de clases a distancia interpelaron más de lo frecuente a las/os practicantes.

Como integrantes de un proyecto de investigación, nos enfocamos en el estudio de las propuestas de enseñanza de practicantes que cursaron la Práctica Docente en 2020–2021. Examinamos de qué manera se integraron las TD en las experiencias de enseñanza en el aula de la escuela secundaria. Analizamos tipos y finalidades de uso de los recursos digitales, determinando cómo se las incluyeron e identificamos aspectos considerados valiosos por las/os practicantes. Esto llevó a reconocer algunos rasgos epocales entre las TD y la enseñanza de la matemática en la escuela, aportando a la construcción de lo que Maggio (2020) denomina «didáctica en vivo».

MARCO TEÓRICO

Las TD y su inclusión en las clases de Matemática adquieren protagonismo en la construcción de conceptos (Cavatorta, 2024; Renzulli et al., 2022; Barreiro et al., 2022). Wolman y Quaranta (2006), en relación con la producción de conocimiento, sostienen que enseñar matemática implica:

(...) generar en el aula una actividad de producción de conocimiento que en algún sentido guarde analogía con el quehacer matemático. Esto supone que el alumno se apropie de los saberes y también de los modos de producción de esos saberes, es decir, se busca desarrollar en las aulas una actividad de producción matemática que permita a los alumnos reconstruir los conocimientos. (Wolman y Quaranta, 2006:5).

Una apuesta a la producción de conocimientos con TD en la clase requiere que se usen no solo como herramientas, sino fundamentalmente como medio que potencie las interacciones propias del quehacer matemático, como ser: la exploración, la argumentación y la validación. Palmas Pérez (2018) diferencia los términos TIC y TD. Utiliza el término TD cuando «el foco de las tecnologías radica en la relación entre estas y el modo en que las personas las usan, y no en su potencial *informativo o comunicativo*» (2018:117).

Las TD ocupan un lugar importante en la educación y en los modos de acercarse a la construcción, producción y difusión del conocimiento. Según Maggio (2012), allí reside la necesidad de incluirlas en las prácticas de enseñanza. Refiere a dos tipos de inclusión: inclusiones efectivas y genuinas. Las efectivas se producen por razones que no están relacionadas con las inquietudes docentes por mejorar sus prácticas. Las genuinas, se dan cuando estos integran las TD reconociendo el valor agregado que eso tiene en la disciplina que está enseñando y pueden fundamentar su incorporación a sus propuestas.

Para Maggio et al. (2014), incluir TD en las aulas habilita vías de acceso no lineales, promoviendo conexiones no pensadas entre la información y la producción de nuevos conceptos. Resaltan la importancia de las decisiones que toman docentes y estudiantes para usar tecnologías en las clases de Matemática.

La tarea docente en el contexto pandémico, impuso la inclusión de las TD. Dejó de ser opción y se transformó en una obligación. Algunas/os docentes las incluyeron para sostener el vínculo pedagógico, y otras/os además para promover la construcción de saberes (Cárdenas, 2020). El desafío fue idear, diseñar, crear e implementar propuestas donde las TD se vean fusionadas con los saberes y las secuencias didácticas, apostando a la comprensión disciplinar en el aula.

Acerca del diseño de propuestas para la enseñanza de la matemática, Villarreal (2012) sostiene que las tecnologías no se deben usar como una pátina de modernidad. Deben incentivar una organización curricular que sustituya aquellos contenidos que resulten obsoletos. Drijvers (2013) y Sánchez Ilabaca (2003) afirman que una tarea en la que se incluyan TD es valiosa si el foco está en la construcción del conocimiento utilizando sus potencialidades. El saber disciplinar no debe quedar difuminado por la incorporación y el uso de las TD.

Álvarez y González (2014), presentan una categorización en función de los momentos de integración de las tecnologías en las prácticas docentes. Señalan 5 momentos, que pueden ir alternándose y coexistiendo en una misma clase. Un uso básico de los recursos, es decir el de organizar la información está indicando un momento de preintegración. Si el/la docente la usa solo para mostrar los conceptos y los estudiantes no intervienen, se da una integración básica. Cuando el uso de las TD por parte de las/os estudiantes es solo como medio para responder consignas o tareas se da una integración media. En un momento de integración avanzada, el/la docente genera propuestas de enseñanza que incluyen TD para la construcción de conocimiento. Hay integración experta si las/os estudiantes analizan, interpretan, discuten, elaboran conjeturas, deciden, fundamentan sus procesos de construcción en un espacio de aprendizaje enriquecido por las TD.

Sandholtz y Reilly (2004) plantean cinco etapas de evolución en el uso de las TD en las prácticas de enseñanza de docentes. En la etapa de acceso, el interés está en aprender a usarlas y conocer las características técnicas. En la de adopción, se muestra más preocupación por incluirlas en prácticas educativas, haciendo el intento de adaptar planificaciones previas. En la de adaptación, además de sustentar prácticas prediseñadas, se procura integrarlas más al trabajo de las/os estudiantes. En la de apropiación, las TD son incluidas sin esfuerzo en las clases. En la de invención, se promueven usos innovadores; las TD se amalgaman con las tareas de clase, las/os estudiantes interactúan simultáneamente con el entorno digital y los constructos teóricos construyendo sus aprendizajes.

Lion y Maggio (2019) sostienen que es necesario alterar la secuencia del espacio y del tiempo pedagógico. «Para ello, es importante discutir cuáles son las condiciones que desde múltiples dimensiones tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a la emergencia de prácticas renovadas» (Lion y Maggio, 2019:22). Según Maggio (2020), la virtualización por la pandemia no dio cuenta en

primera instancia de un proceso de transformación digital o rediseño de prácticas, sino la proyección rápida de un reflejo de lo presencial en lo virtual. Por ello, hoy es necesario un marco pedagógico y didáctico de alcance epistemológico que sostenga el diseño de prácticas de la enseñanza contemporáneas a escala, como el nuevo enfoque que propone Maggio, conocido como didáctica en vivo. Este enfoque

... trabaja en el reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente. Dado que las tendencias mutan, las clases emergen como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones. (Maggio, 2020:119).

En consonancia con ello, Carrión (2020) plantea que los encuentros sincrónicos se convirtieron en poco tiempo en el centro de las prácticas de enseñanza. Maggio (2020) sostiene que se utilizaron para: imitar los eventos presenciales, recuperar el trabajo autónomo de las/os estudiantes, y crear en colaboración con otros. Reconoce la pandemia como un punto de inflexión; ya que habilitó mutaciones en las propuestas didácticas, y promovió escenarios de hibridación posibilitando nuevos modos de conocer.

METODOLOGÍA

Realizamos el estudio de cinco casos organizados a partir del grupo de estudiantes que cursaron la asignatura Práctica Docente en los años 2020 y 2021. Las experiencias se dieron en dos escuelas preuniversitarias de la UNL: Escuela Industrial Superior (EIS) y Escuela Secundaria (ESUNL); por tener acceso directo a ellas.

Recuperamos las finalidades de uso de las TD que se pusieron en juego e indagamos respecto de las vivencias de estas/os estudiantes acerca de cómo se vincularon con las TD y las decisiones tomadas en función de ello. La investigación fue de tipo cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2010). Realizamos un análisis exploratorio, descriptivo e interpretativo de los datos obtenidos de dos documentos: las carpetas de práctica¹ y las desgrabaciones de entrevistas.

La investigación la llevamos a cabo en cuatro etapas. En la primera, realizamos un relevamiento de las/os cursantes de la asignatura en el período 2020–2021 y recuperamos los documentos denominados carpetas de práctica. De las/os nueve estudiantes (numerados de P1 a P9), ocho trabajaron en parejas pedagógicas, excepto uno que abordó la experiencia de forma individual. Esto arrojó un total de cinco casos de experiencias de práctica docente (EPD), numeradas de C1 a C5 (ver Tabla 1). En la segunda etapa, realizamos un análisis general de las nueve carpetas utilizando una tabla de escaneo.² Esto permitió sistematizar la información más relevante y hallar algunos puntos de convergencia entre los casos. En la tercera etapa diseñamos las entrevistas, con el fin de indagar sobre aspectos no identificados en la segunda etapa. Previa a las entrevistas sincrónicas virtuales (realizadas por Jitsi Meet) enviamos por correo electrónico preguntas generales (expuestas

¹ La carpeta de práctica es un escrito que se presenta como informe de cierre de la práctica docente realizada. En esta se plantea el contexto de las clases, un estudio de las instituciones y espacios curriculares, relatos de observaciones previas al dictado de clases, planificaciones, dinámicas implementadas y reflexiones sobre lo acontecido.

² El diseño de la tabla de escaneo, los fundamentos que sustentan el mismo y el análisis de un caso particular fueron expuestos en Renzulli, Cavatorta y Barzán (2022).

en la Figura 1) que organizaron el encuentro. Estas fueron grabadas con autorización y desgrabadas posteriormente.

1. ¿Cómo se sintieron al tener que trabajar en las prácticas docentes con las tecnologías digitales? ¿Por qué decidieron trabajar con los recursos que manifiestan en sus carpetas de práctica? ¿Y qué cuestiones tuvieron en cuenta sobre los recursos cuando diseñaron las actividades para las clases?
2. ¿Qué recursos o aspectos del trabajo con tecnologías digitales recuperan como importantes para poder seguir pensando o utilizando en sus futuras prácticas de enseñanza de la matemática (presencial o virtual)?
3. ¿Qué recomendación darían en relación con el uso de recursos tecnológicos y software para la enseñanza de la matemática, a modo de aporte para docentes? (qué tener en cuenta, qué analizar previo a su uso, qué tipo de actividades/tareas/consignas/problemas proponer a partir de ellos, etc.).

FIGURA 1

Preguntas vertebradoras de las entrevistas.

En la cuarta etapa establecimos los resultados de lo estudiado a partir de la triangulación de los datos obtenidos. Esto dio validez y consistencia a las conclusiones a las que arribamos.

LAS TD EN LAS PROPUESTAS DE LAS/OS DOCENTES PRACTICANTES

El estudio permitió identificar rasgos que fortalecen la construcción de lo que Maggio (2020) denomina «didáctica en vivo». Estos pueden visibilizarse en la recuperación de los resultados que organizamos y sintetizamos en dos apartados, a saber:

- Síntesis sobre el uso de TD. Consideramos los tipos de recursos utilizados y/o conocidos por las/os estudiantes contemplando: sus niveles de conocimiento de uso, la utilización en la práctica y en la actualidad y los aspectos importantes que destacan.
- Corolarios sobre reflexiones de la tarea docente. Recuperamos dos aspectos: sentimientos de las/os practicantes frente a la virtualidad forzada, y sugerencias para docentes en ejercicio.

Síntesis del uso de TD

Para dar cuenta de los tipos y las finalidades de uso de los recursos utilizados en las prácticas de enseñanza, confeccionamos una tabla resumen.³ En ella identificamos puntos focales. Por un lado, las herramientas digitales utilizadas para mostrar o presentar información (PowerPoint, PDF, generados desde LaTeX) son las que han continuado utilizando pospandemia en sus clases presenciales. Por otro lado, en cuanto a los recursos para la enseñanza, el más destacado por las/los practicantes fue el software GeoGebra. Expresaron que es altamente potente para el diseño de propuestas áulicas de determinados tópicos, como ser integrales definidas, funciones, conceptos geométricos.

³ En dicha tabla, las marcas se realizaron identificando el uso del recurso en la carpeta de práctica y/o en las entrevistas. Para cada caso se utilizó una marca especial (caso 1: x, caso 2: *, caso 3: +, caso 4: & y caso 5: #). En algunas secciones en lugar de las marcas indicadas se expresan palabras o siglas correspondientes al recurso utilizado.

Además, en el contexto de la práctica incorporaron el uso de recursos que desconocían o conocían parcialmente, como ser: Formularios de Google, autoevaluaciones online, uso de foros en la plataforma Moodle. Evidenciamos que en este proceso se apropiaron del uso de herramientas digitales para la comunicación, tanto sincrónica como asincrónica. Posteriormente, como docentes en ejercicio, las siguen valorando como positivas para los vínculos pedagógicos necesarios en la construcción de conocimientos.

TABLA 1.
Tabla resumen de usos de TD

La conocen			Usó para enseñar		Aspectos que destacan	Fragmento de entrevista que evidencia
Poco	Reg.	Mucho	EPD	Actual		
GeoGebra						
		X	X	X		C1.P2: (...) los alumnos venían trabajando con el GeoGebra. (...) teníamos esa ventaja del manejo, ya estaba el manejo en relación a los chicos.
		*	*	*	Dinamismo. Reducción de tiempos. Abordaje en distintos registros de representación. Habilita la experimentación.	C2.P4: (...) más que nada para explorar con las funciones. (...) al explorar y tener que ir cambiando la función, el software permite hacerlo más dinámico. C2.P3: (...) el que usaría obviamente es el GeoGebra, que es el software que conocemos. (...) tiene muchas aristas para desarrollar, sobre todo el uso de los distintos registros de representación que menciona Duval.
		+		+	Exploración. Dinamismo. Visualización.	C3.P6: GeoGebra, (...) permite visualizar situaciones de manera dinámica y no estáticamente, y eso creo que les abre mucho la cabeza a los chicos. C3.P5: yo en las escuelas por ahí uso el GeoGebra con los chicos. Tiene sus potencialidades para verificar, para explorar, para entender contenidos. C3.P6: (...) con GeoGebra explorábamos (...) y en función de lo que ellos hablaban íbamos debatiendo y después sí, llegamos a la conclusión de que, si la pendiente es positiva, es creciente, si es negativa, es decreciente.
		#	#	#	Gratuito. Multiplataforma. Versatilidad.	C5.P9: En lo que respecta a software, volvería a utilizar, y actualmente utilizo, GeoGebra.
PowerPoint (PP)/ Presentación en LaTeX (PL)/Libre Office Writer / PDF						
		PP	PP	PP	Mostrar producciones de estudiantes.	C1.P2: Me acuerdo que en ese Power[Point] habíamos pegado imágenes de tareas previas de los alumnos.
		PP	PP	PP	Presentación de información.	C2.P4: Usamos PowerPoint para exponer. C2.P3: Sirvieron para guiar las clases. Eran para las clases de Meet y se colgaban en el Classroom.
		PP	PP	PP	Presentación de información.	C3.P6: ...a través de Meet, pero usábamos un Power[Point]. O sea, ya he hecho Power[Point] con anterioridad, o sea, como que yo sabía.
		PDF	PDF	PDF	Presentación de información.	C4.P7: Al preparar el archivo de PDF con el que trabajé en la clase (...)
		PL/PP/ Libre Office Writer	PL/PP/ Libre Office Writer	PL/PP/ Libre Office Writer	Presentación de información. Diseño de materiales estéticos.	C5.P9: En la defensa de los trabajos grupales usaron MS PowerPoint o de Libre Office Writer. La finalidad era solo presentar las demostraciones de propiedades o actividades que habían sido propuestas. Otro software que actualmente considero indispensable son los afines a LaTeX.
OneNote						
		#	#		Recopilar escritos de clase en PDF. Organización de presentación en secciones.	C5.P9: La clase, en gran medida, quedaba registrada por escrito y es por eso decidí utilizar OneNote. Este programa cuenta con pizarras digitales que permite la recopilación de información. También organizar las pizarras en secciones y exportar todo el archivo en un único PDF.
Juegos interactivos online						

		&	&	&	Recuperar conceptos y propiedades.	C4.P8: pensamos en un juego donde los estudiantes tenían que tener conocimientos de las propiedades de los cuadriláteros para jugarlo.
Splend Apps (grabadora de voz)						
		#	#		Devolución de correcciones.	C5.P9: [Sobre la corrección de evaluación en PDF] Grabé audios comentando estos errores para cada estudiante.
Formularios de Google						
X						C1.P2... Sí, como alumnas lo hemos usado al formulario de Google.
	*		*	*	Posibilidades para evaluar y enseñar. De corrección rápida. Reflexión sobre las consignas.	C2.P3: (...) lo utilizamos como herramienta evaluadora. (...) permite hacer una corrección un poco más rápida, más organizada. Eso está bueno también para pensar la evaluación. ¿Qué tipo de opciones son? ¿Cuántas opciones correctas puede el alumno seleccionar? (...) siempre por el lado de la argumentación.
	&		&	&	Relevamiento de información para organizar la propuesta.	C4.P8: (...) creamos una encuesta de Google (...). Realizamos preguntas sobre cómo fue su experiencia en el cursado virtual el año pasado, qué esperaban de este año y qué opinaban de tener algunas clases presenciales.
Webquest						
	X					C1.P1: (...) la incorporación de las TICS dentro de los procesos de enseñanza y dentro de eso están las WebQuest, que son investigaciones guiadas.
PhotoMath						
	+		+	+	Exploración. Construcción de conceptos.	C3.P6: Al PhotoMath lo habíamos utilizado. Está re buena la herramienta. C3.P5: (...) cuando aplicamos el PhotoMath, (...) le dimos expresiones algebraicas y le hicimos escanear con la aplicación y ahí llegaban a una expresión equivalente (...) le habíamos propuesto que analicen eso.
Autoevaluación online						
X						C1.P1: (...) las autoevaluaciones que se pueden realizar, páginas online con ejercitaciones con autocorrección.
	+			+		C3. P6: En el GeoGebra virtual hay un montón de recursos (...). Vos ponés la respuesta y te dice si está correcta o incorrecta. Eso también puede ser como autoevaluación o ejercitación antes de una prueba.
Foros						
	*		*		Construcción colaborativa de conocimiento.	C2.P3: (...) lo más potencial del foro es la participación entre todos. No solamente responder y ver mi respuesta y enfocarme en eso, sino también ver la de mis compañeros y el aporte de otras personas.
Plataformas Moodle /Classroom						
X			Classroom	----		
	*		Classroom	Classroom	Aula virtual. Comunicación y vínculo pedagógico. De fácil uso y acceso.	C2.P4: El Classroom te permitía subirles a ellos el material. C2.P3: (...) yo la conocí ahí. (...) es una herramienta súper útil porque es un aula virtual en donde los alumnos pueden encontrar novedades. Pueden subir sus trabajos, consultas y participar de forma individual o grupal. (...) es de fácil uso, práctico, rápido (...). Yo hoy en día también la sigo usando.
	+		Classroom	Classroom		
	&		P. Moodle	----		
		#	P. Moodle	P. Moodle	Actualización. Accesibilidad.	C5.P9: (...) cargo los PDF en Google Classroom de cada clase. (...) me provee la posibilidad de ir actualizándolo periódicamente.
Meet/ Zoom /Teams						
	x		Meet	Meet		
		*	Meet	Meet		
		+	Meet	Meet		C3.P6: (...) nosotras en secundaria, las clases las dimos a través de Meet... C3.P5: (...) no me imagino una clase virtual sin un Zoom o un Meet.
	&		Teams	---		
		#	Zoom	Zoom		

Corolarios sobre reflexiones de la tarea docente

Enseñar matemática en el contexto de la virtualidad forzada habilitó a pensar, inferir o descubrir formas de intervenir en el acto de enseñar. Esto despertó incertidumbres y miedos, pero permitió reflexionar sobre el uso de las TD en las prácticas de enseñanza desde cada experiencia particular en cada contexto singular. Las entrevistas recuperaron las voces y los sentimientos de las/os practicantes. Además, permitieron identificar ideas construidas sobre la figura del docente, que pueden considerarse como sugerencias para la enseñanza. Tomamos expresiones que visibilizan aspectos a considerar cuando se implementan propuestas mediadas por TD.

Los sentimientos frente a la virtualidad forzada

En general, las/os practicantes expresaron que, a los miedos propios de enfrentarse a la situación de las prácticas docentes, se sumaron otros movilizados por el abordaje de las mismas desde la virtualidad forzada, sobre todo por no tener experiencias previas de dictado de clases presenciales. Los comentarios que más se destacan refieren a:

- **Imprevistos con la conectividad:** «En primer lugar yo sentí miedo, inseguridad. Miedo a no poder o miedo a que las actividades planificadas no salgan en su momento como estaban previstas, miedo a la conexión también» (C1.P2).
- **No poder reconocer las expresiones de las/os estudiantes en la situación de aprendizaje:** «Creo que era algo que no esperábamos: hacer la práctica en pandemia y con todo virtual. Es como que ahí fue distinto a lo que esperábamos. (...) al no ver los chicos y sus reacciones, por más que estén conectados, cuando nosotros teníamos que hablar en el Meet, era raro no verlos» (C2.P4).
- **La toma de decisiones en el uso de tecnologías:** «Así que poco a poco fuimos introduciéndonos en eso y, a la vez, fue como que había que pensar doble en este sentido de incluir las tecnologías matemáticas. Las teníamos que usar sí o sí, fue esencial porque era virtual y, a la vez, también de usarlas para el contenido matemático en sí. Si queríamos usar un software u otras herramientas, había que repensar cómo, para qué, si realmente era el fin. (...) para mí fue muy útil» (C2.P3).
- **El uso de herramientas elementales:** [Refiriéndose a las plataformas de videollamadas] «(...) me resultó al principio medio complicado, porque yo no soy de usar todas estas aplicaciones de comunicación. (...) me llevó tiempo conocerlas, aprender a manejarlas. Pero después (...) me parecían muy útiles, muy cómodas. Más que nada en el contexto en el que estábamos, pues nos permitía simular que estábamos en una clase presencial» (C3.P5).

Según los relatos, al inicio de las prácticas se dieron distintos acercamientos al uso de los recursos. Esto influyó en el tipo de inclusión (Maggio, 2012) y los momentos de integración (Álvarez y González, 2014) de las TD en las propuestas de enseñanza. Mayormente se dieron momentos de integración básica; en el desarrollo de las clases lograron una integración media, y solo un caso (C5.P9) alcanzó una integración avanzada.

Evidenciamos tres de las cinco finalidades de uso de las TD (Sandholtz y Reilly, 2004): adopción, adaptación y apropiación. En principio se incluyeron para reproducir prácticas

presenciales y luego se adaptaron las propuestas para integrarlas de manera no forzada, apropiándose de su uso. En el discurso de las/os practicantes sobrevive la idea de la inclusión curricular de las TD, marcando la importancia de embeberlas en las propuestas, aspirando a una finalidad de invención; aunque reconocen no haber podido lograrlo por completo en sus clases.

Sugerencias para docentes

Las voces permitieron reconocer algunas consideraciones que hacen las/os practicantes proyectándose como profesores y que, a la vez, funcionan como sugerencias para docentes en ejercicio. Algunas expresiones que dan cuenta de esto se exponen a continuación:

- **En relación con las TD**

- *Sobre quién las utiliza*

«Un aspecto importante es tener en cuenta quién va a utilizar el software: docente o estudiantes y docentes. Si es solo para el docente, asegurarse de que aquello que provea el software sea asible para los estudiantes (...). Si es un software que va a utilizar tanto el docente como los estudiantes, entonces asegurarse de que es accesible para ellos o asumir la posibilidad de realizar tareas grupales» (C5.P9).

«(...) hay que tener en cuenta de que por ahí los chicos, no necesariamente porque vivan usando todo el tiempo el teléfono, van a saber usar el Excel o algún programa particular» (C3.P5).

- *Sobre su uso con finalidad de enseñanza*

«Otro punto es que el software responda a una necesidad y que no se introduzca solo para utilizar TIC. Si esta cuestión se encuentra satisfecha, entonces ver cuál es la mejor forma de implementarlo. Probar diferentes actividades y tareas en el aula, ver con cuáles los estudiantes responden mejor. Que la necesidad sea lo primero y el software la herramienta, y no al revés» (C5.P9).

«GeoGebra aporta un poco más, que es la experimentación. Permite hacer una experimentación y visualización más rápida de distintos tipos de gráficos de funciones. Se pueden observar distintos registros a la vez y creo que también planteando una consigna que lleva a los alumnos por ese camino» (C2.P3).

- **La importancia del diseño de consignas**
«La consigna que se propone para contestar un foro, si es directa, no sirve mucho. (...) para mí, lo más potencial del foro es la participación entre todos: no solamente responder y ver mi respuesta y enfocarme en eso, sino también poder ver la de mis compañeros y el aporte de otras personas» (C2.P3).
- **Que el tiempo de aprendizaje compense su uso**
«De poco sirve aprender durante semanas o meses a utilizar un software que solo se utilizará una vez y ya. Es mejor buscar algo que pueda ser reproducible en casi cualquier situación y que garantice un aprendizaje continuo por el docente que busca implementarlo» (C5.P9).
- **Saber usar TD**
«Prefiero aprender a usar bien un software y sacarle el máximo provecho que muchos a medias» (C5.P9).
«El GeoGebra tiene esto de que las gráficas que a veces son discontinuas en un punto, las mirás y parece que son continuas. Esas pequeñas cuestiones hay que tenerlas en cuenta antes de implementar en el aula un recurso. (...) Creo que antes de entrar al aula hay que conocer cuáles son las posibilidades de uso» (C3.P5).
- **Comunidad activa para compartir experiencias**
«(...) resulta importante que haya una comunidad activa utilizando el mismo software. Ante inquietudes o problemas es más fácil hallar soluciones en internet, ejemplos o material afín» (C5.P9).

Las sugerencias dadas se centran en priorizar una inclusión genuina de las TD (Maggio, 2012) para la producción de conocimiento matemático (Wolman y Quaranta, 2006). Destacan que su incorporación amerita una mirada pedagógico–didáctica global, que contemple quién las utilizará, para qué fin y que el tiempo de aprendizaje de la herramienta compense los aprendizajes logrados a partir de su uso. Enfatizan en la importancia que requiere la selección de la TD en función del diseño de las consignas que se utilizan para la enseñanza de los conceptos matemáticos. Del discurso decanta la importancia de formar parte de una comunidad activa de aprendizaje, donde se compartan experiencias, recursos, ventajas o debilidades sobre cómo y para qué enseñar con TD.

CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

En las EPD se utilizaron múltiples recursos, con distintas finalidades de uso y se dieron diferentes momentos de integración. Las finalidades que primaron fueron organizar y mostrar la información en las clases (Álvarez y González, 2014).

Solo en una EPD se incluyeron las TD de forma genuina (Maggio, 2012), por habilitarse la participación activa del estudiantado mediante la elaboración de conjeturas a partir de la exploración y deducción con otros. La propuesta invitó a que las/os estudiantes sientan la necesidad de utilizar *GeoGebra* y usen sus potencialidades para conjeturar, interactuar y validar. En las clases se dieron todos los momentos de integración de las tecnologías propuestos por Álvarez y González (2014), encontrándose el/la practicante en la etapa de invención (Sandholtz y Reilly, 2004). En los demás casos se incluyeron de manera efectiva (Maggio, 2012); no fue la

intencionalidad didáctica la que priorizó su uso, sino el contexto el que lo impuso. Se emuló la clase presencial tradicional. Se dieron momentos de preintegración, integración básica e integración media de las TD (Álvarez y González, 2014).

Estas/os docentes nóveles siguen usando recursos tecnológicos. Hay una extensión de los aprendizajes logrados en sus EPD, sumando el uso de nuevas TD e investigando sobre posibles impactos en las propuestas. Destacan ventajas a la hora de evaluar, promoviendo otros formatos para reunir información sobre los procesos de aprendizaje del estudiantado. Esto deja entrever rasgos de una didáctica en vivo (Maggio, 2020).

La recuperación de voces sugiere que, en general, hubo por parte de las/os practicantes una reflexión crítica sobre la inclusión de las TD en las clases de Matemática. Se evidencia una mirada retrospectiva que promueve seguir pensando en cómo integrarlas de manera más genuina (Maggio, 2012). Conciben que, para que se integren de manera valiosa en una tarea, el foco debe estar en la construcción del conocimiento aprovechando las potencialidades de los recursos tecnológicos, y no al contrario (Drijvers, 2013; Sánchez Ilabaca, 2003).

Este estudio muestra que existe una necesidad de focalizar las investigaciones en la elaboración y análisis de consignas que promuevan la inclusión genuina de TD para aprovechar sus potencialidades en la construcción de conceptos matemáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, G., & González, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q. Revista Electrónica de Divulgación Académica y Científica de las Investigaciones sobre la Relación entre Educación, Comunicación y Tecnología*, 8(16), 1–23.

Barreiro, P., Leonián, P., Marino, T., Pochulu, M., & Rodríguez, M. (2022). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Cárdenas, H. (2020). Los imprescindibles en la enseñanza: Default virtual. *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*, (21), 17–23.

Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Cavatorta, P. (2024). *Estudio de consignas matemáticas vinculadas a la enseñanza del límite puntual de funciones reales de variable real* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Drijvers, P. (2013). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). *PNA*, 8(1), 1–20.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.

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*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: De la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113–122.

Maggio, M., Lion, C., & Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías. Revista de Educación*, (5), 101–127.

Novembre, A., Nicodemo, M., & Coll, P. (2015). *Matemática y TIC. Orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: ANSES.

Palmas Pérez, S. (2018). La tecnología digital como herramienta para la democratización de ideas matemáticas poderosas. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 109–132.

Renzulli, F., Cavatorta, P., & Barzan, C. (2022). Inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática en contexto pandémico: El caso de un practicante. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(33), 131–142.

Rojano, T. (2014). El futuro de las tecnologías digitales en la educación matemática: Prospectiva a 30 años de investigación intensiva en el campo. *Educación Matemática*, 26(1), 11–30.

Sánchez Ilabaca, J. (2003). Integración curricular de las TIC. Conceptos y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51–65.

Sandholtz, J., & Reilly, B. (2004). Teachers, not technicians: Rethinking technical expectations for teachers. *Teachers College Record*, 106(3), 487–512.

Villarreal, M. (2012). Tecnologías y educación matemática: Necesidad de nuevos abordajes para su enseñanza. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (5), 73–94. ISSN 1853-6530.

Wolman, S., & Quaranta, M. (2006). Una perspectiva didáctica. En L. Kurzrok (Coord.), *Enseñar matemática en la escuela primaria* (pp. 45–62). Buenos Aires: Tinta Fresca.

Investigación

Continuidades y discontinuidades curriculares en el nivel secundario de la provincia de Córdoba (1983–2023). Aproximaciones al caso de la formación ciudadana e tecnologías digitales en la virtualidad forzada y sus implicancias en la formación de profesores/as en Matemática

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Continuities and Disruptions in the High School Curriculum in the Province of Córdoba (1983–2023). Approaches to the Case of Citizenship Education
Gutiérrez, Gonzalo; Uanini, Mónica

 **Gonzalo Gutiérrez ***

m.gutierrez@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Argentina

 **Mónica Uanini ****

monica.uanini@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Argentina

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 10 de marzo de 2025

Aprobación: 3 de julio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0098>

Resumen. Desde hace una década estudiamos las formas de relación con el saber en la escuela secundaria desde una perspectiva estructural y pedagógica. En este artículo compartimos resultados parciales del proyecto de investigación «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria», desarrollado desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Analizamos las políticas curriculares vigentes para la educación secundaria en la provincia de Córdoba,

considerando las mediaciones y articulaciones específicas producidas en el marco de políticas nacionales y de consensos construidos en el Consejo Federal de Educación, así como los procesos de recontextualización e institucionalización curriculares construidos por la propia jurisdicción. La periodización construida abarca desde 1983 hasta 2023, lo que permite reconocer continuidades y discontinuidades curriculares en el marco de cambios producidos en los principios de selectividad y organización del nivel secundario. Complementariamente, tomando como caso la formación ciudadana, describimos cambios, permanencias y disputas sobre qué y cómo enseñar en el marco de diferentes políticas curriculares, y nos interrogamos sobre los modos de apropiación docente de dichos cambios en escenarios de inestabilidad en las regulaciones curriculares.

Palabras clave: Políticas curriculares, nivel secundario, formación ciudadana, currículum de Córdoba

Abstract. For the past decade, we have been studying the ways in which knowledge is approached in high school from both structural and pedagogical perspectives. In this article, we share partial results from the research project «Between Curriculum Policies and New Modalities of Schooling: The Relationship with Knowledge in High Schools», developed by the Faculty of Philosophy and Humanities at the National University of Córdoba. We analyze current curriculum policies for secondary education in the province of Córdoba, considering the mediations and articulations produced within the framework of national policies and agreements reached in the Federal Council of Education, as well as the processes of curricular recontextualization and institutionalization established by the province itself. The constructed periodization covers 1983 to 2023, allowing us to identify curricular continuities and disruptions within changes in the principles of selectivity and organization at the

secondary level. Additionally, using citizenship education as a case study, we describe changes, continuities, and disputes over what and how to teach within different curriculum policies, and we examine teachers' appropriation of these changes in scenarios of instability in curricular regulations.

Keywords: *Curricular policies, secondary level, citizenship education, Córdoba curriculum*

Notas de autor

* **Gonzalo Gutiérrez** es Profesor en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba, UNC). Docente en las cátedras Diseño y Desarrollo del Currículum e Historia de la Educación Argentina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investigador del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH-UNC). Director del proyecto «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria» y del proyecto «La configuración del sistema educativo cordobés: Estado, currículum, enseñanza y trabajo docente en el siglo XX».

** **Mónica Uanini** es Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba, UNC). Docente de la cátedra Antropología Social y Educación y del seminario Escuela y Formación Ciudadana de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investigadora del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH-UNC). Codirectora del proyecto «Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria».

PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Las actuales políticas curriculares en Córdoba son sostenidas por actores que han participado en numerosos procesos de cambio, actualización y revisión en gestiones políticas y educativas diferentes. Para su comprensión ha sido necesario reconocer continuidades y discontinuidades de perspectivas disciplinares, didácticas y de contenidos entre 1983 y 2020. Para ello, se recuperaron resultados de investigaciones sobre políticas curriculares para el nivel secundario desarrolladas en Córdoba y Argentina en los primeros años del retorno a la democracia, las transformaciones organizativas y curriculares desplegadas durante los noventa derivados de la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93 y los producidos con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

La perspectiva histórica sostenida recupera aportes de Goodson (2000) y Meyer (2006), que posibilitan considerar analíticamente el modo en que las transformaciones curriculares producidas en las últimas cuatro décadas, y en especial las vigentes, operan como matriz según la cual el Estado define los saberes legítimos y construye sus demandas en relación con el saber hacia la docencia, las editoriales establecen sus propuestas de manuales escolares, se estructuran las ofertas estatales y privadas de formación docente inicial y continua, y las escuelas organizan su trabajo pedagógico-curricular. En tanto los procesos abordados involucran diferentes escalas, actores y zonas de responsabilidad pedagógico-institucional, organizamos parte de nuestros análisis desde la categoría de Políticas Curriculares, que nos posibilita considerar relacionamente la curricularización de los saberes producidos en ámbitos extraescolares (Bernstein, 1994, 1996) y su institucionalización a través de procesos de gestión curricular mediados por políticas, tramas burocráticas y escolares y prácticas docentes (Gutiérrez y Uanini, 2023).

En este marco, decimos que nuestra perspectiva es histórica y estructural, por cuanto se interroga por las transformaciones políticas y estructuras institucionales que regulan y definen las formas de relación con el saber en el nivel secundario. También es pedagógica, porque asumimos que la relación con el saber en el ámbito del sistema educativo supone la construcción de relaciones epistémicas en el marco de relaciones pedagógicas, es decir, en el marco de procesos de transmisión social intencionales, mediadas institucionalmente e históricamente condicionadas. Con este abordaje, procuramos explorar el juego de relaciones entre dispositivos construidos por el Estado para modificar la relación con el saber en la educación secundaria de la provincia de Córdoba — atravesada por procesos de desigualdad social y educativa crecientes— en un período en el que confluyen diferentes procesos: la masificación del nivel, la crisis de su principio de selectividad (Gutiérrez, 2022), la transformación de los saberes considerados legítimos socialmente y su recontextualización a través de las políticas curriculares, la alteración de las prácticas de enseñanza y de modos de relación con el saber fuertemente naturalizados en la educación secundaria, y la experimentación a escala jurisdiccional de nuevos modelos institucionales y pedagógicos que buscan resolver de modo diverso las tensiones entre inclusión y calidad educativa.

El abordaje de las políticas curriculares en la provincia de Córdoba otorga centralidad a las particularidades jurisdiccionales que asume la transformación de las formas de conocimiento en la escuela secundaria en el marco de políticas nacionales y de consensos construidos en el seno del CFE. Esta opción teórico-metodológica supone relevar las mediaciones y articulaciones específicas producidas en esa escala, con particular atención, en nuestro caso, a los procesos de

recontextualización e institucionalización de los saberes a transmitir en el nivel secundario (Bernstein, 1994, 1996).

En esta presentación, luego de reconstruir los procesos curriculares en la escala nacional y provincial, nos focalizamos en el modo singular que asumen algunas aristas de estos procesos en espacios curriculares relacionados con la formación ciudadana. Para ello, se analizaron diseños y materiales curriculares complementarios producidos por el Ministerio de Educación provincial, se realizaron entrevistas a autoridades ministeriales, integrantes de equipos técnicos del área de producción curricular en Córdoba, equipos directivos y docentes de la línea curricular de Formación Ciudadana. Dicho material de campo, sin ser objeto de análisis en sí mismo, en este trabajo nos ha permitido reconocer, reconstruir y enmarcar líneas de continuidad y ruptura en las políticas curriculares del periodo abarcado, ajustando nuestras interpretaciones y análisis y permitiéndonos tematizar aspectos habitualmente no atendidos en las discusiones sobre los cambios curriculares en nuestro país.

POLÍTICAS CURRICULARES EN ARGENTINA Y CÓRDOBA: CONTEXTOS Y PROCESOS CENTRALES DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Desde el retorno de la democracia en Argentina, las políticas curriculares variaron en su forma, alcance y estabilidad. La recuperación de la institucionalidad en 1983 se acompañó de estudios que operaron como diagnósticos del sistema educativo y de decisiones orientadas a revisar las prácticas escolares. Entre los primeros, se destacan los trabajos de Cecilia Braslavsky (1985) y Juan Carlos Tedesco (1983), que señalaron una situación crítica de la escolaridad.¹ Complementariamente, dichos estudios mostraron la ausencia de marcos regulatorios para la acreditación de saberes, un vaciamiento de contenidos socialmente significativos (Braslavsky, 1985) y una desactualización en las formas de enseñanza.

A comienzos de la década del noventa, aquellos diagnósticos fueron resignificados en el marco de políticas neoliberales que afectaron de manera profunda el funcionamiento del sistema educativo (Feldfeber, 2009). De este modo, los problemas relativos a la diferenciación y segmentación de la oferta educativa, junto a la desactualización de contenidos curriculares y de las formas de enseñar, integraron el núcleo de las hipótesis sobre las razones de la baja calidad educativa, operando como un factor explicativo de la desigualdad en la competitividad entre países y la ineficacia de los sistemas educativos con respecto a la formación ciudadana y la inserción en el trabajo de un mundo globalizado. Se produjo así una particular articulación entre un conjunto de estudios preocupados por la democratización del sistema educativo argentino durante la década del ochenta y una agenda internacional de reformas educativas, que abrió una retórica discursiva centrada en el desarrollo de competencias, la autonomía de las escuelas, la profesionalización docente, la eficiencia, eficacia y medición de los aprendizajes mediante evaluaciones estandarizadas, la responsabilidad por resultados educativos y la competitividad como estrategia para la mejora educativa.

¹ Braslavsky señaló en dicho contexto que asistíamos a una segmentación y desarticulación del sistema educativo que producía formas antidemocráticas de diferenciación educativa (1985). Esto daba lugar a diferencias educativas según regiones del país, niveles de escolaridad, dependencias ministeriales y entre instituciones, difíciles de apreciar por la ausencia de información sistematizada del sistema educativo argentino.

Las respuestas políticas a los problemas de calidad se iniciaron con la producción de un nuevo marco jurídico, la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93 (en adelante LFE) en 1993, que redujo la injerencia y responsabilidad del Estado nacional en el sostén de la educación pública, al transferir a las provincias gran parte de la misma, al mismo tiempo que extendía la obligatoriedad educativa hasta los catorce años.² En ese nuevo contexto normativo y político, el currículum irrumpe como organizador de las políticas educativas, a la vez que se implementan los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), se revisan los programas de formación docente inicial, se crean nuevos dispositivos de formación docente continua y se financian producciones didácticas para todos los niveles educativos que procuraron atender la desactualización de saberes y modos de enseñar.

En 1995 se aprueban los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Su elaboración implicó un proceso técnico y político atravesado por disputas y consensos disciplinares y didácticos que involucró tanto a la nación como a las provincias que, durante los siguientes años, se abocaron a la construcción de sus diseños curriculares jurisdiccionales. Los CBC continúan vigentes, aunque queda poco de lo que en su momento fueron propiciando. En su configuración, fueron centrales categorías propias de la reforma educativa española, que clasificó a los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En 2004 comenzará un nuevo proceso de construcción curricular que dará centralidad a la categoría de aprendizajes por contraposición a la de contenidos, y desembocará en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs), en un contexto marcado por la creciente influencia de las evaluaciones estandarizadas en las valoraciones sobre la calidad educativa. Los NAPs fueron organizados por ciclos y áreas de conocimiento, y produjeron alteraciones significativas de los contenidos y las perspectivas didácticas. Es en el análisis comparativo de lo sucedido al interior de las disciplinas del nivel secundario donde se evidencian distanciamientos y rupturas de los NAPs en relación con los CBC que adquieren relevancia y abren interrogantes sobre los modos en que las jurisdicciones se fueron posicionando frente a dichos procesos.

Aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE), tanto los CBC como los NAPs dieron lugar a nuevos procesos de elaboración curricular en las provincias. Para el caso de Córdoba, cuyos equipos técnicos participaron en la producción de las dos series curriculares en la instancia nacional, las transformaciones curriculares desde el retorno de la democracia se reflejan en el desarrollo e implementación piloto del diseño curricular del año 1990 y la elaboración e implementación de nuevos diseños curriculares en 1997, cuando por primera vez muestran una articulación en sus prescripciones y orientaciones para los niveles inicial, primario y secundario. Una década después, como consecuencia de los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria aprobados por el CFE en 2009, se inicia en la provincia un nuevo proceso de reforma curricular entre 2010 y 2011 que tomará como referencia los NAPs (con actualizaciones

² Entre las modificaciones producidas por la Ley Federal de Educación (LFE) se destacan, nuevas pautas para el financiamiento educativo, la ampliación de la obligatoriedad, la creación de una nueva estructura organizativa para la escolaridad compuesta por la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal, el establecimiento de los CBC, la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua, así como la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Calidad (SINEC) y los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Considerada en el tiempo, esta agenda de política educativa puede interpretarse como un conjunto de respuestas a diagnósticos construidos durante la década del ochenta, en el marco de un modelo político neoliberal que hacía de la eficiencia, la eficacia y la competencia los principios organizadores de las políticas educativas y del currículum, un medio transmisor de nuevos sentidos formativos en la escolaridad argentina y garante de la integración cultural, resquebrajada por la descentralización del sistema.

posteriores cada cinco años), implicando cambios de contenidos y perspectivas didácticas con respecto al diseño de 1997. En particular, los nuevos diseños impondrán la novedosa categoría curricular de «Aprendizajes/Contenidos», en una solución de compromiso entre el enfoque de los CBC y el de los NAPs. Esta incorporación, asumida por los responsables provinciales de la reforma, generó conflictos y rupturas al interior de los equipos técnicos y derivó en desconocimiento y confusiones múltiples en la recepción de las y los docentes.

Los cambios curriculares provinciales además se articularon, por un lado, con la revisión de formatos tradicionales al interior de la modalidad común de escolarización³ y la invención de nuevas modalidades institucionales de escolarización;⁴ por otro, con la producción de textos curriculares complementarios a los diseños para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos procuraban atender nuevas demandas ministeriales (nacionales y/o provinciales), con discursos expertos ligados a diferentes campos del saber, sugerencias docentes relevadas mediante consultas específicas, y análisis de equipos técnicos y responsables políticos sobre la recepción de las producciones curriculares realizadas por docentes, su incidencia en las prácticas de enseñanza y su contribución a atender las finalidades educativas relacionadas con la actualización de saberes y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Esas producciones complementarias, elaboradas en ocasiones por equipos técnicos o desde áreas sin injerencia directa en el diseño curricular, dan cuenta de los modos muchas veces conflictivos en que la política educativa resolvió parte de los problemas y disputas curriculares en los procesos de implementación y evaluación de los diseños.

ENTRE LA PRODUCCIÓN DOCUMENTAL Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN CURRICULAR EN CÓRDOBA

Junto a la producción de textos curriculares, cabe analizar los procesos a través de los cuales el gobierno de la educación procura institucionalizar la reforma curricular, generando estrategias específicas para su traducción en prácticas de enseñanza. Dichas estrategias se configuran al interior del Estado —en este caso, el Estado provincial— al articular producción documental (diseños, documentos específicos, etc.), mecanismos de distribución desplegados por la jurisdicción mediante páginas web, redes, impresiones, audiovisuales, etc., dispositivos de formación docente y mediaciones realizadas por los cuerpos de supervisores que, en tanto representantes estatales, deben garantizar su traducción en prácticas de enseñanza. Desde la perspectiva analítica propuesta, los procesos de institucionalización conforman, tácita o explícitamente, políticas curriculares que no se agotan en la construcción de diseños, pues constituyen procesos de recontextualización que involucran diferentes líneas de acción y comprometen a múltiples agencias y actores de la trama ministerial.

En las mediaciones entre la producción documental y las prácticas de enseñanza en las escuelas participan diversos actores y mecanismos de difusión, formación y especificación de tales

³ Entre las propuestas desarrolladas destacamos dos: la primera se organizó en torno al Programa Escuela Centro de Cambio (2004), que introdujo cambios organizacionales y curriculares orientados al trabajo integrado de docentes y disciplinas en el primer año de la escuela secundaria. La segunda propuesta se desprende de los acuerdos construidos en el Consejo Federal de Educación (CFE), que dieron lugar al Nuevo Régimen Académico, el cual modificó los modos de evaluación e impulsó la articulación curricular mediante las Jornadas de Integración de Saberes (JIS).

⁴ Entre ellas, se destacan el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) y el Programa Avanzado de Nivel Secundario de Córdoba, también conocido como Escuelas ProA.

producciones. En esta cadena de mediaciones y resignificaciones estratégicas, cabe distinguir, como parte de las políticas curriculares, las acciones producidas por equipos ministeriales orientadas al conjunto de la docencia del nivel secundario, de las elaboradas en la singularidad de líneas curriculares —como, por ejemplo, la formación ciudadana— que se orientan a docentes de determinados espacios curriculares, y también de las introducidas frente a ambos procesos por actores ubicados en escalas intermedias del sistema educativo, como direcciones de nivel, supervisiones escolares y equipos directivos, entre otros. La consideración de estos planos del análisis posibilita comprender mejor las formas en que los textos curriculares circulan entre docentes, y también algunos rasgos que asumen la apropiación de sus sentidos y las diferentes prácticas de enseñanza que se promueven desde la misma estructura ministerial.

En los textos curriculares elaborados en Córdoba desde 2011 adquiere centralidad el interés por desarrollar capacidades y competencias. Ambas categorías se transforman en organizadores de contenidos al interior de los espacios curriculares y se articulan rápidamente con tres cuestiones: la preocupación por los «aprendizajes/contenidos fundamentales» construidos por las y los estudiantes; las prácticas y dispositivos de evaluación, que comienzan a incrementarse con fuerza restando tiempo a la enseñanza; y, finalmente, el debilitamiento de los saberes disciplinares en las demandas curriculares, en un primer momento, por la incorporación de nuevos y diferentes formatos curriculares que, si bien alteran los modos de organización y transmisión del saber, no resuelven cuestiones relativas a la selección de contenidos ni a las prácticas de enseñanza. Más recientemente, desde 2018 —y, en particular, desde las transformaciones en las condiciones de escolarización producidas por el COVID-19—, las demandas de enseñanza por temas y/o problemas que integren diferentes espacios curriculares también han restado fuerza a la centralidad de los saberes disciplinares.

Con respecto a la producción curricular para el nivel secundario desarrollada a partir de los diseños implementados en 2011, con sus sucesivas actualizaciones, es posible señalar dificultades en su recepción por parte de las y los docentes debido a una trama compleja de textos curriculares producidos, acumulados y superpuestos durante los últimos veinte años. Estos, aunque poseen grados de incidencia muy diferentes en las prácticas de enseñanza, operan de modo heterogéneo, fragmentado y, en ocasiones, contradictorio para actores que ocupan diferentes posiciones de responsabilidad político-pedagógica en el sistema educativo. Conviven de este modo, en las propuestas de formación docente inicial y continua, así como al interior de las escuelas, los CBC, los NAP y los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba en sus diferentes versiones (2011, 2016 y 2020; en 2025 se asiste a una nueva actualización curricular), separatas curriculares (2011 y 2017), materiales por espacios curriculares (2012 y 2019), Aprendizajes y Contenidos Fundamentales —donde se especifican demandas por espacios curriculares que han sido producidos desde 2017— y Documentos de Acompañamiento (2016–2020) en el marco del Programa Nuestra Escuela.

A la producción señalada se suman otros paratextos que procuran atender demandas de saber establecidas en los diseños curriculares, como los Transversales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2013), que prescriben contenidos y aprendizajes obligatorios de la escolaridad con independencia del espacio curricular en el que se enseñe; la Colección Prioridades Pedagógicas (2014–2019), compuesta por más de veinte tomos que establecen las capacidades fundamentales (oralidad, lectura y escritura) a considerar en cada una de las áreas disciplinares; y textos curriculares que

atienden áreas de vacancia en los propios diseños, advertidas con posterioridad a su elaboración — por ejemplo, los documentos producidos desde 2021 para abordar la cultura digital.

Se presentan también otras producciones que procuran atender el desfase entre demanda curricular y producción editorial. En total, el relevamiento realizado muestra que entre 2010 y 2023 se han producido en Córdoba más de ciento treinta documentos curriculares. Más de la mitad se destinan a docentes de todos los niveles y modalidades. Luego, aunque se realizan producciones por áreas de conocimiento, se observan saturaciones en lo relativo a Lengua, Matemática y saberes digitales, mientras que, por contraste, se aprecian áreas de vacancia con solo tres o cuatro producciones para el mismo lapso de tiempo, entre ellas, la formación ciudadana.

Las dificultades en la recepción por parte de las y los docentes de la producción curricular se han visto profundizadas por los mecanismos de difusión. El principal mecanismo utilizado durante la última década ha consistido en la publicación de textos curriculares en páginas web de diferentes dependencias ministeriales, lo cual generó la inexistencia de un espacio unificado de acceso a la variedad de textos. Al no tener el acceso garantizado, una parte importante de los sentidos movilizados por el currículum ha descansado en lecturas parciales de docentes o en abordajes puntuales, en el marco de propuestas de formación inicial o continua y/o intervenciones de autoridades ministeriales en determinadas instancias de trabajo con directivos o docentes. El supuesto que orienta estas estrategias de difusión considera que la elaboración de textos alcanza para producir cambios en las prácticas de enseñanza y que su publicación en sitios web garantiza el acceso a ellos. Este supuesto se articula con un discurso normativo sobre el trabajo con demandas curriculares según el cual las y los docentes deben saber qué enseñar y cómo, porque ya ha sido establecido en los materiales curriculares publicados. Estas opciones de difusión, que combinan cuestiones económicas (de impresión) con supuestos de acceso, si bien traccionaron al conjunto de la docencia al uso de la plataforma ministerial, generaron un acceso fragmentado a la producción curricular oficial.

En lo que sigue, ampliaremos cómo algunos de estos cambios se manifiestan en el espacio curricular de la formación ciudadana, entendiendo que cada disciplina o región curricular elabora y asume los cambios promovidos por las políticas curriculares según lógicas particulares, tributarias de tradiciones y prácticas pedagógico–didácticas preexistentes, y a partir de actores específicos dentro del organigrama estatal de cada jurisdicción.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE ARGENTINA Y CÓRDOBA

El caso de la formación ciudadana cobra relevancia en nuestros análisis por configurar una línea curricular articulada con una de las funciones sociales centrales de la escuela: la educación política (Siede, 2008), y por su contraste con otros espacios curriculares en cuanto a sus fuentes de legitimidad y al tipo de saberes que convergen en ella. Históricamente, lo que organiza y legitima la formación ciudadana escolar es la introducción a un orden político social antes que la referencia a un saber científico (Romero, 2007; Siede, 2008), por lo que se la puede considerar como una región curricular, es decir como una zona o «...medio de contacto entre disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posibles» (Bernstein, 1996:81). Aquello que da sentido e identidad curricular a la formación ciudadana es, entonces, una función política y no *solo* un objeto epistémico,

característica que la torna más permeable, en principio, a los cambios de signo en los gobiernos nacionales y provinciales.⁵

No obstante, esta articulación histórica con una de las funciones centrales de la escuela, la formación ciudadana en tanto espacio curricular ocupa un lugar desjerarquizado en las prioridades curriculares y evidencia un conjunto de debilidades en su conformación como tal frente a, por ejemplo, la preponderancia estratégica de las asignaturas relativas a la enseñanza de la lengua y la matemática, o la fortaleza disciplinar de las Ciencias Naturales, Historia y Geografía.

En ese sentido, es posible reconocer importantes variaciones en los principios y procesos de selección y clasificación curricular (Bernstein, 1996) con respecto a los anteriores diseños curriculares. El análisis pormenorizado de los documentos curriculares nacionales y provinciales producidos durante los últimos cuarenta años y las entrevistas realizadas a diferentes actores intervinientes permite advertir que no se trata solo de contenidos que permanecen, salen o ingresan al currículum. Se trata de una reconfiguración significativa de al menos cuatro cuestiones atinentes al proceso de recontextualización: 1) el modo en que las preocupaciones de la política pública ingresan como contexto y objeto de enseñanza; 2) la ampliación de los campos disciplinares que convergen en la formación ciudadana, integrando diferentes saberes que disputan por permanecer, sostener, incrementar su estatus o ingresar al currículum como saber de referencia; 3) la emergencia de nuevas perspectivas pedagógicas y didácticas donde se articulan las cuestiones anteriormente señaladas y sus nuevas demandas hacia las prácticas de enseñanza; y 4) la promoción de articulaciones entre los contenidos de la línea curricular y prácticas de participación estudiantil en dispositivos institucionales relacionados, tales como centros de estudiantes y consejos de convivencia, entre otros. Esta reconfiguración dialoga con la paulatina construcción de la formación ciudadana como un campo problemático en el mundo académico y de la formación docente (Siede, 2008), alentada en parte por las propias reformas curriculares y alimentada por la reflexión en torno a cómo traducir pedagógicamente los saberes y las tensiones que atraviesan la experiencia política argentina. A los fines del análisis de este artículo, nos detendremos sólo en los dos primeros aspectos enumerados:

1. La vuelta de la democracia trajo consigo una inmediata revisión de la educación cívica vigente durante la dictadura; mediante la Resolución Ministerial 536/84 se redefinieron los programas de la asignatura y la industria editorial se abocó a renovar sus publicaciones con la democracia y la participación como categorías centrales. En los procesos curriculares de los noventa los contenidos de formación ética y ciudadana, como parte de los CBC, se definieron en el marco de sucesivas reuniones entre los coordinadores nacionales de la reforma y los equipos técnicos provinciales; sin embargo, la iglesia católica objetó la orientación general de los CBC y los contenidos particulares publicados para la materia, logrando que se modifiquen los contenidos inicialmente prescritos y se restablezcan enfoques y categorías morales vigentes en décadas anteriores. A su vez, la federalización del sistema educativo y la diversificación de las estructuras institucionales habilitó a cada jurisdicción para asumir decisiones particulares sobre los currículos provinciales, produciendo lo que Siede denomina «estallido federal» (Siede, 2023), es decir, la construcción de propuestas curriculares de educación ciudadana muy distintas entre las provincias. Esto incidió luego en la dificultad de los docentes para respaldar la enseñanza con la producción

⁵ La relación entre la educación ciudadana escolar y los cambios de régimen o de gobierno no es ni lineal ni directa, tal como lo vienen demostrando diferentes reconstrucciones históricas en nuestro país. Véase, por ejemplo, Bottarini, R. (2013).

editorial, que siguió en gran medida los lineamientos de Ciudad y provincia de Buenos Aires, sin contemplar las variaciones producidas entre jurisdicciones. La elaboración de los NAPs trajo consigo nuevos aires en el contexto posneoliberal, al modificar sustancialmente los ejes de la materia en dirección a reconocer diversidad de identidades personales y colectivas, promover diferentes escalas de participación social y enfatizar una perspectiva centrada en los derechos. Todo ello en un giro notable desde un discurso centrado en los contenidos, a una modalidad enunciativa que recoge, sin declararlo abiertamente, los rasgos del discurso centrado en las competencias.

2. En el análisis sobre las disciplinas que confluyen en la construcción de repertorios temáticos a nivel nacional, se observa que los CBC (1995) producen una ruptura con la tradición centrada en el derecho, muchas veces articulada con una perspectiva religiosa, específicamente católica, en la formación ciudadana heredada de la última dictadura y mantenida en la primera década de recuperación democrática. Por contrapartida, los CBC otorgan inicialmente preeminencia a la filosofía, particularmente la ética y la filosofía de la educación. En cuanto a los NAPs de formación ciudadana, ponen su acento en los aportes de la ética, las «ciencias de la cultura», las ciencias políticas y, en menor medida, el derecho. En ambos casos (CBC y NAPs), las perspectivas en juego procuran abandonar el carácter predominantemente juricista de la educación ciudadana preexistente para favorecer un enfoque centrado en la convivencia y la participación social, que le otorga centralidad a las nociones de competencias y capacidades como estructurantes del discurso curricular.

En Córdoba, los diseños curriculares se elaboraron con posterioridad a las producciones nacionales derivadas de acuerdos del CFE, no a partir de la existencia de consensos lineales con dichas prescripciones, sino más bien con relaciones de reconocimiento y diferenciación, construidas en clave política y en tradiciones pedagógico-curriculares y disciplinares específicas. En la comparación de los diseños curriculares de 1997 y 2011 en Córdoba (Gutiérrez y Taborda, 2021), se observa que las modificaciones de perspectivas se acompañaron con transformaciones en las denominaciones, cambios de lugar en la malla curricular del nivel⁶ y un incremento considerable de categorías y conceptos para su enseñanza. De este modo, coexisten actualmente textos curriculares y orientaciones didácticas que remiten con diferente grado de fuerza a regulaciones producidas en gestiones con tendencias políticas y pedagógicas diferentes.

Centrándonos en el plano de las temáticas establecidas en los actuales diseños curriculares de Córdoba, en la formación ciudadana se le otorga relevancia al trabajo sobre las identidades — personales, sociales y comunitarias— y los derechos humanos. En este marco se incorporan temáticas relacionadas con la diversidad social y cultural, priorizando nuevos contenidos vinculados con la igualdad/desigualdad, el poder e interés, y las identidades individuales, colectivas y de género entendidas como construcciones histórico-culturales. Emergen, además, como saberes no disciplinares, la reflexividad, la construcción de pensamiento crítico y el desarrollo de experiencias de diálogo argumentativo. Estas incorporaciones se dan a la par del debilitamiento de contenidos relacionados con el Estado (que sí se presentan en otros espacios como Historia y Geografía), sus

⁶ En el diseño curricular piloto de 1990, Educación Cívica estaba presente de primero a tercer año e integraba el área de Ciencias Sociales. En el diseño de 1997, la formación ciudadana se separa del área de Ciencias Sociales y se ubica en cuatro espacios curriculares con nueva denominación: Formación Ética y Ciudadana, de primero a tercer año, y Formación Ética y Humanidades, en cuarto año. Con los diseños de 2011 en adelante, se transforman tanto las denominaciones como las ubicaciones de la formación ciudadana en el currículum: Ciudadanía y Participación (primero y segundo año) y Ciudadanía y Política (sexto año).

mecanismos institucionales y de legitimación, así como las múltiples formas de participación ciudadana, que casi no poseen referencias explícitas a lo largo del diseño provincial. De este modo, el abordaje del sistema político institucional en general, y del Estado en particular, queda relegado a algunos ejes del último año de la secundaria, y el abordaje de la participación como práctica política permanece territorialmente acotada a los entornos inmediatos y muchas veces confundida con la participación social.

En cuanto a los procesos de institucionalización de este espacio curricular, es posible señalar que los dispositivos de formación docente inicial y continua son escasos y de alcance territorial limitado. En formación inicial, por ejemplo, se evidencia la ausencia de profesorado específicos. La principal consecuencia de esta situación es la diversidad de perfiles en quienes se desempeñan como docentes: comunicadores, pedagogos, abogados, historiadores, geógrafos, politólogos, trabajadores sociales y psicólogos, entre otros. Esta heterogeneidad en las matrices formativas complejiza las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de los sentidos propuestos por las políticas curriculares, generando una pluralidad de sentidos sobre qué y cómo enseñar. Esta situación se consolida como problemática en la medida en que las propuestas de formación docente continua para la formación ciudadana son casi nulas, y las instancias existentes lo hacen desde diferentes dependencias ministeriales y se encuentran escasamente articuladas entre sí. Como se señaló anteriormente, además, la producción de materiales curriculares que acompañan a otras áreas curriculares resulta comparativamente escasa en relación con la formación ciudadana, y desconocida para todos los docentes entrevistados. Tampoco la producción editorial acompaña el trabajo docente, como se mencionó más arriba. Estas desarticulaciones muestran la complejidad de institucionalizar sentidos sobre las políticas curriculares y de orientar en criterios comunes de enseñanza.

CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas curriculares del período analizado integraron las respuestas estatales a los problemas de calidad educativa, procurando contrarrestar en la escala nacional la fragmentación del sistema. Estas se desplegaron en contextos políticos y educativos diferentes, bajo supuestos también diversos, evidenciando un paulatino pasaje del centramiento en los contenidos al centramiento en los aprendizajes, entendidos desde el discurso de las competencias y las capacidades, y un desplazamiento del foco de la enseñanza hacia la evaluación.

Como rasgo sobresaliente de las políticas curriculares para el nivel secundario en Córdoba, advertimos una forma singular y conflictiva de resolver la discontinuidad entre los CBC y los NAPs en la construcción del texto curricular central, bajo la categoría aprendizajes/contenidos. Se observan, asimismo, modos de institucionalización que combinan circuitos débiles de difusión de la propuesta curricular; la producción de una trama compleja de textos curriculares posteriores a la publicación de los diseños, disponibles únicamente en formato virtual; y la implementación de múltiples dispositivos de formación docente continua no obligatorios, de escasa articulación entre sí, con alcance disciplinar y territorial limitado, ofrecidos por diferentes dependencias ministeriales. A ello se suma la tendencia sostenida a generar diversas instancias de integración curricular sin problematizar sus consecuencias sobre el aprendizaje de los saberes disciplinares.

En el caso de la formación ciudadana, identificamos variaciones curriculares notables durante el período —no exento de tensiones y contramarchas—, orientadas a romper el reduccionismo juricista y el sesgo moralista vigentes antes del retorno democrático. Sin embargo, persisten dificultades para articular participación social y participación política en las tematizaciones producidas, y diversas condiciones en el proceso de institucionalización convergen para debilitar y limitar los alcances de los cambios curriculares en esta asignatura. Estas características parecen estar en la base de los obstáculos para construir mentalidades curriculares comunes —no idénticas— que orienten las opciones de enseñanza, así como de la complejización de las condiciones y posibilidades de recepción, interpretación y apropiación de lo propuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G., & González, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q. Revista Electrónica de Divulgación Académica y Científica de las Investigaciones sobre la Relación entre Educación, Comunicación y Tecnología*, 8(16), 1–23.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman y I. Siede (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO–GEL.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En M. Feldfeber (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25–50). Buenos Aires: Aique.
- Goodson, I. (2000). Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas. En I. Goodson, *El cambio en el currículum* (pp. 141–160). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, G. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios Educativos*, (16), e0022. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>
- Gutiérrez, G. y Taborda, D. (2021). Transformaciones curriculares en la escuela secundaria: el caso del civismo en la provincia de Córdoba (1983–2020). *Investiga+*, 4(4), 130–146. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/71>
- Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2023). Políticas curriculares para el nivel secundario en la provincia de Córdoba: acercamientos a sus procesos de recontextualización e institucionalización. En E. Mattio y A. Gutiérrez (Comps.), *Actas XI Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas. El desafío de las desigualdades: crítica e intervención* (pp. 247–255). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Meyer, J. W. (2006). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En A. Benavot y C. Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 405–424). Buenos Aires: Granica.

- Romero, L. A. (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Siede, I. (2008). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2023). *Educación ciudadana: perspectivas y experiencias*. Buenos Aires: Aique.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976–1982*. Buenos Aires: FLACSO–GEL.

Documentos curriculares

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004–2009). *Colección Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2010–2020). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>

Huertas escolares en escuelas rurales de Santa Fe: un análisis desde la antropología social

School gardens in rural schools in Santa Fe: an analysis from the perspective of social anthropology
Caisso, Lucía; Espoturno, Marina; Montenegro, Guadalupe

 Lucía Caisso *

lucia.caisso@gmail.com

Centro de Investigaciones y Transferencia (CIT),
Universidad Nacional de Rafaela. Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas (CONICET), Argentina

 Marina Espoturno **

espoturnomarina@gmail.com

Centro de Investigaciones Antropológicas en
Contextos Urbanos (CEACU), Universidad
Nacional de Rosario. Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina

 Guadalupe Montenegro ***

guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar

Instituto de Evolución, Ecología Histórica y
Ambiente (IDEVEA), Universidad Tecnológica
Nacional, Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 de febrero de 2025

Aprobación: 12 de agosto de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0099>

Resumen. Este trabajo presenta resultados de una investigación antropológica sobre la relación entre educación y ambiente en escuelas rurales primarias de la región centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Se reconstruye el contexto social, productivo y ambiental en el que se sitúan las escuelas rurales, el cual se encuentra caracterizado por el desarrollo del sistema agrícola intensivo conocido como agronegocio. Se analiza cómo las características de dicho contexto afectan el desarrollo de las huertas escolares, una actividad que es presentada por las docentes rurales como parte de la Educación Ambiental. El análisis evidencia tensiones entre un mandato pedagógico vinculado al desarrollo de huertas escolares en espacios rurales, su resignificación como parte de la Educación Ambiental y las problemáticas socioambientales presentes en estos contextos. Se busca señalar límites y potencialidades de su labor pedagógica en torno a cuestiones ambientales.

Palabras clave: Educación Rural, huertas escolares, Antropología Social, Educación Ambiental

Abstract. *This paper presents the results of anthropological research on the relationship between education and the environment in rural primary schools in the central-western region of the province of Santa Fe (Argentina). It reconstructs the social, productive, and environmental context in which rural schools are located, which is characterized by the development of an intensive agricultural system known as agribusiness. It analyzes how the characteristics of this context affect the development of school gardens, an activity that is presented by rural teachers as part of Environmental Education. The analysis highlights tensions between a pedagogical mandate linked to the development of school gardens in rural areas, their reinterpretation as part of Environmental Education, and the socio-environmental problems present in these contexts. The aim is to highlight the limits and potential of their pedagogical work on environmental issues.*

Keywords: Rural education, school gardens, social anthropology, environmental education

Notas de autor

* **Lucía Caisso** es profesora en Antropología (UNR), especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y doctora en Ciencias de la Educación (UNC). En la actualidad se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora asociada en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Rafaela. Líneas de investigación: Antropología de la Educación y Educación Ambiental.

** **Marina Espoturno** es licenciada en Antropología (UNR) y doctora en Estudios Sociales Agrarios (UNC). En la actualidad es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario. Líneas de investigación: Antropología, ruralidad y ambiente; antropología y procesos socioeducativos en contextos rurales.

*** **Guadalupe Montenegro** es profesora, licenciada y doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Actualmente es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente en la Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Provincial de Córdoba. Líneas de investigación: Antropología de la Educación y Educación Rural.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos un análisis enmarcado en un proyecto de investigación orientado a indagar, desde la antropología social, en experiencias y actividades de Educación Ambiental (EA) que se desarrollan en escuelas rurales santafesinas.¹ De los múltiples aspectos vinculados a la EA que podrían ser abordados elegimos detenernos en esta ocasión en uno de ellos: el desarrollo de huertas escolares. Si elegimos enfocarnos en este aspecto no es porque nosotras lo consideremos necesariamente parte de la Educación Ambiental —de hecho, como demuestran diversas investigaciones históricas (Cragolino, 2001; Gutiérrez, 2007; Petitti, 2020; Rockwell, 2020), las huertas forman parte recurrente de la escolaridad rural revistiendo diversos significados pedagógicos— sino porque son las propias docentes entrevistadas quienes así significan a dicha actividad educativa.

Partiendo de reconocer que la identificación docente de la actividad de huerta como parte de la EA forma parte del cotidiano escolar —más allá de nuestra valoración pedagógica acerca de dicha identificación— nos interesamos por analizar esta actividad escolar y por visibilizar las tensiones que se tejen en torno a ella. Entendemos que dicho análisis puede proveer claves importantes para reflexionar en torno al abordaje educativo de contenidos ambientales, así como también reconstruir la cotidianeidad escolar en contextos rurales tomando distancia de imaginarios que romantizan la realidad concreta de dichas instituciones.

El referente empírico de nuestra investigación se encuentra constituido por cuatro escuelas rurales. Dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en el departamento Castellanos y las otras dos se sitúan en el departamento San Martín, ambos en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe. Elegimos escuelas de estos dos departamentos porque se trata de áreas geográficas fuertemente atravesadas por el proceso de expansión de la actividad agrícola intensiva, proceso del que se derivan problemáticas que afectan particularmente a las escuelas y sobre las que habíamos realizado investigaciones previas (Espoturno et al., 2024).

El trabajo de campo realizado se orientó por el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y consistió en entrevistas en profundidad, toma de fotografías y registros en diarios de campo. También realizamos análisis de documentos, normativas y materiales educativos oficiales, así como revisión y análisis de archivos escolares. Todos los datos recogidos son tratados bajo preservación del anonimato, tanto a nivel de los sujetos como de las instituciones con las que trabajamos (por este motivo aludimos a ellas en las siguientes páginas como escuelas «B», «D», «G» y «E»).

EL CONTEXTO PRODUCTIVO, SOCIAL Y AMBIENTAL DE LAS ESCUELAS RURALES

La zona centro-oeste de la provincia de Santa Fe conformó tradicionalmente la cuenca lechera provincial. Sin embargo, en las últimas tres décadas la agricultura industrial tuvo un considerable incremento en base a los cultivos de soja y maíz (Propersi, Albanesi y Perozzi, 2019) bajo el sistema conocido como «agronegocio». Según Gras y Hernández (2013) este se caracteriza

¹ Proyecto PEIC-ID-2023-207, «La Educación Ambiental en escuelas rurales de nivel primario de la provincia de Santa Fe. Aportes desde la antropología social para una educación inclusiva», Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la provincia de Santa Fe.

por: la transectorialidad que posibilita una mayor integración y extensión de las cadenas de valor (articulando diversas actividades que colaboran a distribuir el riesgo productivo), la prioridad del consumidor global, la intensificación de la presencia de capital en los procesos productivos, la estandarización y protagonismo de las tecnologías (biotecnología y de la información) y el acaparamiento de tierras para la producción en gran escala.

El avance y consolidación del agronegocio en las últimas tres décadas a lo largo del territorio de la República Argentina (así como también en otros países de la región como Paraguay, Brasil y Uruguay) significó una maximización de las ganancias capitalistas para un sector minoritario de la población y, como contrapartida, la socialización de sus costos socioambientales: profundización de la disminución de población en las zonas rurales (Azcuy Ameghino, 2016), desertificación en regiones como Cuyo, Patagonia y NOA, pérdida de biodiversidad, pérdida de materia orgánica y fertilidad en suelos (Sainz Rozas et al., 2019), presencia de plaguicidas en suelos y aguas (Aparicio et al., 2015; Ronco et al., 2016), problemas sanitarios y efectos sobre la salud de la población (Ávila-Vázquez et al., 2018; Aiassa et al., 2014), subsunción o subordinación de pequeños productores familiares y campesinos a la lógica del capital agrícola, y procesos de acaparamiento y concentración tanto de la tierra como de las actividades de producción (Martínez Dougnac, 2016).

Esta reorientación hacia la actividad agrícola produjo en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe el cierre de numerosos tambos medianos y pequeños, así como la tecnificación y el aumento de escala y productividad de aquellos establecimientos que lograron afrontar los costos para su reconversión (Sandoval, 2015). A su vez, tanto en aquellos tambos más tecnificados y grandes como en los medianos y pequeños que aún persisten, las condiciones laborales tienden a la precariedad, ya sea por la inestabilidad en la continuidad laboral (cierre de tambos) como por la flexibilización laboral que caracteriza al trabajador tambero a partir de modificaciones en la legislación (Sandoval et al., 2017). Quienes se emplean en estos establecimientos lecheros son familias con un alto nivel de rotación geográfica, en tanto persiguen constantemente la búsqueda de mejores condiciones laborales. La actividad agrícola actual, por su parte, no demanda necesariamente mano de obra con residencia rural (Pellegrini, 2014) y se caracteriza por la estacionalidad, tercerización y especialización.

Estas transformaciones productivas han profundizado la disminución de la población rural iniciada a mediados del siglo XX en las áreas rurales de nuestro país (Murmis y Feldman, 2005; Azcuy Ameghino, 2016), proceso potenciado por el desguazamiento del sistema ferroviario durante la década de 1990. A la par de ese despoblamiento se han ido cerrando o abandonando la prestación, cuidado y mantenimiento de instituciones, servicios y espacios públicos que daban dinamismo a los contextos rurales: caminos, transportes que conectan pequeñas ciudades y comunas, hospedajes, centros deportivos y sociales, comercios y bares.

A la par de estas transformaciones, la matrícula escolar en las escuelas primarias rurales de la zona viene disminuyendo progresivamente junto con las variaciones provocadas sobre el empleo rural. En las escuelas de nuestro estudio, la matrícula anual activa es de 15 estudiantes, salvo en el caso de la escuela G que, por estar ubicada sobre un ejido municipal de 160 habitantes, nuclea a un mayor número de alumnos (alrededor de 30 matriculados anuales en el nivel primario). Debemos considerar que, según los registros de asistencias consultados en los archivos escolares y las memorias de exalumnos/as que hemos podido recabar, algunas de estas instituciones han llegado a albergar hasta 60 estudiantes cuatro décadas atrás. Al mismo tiempo, la matrícula escolar está condicionada y fluctúa a lo largo del año en virtud de las modalidades laborales disponibles en la zona, que conducen a un alto nivel de rotación geográfica por parte de las familias de los/las

estudiantes. Sin embargo, a diferencia de la clásica concepción de trabajador golondrina marcada por la estacionalidad de las tareas, este ir y venir de las familias (muchas oriundas de las provincias de Entre Ríos y Corrientes) puede asociarse a las nuevas condiciones de vida en el campo y de trabajo en el sector:

Se cierra un tambo, se abre otro. O van cambiando los tamberos, entonces... [se van los chicos] (...) no quiere nadie la vida del campo, conseguir alguien que vaya a vivir al campo [para trabajar allí] es complicado... (Entrevista a docente de nivel inicial, escuela D, abril de 2023).

El dueño del campo me dijo «yo lo tuve que cerrar al tambo...». La casa [para los tamberos] no está en condiciones y no quieren invertir [los patrones en arreglarla]. Entonces la gente tampoco quiere vivir en un rancho... (Entrevista a directora, docente de nivel primario y exalumna de la escuela D, abril de 2023).

Tal como hemos abordado previamente (Espoturno et al., 2024), estas transformaciones productivas y laborales afectan la cotidianeidad escolar no solo por la baja matrícula, sino también por una nueva configuración de la vida social: la escasez de población genera mayor inseguridad al no existir vínculos de vecindad estrechos y sostenidos en el tiempo; a su vez, el paulatino abandono de la residencia escolar docente repercute a nivel de modificaciones en la dinámica de asistencia escolar (dado que, por ejemplo, si la docente no puede llegar a la institución por el estado de los caminos, esta no se abre) y de las actividades que allí se desarrollan.

A nivel ambiental, la extensión del agronegocio y la intensificación de la agricultura de gran escala desencadenaron diversas transformaciones en el paisaje rural: tala de árboles para ganar superficie de cultivo (especialmente observable en los perímetros de los lotes), pérdida de biodiversidad, intensificación de los ciclos de sequía/inundación o efectos sanitarios por las pulverizaciones con plaguicidas agrícolas. Algunos de estos problemas son reconocidos por parte de las docentes en tanto trabajan allí pero también a causa de que algunas de ellas son exalumnas de estas mismas escuelas. Se reconoce que estas problemáticas ambientales afectan la vida rural pero también la cotidianeidad escolar:

Y ... yo lo que he notado en los campos... desde mi imagen de niña hasta ahora ... es la deforestación grande. El avance del monocultivo a toda costa. Tengo imágenes de haber venido [a la escuela] por caminos de tierra llenos de árboles y que ahora no es así. (Entrevista a docente de Plástica y Tecnología de la escuela D, abril de 2023).

Acá atrás [de la escuela] hay un campo (...) justo vimos el mosquito [máquina fumigadora] (...) denunciarnos que estaba el mosquito acá fumigando y que nosotros estábamos en el recreo, que era horario escolar (...) hasta acá llegaba el olor (...) nosotros metimos a los chicos adentro, uno toma esa precaución, no los dejamos salir y cerramos todas las ventanas y todo» (Entrevista a docente del ciclo superior de primaria, escuela G, abril de 2023).

Las cuatro escuelas en las que realizamos trabajo de campo lindan con campos utilizados para la producción agrícola, principalmente de soja y maíz. En el siguiente apartado veremos cómo

estas transformaciones productivas —y sus efectos socioambientales— se relacionan con las huertas escolares.

LAS HUERTAS ESCOLARES Y LOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES DEL AGRONEGOCIO

Cuando iniciamos nuestro trabajo de campo en las escuelas B, D, G y E nos interesamos por dejar que fueran los propios sujetos de nuestra investigación —nuestros interlocutores— quienes llenaran de sentido la categoría «educación ambiental» (es decir, consideramos a dicho concepto una «categoría nativa» y no un concepto teórico). Queríamos saber qué era para docentes, niños y niñas la Educación Ambiental, antes que —desde una posición prescriptiva— dictaminar qué o cómo debía ser. En este sentido, nos resultó significativo que en las cuatro instituciones las docentes nos realizaron algún comentario sobre las huertas escolares (y sobre el éxito o los avatares de las mismas) cuando conversábamos sobre la Educación Ambiental y sin que preguntáramos explícitamente acerca de esta actividad en particular:

Este es un proyecto de Educación Ambiental que iniciamos en las escuelas rurales [de la zona]... Es todo sobre el cuidado del medioambiente y el reciclado de la basura y la ejecución... es decir la puesta en práctica de una huerta... nada más que a la huerta no la pudimos llevar a cabo... (Entrevista a directora y docente de nivel primario de escuela B, abril de 2023).

Esta vinculación entre huertas escolares y educación ambiental en escuelas rurales no podría explicarse sin hacer mención, primeramente, a un imaginario educativo de larga data en que las huertas escolares aparecen vinculadas a la escolaridad rural. A fines del siglo XIX, el cultivo de plantas en las escuelas vehiculizó la enseñanza agrícola prevista para las escuelas de campaña en normativas tales como la ley 1420 y la ley Láinez. De esta manera, su inserción inicial en el universo escolar se produce desde una orientación utilitarista, destinada a que los estudiantes aprendan rudimentos del trabajo agrícola. En las primeras décadas del siglo XX, las huertas escolares fueron alcanzadas por el influjo escolanovista, en sus diversas manifestaciones: la valoración de una formación centrada en métodos activos repuso a las huertas como ejemplo de trabajo productivo que se podía desarrollar en los espacios escolares. Entre otros, Clotilde Guillén de Rezzano y Víctor Mercante recomendaron su incorporación en las propuestas de enseñanza. En períodos de crisis económica, gravitaron en torno a las huertas escolares nuevos significados, que se solaparon con los anteriores. Por ejemplo, avanzada la década de 1930, los diagnósticos críticos sobre el alcance de las políticas educativas en las zonas rurales y las condiciones de vida de la niñez en estos contextos, junto a la preocupación de la élite por la migración interna, fortalecieron el discurso agrarista. En ese marco, las huertas ingresaron como un componente que, junto a otras actividades agropecuarias, fortalecería los sentimientos y la vinculación con el núcleo familiar y su medio de vida. No obstante, ya desde entonces el sostenimiento de la producción agropecuaria en las escuelas rurales representaba un gran desafío por la gran cantidad de trabajo humano que insume, lo que colaboró con el desarrollo de la modalidad de internado como condición para sostener «una verdadera escuela agraria» (Montenegro, 2021).

Más contemporáneamente, el trabajo escolar con huertas ha venido de la mano de un actor institucional protagónico en su desarrollo: el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

(INTA) y su programa ProHuerta. Este programa fue creado en 1990, como respuesta al contexto hiperinflacionario de 1989 y en tanto política pública orientada a paliar la inseguridad alimentaria de dicho momento histórico (Celi et al., 2021; Nussbaumer, Cowan Ros y Monzón, 2021). Aunque actualmente (2025) dicho programa se encuentra desfinanciado, mientras realizamos el trabajo de campo que aquí analizamos (2023) se encontraba en vigencia y su discurso público evidenciaba ciertos desplazamientos respecto del sentido original otorgado a la realización de huertas: si bien aún se hablaba de estas actividades como orientadas a garantizar la «Seguridad y Soberanía Alimentaria» (vinculadas a hacer frente al hambre), también se aludía a ellas como acciones que impulsan técnicas productivas «amigables con el ambiente» y que se vinculan a la «Educación Ambiental».²

También en materiales educativos diseñados por el Grupo GIRSU —Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos— en el marco del programa «Instituciones Verdes» y destinado a la formación en Educación Ambiental de docentes de nuestra área de estudio es posible encontrar la vinculación entre el desarrollo de esta y la confección de huertas escolares: uno de los núcleos temáticos de dicha capacitación se destina al armado de huertas «agroecológicas» (término que entrecomillamos por resultar una categoría de dicho programa, el cual no podemos evaluar en su dimensión técnica desde nuestra formación ni en el marco de los intereses de este trabajo).

No resulta, por lo tanto, extraño que las propias docentes de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo asocien el desarrollo de la EA con la confección de huertas: es en este sentido que sostenemos que, en torno al desarrollo de las huertas como parte de las actividades de EA, se reactualiza un mandato pedagógico propio de la escolaridad rural. Dicho mandato, de hecho, parece operar más allá de las dificultades que se tejen en torno al sostenimiento de las huertas: solo en dos de las escuelas analizadas —la D y la E— se sostienen en la actualidad, y no sin dificultades, dos pequeñas huertas. En las escuelas G y B, las docentes nos señalan los sectores de los predios escolares donde se intentaron sostener, sin éxito, las huertas escolares.

Una de las principales dificultades para el sostenimiento de las huertas escolares se vincula a la no residencia docente en las instituciones escolares: si bien en un pasado no tan remoto (al menos hasta hace cuatro décadas atrás) era habitual que las maestras (o los maestros) rurales vivieran en los edificios escolares, en la actualidad las docentes residen en localidades que se encuentran a varios kilómetros de las escuelas, realidad que ha sido documentada en otros trabajos de investigación (Mayer, 2023). Además, como hemos evidenciado en otro artículo (Espoturno et al., 2024), el proceso de despoblamiento rural de la zona de estudio, así como la alta rotación residencial de las familias empleadas en establecimientos agropecuarios, supone que sea muy escasa la existencia de vecinos/as en los predios escolares que puedan colaborar en el sostenimiento comunitario de las escuelas, ya sea en términos de infraestructura o de aporte de mano de obra para el desarrollo de actividades como las huertas. No se trata de un hecho menor, en tanto los procesos de participación colectiva o comunitaria han resultado cruciales tanto en el sostenimiento como inclusive en los procesos de creación de las escuelas rurales en Argentina (Cragolino, 2001; Mayer, 2014).

² «Programa ProHuerta», INTA. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/prohuerta>

En la historia laboral de Alejandra, una de las docentes entrevistadas, se evidencia el contraste entre estas situaciones presentes y las de un pasado no tan remoto. La mujer se inició en la docencia rural 25 años atrás. En aquel entonces, ser maestra rural aún implicaba (sobre todo en las escuelas más alejadas de los pueblos de la zona) residir en el edificio escolar, por lo que al aceptar su primer cargo se mudó a la escuela, llevándose consigo a su abuela y a su hijo recién nacido. Viviendo en este establecimiento, lograba sostener —con ayuda de su abuela, de los estudiantes y de sus familias— una huerta en la que cultivaban hojas verdes y coreanitos (calabaza amarilla). Con estos últimos hacían dulces que luego vendían en una feria regional para financiar actividades escolares. Unos años después, sin embargo, esta docente volvió a vivir a una pequeña ciudad de la zona junto con su marido. Si bien continuó trabajando en escuelas rurales, nunca más volvió a residir en un edificio escolar.

De la misma manera que Alejandra, ninguna de las otras docentes entrevistadas en nuestra investigación reside en el edificio de la escuela en que trabaja. Según nos explican, al encontrarse tan despoblados los campos linderos se sentirían inseguras allí: de hecho, son numerosos los casos de asaltos y robos que se producen en las pocas casas habitadas de la zona; hasta las mismas escuelas rurales sufren robos constantes, por lo que todas las instituciones cuentan con alarma electrónica y cámaras de seguridad. Actualmente, las docentes viajan diariamente varios kilómetros en sus vehículos particulares para asistir a dar clases, y los sectores de los edificios escolares destinados a albergar a la/el docente rural (y, a veces, también a su familia) han sido refuncionalizados y se utilizan como nuevas aulas o como Salón de Usos Múltiples.

Estas mutaciones en la residencia docente junto a los procesos de despoblamiento rural de las últimas décadas no pueden ser soslayadas a la hora de analizar cómo y por qué se logran o no se logran sostener ciertos proyectos educativos como las huertas. De esta manera, en una entrevista, una de las docentes refiere a las dificultades provocadas por la presencia de animales sueltos en las cercanías:

Tuve visita [en el predio de la escuela] de animales del tambo que estaba acá [próximo a la escuela] y se cerró. Las vacas, al no estar vigiladas por las personas, se pasaron [al terreno de la escuela] y se comieron toda la achicoria [de la huerta]. ¡Lo que sufrieron los chicos ni te cuento!... Lo que sufrieron con las vacas. Sí, sí, realmente... (Entrevista a directora y docente de nivel primario, escuela D, abril 2023).



FIGURA 1
Huerta en la escuela D

Como mencionamos en el apartado anterior, el cierre de tambos y la falta de presencia humana que «mantenga» la infraestructura asociada a los campos es una marca de época en estos contextos rurales atravesados por la expansión constante de la actividad agrícola (más rentable que la actividad lechera). La presencia de vacas sueltas constituye, por lo tanto, una particularidad ambiental de los contextos en los que se sitúan estas escuelas. Se presenta así la paradoja de que la huerta escolar, que las docentes presentan como formando parte de la Educación Ambiental, se encuentra tensionada, precisamente, por un factor ambiental: las vacas que están sueltas producto de la falta de quien se encargue de cuidarlas o de mantener los alambrados y boyeros que dividen los predios. En esta situación se visualiza que las transformaciones productivas ocasionadas en la zona en las últimas décadas también presentan nuevos problemas que afectan o impiden el sostenimiento de las huertas escolares.

Otro obstáculo recurrente en la confección y sostenimiento de las huertas escolares es el de la presencia de pájaros que se comen los brotes de los cultivos hortícolas. Esto ocurrió en la escuela B en más de una ocasión y pese a las varias gestiones de la directora de la institución para mejorar la infraestructura de la huerta. En el caso de esta institución, quienes se comían los brotes eran las «loras», pájaros silvestres cuyas fuentes naturales de alimentación se ven reducidas en virtud de la agriculturización y la consecuente extinción de montes nativos:

[La huerta] no la pudimos llevar a cabo por el tema de los pájaros... Habíamos empezado y cuando estaba saliendo la lechuga al otro día no había más nada... Se la comieron toda las loras... Tendríamos que tener un sistema para espantarlos pero eso insume mucho dinero... Habíamos conseguido hierros y cosas para hacer la estructura pero no teníamos el plástico para hacer el vivero...

Pusimos al final un espantapájaros... y telitas, nylon... Pero no hizo nada, se ve que [los pájaros] se acostumbraron... (Entrevista a directora y docente de nivel primario de escuela B, abril de 2023).

En la escuela E se intentó desarrollar una huerta en el predio escolar pero no pudo sostenerse porque la misma era «comida» por las gallinas que posee el vecino cuyo campo linda con el de la institución. Por este motivo, la directora y una docente de plástica de la escuela decidieron realizar el cultivo hortícola en macetas realizadas en botellas plásticas reutilizadas que colgaron de la reja de una de las ventanas del edificio escolar. Los estudiantes confeccionaron además un espantapájaros para evitar que las aves comieran los brotes, y lograron cultivar algunas hojas que se llevaron a sus hogares.



FIGURA 2
Huerta «aérea» escuela E

Por último, quisiéramos traer datos recogidos en el marco de investigaciones previas que hemos realizado y que señalan otros obstáculos con los cuales pueden enfrentarse las docentes y los estudiantes rurales a la hora de sostener los proyectos de huertas escolares. En el caso de la investigación de Espoturno (2021) se documentó que una huerta escolar se veía afectada por las

fumigaciones en un campo lindero dedicado a la producción de maíz: dado que los agroquímicos utilizados están diseñados para eliminar cualquier vegetal que no se encuentre genéticamente modificado para tolerarlo, mata o al menos daña al resto de la vida vegetal circundante. En el caso de la investigación de Caisso (2022) recuperamos el testimonio de una docente rural que, junto a sus estudiantes, cultivaba plantines en el interior del edificio escolar ya que consideraba contraproducente hacerlo en el exterior: lo que allí creciera estaría «envenenado» por los agroquímicos. Por el mismo motivo, esta docente tampoco comía ni permitía que sus estudiantes comieran la achicoria que crece de manera salvaje en el terreno escolar o los choclos de los campos circundantes:

Un día vino una inspectora y me dice que le parecía un horror que no tuviésemos huerta y tuviésemos adentro de la escuela los plantines... Entonces, la dejé terminar de hablar y le dije que desconocía absolutamente lo que era la ruralidad, que con la huerta “a cielo abierto” les estaría dando veneno a los chicos... Yo tengo muchísima achicoria que se reprodujo en casi todo el terrenito de alrededor de la escuela. Que te morís de ganas de comértela porque es riquísima, pero... no se puede. ¡Eso está más contaminado!... Yo los tengo penados a los chicos que no coman choclos... ¡Penados los tengo!... Porque yo veo todo: desde que inicia el cultivo los están fumigando... La previa a la siembra, durante la siembra y apenas nace... ya les pasan otro líquido para matar los yuyitos... después otro líquido... Es permanentemente que los están fumigando... (Entrevista a Silvia, docente de nivel primario, escuela rural zona Corral de Bustos–Córdoba, noviembre de 2019).

Ejemplos como los que acabamos de analizar ilustran, por un lado, ciertas problemáticas socioambientales que afectan a la cotidianeidad escolar rural y a las actividades que en ella se emprenden: el cierre de los tambos y la falta de presencia humana que custodie a las vacas (o que mantenga los alambrados y boyeros que las contienen), el despoblamiento de los contextos rurales (incluyendo la no residencia docente en los edificios escolares) que vuelve dificultoso sostener trabajos de huerta en los predios escolares, o las fumigaciones con agroquímicos en los entornos escolares que afectan la vida vegetal o son consideradas como agentes tóxicos por las docentes. Todos estos elementos constituyen obstáculos o limitaciones a la hora de sostener huertas escolares, aunque también hemos visto que en casos como los de la escuela D o la escuela E las docentes adaptaron sus propuestas a fin de dar continuidad al cultivo de plantas, aunque implicara acotar el alcance de la experiencia.

No obstante, documentar estas realidades socioambientales —e iluminar su intersección con las prácticas educativas— puede ser útil en pos de desarrollar experiencias educativas que recuperen estos problemas socioambientales como parte de aquello sobre lo que se puede enseñar/aprender —por ejemplo, en el marco de los proyectos y clases de Educación Ambiental—. Tal vez entonces, la planificación y armado de huertas no solo habilite el abordaje de los conocimientos habitualmente considerados (producción de alimentos y propiedades nutricionales, características de las plantas y su ciclo vital, conceptos matemáticos, entre otros), sino el análisis respecto de qué procesos socioambientales afectan su consecución.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de estas páginas hemos dado cuenta del contexto social, productivo y ambiental en el que se sitúan las escuelas rurales con las que hemos trabajado y nos hemos detenido a analizar particularmente una de las actividades escolares que en estas instituciones se realizan: las huertas escolares. Buscamos dar cuenta de las tensiones existentes entre el desarrollo de las huertas escolares, concebidas por las docentes como parte de la Educación Ambiental, y ciertas problemáticas socioambientales vinculadas a las transformaciones productivas que han atravesado a los contextos rurales en los que se sitúan las escuelas investigadas.

Las huertas escolares, como práctica sedimentada históricamente en la educación rural, se han vinculado con la Educación Ambiental a partir de los nuevos sentidos que asumen programas como el ProHuerta o las indicaciones contenidas en capacitaciones docentes sobre EA, como la dictada por GIRSU. Sin embargo, a partir de las experiencias concretas en torno al desarrollo y sostenimiento de las huertas escolares, las docentes rurales exponen dificultades y contrariedades que emergen de las condiciones sociales, productivas y ambientales del contexto rural pampeano: escasez de pobladores que puedan participar de actividades de sostenimiento escolar; falta de infraestructura adecuada; no residencia docente en los edificios escolares; presencia de animales que se comen los cultivos hortícolas; afectación por las fumigaciones con agroquímicos en los entornos escolares. Las condiciones en que se desarrollan las huertas escolares y sus dificultades de sostenimiento abren también a la pregunta sobre la relación entre los tiempos y requerimientos de la producción hortícola, en este caso, y los tiempos escolares y de la tarea docente.

El valor de visibilizar dichas tensiones es, a nuestro entender, no tanto señalar imposibilidades sino iluminar problemas que puedan ser abordados y problematizados educativamente. Los motivos por los que las vacas están sueltas en el campo y, al igual que las loras, «invaden» las huertas, o las causas por las que las fumigaciones afectan la posibilidad de crecimiento de otros vegetales, remiten a una serie de procesos productivos y biológicos que forman parte del contexto socioambiental, que influyen sobre el mismo e interactúan con él.

Abordar la Educación Ambiental en esa clave resultaría, además, pertinente en instituciones en las que niños y niñas se encuentran ampliamente familiarizados/as con la fauna, la flora y las actividades productivas de la zona, entre las cuales se destacan los saberes vinculados a la agricultura intensiva. En este sentido, un abordaje educativo que tome en cuenta dichas tensiones (entre, por ejemplo, los saberes, los tiempos y las dinámicas de la agricultura intensiva y los de la actividad hortícola) permitiría, al mismo tiempo, dar cuenta de toda una serie de configuraciones sociales, productivas, ambientales y culturales que forman parte de la vida cotidiana de quienes habitan estas escuelas. Podría ser ese un posible camino para desplegar experiencias educativas cada vez más significativas de Educación Ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiassa, D.; Mañas, F.; Bernardi, N.; Gentile, N.; Méndez, A.; Roma, D. y Gorla, N. (2014). Monitoreo de genotoxicidad en personas expuestas a plaguicidas. Estudio preliminar en niños. *Cuestiones de Población y Sociedad*, 4(4).
- Aparicio, V.; De Gerónimo, E.; Hernández Guijarro, K.; Pérez, D.; Portocarrero, R. y Vidal, C. (2015). *Los plaguicidas agregados al suelo y su destino en el ambiente*. Balcarce: INTA Ediciones.
- Ávila-Vázquez, M.; Difilippo, F.; Lean, B.; Maturano, E. y Etchegoyen, A. (2018). Environmental exposure to glyphosate and reproductive health impacts in agricultural population of Argentina. *Journal of Environmental Protection*, 9, 241–253. <https://doi.org/10.4236/jep.2018.93016>
- Azcuy Ameghino, E. (2016). La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 45, 5–50.
- Caisso, L. (2022). «Y yo digo que es por el líquido...» Saberes cotidianos críticos de docentes rurales en torno a las fumigaciones. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4), 169–191.
- Celi, A.; Donoso, P.; Hernández, J.; Notario, L.; Martinelli, M. y Catullo, J. (2021). «Una propuesta de monitoreo orientado a impacto del programa ProHuerta en San Juan». Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Cragnolino, E. (2001). *Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Esporturno, M. (2021). «Periurbano y cotidianeidad social. Un análisis socioantropológico de la conflictividad ambiental en Venado Tuerto (Santa Fe–Argentina)» (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Esporturno, M.; Caisso, L.; García, J. y Ligorria, V. (2024). Transformaciones productivas y cotidianeidad escolar en escuelas rurales de la pampa húmeda (Santa Fe, Argentina). *Actualidades Pedagógicas*, 84, 1–27. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5188>
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la Región Pampeana, 1897–1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez Dougnac, G. (2016). *Monocultivo sojero, concentración económica, acaparamiento y despojo de tierras: formas actuales de la expansión del capital en la agricultura argentina*. Rosario: Legem.
- Mayer, M. S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Mayer, M. S. (2023). Una mirada a la configuración histórica de la docencia rural desde la perspectiva de género. *Historia Regional. Sección Historia*, ISP N°3, Villa Constitución, 36(48), 1–11.

- Montenegro, G. (2021). *Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013–2016)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). «Pluriactividad y pueblos rurales. Examen de un pueblo pampeano». En G. Neiman y C. Craviotti (comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Buenos Aires: Ciccus.
- Nussbaumer, B.; Cowan Ros, C. y Monzón, J. (2021). Trabajo voluntario en la producción de estatalidades: los/as promotores/as del ProHuerta en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 6(11). <https://doi.org/ark:/s25251635/1fv7zl847>
- Pellegrini, J. L. (2014). El grado de ruralidad del empleo agrario pampeano a comienzos del siglo XXI. Un análisis espacial. *Mundo Agrario*, 15(28).
- Petitti, M. (2020). Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. *Anales de la Educación Común*, 1(1–2).
- Propersi, P.; Albanesi, R. y Perozzi, M. (2019). Treinta años es mucho. Cartografía socioproductiva de Santa Fe en el período 1988/2019. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 50, 5–26.
- Rockwell, E. (2020). The multiple logics of school gardening: a «return to nature» or «love of labour»? *History of Education*, 49(4), 536–552. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1771778>
- Ronco, A.; Marino, D.; Abelando, M.; Almada, P. y Apartín, C. (2016). Water quality of the main tributaries of the Paraná Basin: glyphosate and AMPA in surface water and bottom sediments. *Environmental Monitoring and Assessment*, 188(458). <https://doi.org/10.1007/s10661-016-5467-0>
- Sáinz Rozas, H.; Eyherabide, M.; Echeverría, H.; Barbieri, P.; Angelini, H.; Larrea, G. E.; Ferraris, G. y Barraco, M. (2019). ¿Cuál es el estado de la fertilidad de los suelos argentinos? Recuperado de <https://inta.gob.ar/documentos/%C2%BFcual-es-el-estado-de-la-fertilidad-de-los-suelos-argentinos>
- Sandoval, P. (2015). «El modelo productivo agrícola dominante del siglo XXI. Transformaciones institucionales y funcionales en la cuenca lechera santafesina» (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional del Litoral.
- Sandoval, P.; Leonardi, R.; Pernuzzi, C.; Alanda, G.; Benítez, R.; Arnaudo, J. P.; Brance Bonvini, M.; Acosta, G.; Eggel, A. y Martins, L. (2017). «Tamberos de la cuenca lechera central santafesina. ¿Productor asociado o mano de obra?». *Revista FAVE – Ciencias Agrarias*, 16(2).

Acompañamientos institucionales y pedagógicos a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad en la universidad: un análisis acerca de las tensiones, avances y desafíos pendientes

Institutional and pedagogical support for the educational trajectories of students with disabilities at the university: An analysis of tensions, advances, and pending challenges

Pereyra, Cristina; Mercado, Jessica

 Cristina Pereyra *

pereyra.cristina@gmail.com

Instituto Multidisciplinario para la Investigación y el Desarrollo Productivo y Social de la Cuenca Golfo San Jorge – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IIDEPYS–GSJ–CONICET).

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (FHCS–UNPSJB), , Argentina.

 Jessica Mercado **

jess.mercado@hotmail.com

Colegio Universitario Patagónico de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (CUP–UNPSJB), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 de julio de 2025

Aprobación: 23 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0100>

Resumen. En el presente artículo nos proponemos analizar los acompañamientos institucionales y pedagógicos a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad que cursan carreras de profesorado en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En particular, se recuperan entrevistas a referentes de la Comisión de Accesibilidad Universitaria, docentes y

directores/as de carrera de los profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Al conocer e indagar acerca de los acompañamientos, desde las voces de los/as actores/as institucionales y docentes involucrados/as, pudimos identificar diversas tensiones, avances y desafíos en torno a la accesibilidad académica, la implementación de marcos normativos y las prácticas que se construyen en las relaciones pedagógicas e institucionales. Si bien existen experiencias de articulación y trabajo en red, estas se sostienen mayormente en el compromiso individual de los/as docentes y referentes institucionales, en un contexto signado por la fragmentación institucional y la escasez de recursos. En este marco, se plantea la necesidad de consolidar una política universitaria de accesibilidad como parte constitutiva del derecho a la educación superior.

Palabras clave: Acompañamientos, educación superior, discapacidad, accesibilidad

Abstract. *In this article, we aim to analyze the institutional and pedagogical support for the educational trajectories of students with disabilities pursuing teaching degrees at the National University of Patagonia San Juan Bosco. In particular, we draw on interviews with members of the University Accessibility Commission, teachers, and heads of the teaching programs at the Faculty of Humanities and Social Sciences. By understanding and investigating the support from the perspectives of the institutional and teaching actors involved, we were able to identify various tensions, advances, and challenges regarding academic accessibility, the implementation of regulatory frameworks, and the practices enacted within pedagogical and institutional relationships. Although there are experiences of articulation and networking, these are largely sustained by the individual commitment of teachers and institutional leaders, in a context marked by institutional fragmentation and scarce resources. In this framework, there is a need to consolidate a university accessibility policy as a constitutive part of the right to higher education.*

Keywords: Supports, higher education, disability, accessibility

Notas de autor

* **Cristina Pereyra** es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Profesora en la carrera de Ciencias de la Educación (FHCS-UNPSJB). Investigadora Asistente (IIDEPYS-CONICET). Desarrolla una línea de investigación y de extensión universitaria desde una perspectiva etnográfica en el campo de la Educación Especial y Discapacidad, abordando temáticas vinculadas a las prácticas docentes en los procesos de inclusión y exclusión escolar, políticas socioeducativas, circuitos escolares diferenciados y acompañamientos a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en distintos niveles educativos.

** **Jessica Mercado** es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Preceptora en el Colegio Universitario Patagónico de la UNPSJB. Profesora en carreras de los Institutos Superiores de Formación Docente N.º 807 y N.º 802. Integrante del Proyecto de Investigación «Educación Superior y Discapacidad. Acerca de las percepciones de estudiantes con discapacidad respecto de los acompañamientos a sus trayectorias formativas en carreras de profesorado universitario y de institutos de educación superior» (UNPSJB).

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad ha transitado importantes avances normativos e institucionales en Argentina. Sin embargo, persisten tensiones entre los marcos legales y las condiciones reales de accesibilidad y participación, especialmente en lo que respecta a sus trayectorias formativas y profesionales en las universidades. En este escenario, adquiere centralidad el estudio acerca de los procesos de acompañamiento que configuran y se ponen en juego en la construcción de trayectorias formativas accesibles, equitativas y sostenidas.

En este artículo nos proponemos analizar los acompañamientos institucionales y pedagógicos a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad que cursan carreras de profesorado en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), con sede en Comodoro Rivadavia. Para ello, se recuperan entrevistas realizadas a referentes de la Comisión de Accesibilidad Universitaria (CAU), docentes y directores/as de carrera de los profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS), con el propósito de indagar sobre las formas que asumen los acompañamientos y atendiendo a sus aspectos normativos, pedagógicos e institucionales.¹

Partimos de concebir a los acompañamientos en términos de un espacio construido en el marco de un encuadre, donde se despliegan estrategias orientadas a determinados propósitos, a través de un dispositivo de trabajo (Nicastro y Greco, 2009). Estas autoras sostienen que acompañar «implica poner en suspenso hipótesis y certezas, algunos “deber ser”, abrirse al entendimiento y al diálogo» (Nicastro y Greco, 2009:114). En cuanto a las trayectorias formativas, las entendemos como recorridos y caminos en permanente construcción y que, además, implican a sujetos/as en situación de acompañamiento (Greco y Nicastro, 2009). Esta noción permite considerar que las trayectorias siempre se construyen en la articulación con otras personas y de acuerdo con las particularidades sociales, institucionales e históricas, lo cual colabora en trascender la lógica individualista que escinde a los/as sujetos/as de los contextos en que transitan cotidianamente (Pérez, 2024).

En línea con esta perspectiva, entendemos el derecho a la educación superior como un derecho humano (ONU, 1948) que no se limita al acceso, sino que incluye también la posibilidad efectiva de permanencia, participación y egreso. En consecuencia, sostenemos que la universidad debe garantizar condiciones materiales, pedagógicas y simbólicas que habiliten trayectorias formativas justas, colectivas y posibles, reconociendo la diversidad de recorridos y experiencias.

A partir de la aprobación en Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como de la sanción de la Ley de Educación Nacional y de las sucesivas modificaciones a la Ley de Educación Superior y a la Ley 22.431 (Sistema de protección integral de los discapacitados), las universidades cuentan con marcos normativos que garantizan el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior. No obstante, estudios recientes advierten la persistencia de barreras —arquitectónicas, académicas,

¹ Este análisis se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación denominado «Educación superior y discapacidad. Acerca de las percepciones de estudiantes con discapacidad respecto de los acompañamientos a sus trayectorias formativas en carreras de profesorado universitario y de institutos de educación superior», Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (2024–2025).

comunicacionales y actitudinales— que afectan directamente las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en el nivel superior (Arellano et al., 2021; Pérez, 2024).

En relación a nuestro estudio, los primeros análisis muestran que los acompañamientos institucionales y pedagógicos no son homogéneos ni estandarizados, sino que constituyen configuraciones situadas, construidas en función de condiciones materiales, organizativas y pedagógicas. A su vez, implican diversas formas de articular marcos normativos, decisiones de gestión, prácticas pedagógicas y relaciones cotidianas, expresando significados diversos -y muchas veces en tensión- en torno a la accesibilidad y la formación en la educación superior. También, se identifican experiencias valiosas de trabajo colaborativo, sostenidas en el compromiso ético, pedagógico y político de equipos docentes y referentes institucionales.

La investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional-dialéctico (Achilli, 2005). Desde esta perspectiva, los acompañamientos y las trayectorias formativas implican concebirlos como procesos sociales y cotidianos, construidos por los/as sujetos/as en el marco de relaciones e interacciones constantes con otros/as, en el contexto de un entramado social más amplio (Achilli, 2005).

Por último, en cuanto a los referentes teóricos conceptuales, la investigación se nutre de los aportes de los estudios críticos en discapacidad en América Latina (Rojas, Schewe y Yarza de los Ríos, 2020), que conciben la discapacidad como una construcción histórica, social y política, atravesada por estructuras de exclusión y desigualdad. En esta línea, la noción de accesibilidad académica se amplía hacia una dimensión estructural, pedagógica y relacional, la cual implica revisar críticamente las formas en que se organiza el conocimiento, el currículum, las prácticas docentes y las evaluaciones (Arellano et al., 2021; Misischia, 2020). Desde esta perspectiva, el derecho a la educación superior se ejerce y desarrolla en condiciones concretas que habilitan —o restringen— la participación, la permanencia y el reconocimiento de las diferencias.

AVANCES EN CUANTO A POLÍTICAS Y NORMATIVAS INSTITUCIONALES DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNPSJB

Desde la creación, en 2011, de la Subcomisión de Universidad Inclusiva —dependiente de la Comisión de Salud de la Secretaría de Extensión— la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) ha transitado un proceso progresivo de institucionalización de políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad.

En el año 2014, esta Subcomisión fue renombrada como Comisión de Accesibilidad Universitaria (CAU) y se constituyó como un espacio transversal, interclaustrales e intersedes al interior de la universidad. Este proceso se consolidó en el año 2017, cuando la CAU pasó a depender de la secretaría académica, lo que implicó una valorización de su función en el diseño y la implementación de la política académica universitaria (entrevista a Referente 1 CAU, abril de 2025).

En este marco, la CAU tiene como finalidad promover políticas universitarias inclusivas y contribuir a la accesibilidad y participación plena de estudiantes con discapacidad en la vida académica. Entre sus objetivos se destacan: el asesoramiento a equipos docentes y autoridades, la generación de dispositivos institucionales que garanticen condiciones de accesibilidad, y la sensibilización de la comunidad universitaria (entrevista a Referente 2 CAU, abril 2025).

Otro hito relevante en este recorrido fue la aprobación de la Ordenanza del Consejo Superior N.º 177 en el año 2019, la cual estableció los «Lineamientos para la accesibilidad académica en el ámbito de la UNPSJB». Esta normativa expresa que busca promover prácticas docentes inclusivas y propiciar que los/as estudiantes con discapacidad transiten su formación académica en equidad de condiciones. A la vez, establece que:

generar condiciones de accesibilidad no implica la supresión de contenidos o disminución de exigencias, sino la posibilidad de proponer e implementar modos alternativos para que los estudiantes en situación de discapacidad accedan al conocimiento y puedan ser evaluados en equidad de condiciones, considerando que su aplicación facilitará el aprendizaje y resultará beneficiosa para todos los estudiantes en general, favoreciendo el ejercicio pleno de derechos fundamentales en el marco de la accesibilidad universal (Ordenanza del Consejo Superior N.º 177/2019).

Este proceso se profundizó aún más con la Resolución del Consejo Superior N.º 056 del año 2021, a través de la cual se creó el «Procedimiento Institucional para la Accesibilidad Universitaria». Esta resolución representa un avance sustantivo al establecer un circuito sistemático para el acompañamiento académico de estudiantes con discapacidad, estructurado desde una lógica de corresponsabilidad entre estudiantes, docentes y actores/as institucionales. El procedimiento contempla asesoramiento pedagógico a cátedras, adecuaciones de materiales, ajustes razonables en evaluaciones, acompañamientos tutoriales y uso de tecnologías de apoyo. La intervención se inicia con una entrevista de orientación, y todo el proceso se documenta mediante actas institucionales (acta inicial, de acuerdos pedagógicos, de ajustes razonables, de seguimiento y de cierre). A su vez, esta resolución estableció el «Programa Universitario de Accesibilidad», dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado, el cual articula con diversas áreas institucionales: Dirección de Orientación Educativa (DOE), Dirección General de Servicios Académicos (DGSA), Bienestar Estudiantil, unidades académicas, bibliotecas, entre otras.

Por último, cabe mencionar que en la resolución N.º 056/21 se aclara que el procedimiento no requiere estructuras nuevas ni presupuestos específicos, sino que debe integrarse al funcionamiento ordinario de la universidad. Esta afirmación reafirma que la accesibilidad no constituye un extra institucional, sino una dimensión constitutiva del compromiso universitario con los derechos humanos, la justicia educativa y la responsabilidad social.

No obstante, en el actual contexto de desfinanciamiento de la educación superior y de las universidades públicas, estas políticas corren el riesgo de quedar vaciadas de contenido si no se garantizan los recursos necesarios para su implementación sostenida. La construcción de una universidad accesible requiere no solo normativas y voluntades institucionales, sino también condiciones materiales y humanas que permitan sostener prácticas formativas sensibles a las particularidades de todos/as los/as estudiantes. En este sentido, resulta imprescindible problematizar la tensión entre los marcos normativos que promueven la accesibilidad y las restricciones presupuestarias que, en los hechos, pueden obstaculizar su efectiva implementación.

ACERCA DE LOS ACOMPAÑAMIENTOS INSTITUCIONALES

En este apartado se presenta el análisis acerca de los acompañamientos institucionales a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad que cursan carreras de profesorado en la UNPSJB. Partimos de una distinción entre los acompañamientos institucionales, entendidos como entramados que se construyen a partir de prácticas que se despliegan con el objetivo de garantizar la accesibilidad y la participación en la vida académica, y los acompañamientos pedagógicos, desarrollados fundamentalmente por docentes en el marco de los equipos de cátedra y en articulación con la CAU. Esta distinción permite visibilizar las diversas dimensiones que configuran las experiencias de acompañamiento y las estrategias que se ponen en juego en la construcción de trayectorias formativas accesibles.

Ahora bien, tal como mencionamos, en las últimas décadas la UNPSJB avanzó en la construcción de políticas institucionales orientadas a garantizar el derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad, reflejado en normativas y en espacios de trabajo colectivo como la CAU. En este marco, el «Programa Universitario de Accesibilidad» desarrolla acciones de acompañamiento que se inician a partir de la solicitud del/la estudiante con discapacidad y/o de consultas de docentes u otros/as actores/as institucionales. Por lo general, una instancia clave es la entrevista de orientación, donde se recuperan aspectos de las trayectorias educativas previas y se acuerdan estrategias de acompañamiento. Este proceso, que se realiza con la participación del/la estudiante, tiene como propósito generar instancias vinculadas a la autonomía y construir condiciones para que cada estudiante encuentre sus propios modos de transitar la universidad: «se busca ver lo que el/la estudiante está manifestando, cómo quiere ser acompañado/a, qué estrategias utilizó anteriormente y cuáles puede poner en juego» (entrevista a Referente 2 CAU, abril de 2025).

En cuanto a las reuniones que se llevan a cabo con los equipos de cátedra, desde el posicionamiento de la CAU aseguran que «no solo se abordan estrategias pedagógicas, sino que también constituyen espacios de formación e interpelación de la práctica docente» (entrevista a Referente 1 CAU, abril de 2025). Al respecto, consideramos que estas acciones resultan importantes debido a que se inscriben en una lógica de corresponsabilidad e involucramiento institucional, en la que participan docentes, estudiantes y referentes institucionales que interactúan en el diseño y la puesta en marcha de las estrategias de acompañamiento.

No obstante, reconocemos que las estrategias de acompañamiento institucional adquieren formas diversas en función de los recorridos de cada unidad académica y de los sentidos que les atribuyen los/as sujetos/as, sobre todo aquellos/as que cumplen tareas de gestión. Algunas directoras de carrera de los profesorado advierten una fragilidad estructural en los dispositivos actuales, que tienden a operar desde una «lógica de emergencia». Tal como señala una directora de carrera: «Todo el tiempo trabajamos desde la emergencia. Nos enteramos de situaciones cuando ya están en crisis. No hay un dispositivo que anticipe y que nos permita pensar con tiempo» (entrevista a Director de Profesorado 1, julio de 2025). Esta afirmación pone en evidencia una tensión: la falta de planificación y de información compartida obstaculiza la posibilidad de acompañar desde el inicio las trayectorias formativas.

De igual manera, una profesora y coordinadora de prácticas y residencias de los profesorado destaca la falta de circuitos claros de información y subraya que los dispositivos actuales se activan tarde o no logran responder a las situaciones más complejas: «No tenemos

espacios formales donde nos lleguen estas situaciones. A veces se da por casualidad, porque una profe pregunta o porque el/la estudiante lo menciona» (entrevista a Prof. 3, julio 2025).

Ambas voces reflejan posiciones en común: los procesos de acompañamiento institucional siguen dependiendo en gran medida de la voluntad individual y del compromiso ético de algunos/as actores/as institucionales. Esta situación, de alguna manera, genera accesos desiguales a los apoyos y acompañamientos, debido a que no todos/as los/as estudiantes tienen las mismas posibilidades de solicitar ayuda ni todos/as los/as docentes las mismas herramientas para brindar acompañamiento. Tal como destaca otra directora de carrera: «Nos pasa que sabemos que hay estudiantes que no están pudiendo sostener la cursada, pero no sabemos bien por qué, y no tenemos canales fluidos con la CAU o con la DOE para anticiparnos. Eso es grave» (entrevista a Dir. de Prof. 2, julio de 2025).

Las entrevistas también muestran cómo las resistencias institucionales a reconocer las diversas trayectorias se vinculan con concepciones rígidas sobre la formación docente. Desde esa perspectiva, se sigue esperando que todos/as los/as estudiantes transiten las carreras de forma lineal, continua y sin interrupciones. Tal como expresa una entrevistada: «A veces pareciera que si no podés cursar todo, de la manera esperada, no deberías estar en la carrera. Eso es muy fuerte, porque deja fuera a muchos/as» (entrevista a Prof. 3, julio de 2025). Estas posiciones suelen impregnar las relaciones pedagógicas y las percepciones acerca de los derechos de los/as estudiantes.

Las directoras de los profesorados coinciden en señalar la necesidad de avanzar hacia políticas más claras, sistemáticas y transversales, que no recaigan exclusivamente en el compromiso individual y/o en la excepcionalidad. En palabras de una de ellas: «No se puede depender de que justo haya un/a docente sensible, comprometido/a o con formación específica. Tiene que ser un tema de todos/as, no una excepción» (entrevista a Dir. de Prof. 1, julio de 2025).

En este sentido, podemos reconocer que hay un intento de avanzar en la construcción de una posición que contemple a los acompañamientos institucionales en términos de políticas de cuidado y justicia educativa, que involucre a todas las áreas y dependencias, y que tenga como base el reconocimiento pleno de las diversas formas de habitar y transitar la universidad.

Por otra parte, advertimos que en las prácticas e implementación de los acompañamientos emergen tensiones. Tanto las referentes de la CAU como las/os directoras/os y docentes de las carreras de profesorados identifican dificultades recurrentes en la implementación de los acompañamientos que se activan desde el Programa de Accesibilidad Universitaria. Un docente señala: «no alcanza con adaptar un examen o un apunte. Acompañar es estar disponibles para revisar nuestras propias prácticas, nuestros modos de enseñar y evaluar» (entrevista a Prof. 1, junio de 2025). Asimismo, muchos acompañamientos se inician por inquietud individual —ya sea del/la estudiante o del/la docente— sin articulación previa institucional: «Nos enteramos que la estudiante acudía a la DOE, que tenía un acompañamiento, pero eso fue durante bastante tiempo [...] ingenuamente pensaba que la facultad debía proveer un listado de situaciones particulares. Bueno, eso no existe porque no está obligado el/la estudiante a dar esa información» (entrevista a Prof. 1, junio de 2025).

Al respecto, podemos plantear que el acompañamiento a las trayectorias formativas adquiere diversas particularidades. Sin embargo, no por ello tendría que depender del compromiso personal de algunos/as actores/as institucionales. Esta situación podría derivar en que las formas alternativas de desarrollar las propuestas de enseñanza dependan de la «voluntad» y/o posibilidades de «búsqueda activa» por parte de los/as docentes.

En este escenario, las/os docentes y directores/as de carrera aseguran que algunos/as estudiantes se ven obligados a desistir de sus trayectorias: «de alguna manera, la persona con discapacidad está predeterminada a llegar hasta un determinado lugar. Esa es la cara que incomoda» (entrevista a Prof. 1, junio de 2025). Tal como plantean Nicastro y Greco (2009), el acompañamiento requiere tiempo institucional, espacios que habiliten la palabra y la experiencia, y una disposición ética que reconozca al otro/a como sujeto/a de derecho. Por tanto, si bien reconocemos instancias de acompañamiento promovidas por actores/as que sostienen el compromiso de construir prácticas accesibles, estas no pueden limitarse a respuestas aisladas o excepcionales. En cambio, podrían consolidarse como una práctica institucional colectiva, reflexiva y sostenida. Tal como advierte un docente: «eso es lo que tensiona el mismo espíritu universitario» (entrevista a Prof. 4, junio de 2025).

ACERCA DE LOS ACOMPAÑAMIENTOS PEDAGÓGICOS

En lo que respecta a los acompañamientos pedagógicos, particularmente en espacios curriculares correspondientes a los primeros años de los profesorados, algunos equipos docentes han señalado que, al inicio del ciclo lectivo, realizan instancias diagnósticas orientadas a indagar: los saberes previos, las trayectorias educativas y las motivaciones de los/as estudiantes respecto a la elección de la carrera. Según los/as docentes, esta información inicial resulta clave para comprender los recorridos previos y para ajustar las propuestas de enseñanza a las particularidades del grupo. También, a lo largo de la cursada, mediante la realización de trabajos prácticos y evaluaciones parciales, los/as docentes identifican aquellas nociones que requieren mayor profundización, lo que habilita la revisión continua de las estrategias de enseñanza y una mayor adecuación a los tiempos y modalidades de aprendizaje de los/as estudiantes. En palabras de un docente del profesorado de Historia, estas decisiones surgen del análisis de las situaciones concretas que atraviesan los/as estudiantes:

Tenemos una estudiante que por un problema de salud tenía dificultades para hacer grandes traslados hacia la universidad. Entonces, no le podemos exigir la presencialidad. Al contar con dos auxiliares docentes, destinamos una de ellas para que acompañe a la estudiante de manera virtual [...] Entonces, la estudiante asistía al teórico virtual con una profesora [...] tratamos de atender a esa heterogeneidad (Prof. 1, entrevista junio de 2025).

Este fragmento muestra que el acompañamiento pedagógico implica una revisión activa de las condiciones de cursada, propiciando dispositivos alternativos que garanticen el derecho a la educación. En este caso, la organización del equipo docente, compuesto por dos auxiliares docentes, posibilitó una distribución de tareas que favoreció la accesibilidad. En este sentido, puede inferirse que sostener cargos docentes suficientes en las cátedras es una condición necesaria para implementar prácticas que atiendan a la singularidad del estudiantado.

Asimismo, se destacan los espacios de diálogo contruidos entre cátedras, en los que los/as docentes socializan estrategias para dar respuesta a las necesidades de los/as estudiantes. La participación de los/as estudiantes con discapacidad en estos procesos es también fundamental, como lo expresa un docente al relatar la experiencia con una estudiante con discapacidad: «Ella misma decía: no, por favor, a mí háganme lo que me hicieron en tal cátedra. Yo le pregunté: ¿y qué

hicieron en tal cátedra? Dice: me resumían los textos. Entonces, ahí consultábamos con la cátedra» (Prof. 1, entrevista junio de 2025). Estas estrategias dan cuenta de un acompañamiento que contempla distintos recorridos y que se construye en diálogo con las propias experiencias formativas de los/as estudiantes con discapacidad.

Otra de las estrategias que algunos equipos docentes han implementado es «la extensión de cátedra». Especialmente, cuando los/as estudiantes con discapacidad no logran alcanzar los objetivos esperados en el tiempo previsto para la cursada. Tal como relatan integrantes de la CAU: «Tenemos muchas cátedras que están trabajando con la figura de extensión de cátedra [...] a veces llega a dos años una cursada. Estas serían materias con cierta disponibilidad por parte del equipo de cátedra» (entrevista a Referente 2 CAU, abril de 2025). Este tipo de acuerdos permiten reconfigurar los tiempos académicos, respetando los procesos formativos de cada estudiante.

Sin embargo, las entrevistas también dan cuenta de tensiones y limitaciones en estos procesos de acompañamiento pedagógico a estudiantes con discapacidad. Al respecto, una docente del profesorado de Geografía relata la situación de un estudiante con discapacidad visual:

Fue bastante complejo trabajar los sistemas de información geográfica con una persona con disminución visual [...] eso se llevó adelante con apoyo de la DOE, pero el trabajo grueso lo hicieron las docentes: adaptando materiales, generando recursos diferenciados, momentos dedicados específicamente a acompañar su tarea, y mucho apoyo del grupo clase para no dejarlo de lado (Prof. de Geografía, entrevista junio de 2025).

En estas situaciones, el acompañamiento pedagógico requiere de una importante dedicación de tiempo, formación y disposición de los/as docentes. Si bien los/as profesores/as construyen soluciones creativas y colaborativas, también manifiestan la falta de herramientas pedagógicas —y también disciplinares— para sostener trayectorias formativas diferenciadas de manera sistemática. Tal como expresa una entrevistada:

Estamos todos de acuerdo en que hay que tener trayectorias diferenciadas, pero no tenemos herramientas para que eso suceda [...] la DOE muchas veces está desbordada, nos tiran algunos tips, pero eso no alcanza para hacer el trabajo con estudiantes con situaciones complejas (Prof. 2, entrevista junio de 2025).

La ausencia de información acerca de los recorridos educativos previos de los/as estudiantes, la falta de presupuesto para financiar propuestas de formación permanente y las dificultades en la articulación entre —Dirección de Orientación Educativa, Asuntos Académicos, directores/as de carrera y equipos docentes— son algunos de los argumentos que según los/as docentes debilitarían los procesos de acompañamiento pedagógico a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad. Ante este escenario, algunos/as profesores/as proponen diseñar dispositivos de ingreso que permitan conocer información acerca de las trayectorias escolares previas de los/as estudiantes y también avanzar hacia itinerarios formativos que no se reduzcan a las carreras tradicionales: «Hasta ahora lo único que tenemos para ofrecerles son las carreras tradicionales. No tenemos otras opciones para poder ofrecer una trayectoria diferenciada. Esto sería muy necesario» (Prof. 2, entrevista junio de 2025).

Estas experiencias, tensiones y propuestas muestran que el acompañamiento pedagógico requiere de una institucionalidad fortalecida, capaz de garantizar derechos sin depender

exclusivamente del compromiso individual de los/as docentes y actores/as institucionales. La accesibilidad académica y también pedagógica no debe entenderse como una solución puntual o una medida de emergencia, sino como una condición estructurante del derecho a la educación superior. En este sentido, resulta clave el aporte de Misischia (2020), quien señala que la política universitaria en discapacidad ha transitado un cambio conceptual fundamental: de la inclusión al de la accesibilidad. Esta transformación no es meramente terminológica, sino que implica un posicionamiento político que reconoce que las barreras no se encuentran en las personas, sino en los entornos físicos, comunicacionales y académicos que no contemplan la diversidad como condición constitutiva.

Desde esta perspectiva, la accesibilidad académica se concibe como una política transversal que interpela al conjunto de la institución y no como una tarea exclusiva de ciertos actores/as. Esta posición amplía el enfoque tradicional centrado en ajustes razonables individuales, apostando a construir condiciones estructurales que expongan como innecesarias las adaptaciones excepcionales. Por tanto, implica transformar los entornos académicos, reorganizar dispositivos pedagógicos, diseñar trayectorias formativas más flexibles y revisar críticamente los supuestos que guían el quehacer formativo universitario.

A modo de cierre, es necesario destacar que las experiencias analizadas en este apartado evidencian la potencia del trabajo docente como motor de transformación hacia una universidad más accesible y justa. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico supone una implicación ética, una actitud reflexiva y una práctica situada que reconoce la singularidad de cada trayectoria formativa. En un escenario donde muchas veces la institucionalidad se muestra fragmentada o limitada en sus respuestas, son los/as docentes quienes sostienen, con convicción y compromiso, estrategias que habilitan el derecho a la educación superior.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo permite reconstruir y analizar los sentidos, estrategias y acciones vinculadas a los acompañamientos institucionales y pedagógicos en torno a las trayectorias formativas de estudiantes con discapacidad en carreras de profesorado de la UNPSJB. A partir del trabajo de campo realizado —entrevistas a referentes institucionales, docentes y directores/as de carrera— se visibilizaron tanto los avances normativos e institucionales como las tensiones y desafíos que atraviesan la implementación de políticas de accesibilidad en la UNPSJB.

Entre los avances más significativos se destacan la creación de la CAU, la aprobación del Programa Universitario de Accesibilidad y la consolidación de dispositivos de acompañamiento sistemático a partir de la Resolución CS N.º 056/21. Estas políticas dan cuenta de una progresiva institucionalización del enfoque de accesibilidad académica, entendido no solo como eliminación de barreras físicas y comunicacionales, sino también como transformación de las condiciones pedagógicas y curriculares que configuran la trayectoria formativa. Sin embargo, su implementación efectiva aún presenta limitaciones materiales y estructurales que impactan en las posibilidades de acceso y permanencia de los/as estudiantes con discapacidad.

También, el análisis realizado muestra que las prácticas de acompañamiento dependen en gran medida de la disposición y compromiso ético de ciertos actores institucionales, especialmente equipos docentes y referentes de la CAU. Esta lógica basada en la excepcionalidad y la

voluntariedad individual refuerza la fragmentación de las respuestas institucionales y reproduce desigualdades en el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior.

En este sentido, la accesibilidad debe ser entendida como una política transversal que atraviese todas las dimensiones del quehacer universitario, desde la organización curricular hasta la formación docente, desde los espacios físicos hasta las prácticas evaluativas. Tal como señala Mischia (2020), esta noción excede la idea de inclusión y se vincula con el derecho a transformar los entornos universitarios para que contemplen desde su diseño la diversidad humana. Por tanto, implica desnaturalizar los modelos homogéneos de enseñanza y aprendizaje que siguen rigiendo en gran parte del sistema universitario.

Asimismo, la investigación reafirma la necesidad de asumir la discapacidad como una categoría relacional e histórica, atravesada por múltiples desigualdades. Desde una perspectiva interseccional, no puede pensarse de modo homogéneo ni descontextualizado: las experiencias de discapacidad se configuran en la trama de relaciones de poder que articulan género, clase, etnia, territorio, sexualidad, edad y otras dimensiones (Rojas Campos, 2015). Esta perspectiva invita a interrogar los supuestos que estructuran las prácticas universitarias y a revisar críticamente los criterios implícitos que definen quiénes son considerados/as sujetos/as «válidos», «viables» o «posibles» para transitar la formación universitaria.

A la luz de estos aportes, resulta urgente avanzar en políticas universitarias que no solo promuevan ajustes razonables individuales, sino que asuman la accesibilidad como horizonte político y ético (Mischia, 2020). Esto implicaría fortalecer los acompañamientos institucionales y pedagógicos, consolidando espacios intersectoriales o áreas de articulación, instancias de formación permanente —en temáticas de discapacidad y accesibilidad— y, sobre todo, construir colectivamente una universidad capaz de alojar la diferencia como valor y no como excepción. En tiempos de ajuste y desfinanciamiento del sistema universitario, defender estos derechos supone también una toma de posición política a favor de una universidad pública inclusiva, democrática y comprometida con los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Arellano, K., Pérez, A., & Rapanelli, A. (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 13(22), 104–125. Recuperado de <http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf>
- Mischia, B. (2020). Políticas universitarias, perspectivas de discapacidad y accesibilidad en Argentina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(51), 28–42. Recuperado de https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RIDUNRN_a25c9560c61af46051df0fb71d381f33
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez, A. (2024). Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de sus experiencias en la educación superior. *Revista Videre*, 16(35), 1–15. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/240907/CONICET_Digital_Nro.42689054-47fb-4bfe-854e-cac81d8447e1_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas Campos, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *Revista de Estudios Sociales*, 5(1), 175–202. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/354173093_DISCAPACIDAD_EN_CLAVE_DECOLONIAL_Una_mirada_de_la_diferencia
- Rojas, S., Schewe, L., & Yarza de los Ríos, A. (2020). Estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Revista Nómadas*, 52, 8–10. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/catalogo/2592-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas-52/1051-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas->

Documentos oficiales consultados

- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ley N.º 24.521. Ley de Educación Superior. (1995). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley N.º 25.573. Modificatoria de la Ley de Educación Superior. (2002). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ley N.º 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2018). Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ordenanza N.º 177. (2019). *Lineamientos generales para la accesibilidad académica en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*. Consejo Superior UNPSJB. Recuperado de <https://dgsa.unp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/ordenanza177-Lineamientos-de-accesibilidad-UNPSJB.pdf>
- Resolución N.º 056. (2021). *Procedimiento institucional para la accesibilidad universitaria*. Consejo Superior UNPSJB. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1NoNHYBqri5F3O49-KQqJrZhQLcHD4yK/view>

Hacia una Didáctica Generativa: mutaciones, expansiones y coagencias en escenarios humanos más–que–humanos

Towards Generative Didactics: mutations, expansions and co–agencies in more–than–human scenarios

Kap, Miriam

 Miriam Kap *

miriamkap@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 de julio de 2025

Aprobación: 15 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0101>

Resumen. Este artículo explora, desde las voces de docentes, dinámicas emergentes en el ámbito educativo que surgen en el cruce entre didáctica y tecnologías de inteligencia artificial generativa (IAG). Se examina cómo este ensamblaje produce mutaciones que transforman no solo las estrategias de enseñanza, sino las relaciones de poder, la propia ontología del conocimiento y las ecologías de aprendizaje, reconfigurando las formas tradicionales del conocimiento. Se discuten las implicancias de estas mutaciones para repensar la enseñanza como una *performance* situada, abierta a la experimentación, y de qué manera las IAG desafían los regímenes de veridicción tradicionales. El trabajo se enmarca en una investigación cualitativa e interpretativa que aún se encuentra en proceso, cuyo trabajo empírico preliminar se desarrolla a partir del discurso docente en el marco de experiencias de formación, talleres y jornadas. El corpus, integrado por registros etnográficos y

producciones audiovisuales, se analiza mediante la Teoría Fundamentada y un marco teórico interdisciplinar, lo que posibilita tanto la generación de teoría como la articulación de tensiones éticas y epistemológicas que trascienden la lógica adaptativa, configurando una didáctica generativa, experimental e indisciplinada, que se despliega en *coagencia* dinámica y compartida entre humanos y tecnologías.

Palabras clave: Acompañamientos, educación superior, discapacidad, accesibilidad

Abstract. *This article explores, through the voices of teachers, emerging dynamics in education that arise at the intersection of didactics and generative artificial intelligence (GenAI) technologies. It examines how this assemblage produces mutations that transform not only teaching strategies but also power relations, the ontology of knowledge itself, and learning ecologies, reconfiguring traditional forms of knowledge. It discusses the implications of these mutations for rethinking teaching as a situated performance open to experimentation, and the ways in which GenAI challenges traditional regimes of veridiction.*

The article forms part of a qualitative and interpretive research project that is still in progress; its preliminary empirical work is developed based on teacher discourse within the framework of training experiences, workshops, and conferences. The corpus, comprising ethnographic records and audiovisual productions, is analyzed using Grounded Theory and an interdisciplinary theoretical framework, enabling both the generation of theory and the articulation of ethical and epistemological tensions that transcend adaptive logic. This configuration gives rise to a generative, experimental, and undisciplined didactic approach that unfolds through a dynamic and shared co–agency between humans and technologies.

Keywords: *Generative didactics, generative expansions, Artificial Intelligence, didactic Mutations, teaching practices*

Notas de autor

* **Miriam Kap** es Doctora en Humanidades y Artes (UNR), Magíster y Especialista en Ciencias Sociales (UNQ), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales e internacionales. Profesora regular a cargo de Didáctica General en la UNMdP. Dirige el grupo de investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales, como también proyectos de extensión. Sus investigaciones abordan las vanguardias didácticas, las prácticas de enseñanza emergentes y los vínculos entre subjetividad, educación y tecnologías. Ha publicado libros y artículos académicos sobre estas temáticas.

INTRODUCCIÓN SOBRE UNA DIDÁCTICA GENERATIVA

En las últimas décadas, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad ha transitado importantes avances normativos e institucionales en Argentina. Sin embargo, persisten tensiones entre los marcos legales y las condiciones reales de accesibilidad y participación, especialmente en lo que respecta a sus trayectorias formativas y profesionales en las universidades. En este escenario, adquiere centralidad el estudio acerca de los procesos de acompañamiento que configuran y se ponen en juego en la construcción de trayectorias formativas accesibles, equitativas y sostenidas.

En el presente artículo se analizan experiencias desarrolladas en el contexto de una investigación del Grupo de Investigación en Didáctica y Transformaciones Culturales (GIDET–UNMdP), centrada en el cruce entre didáctica e inteligencia artificial generativa. Estas experiencias, articuladas en entrevistas, paneles, jornadas y talleres, se orientaron a explorar las transformaciones que acontecen en el campo de la enseñanza, en el marco de múltiples mediaciones tecnológicas, desde una perspectiva crítica, situada y experimental. El trabajo hermenéutico realizado constituye un magma preliminar que posibilitó la fusión de categorías teóricas, la combinación de ideas y la gestación de una nueva categorización conceptual.

Para explicitar los supuestos que orientan este trabajo, parto de la premisa de que las tecnologías no son meras herramientas ni son neutrales, sino disposiciones discursivas, materiales, simbólicas y políticas que co-configuran el mundo, la enseñanza, la subjetividad y el conocimiento. Desde este prisma interpretativo, abordo las nociones de expansiones generativas, mutaciones epistémicas, ecologías tecnodidácticas y filosofías relacionales, entendidas como formas de nombrar aquellas transformaciones que afectan no solo los contenidos y los formatos, sino la estructura misma de las prácticas de enseñanza. El análisis del corpus empírico de la investigación propone una lectura que se aleja de la lógica de la adaptación —entendida como la mera adecuación de la enseñanza a condiciones tecnológicas dadas o impuestas— y se orienta hacia la potencia de la invención.

La investigación realizada permite afirmar que la presencia de las inteligencias artificiales generativas (IAG) en el ámbito educativo provoca cuestionamientos y transformaciones profundas en las formas de producir, validar, construir y circular conocimiento, que representan una mutación cualitativa que excede la mera innovación tecnológica. Este fenómeno obliga a revisar las categorías clásicas de la didáctica y a profundizar en los discursos y prácticas docentes, para repensar el estatus de la idea de conocimiento, los contenidos y las estrategias de enseñanza, así como los desplazamientos ontológicos y epistemológicos que afectan las matrices de sentido, las relaciones de poder y las subjetividades involucradas en la experiencia educativa.

Según el análisis llevado a cabo, se evidencia que las IAG no solo desafían los regímenes de veridicción (Foucault, 2008, 2009) y la legitimidad del saber instituido, sino que habilitan, además, ensamblajes en los que materiales, textos, tecnologías y cuerpos dan lugar a la emergencia de subjetividades indisciplinadas, performativas y creativas. En este sentido, planteo que estas tecnologías actúan como agentes que reconfiguran la experiencia educativa, generando tensiones que requieren una reconsideración profunda de las políticas del conocimiento y de las estrategias de enseñanza.

La concepción de una didáctica generativa que presento se construye a partir de un trabajo investigativo sostenido en el tiempo, que articula escucha atenta, análisis del discurso y sistematización de experiencias didácticas desarrolladas en contextos diversos, y no surge como una mera extrapolación del vocabulario técnico asociado a la inteligencia artificial. Esta formulación implica una operación semiótica: ensamblar sentidos, resignificar vocabularios y disputar significados en torno a la idea de lo «generativo». Estos procesos permiten otorgar nuevos sentidos a lo generativo, entendido aquí en su doble vínculo: por un lado, la inteligencia artificial generativa como tecnología capaz de crear y, por otro, el potencial creador que se desata en la educación para generar conocimiento nuevo, creación de saberes inéditos, escenas de enseñanza imprevistas y relaciones didácticas abiertas al acontecimiento y la coagencia. Así entendida, la didáctica generativa se orienta a reflexionar, revisar y recrear escenarios donde el conocimiento no es una entidad fija, sino parte de procesos abiertos, colaborativos y críticos —materiales y simbólicos— que alojan saberes—otros y nuevas gramáticas institucionales capaces de habilitar alternativas dentro de lo que podríamos nombrar como una ecología tecnodidáctica relacional (Kap, 2020, 2025).

No se trata de incorporar nuevos recursos, sino de asumir que las condiciones mismas del conocimiento, de la subjetividad y de la escena educativa están siendo reconfiguradas por ensamblajes técnico—culturales que desbordan los marcos tradicionales y van configurando, paulatinamente, «la envoltura definitiva en la que las interacciones humano—ordenador han vuelto a ser somáticas» (Floridi, 2024:89). Por lo tanto, desde la perspectiva didáctica, se vuelve imprescindible comprender la enseñanza como una práctica entramada, situada en dicha envoltura, en la que cuerpos, dispositivos y algoritmos no son externos a la experiencia educativa, sino que la constituyen a través de procesos de intra—acción (Barad, 2007).

La intra—acción es la «constitución mutua de agencias entrelazadas (...) y reconoce que las agencias distintas no preceden a su intra—acción, sino que surgen a través de ella» (Barad, 2007:33). Las unidades ontológicas primarias no son cosas, sino rearticulaciones del mundo, así como las unidades semánticas primarias no son palabras, sino prácticas material—discursivas. Este dinamismo es agencia y la agencia es la continua reconfiguración del mundo. Así, el acto de enseñar es una forma de performatividad pedagógica en devenir: un acontecimiento en el que el saber se encarna, se ensaya y se co—constituye en una trama relacional y conectiva.

En este escenario, las IAG se presentan como indicios de una mutación más amplia en la matriz cultural y cognitiva que organiza la experiencia, como dispositivos que transforman las relaciones con el saber, el tiempo, las corporeidades, la autoridad y la verdad. El desafío es rediseñar las condiciones de posibilidad para una enseñanza relacional y humano—más—que—humano y, como parte de nuestros procesos de investigación, formular nuevas preguntas: ¿Qué sucede con la enseñanza cuando el aula ya no es el centro exclusivo del conocimiento y el saber puede ser coproducido por agentes humanos y no humanos (o humanos más—que—humanos)? ¿Qué tipo de experiencia pedagógica se vuelve posible, deseable y necesaria en un mundo cohabitado por inteligencias artificiales generativas? ¿Cómo rediseñar las prácticas desde una lógica que no sea ejercicio/pérdida de control, sino de apertura, de relación y de invención? ¿Qué desafíos éticos, epistémicos y políticos implica pensar la enseñanza como un acto de agencia, indisciplinado, ensamblado y humano—más—que—humano?

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo presento los avances investigativos desarrollados en el marco del Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET), con sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante los años 2023 a 2025. En dicha investigación se analizan propuestas que incorporan, tanto en los discursos como en las prácticas de enseñanza, las transformaciones culturales a través de sus objetos emergentes y la inteligencia artificial generativa como agente de producción de sentido, explorando su potencial para redefinir las relaciones entre conocimiento, enseñanza, tecnología y subjetividad.

Abordajes teórico–metodológicos y empíricos

La investigación se inscribe en un enfoque metodológico hermenéutico, cualitativo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2002), orientado a comprender las transformaciones epistémicas, pedagógicas y tecnoculturales que atraviesan las prácticas de enseñanza en escenarios contemporáneos mediados por tecnologías generativas. En particular, se adopta una perspectiva situada y crítica que asume la investigación como una práctica performativa, encarnada y coagenciada, en consonancia con los marcos teóricos que orientan la indagación. Comprender la relación entre prácticas de enseñanza y entornos mediados por tecnologías implica examinar las propuestas y los discursos docentes desde dimensiones que involucran tanto escenarios de presente como de futuro.

Dada la complejidad y entramados de los escenarios en los que llevamos adelante la investigación, recuperamos una perspectiva que involucra la complementariedad y estrategia multimetodológica (Blanco y Pirela, 1998; Flick, 2002). Utilizamos diferentes instrumentos (revisión de literatura, entrevistas, cuestionarios, observaciones) que permitieron producir las articulaciones y los diálogos entre teoría y trabajo empírico, así como la confrontación de ideas, la relación entre sujetos de la investigación, la posibilidad de convergencia y la convivencia de los diversos aportes.

Las voces de los profesores fueron recuperadas «crítica y contextualmente (...) para poder situarlas y representarlas junto con las demás voces» (Hargreaves, 1996, p. 34). De este modo, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, nos propusimos hacer emerger y comprender el atravesamiento de las transformaciones culturales en los discursos y las prácticas de docentes de nivel superior (universitario y no universitario) considerando sus modos de significación individuales y colectivos. Así, tuvieron lugar conversaciones que permitieron procesos recursivos e involucramientos mutuos, en los que «cada interlocutor (...) al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa» (Ibáñez, 1991:77).

Al momento de analizar las voces de docentes y las transformaciones en las prácticas docentes, así como de interpretar las redes y entramados que le dan sentido, nos aproximamos al trabajo de campo a través del análisis que permite una teoría fundamentada (*Grounded Theory*, Glaser y Strauss, 1967). La elección de este marco metodológico se vinculó, entre otros motivos, con la pregunta renovada acerca de los «nuevos agenciamientos del campo de la didáctica» (Kap, 2023) y la necesidad de mantener dicha pregunta como horizonte que permitiera construir nuevas conceptualizaciones.

El corpus empírico y el desafío del trabajo de campo

El corpus empírico de la presente investigación se construyó a partir de una serie de experiencias que incluyeron entrevistas flash, entrevistas en profundidad, observaciones, participación en conferencias, paneles de debate y dictado de talleres experimentales que permitieron documentar prácticas situadas y dispositivos que abordaron el vínculo entre enseñanza, inteligencias artificiales generativas y subjetividades emergentes. Los materiales relevados abarcan registros etnográficos (observaciones participantes y cuadernos de campo), producciones escritas y visuales de participantes, relatos docentes y capturas de entornos digitales interactivos.

La realización del trabajo de campo que nutre esta investigación se desarrolló de marzo de 2023 a marzo de 2025, junto a docentes pertenecientes a diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y otras universidades nacionales, así como docentes de institutos de formación docente de distintas provincias de nuestro país. Mediante las entrevistas, fue posible ampliar y profundizar las observaciones y las producciones en los distintos espacios de talleres, conferencias o paneles, así como explorar las perspectivas docentes respecto al desarrollo tecnológico y, particularmente, ante la presencia de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza. Trabajamos con una muestra intencional no representativa y no probabilística, basada en criterios, cuya unidad de análisis fueron los docentes y equipos del nivel superior. Entre las formas de documentación incluimos la escritura como proceso creativo que permitió el relato de percepciones, descripciones, reflexiones y reelaboraciones teóricas marginales. La sistematización dio lugar a nuevas perspectivas de análisis en la línea de comenzar a entender las prácticas, los diseños y los discursos como construcciones simbólicas y prácticas culturales.

LAS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Entre las estrategias de análisis concurrentes, se puso énfasis en el concepto de cristalización de Richardson y St. Pierre (2017) como un aspecto central de nuestros análisis., articulando categorías teóricas preexistentes con conceptos emergentes producidos en el contacto con las experiencias.

La lectura fue guiada por una sensibilidad hacia los desplazamientos subjetivos y los cortocircuitos epistémicos que se configuran en estos entornos, priorizando el reconocimiento de tensiones y singularidades. En línea con los aportes de Guber (2014), el propósito fue comprender configuraciones singulares y complejas, sin clausurar la polisemia de los fenómenos analizados. El trabajo de interpretación se sostuvo en una lógica iterativa y reflexiva, propia de las metodologías críticas que entienden la investigación como una práctica de problematización situada. El procedimiento de exploración, profundización, interpretación y análisis implicó una serie de acciones que comenzó con algunas impresiones vagas, intuiciones iniciales que, «iluminan [el] objeto de trecho en trecho» (Bergson, 1963:669) y que permiten percibir infinidad de aspectos con matices, pero, aún, de forma desordenada, ininteligible.

Las experiencias consideradas, interpretadas a la luz de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), permiten vislumbrar algunos escenarios y características en las que identifiqué líneas de análisis que no pretenden constituir categorías rígidas, sino zonas porosas de reflexión donde se entrecruzan preguntas, desafíos didácticos y exploraciones.

A partir de este marco, examino los discursos acerca de las diversas transformaciones en las prácticas docentes y los procesos de enseñanza, lo que posibilita la construcción de la categoría *didáctica generativa*. Esta categoría se vincula tanto con los objetos culturales contemporáneos y la inteligencia artificial generativa, como con la posibilidad y necesidad de romper con concepciones estáticas del sentido de la didáctica, abriendo paso a formas de conocimiento en movimiento, situadas y capaces de repensar críticamente las prácticas de enseñanza.

EL ANÁLISIS ENTRE ENSAMBLAJES INDISCIPLINADOS

En el análisis del trabajo empírico, emergen una serie de recurrencias discursivas que permiten construir la noción de didáctica generativa, como desplazamiento epistémico que desestabiliza las formas instituidas del saber y nos obliga a repensar qué significa enseñar y aprender en escenarios donde el conocimiento se reconfigura en ensamblajes humanos—más—que—humanos.

La articulación entre didáctica e inteligencias artificiales generativas convoca una constelación teórica capaz de dar cuenta de la complejidad que implica enseñar en un mundo atravesado por ensamblajes que deshacen fronteras rígidas, permitiendo nuevas formas de subjetividad rizomática —no lineales, no jerárquicas, transversales— que no se organizan en torno a una identidad fija o central, sino que se configuran en red, a partir de conexiones móviles y heterogéneas. En diálogo con la noción de rizoma desarrollada por Deleuze y Guattari (2002), estas subjetividades no siguen una lógica de desarrollo progresivo ni acumulativo, sino que emergen en la imbricación entre cuerpos, tecnologías, saberes y afectos, habitando la incertidumbre y la experimentación como condiciones generativas del pensamiento.

El marco de este trabajo vincula aportes provenientes de la filosofía, el pensamiento poshumanista, la teoría crítica de la tecnología y el conocimiento relacional, el materialismo vital, las pedagogías experimentales y las vanguardias didácticas. Se trata de un movimiento teórico que busca perturbar y cuestionar los binarismos que han organizado históricamente la experiencia educativa: naturaleza/cultura, sujeto/objeto, humano/máquina, razón/emoción, enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, en diálogo con el trabajo empírico, desarrollo a continuación tres ejes que permiten abordar la complejidad de las transformaciones en curso.

TECNOLOGÍAS COMO AGENTES RELACIONALES

Una de las ideas rectoras de este trabajo es que las tecnologías son agentes relacionales que participan activamente de manera recursiva y contingente en la constitución del mundo social, cognitivo y afectivo. Esta idea permite pensar los objetos técnicos como entidades con historicidad, agencia y capacidad de transformación. Los objetos técnicos no son simplemente combinaciones funcionales, sino entidades históricas en transformación que establecen vínculos con su medio. Yuk Hui (2017) expande esta mirada al proponer una filosofía de la tecnología relacional, en la que los objetos digitales no se definen por su sustancia ni su utilidad, sino por los entrelazamientos dinámicos que habilitan, permitiéndonos pensar en la figura del *cyborg* (Haraway, 1991) como una metáfora epistemológica. Todo objeto técnico posee una dinámica interna que lo conecta con formas de vida, modos de pensamiento y configuraciones culturales específicas.

En este sentido, los docentes con quienes trabajamos afirman que:

«Las tecnologías se convirtieron en mediadoras de nuestras relaciones. En el aula, una plataforma genera dinámicas de intercambio». «La tecnología configura cómo participamos, incluso cómo pensamos los tiempos de la clase». «Cuando elijo usar un foro virtual versus un debate presencial, estoy condicionando el tipo de vínculos». «Zoom no era solo una ventana para dar clase, era un espacio que modificaba completamente la dinámica grupal». «Los chicos llegan con modos de relacionarse ya configurados por las redes, las apps. Yo tengo que entender esos códigos para poder conectar con ellos» (Entrevistas realizadas en el marco de la investigación GIDET-UNMDP, Mar del Plata, noviembre 2023)

El saber ya no es una propiedad individual ni una representación objetiva, sino una práctica híbrida que emerge en ensamblajes más–que–humanos y participa de una red de resonancias compartidas que suponen intra–acciones transformadoras. Esta perspectiva relacional es retomada también por autoras como Jane Bennett (2022) quien propone una visión del mundo en la que la materia tiene agencia. Esta mirada habilita una comprensión de la enseñanza como práctica en territorios inestables, donde lo más que humano —máquinas, lenguajes, objetos, algoritmos, cuerpos— participa activamente en la creación de sentido. Así, enseñanza y aprendizaje participan en procesos como estructuras relacionales, cuya ontología no reside en su interioridad sino en las conexiones en un ensamblaje humano–no humano, cortocircuitando las fronteras entre naturaleza y cultura, sujeto y máquina:

«No es solo el estudiante con el contenido, sino cómo ese contenido circula entre las redes, la inteligencia artificial, entre pares, cómo se reformula en el intercambio y se enriquece en la interacción con las tecnologías que nos rodean» (Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre 2024). «Mis estudiantes aprenden tanto o más cuando debaten entre ellos o consultan recursos digitales. El conocimiento se construye en esas estructuras de intercambio» (Conversatorio, Casilda, septiembre 2023)

Desde esta perspectiva, la didáctica ya no puede sostenerse en la idea de diseños lineales centrados en el docente o el conocimiento académico cristalizado, sino que debe pensarse como praxis de composición relacional, que habita ecologías de saberes en tránsito, habilita encuentros y aloja la emergencia.

LA TECNOESFERA COMO ENVOLTURA SOMÁTICA Y ENTORNO PEDAGÓGICO

El concepto de *infoesfera* (Floridi, 2014, 2024) junto con la penetración e incidencia creciente de las IAG, permite describir el nuevo entorno ontológico–informacional en el que se desarrollan nuestras vidas. No se trata simplemente de vivir en un mundo interconectado, sino de habitar un ecosistema informacional total, una tecnoesfera donde las distinciones entre lo virtual y lo real, lo técnico y lo social, lo personal y lo público, se vuelven cada vez más porosas.

Algunas docentes manifiestan que se encuentran «navegando bastante a ciegas con el tema de la inteligencia artificial» en sus clases, expresando incertidumbre sobre si prohibirla, integrarla o simplemente ignorarla. En este escenario las instituciones educativas ya no pueden pensarse como entidades aisladas, separadas de esos flujos, sino como interfaces inmersas en un sistema complejo que no solo procesa, distribuye, valida y construye conocimiento, sino que también produce nuevos sentidos políticos, ideológicos y culturales.

La inteligencia artificial generativa acelera este proceso porque ya no se trata solo de acceder a información, sino de comprender un ecosistema, una red, un entramado, una mutación epistémica que exige repensar qué significa enseñar cuando los enunciados ya no son necesariamente producidos por sujetos humanos. El entorno digital está organizado por una lógica en la que las plataformas, además de procesar datos, modelan conductas y extraen valor del comportamiento humano. La tecnoesfera es, por tanto, un campo de disputas económicas, políticas y pedagógicas. Resulta limitado —e incluso funcional al discurso tecnocrático— interpretar esta dinámica únicamente como un proceso técnico y despersonalizado. Por el contrario, es necesario descentrar las narrativas hegemónicas sobre lo digital y abrir preguntas en torno a las tecnologías, reconociendo que su desarrollo y presencia configuran una *envoltura psicosomática y social* que atraviesa nuestras acciones y prácticas cotidianas. Esta envoltura, habitada por artefactos, tecnologías, datos y por «la IA como una nueva forma de agencia» (Floridi, 2024:94), designa una condición existencial en la que las tecnologías digitales se vuelven el ambiente «invisible» de nuestras acciones y decisiones. Por esta razón, intervengo el concepto de *más-que-humano* que aportan el giro poshumanista, las ecologías relacionales y los estudios críticos sobre la agencia no humana y lo amplifico con la idea de lo «humano-más-que-humano», poniendo de relieve la centralidad de la agencia humana.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, esta envoltura produce marcos de visibilidad, modos de atención, ritmos de aprendizaje y formas de control algorítmico del saber. «Me doy cuenta —concluye una de las docentes entrevistadas— que incluso cuando uno cree estar diseñando una clase “tradicional”, ya está atravesada por las plataformas que nos imponen ciertos modos de mirar, de hablar». (Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre 2024). Pensar la enseñanza en este contexto implica reconocer que el aula es parte de una arquitectura somática de la información. La didáctica, entonces, necesita recuperar su cualidad reflexiva para preguntarse sobre las formas en que esas envolturas somáticas configuran nuestras posibilidades de enseñar, de aprender y de pensar.

En este marco, las pedagogías —las instituciones educativas, en general, y las prácticas de enseñanza— deben resistir la tentación de adaptarse pasivamente a los entornos digitales dominantes y, en cambio, proponer formas de intervención que desactiven la obediencia automatizada y restituyan el sentido colectivo, imaginativo y comprometido del aprendizaje, profanando las plataformas (Kap, 2020), para construir tecnologías experimentales e ir más allá de las fronteras algorítmicas.

La didáctica se encuentra interpelada y desafiada a intervenir en un entorno sobresaturado de información, donde la abundancia no asegura ni la construcción de sentido, ni la relevancia, ni la significatividad. En este contexto, el acto de enseñar se presenta más como una práctica contracultural que como una transmisión de saberes canónicos, una co-construcción colectiva que desobedece las lógicas de productividad y control, interrumpe certezas, habilita la duda, cuestiona y altera lo naturalizado o establecido.

«Generar esos momentos donde el conocimiento es algo que emerge del encuentro, es como si el aula se volviera conectada con lo que pasa afuera, desde un lugar de análisis crítico, no de mero reflejo». «Tuve situaciones muy diversas: desde estudiantes que me entregan trabajos hechos con ChatGPT, hasta otros que lo usan como apoyo para pensar». «Me gusta pensar el aula como un espacio de mediación con la realidad». «Que el aula sea un laboratorio de pensamiento».

(Taller de reflexión sobre mediaciones en la enseñanza, Mar del Plata, octubre de 2024).

El aula deja de ser una burbuja aislante y se convierte en una interfaz crítica capaz de intervenir en los procesos de subjetivación que configuran nuestras formas de atención, relación y saber. Asumir, entonces, que la tecnoesfera y la envoltura somática configuran un nuevo entorno pedagógico, implica comprender que estamos enseñando dentro de una matriz informacional que va constituyendo qué es visible, qué es creíble, qué es posible decir y a quién se le concede voz. En lugar de adaptar las instituciones educativas a las lógicas del mercado, la propuesta es otra: profanar sus automatismos, interrumpir sus flujos, y disputar dentro de ella los sentidos éticos, estéticos y políticos de la enseñanza.

Hacia una didáctica generativa e indisciplinada: invención y coigencia en la enseñanza

La idea de *expansiones generativas* que emerge en este trabajo no designa una técnica ni una metodología, sino un campo de posibilidades que concibe el conocimiento en transformación constante. Retomo las categorías de *vanguardia didáctica* y *didáctica indisciplinada* y *contrabegemónica* (Kap, 2024) para describir prácticas experimentales que desbordan los marcos curriculares tradicionales, al tiempo que alojan subjetividades emergentes y formas alternativas de saber:

«No solo estoy enseñando contenidos, estoy participando en cómo mis estudiantes se constituyen como sujetos. Sus formas de preguntar, de dudar, de relacionarse con el saber. La didáctica no es técnicamente neutra». «Los chicos llegan con modos de atención fragmentados, dispersos. Pero veo que cuando logro generar propuestas que convocan su interés, aparecen otras formas de concentración, de profundidad». (Entrevistas, Mar del Plata, octubre de 2024).

En este sentido, concebir una didáctica generativa es una forma de proyectar la enseñanza como una práctica relacional, experimental y recursiva, en articulación con entornos materiales, tecnológicos y epistémicos. Se trata de una didáctica que no replica ni adapta, sino que coproduce en una red de coigencias humanas y más—que—humanas. Lo generativo es la posibilidad de hacer lugar a saberes en estado de emergencia, no fijados de antemano. Una didáctica que compone, itera y dialoga entre saberes, culturas, materialidades, imágenes, algoritmos y corporeidades.

Es «generativa» porque produce sentido allí donde no lo había, porque habilita acontecimientos de pensamiento y porque entiende el conocimiento no como lo que se entrega como legado o se transmite como instrucción, sino como lo que deviene posible en la relación. Los docentes lo dicen de esta manera:

«Eso de generativa me hace pensar en cuando las clases cobran vida propia, cuando se genera algo que ni yo había previsto, cuando los estudiantes empiezan a establecer conexiones propias, a formular preguntas que me descolocan ahí siento que la didáctica está siendo realmente generativa». «Al final, si pensamos que nuestras prácticas intervienen en los procesos de subjetivación no es lo mismo formar sujetos críticos, reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, que

reproducir lógicas de repetición acrítica» (Taller sobre IAG realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en Argentina, marzo de 2025).

A partir de los avances en el análisis de las voces y las prácticas docentes podemos colegir que una didáctica generativa no se diseña para reproducir, sino para concebir lo que aún no existe; busca componer con lo inestable; no se limita a aplicar recursos, sino que habita ecologías didácticas relacionales donde el conocimiento se produce en común.

DISCUSIONES, APERTURAS E ITERACIONES

Las inteligencias artificiales generativas en el campo educativo —como, por ejemplo, modelos de lenguaje (*ChatGPT*), asistentes de escritura y síntesis textual (*Copilot*, *Gemini*, *Perplexity*), generadores de imagen (*DALL·E*, *Midjourney*, *Leonard.ai*), video (*Pika Labs*, *Runway*, *Sora*), sonido (*Suno*) y plataformas de automatización de contenidos que intervienen en múltiples planos de la experiencia educativa— no solo operan como cursos auxiliares, sino como dispositivos que modifican la producción de sentido, la agencia docente y las formas de validación del conocimiento. A su vez tensionan las formas tradicionales de pensar la enseñanza e invitan a comprenderla como una performance (Butler, 1990) situada: un acontecimiento que se despliega en contextos específicos, atravesado por relaciones de poder, emociones, tecnologías, materialidades y que crea nuevas y singulares realidades. Comprender la enseñanza como *performance* implica concebirla como un acto encarnado que produce efectos reales en el mundo: actuamos a través del cuerpo, el lenguaje, las imágenes, las tecnologías y las relaciones. Se configura como una práctica relacional que genera nuevas posibilidades de sentido; se abre a la interrupción de coordenadas dadas, a las zonas de incertidumbre, al ensayo y al juego como formas legítimas de producción.

Al enseñar en entornos mediados por IAG, la pregunta clave deja de ser «¿cómo enseñar tal contenido?». Por eso indagamos sobre qué condiciones de posibilidad abrimos al enseñar ensamblados con estas tecnologías: ¿qué subjetividades producimos o excluimos en esa performance? ¿Quiénes son invitados a participar en el acontecimiento pedagógico y bajo qué formas de legitimidad?

Estas cuestiones plantean el desafío de sostener una ética de la presencia, una atención sensible a las relaciones que se tejen y a las tensiones que cobran forma en cada escena de enseñanza. Comprender la enseñanza como performance situada implica asumirla como un acto político de reinención del vínculo educativo que abre la posibilidad de seguir discutiendo y explorar nuevas dimensiones como las expansiones simbióticas del conocimiento y la emergencia de una didáctica generativa, cuestiones que se abordan en los próximos apartados.

EXPANSIONES SIMBIÓTICAS DEL CONOCIMIENTO

El concepto de expansiones simbióticas, como mencionamos antes, se articula aquí con una lectura ecológica y humana—más—que—humana del conocimiento. Siguiendo a Ostendorf-Rodríguez (2024), hablamos de expansiones simbióticas para referirnos a aquellas formas de enseñanza que no se limitan a reproducir estructuras disciplinares, sino que crecen en relación con

otros lenguajes, materiales y formas de vida. Estas prácticas se tejen como redes en las que los saberes no se jerarquizan, sino que se entrelazan en tramas porosas y coemergentes que resignifican los contornos de lo pedagógico.

Las expansiones simbióticas implican reconocer que el conocimiento no es propiedad de un sujeto racional aislado, sino que emerge en red, en simbiosis con lo no humano, con materiales, con tecnologías y con otros territorios y ritmos vitales. Desde esta mirada, enseñar no es ordenar el caos, sino alojar entornos donde lo inesperado pueda florecer.

Tal como plantea Jane Bennett (2022), la materia vibra, afecta, actúa. La enseñanza, entonces, debe estar atenta a las vibraciones, a los gestos mínimos, a lo que se configura cuando algo o alguien está presente.

En los diversos encuentros, entrevistas y talleres, invitamos a los docentes a pensar: ¿qué formas de conocimiento se vuelven posibles cuando pensamos con IAG, con datos, con emociones, con cuerpos? ¿Qué sucede cuando dejamos de pensar el aula como un contenedor y la entendemos como una trama de relaciones vivas? Las respuestas de los docentes fueron:

«Cuando incorporé IA en mis clases, me di cuenta de que emergían formas de conocimiento híbridas». «Me sorprende cómo cambia la comprensión cuando incorporamos el cuerpo. Trabajar con realidad aumentada para explorar anatomía no es lo mismo que ver láminas». «Los estudiantes “saben” diferente cuando pueden manipular modelos 3D, cuando sienten la resistencia de los materiales en simulaciones táctiles». «Dejé de pensar el aula como un lugar donde “deposito” conocimientos y empecé a verla como una red. Los estudiantes se conectan, establecen colaboraciones que exceden mis planificaciones, crean saberes colectivos que no podría haber anticipado. El aula respira» (Taller sobre IAG realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en Argentina, marzo de 2025).

Las expansiones simbióticas no buscan eficiencia ni rendimiento, sino resonancia, cuidado y copresencia, incluso en un mundo mediado por máquinas.

DIDÁCTICA GENERATIVA Y SABER TRANSDUCTIVO

En este nuevo escenario, propongo pensar en una didáctica generativa, entendida como una orientación que busca crear condiciones para la emergencia de saberes inéditos, situados y relacionales. Se trata de correrse de la lógica de la reproducción para entrar en el campo de la invención. La idea de «generatividad» se refiere aquí a la posibilidad de alojar procesos de transformación cultural, simbólica, subjetiva y cognitiva. Esta perspectiva no se sostiene en la incorporación de una tecnología, sino en diseñar escenas que hagan posible el pensamiento en expansión y junto a otros.

El conocimiento no es una sustancia que se transmite, sino que es transductivo (Simondon, 2007; Hui, 2017), es un proceso que se genera en el *entre*, en el cruce de dimensiones heterogéneas. Desde esta perspectiva, enseñar es abrir espacios de resonancia donde algo pueda empezar a saberse. La pregunta ya no es «¿qué tengo que enseñar?», sino ¿qué saberes pueden emerger en esta

escena? ¿Qué relaciones (humanas, tecnológicas, sensibles) hacen posible que algo se vuelva inteligible?

Estas cuestiones fueron trabajadas en el marco de uno de los talleres y algunos de los participantes manifestaron que:

«Cuando trabajo con IA en clase, aparecen saberes que ni yo ni los estudiantes teníamos antes: cómo formular preguntas más precisas, cómo detectar sesgos, cómo combinar intuición humana con procesamiento automático». «Son parte de la ecología del saber que se genera en clase». «Cuando uso una simulación digital para explicar un fenómeno, no es que 'ilustro' algo, sino que se crea un saber específico». (Taller sobre IAG, realizado a través de la plataforma Zoom, actividad federal en Argentina, marzo de 2025).

Una didáctica generativa es aquella que rebasa los bordes de la planificación, que habilita la conversación con algo humano—más—que—humano como modos legítimos de construcción de sentido. En el escenario actual híbrido y atravesado por las IAG, esta perspectiva de la didáctica se vuelve indispensable para imaginar otras formas de aprender con (y contra) las máquinas.

Como puede apreciarse, el uso del término «generativo» no remite exclusivamente al campo técnico de la IA, sino que se recupera y resignifica desde la didáctica para describir una orientación teórica y política: se trata de concebir la enseñanza como una práctica que habilita la emergencia de saberes inéditos, no prescritos, que se producen en la relación con otros —humanos y más—que—humanos—. Lo generativo, en este sentido, es tanto una propiedad de ciertas tecnologías como una cualidad de los procesos de invención pedagógica, abiertos a lo inesperado, lo situado y lo colectivo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Las transformaciones que atraviesan hoy el campo educativo —y que este trabajo ha explorado desde el cruce entre la didáctica y la inteligencia artificial generativa— no pueden ser comprendidas ni abordadas desde una lógica adaptativa o meramente instrumental. En lugar de preguntarnos cómo incorporar las nuevas tecnologías sin alterar la estructura escolar, este artículo propone una pregunta más radical: ¿Qué tipo de enseñanza se vuelve posible (y deseable) cuando lo que se transforma es la propia ontología del conocimiento?

A partir del análisis realizado, desde las voces de docentes participantes en los talleres, jornadas y entrevistas emerge la noción de lo «generativo» como co—constitutivo de la didáctica. En este trabajo realizo un desplazamiento intencionado desde el campo de la inteligencia artificial —donde el término se emplea para referirse a tecnologías capaces de generar nuevos textos, imágenes, sonidos o datos— para ser puesto en diálogo con el potencial creador de la práctica educativa, los diseños didácticos y los desafíos vinculados a imaginar propuestas que posibiliten la creación de nuevas escenas de enseñanza y de nuevo conocimiento. En lugar de reducirlo a su dimensión técnica, lo «generativo» se resignifica como una orientación epistémica, política y didáctica que pone el foco en la capacidad de las prácticas de enseñanza para producir sentido, subjetividades y saberes en situación. No se trata solo de que las tecnologías generen productos,

sino de que los diseños didácticos sean capaces de alojar lo no previsto, de habilitar la emergencia de conocimientos en devenir, coproducidos en interacción con otros agentes –humanos, maquínicos, institucionales, materiales–. En este sentido, la idea de *didáctica generativa* no replica el concepto técnico de IAG, sino que se apropia de su fuerza creativa para desplazarla hacia una pedagogía de la invención, capaz de abrir tramas de coagencia y producción situada del saber.

La articulación entre didáctica e inteligencia artificial generativa no debe pensarse desde la dicotomía aceptación/rechazo, ni desde la lógica del reemplazo. Las IAG no representan una amenaza ni una solución en sí mismas. Su potencia —y su peligro— reside en que hacen visible la inestabilidad de categorías que dábamos por sentadas: autoridad, verdad, aprendizaje, inteligencia.

De este modo, el concepto de didáctica generativa asume el desafío de ser capaz de imaginar una enseñanza que albergue el acontecimiento, que reconozca la capacidad transformadora de la repregunta, de lo colectivo y de lo más que humano. Se trata de alojar la incertidumbre, dar lugar al pensamiento complejo y de rediseñar el vínculo entre docentes, estudiantes, tecnologías y saberes. Esta didáctica no se define por una técnica, sino por una disposición a dejarse afectar por las transformaciones culturales, a enseñar sin garantías, a ensayar otras formas de relación humana—más—que—humana.

La didáctica generativa no es una respuesta técnica, sino un gesto de implicación ética, política y epistemológica. Esta categoría permite comprender que es preciso habilitar otras ecologías del conocimiento. Porque lo generativo remite a la posibilidad de hacer lugar a lo que todavía no se ha configurado, a zonas en estado de posibilidad, a lo que emerge en los márgenes, en las fricciones, en los errores.

Frente a un presente marcado por respuestas rápidas y automáticas, sobreinformación y aceleración, algunas preguntas didácticas no pierden vigencia y, por el contrario, en algún sentido se radicalizan:

- ¿Qué conocimientos son relevantes y significativos para ser enseñados, en una época donde todo parece ya estar disponible?
- ¿Cómo generar espacios de enseñanza que no reproduzcan lógicas extractivas, sino que den lugar a vínculos regenerativos con los saberes, los cuerpos y los mundos?
- ¿Qué lugar ocupa el deseo, la imaginación y la invención en una enseñanza mediada por algoritmos?

Responder a estas preguntas no exige «dominar» las tecnologías, sino habitar críticamente sus promesas y límites. El ensamble entre didáctica e IAG no nos obliga a elegir entre lo humano y lo técnico, entre lo analógico y lo digital, entre la innovación y la tradición. Es en ese cruce inestable entre saberes, corporeidades y algoritmos, donde la educación recupera su potencia más profunda: ser práctica de invención, de imaginación desafiante y de cohabitación crítica con lo que aún no tiene nombre. Optar por una educación generativa supone comprender espacios y escenarios de aprendizaje abiertos a la invención, favorecer la coagencia entre humanos y tecnologías, y sostener una experimentación crítica y colectiva en las prácticas de enseñanza. Es una insinuación, un impulso a desplegar, descubrir e inventar nuevas ecologías del conocimiento, que permitan hospedar preguntas, subjetividades y saberes aún por imaginar. Si algo nos enseñan

estas tecnologías es que lo verdaderamente transformador no es lo que pueden hacer *por* nosotros, sino lo que nos invitan a pensar y a desarmar de nosotros mismos y de nuestras instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja Negra.
- Bergson, H. (1936). *El pensamiento y lo movible. Ensayos y conferencias*. Ercilla.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97–111.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. 2). Gedisa.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2.^a ed.). Sage.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. Herder.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. FCE.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guber, R. (Comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. IDES / Miño y Dávila.
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist–feminism in the late twentieth century. En *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). A vueltas con la voz. *Cooperación Educativa*, 42–43, 28–34.
- Hui, Y. (2017). *¿Qué es un objeto digital?* Caja Negra.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social constructivista* (pp. 153–216). Universidad de Guadalajara.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: Derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82–109.
- Kap, M. (2022). Rompiendo la cuarta pared: Expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *DIDAC*, 80, 5–12.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: Mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–22.
- Kap, M. (2024). *Vanguardias didácticas: Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo.
- Kap, M. (2025). Mutaciones y expansiones generativas entre la didáctica transmedia y la inteligencia artificial. Ponencia presentada en VII Jornadas Internacionales y III Congreso Internacional de Literatura y Medios Audiovisuales en Lenguas Extranjeras, CEPEL–UNSAM, 6 de junio de 2025.

- Ostendorf-Rodríguez, Y. (2024). *Seamos como los hongos. El arte y las enseñanzas del micelio*. Caja Negra.
- Richardson, L., & Adams St. Pierre, E. (2017). La escritura: Un método de investigación. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. El arte y las prácticas de la interpretación, la evaluación y la presentación* (Vol. 5). Gedisa.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Cactus.

Ensayo

La ESI en tensión y disputa de conocimientos: entre el conocimiento popular (cultural) y el conocimiento científico

itinerarios
educativos
la revista del INDI

CSE in tension and dispute of knowledge: between popular (cultural) knowledge and scientific knowledge

Aleman, Zoe Marlene; Jerez, Omar

 Zoe Marlene Aleman *

marlenealeman.fhycs@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) — Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

 Omar Jerez **

omarjerez@fhycs.unju.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) — Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 25 de julio de 2025

Aprobación: 8 de noviembre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0102>

Resumen. El ensayo analiza las tensiones y disputas que atraviesan la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Jujuy, en torno a la relación entre el conocimiento popular, arraigado en prácticas culturales y creencias locales, y el conocimiento científico promovido por las políticas educativas. Desde

una mirada situada, el texto indaga cómo estos diferentes sistemas de saberes interactúan en el ámbito escolar, disputando legitimidad sobre qué conocimientos se enseñan y cuáles se excluyen o invisibilizan. El análisis y la reflexión de este trabajo se sustentan en diversos proyectos de investigación y extensión sobre Educación Sexual Integral, y se construyen desde un rol docente-investigador, mediante una metodología cualitativa con enfoque mixto, que incluyó observación participante y entrevistas semiestructuradas —individuales y grupales— a docentes y equipos directivos de distintos niveles educativos.

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI), conocimiento científico, conocimiento popular, tensión epistemológica

Abstract. *The essay analyzes the tensions and disputes surrounding the implementation of Comprehensive Sexual Education (CSE) in the province of Jujuy, focusing on the relationship between popular knowledge—rooted in cultural practices and local beliefs—and scientific knowledge promoted by educational policies. From a situated perspective, the text examines how these different knowledge systems interact within the school environment, contesting legitimacy over which knowledge is taught and which is excluded or rendered invisible. The analysis and reflections presented in this work are based on various research and outreach projects on Comprehensive Sexual Education and are developed from the teacher-researcher role, using a qualitative methodology with a mixed approach that included participant observation and semi-structured interviews—both individual and group—with teachers and school leadership teams across different educational levels.*

Keywords: *Comprehensive Sexual Education (CSE), scientific knowledge, popular knowledge, epistemological tension*

Notas de autor

* **Zoe Marlene Aleman** es Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora y Licenciada en Educación para la Salud (UNJu). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Doctoranda en Ciencias Sociales (UNJu). Maestranda en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (UNJu). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

** **Omar Jerez** es Doctor en Antropología por la Universidad de Sevilla, España. Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de la Unidad de Investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable (FHyCS—UNJu).

PRESENTACIÓN

La implementación de la Educación Sexual Integral, en adelante ESI, en las escuelas va más allá de incorporar contenidos al currículo, constituyéndose en un espacio de disputa y construcción entre distintos saberes, así como en una experiencia epistemológica y política compleja, atravesada por tensiones históricas, ideológicas y culturales que interpelan al sistema educativo y a sus actores (Pérez, 2021; Lavigne y Péchin, 2021). La Ley N.º 6208 de 2020 garantiza la aplicación de la normativa nacional y la incorporación transversal de la ESI en todos los niveles y modalidades, consolidando así una política educativa orientada a la formación integral y al ejercicio pleno de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La experiencia presentada en este ensayo surge de nuestro trabajo como docentes-investigadores extensionistas en un equipo interdisciplinario conformado por especialistas en Antropología, Ciencias de la Educación y Educación para la Salud. A través de proyectos de investigación y extensión, analizamos los obstáculos y las posibilidades de implementación de la ESI con docentes y equipos directivos de distintos niveles educativos en contextos rurales y urbanos de la provincia. Las reflexiones de este texto se basan en un trabajo de campo sistemático en diversas escuelas, utilizando una metodología cualitativa de enfoque mixto que combinó observación participante y entrevistas semiestructuradas a docentes y equipos directivos. Esta experiencia se desarrolla en la Unidad de Investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable de la Universidad Nacional de Jujuy, vinculándose además con un proyecto de investigación radicado en CONICET, sobre problemáticas similares.

El análisis evidencia una compleja interacción entre distintos saberes: científicos e institucionales, legitimados por el currículo; docentes, construidos en la práctica situada; y conocimientos locales, populares y culturales, que también atraviesan la subjetividad de las y los docentes y condicionan su abordaje de contenidos sobre sexualidad (Chackiel, 2025; Russo y Lovey, 2023; Rivoir, 2021). Como señalan Jerez y Aleman (2024), estos saberes pueden manifestarse en prejuicios, mitos o temores que influyen en la selección y tratamiento de los temas en el aula. Frente a ello, el Programa Nacional de ESI propone las «puertas de entrada», especialmente la reflexión sobre «nosotros mismos», que invita a docentes a examinar su biografía, experiencias afectivas y corporales, reconociendo cómo sus subjetividades se entrelazan con normas culturales y educativas, posibilitando así una práctica pedagógica más crítica.

El conocimiento docente, entendido como saber profesional y experiencial (Tardif, 2004), se construye en la intersección de la formación disciplinar, las políticas institucionales y los saberes previos de las y los docentes, mediando entre la prescripción oficial y los marcos simbólicos de las comunidades escolares. En la enseñanza de la ESI, esta mediación surge de la convergencia entre el saber científico de docentes y equipos directivos y las concepciones culturales y populares de estudiantes y sus entornos. Es en esta interacción compleja, resignificada cotidianamente, donde se produce la «alquimia educativa», que trasciende el aula y se proyecta en la vida social de toda la comunidad educativa.

Docentes y equipos directivos asumen la responsabilidad de realizar la transposición didáctica del saber científico e institucional, adaptándolo a estudiantes y al contexto educativo. Esta labor se desarrolla en el marco de la tríada didáctica (Chevallard, 1991; Houssaye, 1988; Litwin, 1997; Tardif, 2004), cuya interacción entre docente, contenido y estudiante configura el acto

pedagógico. En ese sentido, la ESI no solo exige transmitir conocimientos, sino también confrontar marcos epistémicos en tensión y revisar de manera crítica los propios posicionamientos, en una constante coconstrucción de carácter helicoidal, donde el conocimiento no avanza de manera lineal, sino en espiral, enriquecido por la convergencia de conocimientos académicos, populares y experienciales.

La distinción entre conocimiento popular y conocimiento científico se presenta como una construcción histórica y pedagógica que responde a determinadas formas de concebir el saber. A lo largo de la historia educativa, los marcos curriculares han tendido a privilegiar el conocimiento científico como forma legítima de saber, relegando el conocimiento popular a un plano secundario. Sin embargo, desde una perspectiva crítica inspirada en el pensamiento de Freire (1970) y en las pedagogías latinoamericanas emancipadoras, se cuestiona la visión bancaria de la educación y se propone un enfoque dialógico, donde el conocimiento se construye colectivamente a partir del encuentro entre saberes diversos y situados. En este marco, surgen preguntas sobre cómo interactúan estos conocimientos en la enseñanza de la ESI, qué lugar ocupa cada uno, y qué desafíos plantea su articulación en la práctica educativa.

ENTRE TENSIONES Y DIÁLOGOS, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

El conocimiento científico, que en este caso se expresa en los contenidos curriculares respaldados por la Ley 26.150 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (Resoluciones 45/08 y 340/18), tiene un lugar formal y normativo dentro de la escuela. Es el que permite hablar de derechos sexuales y reproductivos, de salud, de prevención de embarazos no intencionales, de violencia por motivos de género y de diversidad sexual, siempre desde las normativas establecidas.

Por su parte, el conocimiento popular cumple un doble papel en la enseñanza de la ESI: por un lado, modela la recepción del discurso científico; por otro, puede convertirse en un recurso pedagógico si se lo conoce y se lo trabaja de manera crítica. El aprendizaje surge cuando se construyen puentes entre lo que las y los estudiantes ya saben y lo que la escuela propone. Aunque el conocimiento popular no aparece en los documentos oficiales ni en los libros, está presente en los vínculos, los silencios, las resistencias y en el currículo oculto (Torres, 1998), operando como marco interpretativo previo a la escolarización.

En contextos como el de la provincia de Jujuy, donde conviven diversas culturas heterogéneas de migrantes, pueblos originarios, campesinos y urbanos (entre otros grupos), la implementación de la ESI enfrenta tensiones particulares. La jerarquización del saber científico puede generar resistencia si se percibe como una verdad ajena a la experiencia local. No obstante, una enseñanza basada en la pedagogía del diálogo, que reconozca y valore los saberes de estudiantes, posibilita que la ESI se transforme en una experiencia significativa. Por ello, la pregunta urgente no es sólo cómo hacer dialogar ambos saberes, sino también cómo construir una práctica pedagógica situada que evite reproducir jerarquías coloniales y epistémicas.

En este sentido, las reflexiones que aquí proponemos se orientan particularmente hacia el rol docente, entendiendo que son las y los educadores quienes enfrentan cotidianamente el desafío de mediar entre distintos sistemas de conocimiento en el aula. Así, nos preguntamos: ¿cómo enseñar los derechos sexuales y reproductivos desde la escuela sin avasallar las identidades culturales? ¿Cómo generar conversaciones donde los conocimientos populares puedan ser

interpelados sin ser humillados? ¿Cómo legitimar el saber científico sin caer en el tecnicismo o en el autoritarismo pedagógico?

Estas preguntas buscan interpelar especialmente a quienes asumen la tarea educativa, invitando a repensar el rol docente no como mero transmisor de contenidos cerrados, sino como mediador de conocimientos en el espacio escolar. En respuesta, podemos decir que el conocimiento científico ocupa el lugar del derecho garantizado, mientras que el conocimiento popular debe ser reconocido como punto de partida para construir sentido, identidad y pertenencia.

ALGUNOS DESAFÍOS DE ARTICULAR LOS CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Hablar de ESI en Jujuy implica adentrarse en un terreno donde se entrecruzan historias, creencias, silencios, miedos, resistencias y también esperanzas. Uno de los principales desafíos es la tensión entre legitimidades. El conocimiento científico, que sostiene los contenidos de la ESI, llega al aula como un saber legitimado por el Estado, por la ley y por la escuela misma. Sin embargo, no siempre goza de legitimidad desde la mirada de estudiantes, familias e incluso docentes, en contextos atravesados por creencias religiosas, normas o mandatos culturales que, en muchos casos, se contraponen a los contenidos y principios que promueve la ESI.

La tensión entre conocimientos científicos y populares se refleja en la práctica cotidiana del aula, especialmente al abordar temas como diversidad sexual o anticoncepción, donde estudiantes o familias pueden recurrir a argumentos religiosos que reflejan saberes comunitarios. Las docentes y los docentes, al intentar sostener el marco científico y legal de la ESI, enfrentan el dilema de respetar esas creencias sin dejar de garantizar derechos, lo que genera un terreno pedagógico complejo. Este tipo de evasión es una estrategia frecuente: por ejemplo, algunas y algunos docentes limitan sus explicaciones a diferencias biológicas entre sexos, evitando reconocer identidades no binarias o promover reflexiones sobre inclusión, debido al temor de «equivocarse» o generar rechazo. Al respecto, una directora refirió: «El mayor desafío se encuentra en los prejuicios que las docentes y los docentes pueden tener al momento de implementar los contenidos de la ESI. Temáticas como la diversidad de género o los derechos sexuales constituyen barreras significativas en la enseñanza» (Entrevista realizada a directora, 2025).

En provincias como Jujuy, donde conviven fuertes tradiciones, algunas basadas en la religión, el desafío es construir puentes: enseñar derechos sin imponer verdades y promover reflexiones sin deslegitimar las experiencias locales. Un aspecto clave es considerar las emociones como dimensión central de los procesos educativos (Kaplan et al., 2023), ya que hablar de sexualidad moviliza historias personales, recuerdos y experiencias de violencia o incomodidad. En contextos donde persisten silencios sociales, como los vinculados al abuso intrafamiliar, la violencia por motivos de género o las identidades sexuales no binarias, la ESI representa una oportunidad para nombrar aquello que históricamente se calló. Sin embargo, también abre la puerta hacia lo desconocido y aquello que incomoda, generando resistencias tanto en docentes como en estudiantes.

En este sentido, la ESI se constituye en un espacio de reconfiguración emocional (Gamba, 2018) que posibilita un cambio de mirada sobre cómo las docentes y los docentes comprenden, vivencian y expresan su sexualidad. Las entrevistas realizadas evidencian cómo esta dimensión atraviesa la práctica docente. Un directivo señaló: «A menudo, la resistencia a tratar ciertos temas

surge de la subjetividad del docente, donde su propia ética personal puede influir en cómo aborda la enseñanza, prefiriendo evitar ciertos contenidos por temor a entrar en conflicto con sus creencias» (Entrevista realizada a director, 2024). De manera similar, una directora expresó: «La ESI interpela no sólo a las y los estudiantes, sino también a las y los docentes. Por eso, muchas veces se genera resistencia, porque obliga a revisar creencias, modos de relacionarse y formas de mirar la diversidad. No todos están preparados para eso» (Entrevista realizada a directora, 2024).

Estas voces reflejan cómo las emociones y las experiencias personales operan como mediadoras en la implementación de la ESI. Así, la formación docente requiere incorporar espacios de reflexión que permitan promover una gestión emocional consciente y una valoración institucional de la afectividad.

La diversidad cultural de Jujuy exige adaptar la ESI a contextos específicos, evitando enfoques uniformes que puedan percibirse como imposición. En este marco, las docentes y los docentes actúan como mediadores y articuladores, enfrentando la enseñanza de temas sensibles muchas veces sin apoyo institucional ni formación adecuada, lo que subraya la necesidad de espacios colectivos de formación y cuidado docente.

REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la ESI, tal como se expone a lo largo de este ensayo, se configura como un campo de tensión, donde el conocimiento científico y el conocimiento popular se confrontan, especialmente en contextos diversos como Jujuy, donde el debate constante y sostenido sobre educación sexual es urgente y necesario. La escuela, en tanto espacio de formación ciudadana, requiere propiciar un diálogo genuino. Para ello, se necesita una pedagogía del encuentro que valore tanto la legitimidad del conocimiento científico como la riqueza del conocimiento popular.

Asimismo, el rol de las docentes y los docentes resulta clave: no solo como transmisoras y transmisores de contenidos, sino como mediadoras y mediadores culturales, sujetos situados que deben enfrentarse a sus propios límites, revisar sus creencias y acompañar procesos formativos complejos. Solo en ese ejercicio de diálogo crítico y respetuoso entre los distintos conocimientos es posible construir una ESI que habilite y no niegue la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, Z. M., y Jerez, V. O. (2023). Relación escuela–familias: La implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente. *Revista de Educación*, (30), 111–126.
- Chackiel, R. (2025). *ESI, derechos y educación: Construyendo inclusión en las escuelas*. Letra Viva, Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- Gamba, C. (2018). «*La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*» [Tesis de Maestría, FLACSO Argentina].
- Houssaye, J. (1988). *La pédagogie: Une triade*. ESF Éditeur, París.
- Kaplan, C. V., Szapu, E., y Arévalos, D. H. (2023). Sociedad y afectos: Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 28(2), 61–79.

- Lavigne, L., y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones epistémicas. *Ejes de economía y sociedad*, 5(8), 116–136. <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Ley N.º 26.150. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina (24 octubre 2006).
- Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.
- Pérez, R. (2021). Ciencia, ESI y filosofía de las ciencias. *Avatares Filosóficos*, (6), 102–115. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/viewFile/3681/2460>
- Rivoir, L. M. (2021). *Saberes docentes acerca de la Educación Sexual Integral: Un estudio de casos en Bahía Blanca* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5791>
- Russo, S. G., y Lovey, J. P. (2023). *La ESI en escuelas secundarias: Problemáticas acerca de su implementación*. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1774>
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes y formación profesional*. Paidós, Barcelona.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata, Madrid.

Articulación de la formación académica y las prácticas profesionales en el nuevo Plan General 2023 de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU–UNL

Coordination of academic training and professional internships in the new 2023 General Plan for the Bachelor's Degree in Visual Communication Design at FADU–UNL

Garnero, María Florencia; Moretti, Yanina Daniela

 **María Florencia Garnero ***

florenciagarnero@gmail.com

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Universidad Nacional del Litoral (FADU–UNL), Argentina.

 **Yanina Daniela Moretti ****

yaninamoretti@gmail.com

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Universidad Nacional del Litoral (FADU–UNL), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 4 de agosto de 2025

Aprobación: 9 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0103>

Resumen. El presente artículo tiene como objetivo analizar una de las modificaciones más relevantes introducidas en el proceso de actualización curricular de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU–UNL): la redefinición del perfil del egresado universitario.

El análisis se focaliza en la incorporación de prácticas profesionalizantes dentro del nuevo Plan General 2023, cuya implementación se inició de forma progresiva a partir del ciclo lectivo 2025. Históricamente, la carrera no contempló estas instancias como parte integral de la formación académica, a pesar de su relevancia para la construcción de competencias profesionales en el campo del Diseño de la Comunicación Visual. En este marco, se examinan los principales lineamientos del nuevo diseño curricular, así como un recorrido teórico que permite reflexionar sobre la importancia de incluir estas prácticas como componente esencial del trayecto formativo de los futuros profesionales del área.

Palabras clave: Formación, currículum, prácticas, egresados

Abstract. This article aims to analyze one of the most significant modifications introduced in the curriculum update process of the Bachelor's Degree in Visual Communication Design, offered by the Faculty of Architecture, Design and Urbanism at the National University of the Litoral (FADU–UNL): the redefinition of the graduate profile.

The analysis focuses on the incorporation of professional practice components into the new 2023 General Curriculum Plan, whose implementation began progressively with the 2025 academic year. Historically, the program did not include such instances as an integral part of academic training, despite their relevance for the development of professional competencies in the field of Visual Communication Design. Within this framework, the article examines the main guidelines of the new curriculum design, along with a theoretical overview that supports a reflection on the importance of incorporating professional practices as a core component of the educational pathway for future professionals in the discipline.

Keywords: Formación, currículum, prácticas, egresados

Notas de autor

* **María Florencia Garneró** es Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual, egresada de FADU–UNL. Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) simple en Tecnología del Diseño I (segundo nivel del Ciclo Básico) y Tecnología del Diseño III (optativa de orientación en Ciclo Superior). Ambas materias están fuertemente orientadas a lograr un profesional comprometido con el perfil tecnológico, entendido como una dimensión fundamental en la disciplina. Desde hace ocho años ejerce como diseñadora en la Dirección de Comunicación Institucional de la UNL. Se encuentra actualmente cursando la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, Santa Fe.

** **Yanina Daniela Moretti** es Docente de las cátedras: Historia y Ciencias Sociales y Tecnología del Diseño (PPI); Tecnología del Diseño I (segundo nivel del ciclo básico); Historia del Diseño II (cuarto nivel del Ciclo Básico); Práctica Profesional y Legislación (octavo nivel del Ciclo Superior) y Propiedad Intelectual e Industrias Creativas (optativa de orientación del Ciclo Superior). Docente de Educación Artística en Escuela Especial Inclusiva y Bilingüe «8 de Marzo», perteneciente al Sindicato de Artes Gráficas de Santa Fe. Se desempeña profesionalmente ofreciendo servicios a emprendedores independientes abocados a las Industrias Creativas. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, Santa Fe.

LA URGENCIA DE UN NUEVO CURRÍCULUM

En los últimos años, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) ha impulsado un proceso de revisión y actualización de los planes de estudio de sus carreras, en respuesta a las transformaciones sociopolíticas, tecnológicas y culturales que atraviesa el contexto contemporáneo. Dicho proceso atiende a las necesidades de la sociedad en la cual se articula la comunidad universitaria y busca responder, desde un saber académico, a los paradigmas que surgen frente a los nuevos dispositivos tecnoculturales que caracterizan un proceso de transformación de las experiencias del tiempo y el espacio, con vestigios de una pandemia que afectó a toda la población y que condujo a cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (en adelante, LDCV), se identificaron debilidades estructurales en el plan de estudios vigente desde 2001, especialmente en lo relativo a la articulación entre la formación teórica y la práctica profesional. Un equipo integrado por autoridades —decano, vicedecano—, representantes académicos —secretarías— y asesores externos —representantes de la Unidad de Evaluación Continua de la Calidad— llevó adelante un diagnóstico exhaustivo que sirvió de base para la elaboración del Plan General 2023. De esta manera, los claustros de FADU, fieles al espíritu y a los principios que caracterizan a la UNL, plantearon una forma de trabajo articulada e integral, en pos de mantener su reconocida calidad académica, que involucró e hizo partícipe a la totalidad del colectivo. Se contó, además, con la asesoría académica de las doctoras Alicia Camilloni, Marta Paillet, Adriana Caillón y Isabel Molinas, referentes en estas temáticas, quienes participaron en todas las etapas del proceso.

Los resultados del diagnóstico fueron difundidos mediante informes institucionales y encuentros abiertos que permitieron ampliar el debate. Estos encuentros se constituyeron en punto de partida para abrir el diálogo con profesores titulares, jefes de trabajos prácticos y pasantes de distintas asignaturas, junto con alumnos y egresados, con el objetivo de informar sobre los avances y conclusiones, e invitarlos a participar en la construcción de las reformas. Los espacios de debate generaron críticas que fueron atendidas por el equipo designado para elaborar la nueva propuesta, en la cual tanto docentes como estudiantes expresaron sus inquietudes frente a las decisiones planteadas por el grupo encargado de la actualización. De este modo, se promovió una construcción colectiva de la nueva propuesta curricular, orientada a fortalecer la calidad académica, responder a las demandas profesionales emergentes y mejorar la inserción laboral de los futuros egresados.

En ese contexto, se advirtió que la formación de los estudiantes no se corresponde plenamente con el perfil de egreso, lo cual requiere especial atención, dado que emergen nuevos modos de construcción del saber y áreas de desarrollo profesional que exigen un rediseño curricular y una implementación urgente.

Este texto tiene como objetivo describir el proceso de actualización curricular desde una perspectiva analítica y propositiva. En este sentido, por un lado, expone las problemáticas que motivaron la revisión del plan de estudios vigente y, por otro, presenta las líneas de acción que orientan la nueva propuesta, incorporando ejemplos concretos de articulación entre teoría y práctica profesional.

Uno de los ejes centrales de esta reflexión radica en la necesidad de ampliar las experiencias prácticas ofrecidas durante la formación, dado que su limitada presencia ha dificultado históricamente la preparación adecuada de los futuros egresados para su inserción laboral, alejándolos del perfil profesional previsto en el diseño curricular actual.

Repensando la formación académica

El Plan Curricular 2001 de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, dictado por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se mantuvo vigente durante más de dos décadas. Durante este período, la sociedad atravesó transformaciones sustanciales, especialmente en lo que respecta al avance de nuevas tecnologías, la digitalización de procesos, la expansión de entornos virtuales de trabajo y las nuevas modalidades de circulación de la información. Estos cambios impactaron directamente en la práctica profesional del diseño, exigiendo la incorporación de nuevos soportes de comunicación sobre los cuales operar y el desarrollo de capacidades orientadas a anticipar escenarios laborales dinámicos y aún inciertos.

La pandemia de COVID-19 aceleró estos procesos al imponer una transición abrupta hacia la virtualidad en el ámbito educativo, lo que evidenció la obsolescencia de enfoques pedagógicos tradicionales y expuso la necesidad de actualizar los métodos y recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos, los materiales de estudio de las cátedras continuaban siendo de carácter exclusivamente analógico y no respondían a las especificidades de las asignaturas ni a las nuevas demandas tecnológicas. Esto modificó significativamente las dinámicas y los modos de trabajo.

Esta virtualidad forzada no solo afectó las dinámicas pedagógicas, sino que además revolucionó el mercado a partir del auge de las ventas y el consumo en redes sociales. En consecuencia, surgió una demanda sostenida de profesionales del diseño vinculados a áreas como la comunicación digital, la gestión de contenidos y el *community management*. Paralelamente, se popularizó la figura del *freelancer*, que propone una nueva manera de prestar servicios de gestión independiente y cuya modalidad ha sido adoptada por un número creciente de estudiantes y egresados del campo del diseño de la comunicación visual.

En este contexto, Camilloni argumenta que el surgimiento de las nuevas profesiones se debe a factores endógenos y exógenos a las profesiones existentes, siendo los últimos afectados significativamente en las últimas décadas por las transformaciones en los sistemas productivos — muchos de ellos como respuesta a un nuevo orden político y económico que se instaura a nivel mundial— y por el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación. La autora sostiene que, a partir de estos procesos, se evidencia un cambio en las modalidades del ejercicio profesional y en aquello que contemporáneamente se considera un «profesional» y los llamados campos profesionales. Asimismo, afirma que la formación de base, continuamente actualizada, debe construirse a partir de sistemas de formación presentes en un currículo integral que logre articular y fusionar la labor de docencia, investigación y extensión (Camilloni, 2013:103–105).

Estos cambios ponen de manifiesto la necesidad de centrar la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las carreras proyectuales de diseño. Este enfoque no debe limitarse al uso de herramientas, aplicaciones o programas específicos —cuyo carácter es transitorio, sujeto a modas y constantes actualizaciones— sino que debe orientarse hacia la construcción de nuevos modos de producción del conocimiento. Resulta clave promover una

formación que integre perspectivas disciplinares diversas, con el fin de fortalecer la capacidad de intervención proyectual en contextos culturales y tecnológicos complejos.

En este sentido, el objetivo es formar profesionales capaces de intervenir en la cultura desde una mirada proyectual, con competencias que les permitan desempeñarse en un entorno laboral dinámico, sobre soportes diversos —existentes y emergentes— que sin duda requerirán la intervención de diseñadores en comunicación visual.

Esta mirada integral se alinea con los planteos de De Alba (1998), quien destaca la necesidad de pensar el currículum en toda su complejidad, interviniendo en sus diferentes aspectos y dimensiones, y atendiendo así a su complejidad conceptual. Propone, en consecuencia, contemplar la formación teórica, crítico-social, tecnológica y práctica, tanto en los aspectos estructurales—formales como en los procesales—prácticos (De Alba, 1998:26–27).

El Plan General de Actualización Curricular 2023, diseñado para implementarse a partir del ciclo lectivo 2025, refleja un trabajo sostenido orientado a atender estas demandas emergentes. Su propuesta se constituye como una respuesta institucional a los desafíos contemporáneos de la disciplina, procurando ofrecer una formación académica pertinente, actualizada y articulada con el ejercicio profesional.

LINEAMIENTOS GENERALES DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR

El Plan Curricular 2001 evidenció con el tiempo limitaciones estructurales para responder adecuadamente a las nuevas demandas del campo profesional del diseño. En ese marco, la comunidad académica de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (LDCV) llevó adelante un proceso de revisión profunda, que dio como resultado el Plan General de Actualización Curricular 2023. Esta nueva propuesta fue elaborada de forma colaborativa y se constituye como una respuesta concreta a los desafíos contemporáneos de la formación en diseño.

La reformulación del plan de estudios se estructura a partir de cuatro ejes fundamentales que articulan teoría, práctica, investigación y proyección profesional:

- **Flexibilización de trayectos formativos**, mediante la incorporación de materias optativas y electivas, permitiendo trayectorias diversas que enriquezcan el perfil de egreso y amplíen las posibilidades de inserción laboral.
- **Fomento del pensamiento crítico**, promoviendo una formación ética y con conciencia del impacto social y cultural del diseño.
- **Fortalecimiento de los vínculos entre docencia, investigación y extensión**, entendidas como dimensiones integradoras de una formación universitaria comprometida con su entorno.
- **Incorporación transversal y progresiva de las prácticas profesionalizantes**, a lo largo de toda la carrera y no como una instancia aislada.

Tal como lo expresa el documento del Plan General:

El objetivo es que el alumno desarrolle la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, indagando, investigando y produciendo respuestas de diseño (con todo lo que ello implica), en lugar de pretender mostrar a quienes estudian todo el universo de situaciones posibles que nunca será alcanzable. (Plan General, 2023:44).

En línea con este planteo, Guyot (2016) sostiene la necesidad de reflexionar de manera crítica y estratégica sobre los modos de enseñar y aprender en el contexto universitario latinoamericano, entendiendo que esta tarea es esencial para redefinir el lugar del conocimiento en las instituciones públicas de educación superior. A partir de estas premisas, el nuevo diseño curricular asume el compromiso de vincular de forma orgánica la formación académica con las prácticas profesionales, permitiendo que los y las estudiantes accedan a experiencias significativas antes de su egreso, y no únicamente en el tramo final de su trayectoria académica.

Adicionalmente, uno de los principios rectores del nuevo plan es el respeto por la libertad de cátedra, entendida no como fragmentación, sino como una oportunidad para diversificar enfoques y metodologías, favoreciendo así la actualización constante de contenidos. En ese sentido, se promueve una renovación pedagógica centrada en una metodología proyectual contemporánea, que estimule en los estudiantes la capacidad de actuar en contextos complejos, investigando, indagando y produciendo soluciones de diseño. Este enfoque apunta a superar las lógicas de transmisión de saberes cerrados y universos de aplicación limitados, fomentando la formación de profesionales con herramientas para actuar de manera crítica, creativa y estratégica en diversos contextos de actuación.

Reformulación del perfil del egresado

En el Plan General (2023), cabe destacar que el perfil del egresado se constituye como uno de los núcleos problemáticos tratados en el documento diagnóstico, y se subraya que para la comunidad FADU el alargamiento desmedido de las carreras, producto de una trama de múltiples factores, pese a constituirse como un debate ya instalado en todo el ámbito educativo, no logra un efecto real que permita la optimización de los tiempos. Frente a esta realidad inminente, el nuevo diseño curricular define el perfil del egresado como un profesional capaz de intervenir crítica y creativamente en escenarios diversos, con una formación sólida tanto en los aspectos técnicos como en los socioculturales del diseño. Se enfatiza la necesidad de formar diseñadores/as con competencias para:

- Gestionar proyectos de comunicación visual de manera autónoma o en equipos interdisciplinarios.
- Integrar saberes provenientes de diferentes áreas del conocimiento.
- Anticipar y adaptarse a escenarios cambiantes, utilizando herramientas proyectuales y metodológicas actualizadas.
- Comprender el diseño como un campo de intervención cultural con incidencia social y política.

Prácticas profesionalizantes: de la excepción a la transversalidad

Una de las principales debilidades detectadas en el Plan 2001 fue la escasa integración entre los contenidos teóricos y las demandas reales del ejercicio profesional, evidenciada en la desarticulación de las asignaturas con la instancia formal vinculada a la inserción laboral. La asignatura «Práctica Profesional y Legislación» (PPL), perteneciente al área de Tecnología y ubicada dentro de la malla curricular en el cuarto nivel, no planteaba correlatividades, por lo cual era habitual que estudiantes que no contaban con los conocimientos mínimos para el desarrollo de los trabajos prácticos se inscribieran e intentaran eximirse en la asignatura, debiendo recurrir al no lograr los objetivos esperados en el desarrollo de dos herramientas necesarias al momento de preparar su inserción laboral: el currículum vitae y el portfolio.

Uno de los cambios más significativos en el marco del nuevo diseño curricular es el desplazamiento de las prácticas profesionalizantes desde una asignatura aislada hacia una lógica transversal y progresiva en todo el trayecto formativo, con una asignatura situada en el corolario del recorrido. Se proyecta una articulación entre las tres grandes áreas del plan —Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología— mediante proyectos integradores, pasantías supervisadas, talleres de simulación profesional y experiencias de investigación aplicada, paralela a un Trabajo Final de la carrera que reemplaza a la antigua Tesina de Graduación. Este trabajo busca generar una instancia colectiva que permita matizar los perfiles de egreso, en una búsqueda orientada a ofrecer espacios reales para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes en los contextos regionales, nacionales e internacionales, a partir de la gran demanda laboral asociada al auge de las nuevas tecnologías en el campo del diseño de la comunicación visual.

La implementación de requisitos para el desarrollo de trayectos prevé que, para cursar PPL, se exige contar con el 100 % de los créditos del ciclo básico y la aprobación de las materias del ciclo superior, pudiendo tener regularizadas Comunicación III, Tecnología del Diseño III y Teoría y Crítica del Diseño. De este modo, al momento de realizar el cursado de PPL, el estudiante cuenta con los «contenidos indispensables para abordajes disciplinares de complejidad creciente» (Plan General, 2023:84). Consideramos que estos cambios pueden operar de manera positiva para reducir el número de recursantes, evitando en los estudiantes frustraciones que propicien la deserción y favoreciendo que egresen como profesionales calificados para «idear y gestionar proyectos que resuelvan problemáticas de diseño de la comunicación visual de diferentes escalas, focalizando en escenarios hegemónicos y masivos a través de la generación de procesos que median entre la tecnología y el proyecto» (Plan General, 2023:77).

Propuestas microcurriculares en el aula

A lo largo de este artículo se ha evidenciado que el perfil de egreso está determinado a partir del diseño curricular y que su definición ocupa un lugar central en el nuevo Plan General 2023 propuesto por la FADU para su implementación paulatina a partir del ciclo lectivo 2025. Este escenario plantea un nuevo interrogante que utilizamos como disparador: ¿de qué manera podemos implementar el nuevo diseño curricular dentro de los contenidos de cátedra?

Si bien cada equipo docente podrá profundizar en esta pregunta desde su propia perspectiva, como punto de partida se proponen las siguientes líneas de acción:

- **Actualización permanente** de las temáticas abordadas en las instancias prácticas, así como la producción de materiales específicos de cada cátedra que reflejen, tanto para estudiantes como para docentes, los contenidos, teorías y metodologías aplicadas en el desarrollo de los proyectos.
- **Implementación de proyectos integradores** que promuevan la aplicación articulada de saberes adquiridos en otras materias, en sintonía con las distintas áreas del diseño y bajo el enfoque del modelo espiralado propuesto por Félix Temporetti.
- **Promoción de actividades de investigación conjunta** entre estudiantes y docentes, así como el impulso de proyectos de extensión universitaria.
- **Fortalecimiento de las prácticas profesionalizantes** desde el inicio de la formación, mediante pasantías supervisadas con tutorías que acompañen la inserción laboral.
- **Estímulo a una mayor oferta de materias optativas y electivas** que permitan a los estudiantes explorar áreas de especialización dentro del campo del diseño, promoviendo trayectos formativos más personalizados.

Desde el equipo docente que acompaña el proceso de transición curricular de la carrera de LDCV en la FADU–UNL, se destaca la necesidad de convocar a todas las cátedras que integran el plan de estudios a repensar colectivamente sus propuestas pedagógicas. Es fundamental comprender el diseño de manera integral, especialmente al abordar piezas tanto analógicas como digitales, y proyectar planificaciones que incluyan instancias de formación profesional aplicada.

Para avanzar hacia un currículum en acción, flexible y conectado, se requiere revisar críticamente las estructuras vigentes y promover una mayor permeabilidad entre las distintas asignaturas. A partir del recorrido teórico presentado, reafirmamos la necesidad de incorporar las prácticas profesionalizantes como parte constitutiva de la formación académica, y no como una instancia final o aislada del trayecto formativo.

En este contexto, confiamos en que el presente aporte —centrado en una de las transformaciones curriculares más significativas— pueda contribuir a la reflexión colectiva y al replanteamiento de las prácticas docentes, promoviendo una formación más dinámica, crítica y pertinente.

Finalmente, destacamos que la participación activa de todos los actores institucionales en este proceso refleja un fuerte compromiso con la mejora continua de la formación universitaria. Este acompañamiento ha sido clave para concretar un cambio curricular largamente esperado, que hoy se convierte en una realidad tangible. Con orgullo, reafirmamos nuestra vocación docente dentro de una institución pública y de calidad como lo es la Universidad Nacional del Litoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camilloni, A (2013). *De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, A. (2020). *De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana*. Perfiles Educativos. Vol. XLII N° 169.
- Guyot, V. (2016). *Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad*. Santa Fe: Itinerarios Educativos 9. Universidad Nacional del Litoral.
- Temporetti, F. (2014). *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos*. Santa Fe: Itinerarios Educativos 7. Universidad Nacional del Litoral.

Documentos

- Facultad de Diseño, Arquitectura y Urbanismo (2023). *Plan General. Actualización Curricular de carreras presenciales*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Recuperado de:
https://www.fadu.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/PlanGeneral_LDCV.pdf

Extensión, escuela y ambiente: una experiencia formativa en el Profesorado universitario en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Misiones

Extension, school and environment: A training experience for students of the university teacher training program in agricultural sciences at the National University of Misiones

Roznicki, Raúl Demetrio; Acosta, Ricardo; Darío Marcelo Aranda

 Raúl Demetrio Roznicki *

raul.roznicki@fcf.unam.edu.ar

Universidad Nacional de Misiones,
Facultad de Ciencias Forestales
(UNaM–FCF), Argentina.

 Ricardo Alberto Acosta **

ricardo.acosta@fcf.unam.edu.ar

Universidad Nacional de Misiones,
Facultad de Ciencias Forestales
(UNaM–FCF), Argentina.

 Darío Marcelo Aranda ***

marcelo.aranda@fcf.unam.edu.ar

Universidad Nacional de Misiones,
Facultad de Ciencias Forestales
(UNaM–FCF), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 26 de julio de 2025

Aprobación: 11 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0104>

Resumen. Este trabajo presenta una experiencia de extensión universitaria realizada en el año 2025 entre el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad

Nacional de Misiones (UNaM) y la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) San Vicente de Paúl, ambas instituciones con influencia territorial en la localidad de San Vicente, provincia de Misiones, República Argentina. La propuesta, gestada desde las cátedras de Práctica Profesional Docente II, Práctica Profesional Docente III y Residencia Pedagógica, tuvo como propósito favorecer el acercamiento temprano de los futuros docentes a la realidad institucional y pedagógica de una escuela agraria de nivel secundario. A través de actividades organizadas siguiendo la metodología de enseñanza por proyectos y mediadas por estrategias lúdico–didácticas, se buscó promover el desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio de la docencia, tales como la planificación, el trabajo colaborativo, la coordinación de grupos y la reflexión crítica sobre la práctica. La experiencia se estructuró en torno a temáticas de educación ambiental, abordando cuestiones propias del contexto regional y de la actividad agrícola. Esta iniciativa, que se viene desarrollando desde el año 2019, permitió fortalecer los lazos entre la universidad y las escuelas asociadas, reconociéndolas como espacios coformadores y retribuyendo su compromiso en la formación práctica de los estudiantes del profesorado.

Palabras clave: Formación docente universitaria, enseñanza por proyectos, educación ambiental, ciencias agrarias

Abstract. This paper presents a university extension experience carried out in 2025 between the university teacher training program of Agricultural Sciences of the Faculty of Forest Sciences, National University of Misiones (UNaM), and San Vicente de Paul Family Farming School (EFA) both institutions with territorial influence in the town of San Vicente, Misiones Province, Argentina. The proposal, which was developed by the departments of Professional Teaching Practice II, Professional Teaching Practice III and Pedagogical Residency departments, aimed to promote the early

exposure of future teachers to the institutional and pedagogical reality of a secondary agricultural school. Through activities designed using project-based teaching methodology and supported by playful and didactic strategies, the program promotes the development of fundamental competencies for teaching, such as planning, collaborative work, group coordination, and critical reflection on teaching practice. The experience was structured around Environmental Education themes, addressing issues specific to the

regional context and agricultural activity. This initiative, which has been underway since 2019, strengthens ties between the university and partner schools, recognizing them as co-educational spaces and rewarding their commitment to the practical training of student teachers.

Keywords: *University teacher training, project-based learning, Environmental Education, agricultural sciences*

Notas de autor

* **Raúl Demetrio Roznicki** es Licenciado en Enseñanza de la Biología por la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas). Magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigador en temáticas asociadas a la Educación Agraria en Misiones y el campo de las prácticas en la formación docente.

** **Ricardo Alberto Acosta** es Licenciado en Genética por la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigador en temáticas asociadas a la Educación Agraria en Misiones.

*** **Darío Marcelo Aranda** es Licenciado en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Especialista en Investigación Educativa por la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigador en temáticas asociadas a la Educación Agraria en Misiones.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

La actividad de extensión universitaria aquí presentada se inscribe en una de las líneas del Proyecto de Capacitación y Formación Docente del Área de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Forestales (UNaM). La experiencia consistió en una Jornada de Sensibilización y Reflexión sobre el Día Mundial del Medio Ambiente, realizada en junio de 2025 en una escuela asociada al profesorado, bajo el lema «Promoviendo la conservación y restauración ambiental».

Cabe destacar que esta edición fue aprobada por la Secretaría General de Extensión de la UNaM como proyecto de extensión en la convocatoria *Cátedras en Acción 2024*, bajo el título *Prácticas docentes en acción: fomentando la educación ambiental a través de proyectos educativos sobre el Día Mundial del Medio Ambiente* (Código 16/F113–CFA), lo que permitió ampliar su alcance y visibilidad dentro de la comunidad universitaria, así como incorporar a tres estudiantes becarios al equipo de trabajo.

La iniciativa se originó desde las cátedras de Práctica Profesional Docente II, Práctica Profesional Docente III y Residencia Pedagógica del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA), carrera creada en el marco del Programa de Expansión Territorial de la Educación Superior, que se dicta en la localidad de San Vicente, ubicada a aproximadamente 200 km de la capital provincial, Posadas.

La primera edición de esta jornada se llevó a cabo en el año 2019 en dos instituciones de la región: la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) Espíritu Santo de El Soberbio y el Instituto de Enseñanza Agropecuaria (IEA) N.º 9 de Colonia Aurora. Debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia, la actividad fue suspendida temporalmente, retomándose en 2023 con renovado compromiso institucional y pedagógico. Desde entonces, ha tenido continuidad en los años 2024 y 2025, realizándose en el IEA N.º 3 y en la EFA San Vicente de Paúl, ambas ubicadas en la localidad de San Vicente.

Las escuelas seleccionadas para el desarrollo de la jornada son instituciones asociadas al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, con las cuales se sostienen vínculos permanentes a través de diversas actividades conjuntas. Estas se ubican en zonas aledañas a la localidad de San Vicente y, por su modalidad agraria, abordan de manera transversal temáticas referidas a la naturaleza. En este sentido, los contenidos trabajados en estas instituciones incluyen problemáticas ambientales locales, sus causas, consecuencias y posibles estrategias para su mitigación o resolución, constituyendo un marco propicio para la propuesta de intervención.

INTENCIONALIDADES FORMATIVAS DE LA PROPUESTA

La realización de esta jornada en la escuela asociada tuvo, entre otros propósitos, el de retribuir la constante predisposición y colaboración del equipo directivo y de los docentes, quienes recibieron a los estudiantes del profesorado en el marco de sus prácticas, desarrolladas tanto en el aula como en los talleres y en los sectores didáctico–productivos. Además, contribuye a que la práctica de los futuros docentes no sea entendida únicamente como una instancia de transmisión de contenidos, sino como un espacio donde se ponen en juego saberes y diálogos con la realidad, reconociendo su complejidad. En este sentido, «supone poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideren de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos, para lo cual se hace necesaria una posición de reflexividad básica» (Edelstein,

2015:194). De allí que estas experiencias adquieran un valor formativo singular, ya que, más allá de los aprendizajes disciplinares relacionados a la educación ambiental, permiten a los estudiantes ensayar modos de intervención, revisar supuestos y resignificar su rol docente. La enseñanza por medio de proyectos «promueve un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas» (Díaz Barriga, 2006:30). La enseñanza es siempre una práctica situada, atravesada por tensiones y desafíos, que hace imprescindible recuperar instancias de reflexión crítica que fortalezcan la construcción de la identidad profesional.

Por otra parte, la incorporación de estrategias lúdico–didácticas para el abordaje de contenidos teóricos ofrece a los estudiantes, y futuros docentes, múltiples ventajas al momento de trabajar temáticas vinculadas con los ejes propuestos en el proyecto. «El juego en el ámbito educativo y desde la didáctica se convierte en un elemento significativo potenciador del aprendizaje que puede ser llevado al aula sin distinción de niveles educativos» (Melo Herrera y Hernández Barboza, 2014:49). Estas metodologías no solo posibilitan una aproximación innovadora y alternativa a los contenidos, sino que también incrementan la motivación y el compromiso de los participantes. Al aprender a través del juego, se promueve el desarrollo de competencias específicas tanto en la formación docente como en los estudiantes del nivel secundario, fortaleciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva participativa, dinámica e integral. «El juego puede favorecer la autonomía, la toma de decisiones y ayudar a establecer vínculos más afectivos con los espacios donde se desarrollan» (Melo Herrera y Hernández Barboza, 2014:54). A su vez, estas experiencias contribuyen al desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la preservación de este valioso recurso, promoviendo una formación crítica y comprometida con el entorno.

La planificación de actividades educativas mediante la metodología de proyectos constituye una instancia formativa desafiante para quienes se están preparando para ejercer la docencia.

El método de proyectos es una de las alternativas más viables para el desarrollo de competencias en los alumnos, ya que permite poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes a través del desarrollo de las actividades que se desprenden de su planteamiento y realización (Frola y Velásquez, 2011:39).

En este sentido, pensándolo como estrategia didáctica, no solo favorece la integración de saberes, sino que también promueve el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, la autonomía, la producción académica y el fortalecimiento de la alfabetización digital, competencias esenciales para el ejercicio docente en contextos contemporáneos.

La fecha seleccionada para el desarrollo de estas actividades adquiere una significatividad especial en sí misma: el Día Mundial del Medio Ambiente constituye una celebración clave que permite abordar las problemáticas ambientales desde una perspectiva humanizadora. Esta jornada invita a los participantes a convertirse en agentes activos a favor del desarrollo sostenible, promoviendo alianzas interinstitucionales para el abordaje de temáticas ambientales. Del mismo modo, representa una oportunidad para fomentar la alfabetización ambiental, entendida como un proceso mediante el cual se «sensibiliza a las personas respecto de las causas y los efectos de problemas que afectan al ambiente, al impulsarlos a pensar positivamente en soluciones posibles y aplicables» (Inda, 2021:41), promoviendo así la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, capaces de asumir un rol activo como agentes de cambio en la construcción de una sociedad más justa y ambientalmente responsable. Esto se encuentra en consonancia con algunos de los

principios enunciados en la Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27.621 que, en su artículo tres, propone un abordaje interpretativo y holístico, respetando y valorando la biodiversidad, promoviendo la educación en valores y fomentando la participación y la formación ciudadana. Asimismo, la propuesta invita a reflexionar sobre los modelos productivos vigentes y sus impactos en los ecosistemas de la región, valorando la importancia de conservar y restaurar los ambientes rurales. En este sentido, se fomenta la adopción de prácticas agrícolas sustentables como estrategia para preservar los recursos naturales y promover su sostenibilidad a largo plazo.

Desde una perspectiva pedagógica y formativa, la jornada también se plantea como una instancia de fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y las escuelas asociadas. Esta articulación permite consolidar el trabajo colaborativo entre docentes coformadores de las instituciones de nivel secundario y el equipo docente del profesorado. Del mismo modo, se promueve la integración entre estudiantes y docentes de la escuela asociada y del profesorado mediante el desarrollo de experiencias compartidas en entornos escolares reales. Finalmente, la propuesta contribuye a la articulación entre distintos niveles del sistema educativo, visibilizando la metodología de trabajo del profesorado y reafirmando el rol de la universidad como agente transformador, comprometido con la realidad social y ambiental de su territorio.

ACTIVIDADES PREVIAS A LA INTERVENCIÓN

En la edición 2025 se realizó una actividad introductoria previa a la jornada, dirigida a los estudiantes del profesorado. La misma consistió en una charla sobre Conservación y Restauración Ambiental, a cargo de Jonatan Villalba (Fundación Vida Silvestre), quien brindó un marco general sobre el enfoque, destacando su importancia para la preservación de especies nativas, la protección del bosque y la sostenibilidad productiva. Se subrayó la necesidad de políticas públicas orientadas a la restauración ambiental, adaptadas a cada territorio, con el objetivo de recuperar suelos, fortalecer producciones regionales y mejorar la calidad de vida local.

Conformación de grupos y primeros pasos

El trabajo se inició a mediados del mes de abril con un encuentro en el que participaron todos los estudiantes que cursan los espacios curriculares de Práctica Profesional Docente II, III y Residencia Pedagógica, junto a los equipos docentes de cada cátedra. En esa oportunidad, se realizó una charla introductoria sobre la temática del Día Mundial del Medio Ambiente, considerando el lema propuesto para ese año. En dicha instancia se explicó la propuesta de trabajo, sus propósitos, las actividades planificadas y la dinámica metodológica que se desarrollaría, generando un espacio de diálogo para responder dudas y consultas de los estudiantes.

Luego de la charla, los estudiantes becarios y las graduadas adscriptas, coordinaron una dinámica lúdica con el objetivo de integrar a estudiantes de las distintas cátedras. A partir de esta actividad se conformaron grupos mixtos de manera equitativa, lo cual favoreció la interacción y el trabajo colaborativo. Cada grupo seleccionó una temática de interés relacionada con los lineamientos presentados, y comenzaron a esbozar las primeras ideas para una propuesta lúdico–didáctica.

Se estableció un cronograma de trabajo que guio el proceso y fomentó la autogestión de los grupos. Para facilitar la organización, los estudiantes habilitaron canales de comunicación

(principalmente WhatsApp y Google Drive), a través de los cuales avanzaron en la elaboración de los borradores de sus propuestas, con el acompañamiento permanente de las adscriptas y becarios.

Una vez realizadas las correcciones de los docentes, los estudiantes incorporaron las sugerencias a sus propuestas. En la etapa previa a la jornada, se realizó un nuevo encuentro en la sede de la Facultad. En esta instancia, cada grupo presentó su propuesta con todos los materiales didácticos preparados, participando de una simulación que consistió en desarrollar sus actividades en un tiempo de 20 minutos (equivalente al tiempo previsto para los talleres en las escuelas), con sus compañeros como público. Esta instancia permitió poner en práctica lo planificado, promover el diálogo y recibir aportes de sus pares.

Dicha simulación se convirtió en un espacio clave para ajustar las propuestas. Al finalizar cada presentación, los docentes brindaron una devolución general, en la que se destacaron los aciertos y se abordaron aspectos a mejorar. Se hizo especial hincapié en la participación equitativa de todos los integrantes del grupo, la generación de espacios de interacción significativos, la necesidad de evitar una mera transmisión de contenidos, y el diseño de propuestas que fomenten una actitud crítica y comprometida hacia el cuidado del ambiente. Asimismo, se enfatizó en la importancia de contextualizar las actividades y de dejar un mensaje propositivo a los estudiantes de las escuelas secundarias.

ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

El lunes nueve de junio se realizó la Jornada de Sensibilización y Reflexión en la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) San Vicente de Paúl, institución de modalidad agropecuaria en alternancia y una de las escuelas asociadas donde los estudiantes del profesorado realizan sus prácticas pedagógicas. Ese día, los futuros docentes se organizaron en grupos y acondicionaron los espacios asignados por la escuela anfitriona. Finalizada esta preparación, tuvo lugar la apertura oficial del evento con palabras de directivos y docentes.

A continuación, los estudiantes becarios y las graduadas adscriptas, en su rol de coordinadores, desarrollaron una dinámica para conformar grupos con alumnos de primero y segundo año de la escuela secundaria, y presentaron el itinerario de la jornada, que contemplaba la rotación de los participantes por las distintas postas organizadas.

La jornada se pensó como un espacio de encuentro y aprendizaje activo sobre problemáticas ambientales locales, abordadas desde el análisis de sus causas, consecuencias y posibles estrategias de mitigación. Para ello, los estudiantes del Profesorado diseñaron actividades lúdico–didácticas estructuradas en torno a cinco ejes temáticos.

Entre las propuestas se pueden mencionar guardianes del verde, centrada en los sistemas silvopastoriles como alternativa para una producción sostenible y la conservación de los recursos naturales. Otro grupo abordó la fabricación y uso de bombas de semillas como técnica de reforestación en zonas degradadas. También se trabajó la conservación del suelo, promoviendo prácticas para prevenir su erosión y sostener la productividad. Otro eje fue el reciclaje, incentivando la reflexión sobre la generación, clasificación y reutilización de residuos. Por último, se desarrolló una dinámica sobre la diversificación de ecosistemas, resaltando la importancia de la biodiversidad y la preservación de ambientes que sostienen la vida silvestre y los servicios ecosistémicos.

Durante un recreo integrador, se compartió un cálido desayuno preparado por el personal de la escuela, que ofreció tortas fritas y mate cocido. Este momento, caracterizado por la sencillez

y la calidez, propició un valioso espacio de encuentro informal, favoreciendo el diálogo y la cercanía entre estudiantes, docentes y participantes. Además de reforzar los lazos entre los distintos actores involucrados, esta instancia evocó una práctica cotidiana propia de la vida en este tipo de escuelas de alternancia, donde los estudiantes residen durante toda la semana, compartiendo no solo aprendizajes académicos, sino también momentos de socialización y experiencias propias de la vida en comunidad.

Como cierre simbólico de la jornada, se llevó a cabo la plantación de frutales nativos en el predio de la escuela, gracias a una donación realizada por el vivero de la Municipalidad de San Vicente. Esta actividad no solo representó un gesto de compromiso ambiental, sino que también tuvo un profundo sentido educativo, ya que los estudiantes de la escuela se comprometieron a cuidar los ejemplares a lo largo de su trayectoria escolar, reforzando así el vínculo afectivo con su entorno natural.

En el acto de clausura, se invitó a los alumnos de cada curso a compartir sus aprendizajes y apreciaciones sobre la experiencia vivida, generando un intercambio enriquecedor. La jornada no solo dejó aprendizajes valiosos, sino también huellas concretas en el territorio y en las conciencias de quienes participaron.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este tipo de actividades constituye una instancia profundamente formativa para los estudiantes del profesorado, no solo por su contenido, sino también por la metodología y el contexto en el que se desarrollan. En este sentido, se consideraron las tres etapas que configuran el proceso de enseñanza propuestas por Jackson y recuperadas por Sanjurjo (2009), reconociendo así la fase preactiva, vinculada a la planificación de la intervención; la fase interactiva, correspondiente al desarrollo de la jornada; y la fase postactiva, orientada al análisis y la reflexión posterior de la experiencia. Esta última no se agota en una actividad puntual, sino que se prolonga a lo largo del cursado anual, en tanto cada cátedra retoma lo vivido y lo articula con los contenidos y referentes teóricos que se trabajan en clase.

La dinámica de trabajo en grupo, aunque enriquecedora, conlleva inevitablemente momentos de tensión, dudas, dificultades de comunicación o de coordinación. Sin embargo, estos obstáculos forman parte inherente del aprendizaje basado en proyectos, y su resolución progresiva contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales en la formación docente, como la planificación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartidas y la capacidad de adaptarse a situaciones diversas.

Además, la propuesta ofrece la posibilidad de llevar adelante una experiencia concreta en el ámbito escolar, lo que permite a los futuros docentes interactuar con estudiantes del nivel secundario, poner en práctica estrategias didácticas y reflexionar críticamente sobre su propio rol. Esta vivencia no solo refuerza sus capacidades pedagógicas, sino que también les permite aproximarse de forma real a la complejidad de la práctica educativa.

Desde la perspectiva de las cátedras, la evaluación del proyecto considera diversos aspectos: el compromiso asumido por los estudiantes, el trabajo colaborativo, la calidad de las producciones realizadas, las apreciaciones de la escuela anfitriona, así como los registros reflexivos y autoevaluaciones elaborados por los propios protagonistas.

Cabe destacar que, en sus devoluciones, los estudiantes manifiestan una valoración muy positiva de la experiencia. La reconocen como una oportunidad para afianzar su vocación docente, fortalecer vínculos con sus pares y con la comunidad educativa, y reafirmar su elección profesional como un proyecto de vida. Entre las apreciaciones de los estudiantes del profesorado se destacan comentarios como:

En los momentos previos a la jornada, sentí una mezcla de nerviosismo y entusiasmo. Por un lado, estaba consciente de la responsabilidad que implica estar frente a un grupo de estudiantes, y por otro, tenía muchas ganas de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación. (Estudiante de segundo año).

Mis temores principales fueron el trato directo con los alumnos, y la verdad que fue algo muy distinto a lo que pensaba, mucho más llevadero y tranquilo. Me di cuenta que con un poco más de práctica y autoevaluación lograré mejorar mi postura. Otra cuestión a destacar y muy interesante fue el mensaje que estábamos transmitiendo. (Estudiante de tercer año).

Compartir este momento con estudiantes que no son mis compañeros habituales resultó muy enriquecedor, ya que me permitió adaptarme a diferentes perspectivas y colaborar en la organización del grupo de manera que todos estuvieran de acuerdo con la actividad propuesta. La realización del taller en la escuela fue también muy valiosa para quienes participamos. Considero que esta jornada debería realizarse todos los años, no solo por su valor pedagógico, sino también porque fomenta el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y la adaptación a diferentes grupos. Como futuros docentes, estas instancias son fundamentales, ya que no siempre trabajaremos con personas conocidas o con quienes estemos familiarizados. (Estudiante de cuarto año).

Entendemos que «la educación ambiental es un campo educativo emergente no solo por su reciente aparición en los ámbitos de enseñanza, sino también por la subordinación respecto a otros campos y temas educativos» (Canciani et al., 2017:15). En este sentido, creemos que el campo de las prácticas docentes representa un espacio propicio para instalar la temática, la cual no forma parte de las asignaturas obligatorias del plan de estudios del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, quizás porque este fue elaborado con anterioridad a la promulgación de la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, N.º 27.621 del año 2021. Dicha ley, además de presentar los sustentos legales que permiten transversalizar lo ambiental desde diferentes espacios curriculares, ofrece principios básicos para repensar la acción educativa.

A modo de cierre reconocemos algunas limitaciones en la propuesta de trabajo, las que consideramos necesarias advertir y superarlas en futuras experiencias. Entre ellas se destacan la brevedad del tiempo destinado a la intervención a campo, las dificultades derivadas del trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes cátedras y la dinámica propia de los primeros años de la escuela secundaria agraria. Estas condiciones constituyen un desafío para el diseño de una propuesta formativa que, desde una corriente holística (Sauvé, 2000; como se citó en Canciani et al., 2017:17), trascienda los enfoques tradicionales centrados en el desarrollo sustentable y habilite

la formulación de interrogantes orientados a una mirada crítica y transformadora de la educación ambiental.

En este sentido, se plantea la necesidad de integrar perspectivas que recuperen prácticas culturales ancestrales y que, al mismo tiempo, cuestionen modas y tendencias en el ámbito agrario. Tal problematización implica repensar el rol de los distintos actores sociales y su compromiso real con el ambiente, entendiendo que este no debe reducirse a la mera conservación de los recursos naturales, sino orientarse hacia la generación de prácticas más respetuosas con todas las formas de vida.

Este enfoque adquiere una relevancia particular en el contexto de la educación agraria, tanto por sus características específicas como por el potencial transformador de los estudiantes en calidad de agentes de cambio en sus territorios. De este modo, la propuesta no solo buscó favorecer aprendizajes significativos, sino también consolidar procesos formativos que promuevan el compromiso socioecológico. Por ello, consideramos que acciones como esta enriquecen significativamente la formación de los futuros docentes en ciencias agrarias, al articular teoría y práctica. Considerando además que, «el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas» (Díaz Barriga, 2006:30). Por ello, sostenemos la necesidad de continuar impulsando y consolidando este tipo de experiencias, que no solo fortalecen la trayectoria formativa de los estudiantes, sino que también reafirman la presencia activa y comprometida de la Universidad Nacional de Misiones en el territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Canciani, M. L., Telías, A. y Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S. C. Recuperado de: https://secgral4.edu.mx/documentos/planeacion_argumentada/estrategias_didacticas_competencias.pdf
- Congreso de la Nación Argentina. (2021). Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la Argentina. Ley N.º 27.621. Sancionada el 3 de junio de 2021. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Melo Herrera, M. P. y Hernández Barboza, R. (2014). *El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales*. *Innovación Educativa* (México, DF), 14(66), 41–63. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004&lng=es&tlng=es
- Inda, M. C. (2021). La alfabetización ambiental. En Milano, F. (2021). *La educación ambiental: hacia un enfoque socioecológico*. Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE).


Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.


Jóvenes protagonistas de la ESI: materializando derechos en la escuela

*Young Protagonists of Integral Sexual Education:
Materializing Rights at School*

Borrero Arízaga, Carmen Lucía; Ana María, Benítez;
Duarte, Carla Verónica

 **Carmen Lucía Borrero Arízaga ***
carmen.borrero@fcf.unam.edu.ar
Facultad de Ciencias Forestales,
Universidad Nacional de Misiones
(FCF-UNaM), Argentina.

 **Ana María Benítez ****
anamaria.benitez@fcf.unam.edu.ar
Facultad de Ciencias Forestales,
Universidad Nacional de Misiones
(FCF-UNaM), Argentina.

 **Carla Verónica Duarte *****
carla.duarte@fcf.unam.edu.ar
Facultad de Ciencias Forestales,
Universidad Nacional de Misiones
(FCF-UNaM), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 27 de julio de 2025

Aprobación: 22 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0105>

Resumen. El presente trabajo expone un proyecto de extensión universitaria desarrollado en el marco del Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión (PROFAE). La iniciativa fue llevada a cabo durante el año 2024 por docentes y estudiantes del Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones (FCF-UNaM), en articulación con docentes de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Eldorado (Misiones). Su propósito fue fortalecer la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) mediante una

propuesta interdisciplinaria y participativa que incluyó espacios de reflexión, charlas dialogadas y actividades lúdicas orientadas a promover aprendizajes significativos, cuestionar estereotipos y favorecer decisiones informadas.

El proyecto se inscribe en una concepción de extensión crítica, donde las y los estudiantes extensionistas se vinculan activamente con las comunidades educativas, reconociendo saberes previos, promoviendo derechos y conformando redes de promotores juveniles. En esta línea, se buscó contribuir a una implementación más equitativa y contextualizada de la ESI en las escuelas, mediante el trabajo colaborativo, el diálogo de saberes y el fortalecimiento de prácticas que impulsen estilos de vida saludables y el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, extensión universitaria, escuelas secundarias

Abstract. This paper presents a university extension project developed within the framework of the Extension Activities Strengthening Program (PROFAE). The initiative was carried out in 2024 by teachers and students of the University Teacher Training Program in Biological Sciences of the Faculty of Forest Sciences, National University of Misiones (FCF-UNaM), in articulation with teachers from four secondary schools in the city of Eldorado (Misiones). Its purpose was to strengthen the implementation of Integral Sexual Education (ISE) through an interdisciplinary and participatory proposal that included reflection spaces, dialogic sessions and recreational activities aimed at promoting meaningful learning, questioning stereotypes and fostering informed decision-making.

The project is grounded in a critical extension approach, where extension students engage actively with educational communities, acknowledging previous knowledge, promoting rights and building networks of youth promoters. In this sense, the initiative sought to contribute to a more equitable and contextualized implementation of ISE in schools through collaborative work, knowledge dialogue and the strengthening of practices that promote healthy lifestyles and the full exercise of sexual and reproductive rights.

Keywords: Integral Sexual Education, university extension, secondary schools

Notas de autor

* **Carmen Lucía Borrero Arízaga** es Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, orientación en Biología (FI-UNCo). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Profesora en Biología (FCF-UNaM). Licenciada en Enfermería (FCEQyN-UNaM). Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias Forestales (UNaM). Integra el Área Ciencias Biológicas y el proyecto «Institucionalizando la ESI en la FCF». Investigadora y extensionista en Educación Sexual Integral y trayectorias educativas.

** **Ana María Benítez** es Especialista en Biología de la Conservación (FCF-UNaM); Profesora en Biología (FCF-UNaM). Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Forestales (UNaM). Integrante del Área Ciencias Biológicas y directora del proyecto «Institucionalizando la ESI en la FCF». Investigadora y extensionista en Educación Sexual Integral y Formación Docente.

*** **Darío Marcelo Aranda** es Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP); Especialista en Docencia Universitaria (FHyCS-UNaM). Profesora en Biología (FCEQyN-UNaM). Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Integrante del Área Ciencias Biológicas y del proyecto «Institucionalizando la ESI en la FCF». Investigadora y extensionista en Educación Sexual Integral y Formación Docente.

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye un espacio complejo en el que convergen saberes, estereotipos y prácticas culturales, funcionando tanto como ámbito de reproducción social y disciplinamiento como de transformación e instituyente de nuevos derechos (Beltrán et al., 2021). En este marco, la Educación Sexual Integral (ESI) se presenta como una herramienta clave para promover juventudes libres, diversas y con igualdad de oportunidades, al habilitar la deconstrucción de estereotipos vinculados a las sexualidades y favorecer decisiones autónomas e informadas. Entre sus impactos destacan la reducción de embarazos no intencionales, la disminución de la deserción escolar asociada a ellos, la prevención de la violencia sexual y la mitigación de la segregación ocupacional por género (Guinn Delaney y Corao, 2023).

Si bien la Ley Nacional N.º 26.150 y la Ley Provincial de ESI VI N.º 129/2008 —vigentes desde hace diecisiete años— representan un marco normativo integral, inclusivo y pionero en materia de género, diversidad y derechos, su aplicación en las instituciones educativas ha resultado heterogénea y limitada (Ayuso, 2018). En respuesta a esta situación, se llevó adelante un proyecto de extensión universitaria impulsado por el Área de Ciencias Biológicas de la FCF (UNaM), en articulación con docentes de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Eldorado (Misiones), tres de ellas públicas y una de gestión privada católica.

El proyecto tuvo como propósito generar espacios de intercambio de saberes y prácticas en torno a la ESI mediante actividades lúdicas y charlas interactivas que favorecieron la reflexión crítica, el desarrollo de competencias autogestoras y la promoción de estilos de vida saludables. Asimismo, a partir de la articulación entre distintos actores institucionales, se buscó fortalecer la conformación de redes de promotores estudiantiles que, desde una concepción de extensión universitaria crítica basada en el diálogo de saberes, reconozcan a las y los jóvenes como sujetos de conocimiento y agentes de transformación en el campo de la educación sexual, la salud y los derechos sexuales y reproductivos.

En esta línea, adherimos a una concepción de extensión universitaria crítica en el sentido de que las y los estudiantes extensionistas¹ son partícipes activos de la coconstrucción de conocimientos a través de un diálogo de saberes, en tanto proceso de aprendizajes interdisciplinarios que pueden intercambiarse y reelaborarse, reconociendo a las y los jóvenes como personas que poseen saberes y sentires propios. Al mismo tiempo, se buscó que puedan incorporar herramientas que les permitan actuar como promotores de conductas saludables en espacios comunitarios, en el campo de la educación sexual integral, la salud y los derechos sexuales y reproductivos.

¹ Diez estudiantes extensionistas participaron del proyecto mediante prácticas sociales educativas (PSE), instancias formativas voluntarias que articulan contenidos curriculares con demandas sociales y se acreditan como suplemento al título universitario en las carreras de grado, de acuerdo a lo establecido por el artículo 1 de la Ordenanza del Consejo Superior 063/19 del Programa de Curricularización de las PSE (UNaM).

MARCO REFERENCIAL

En 2006, la Ley de ESI llegó para quedarse; esta viene a interpelarnos sobre creencias, verdades y conceptos anquilosados, pero, sobre todo, a acercarnos, atravesarnos e igualarnos en un marco de derechos. «Es en el abordaje integral de la ley que entendemos a las sexualidades como un valor, pero, además, como un modo de “estar” y de “ser” en el mundo» (Ayuso, 2018:4). Varias investigaciones indican que se ha avanzado en su institucionalización, pero aún falta camino por recorrer para su efectiva llegada a las aulas de todo el país (Faur y Lavari, 2018). Es así que los contenidos de ESI son poco abordados por las y los docentes en las instituciones educativas y suelen ser enseñados desde una perspectiva biologicista, no integral y con un trato marginal de las cuestiones vinculadas a derechos, género y diversidades (Meinardi et al., 2008; Fretes, 2011; Kornblit, Sustas y Di Leo, 2014; Faur et al., 2015; Borrero Arízaga, 2021; Álvez, 2023; Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023). Un estudio realizado por UNICEF (como se cita en Faur y Lavari, 2018) denota que el estudiantado se muestra insatisfecho con el tipo de educación sexual recibida en las escuelas, señalando la escasez de información y la forma inadecuada de transmitirla. En este sentido, Fretes (2019) expresa que, en la provincia de Misiones, «No hay una aplicación de la ley y, además, se está retrocediendo con la necesidad de su aplicación» (párrafo 12). Entre los obstáculos se destacan las resistencias institucionales y culturales que limitan el abordaje integral de los cinco ejes de la ESI. Estas tensiones se ven reforzadas por el contexto nacional, marcado por la eliminación de plataformas y materiales didácticos oficiales de ESI, situación que generó incertidumbre y obligó a las provincias a sostener con recursos propios la continuidad de las acciones.

De igual manera, Morgade et al. (2016) reconocen que la ESI presenta algunos problemas en su implementación; entre los más destacados se encuentran la falta de disponibilidad de referentes académicos en la temática, la resistencia a romper con el enfoque biomédico y la dificultad de traducir en la vida cotidiana el enfoque integral por parte del profesorado. Desde lo metodológico, estas autoras manifiestan que, si bien los materiales curriculares asumen posturas críticas respecto del enfoque tradicional biomédico y conciben a la educación sexual desde múltiples dimensiones, en la práctica no se logra resolver tres cuestiones críticas: la persistencia de las nociones de tolerancia respecto a la diversidad sexual, la mirada heteronormativa que orienta el discurso de género empleado y la «salud» como «horizonte preventivo» hacia el cual se orienta la educación sexual.

En Latinoamérica, especialistas en ESI manifiestan que su abordaje en las escuelas ha disminuido notablemente en los últimos años, incluyendo la Argentina, debido a múltiples resistencias desde varios sectores de la sociedad (Guinn Delaney y Corao, 2023). Esta es otra de las razones fundamentales para potenciar y reivindicar la ESI desde el ámbito universitario.

Cabe destacar que la normativa de ESI tiene injerencia desde el nivel inicial hasta instancias de formación docente, pero no incluye la órbita universitaria dada su autonomía para diseñar sus planes y programas de estudio. Este hecho aparece como una encrucijada, puesto que las universidades son instancias de producción de contenidos y formadoras de futuros docentes, quienes deberán garantizar el cumplimiento y los derechos consignados en las normativas de la ESI (Grotz et al., 2020).

Por otra parte, en los últimos años se ha potenciado una demanda estudiantil y docente por espacios de enseñanza y aprendizaje que incorporen el enfoque de género y derechos en el ámbito

universitario. En este sentido, la transversalización de la ESI en los espacios formativos universitarios es de suma importancia para la apropiación de los abordajes que esta ley propone, contempla y delimita y, a su vez, garantiza el acceso a un derecho social indispensable en todas las etapas de la educación de las personas. Frente a sus alcances, la autonomía universitaria no representa un obstáculo, sino que puede ser el puntapié para seguir construyendo una universidad cada vez más justa e igualitaria.

La ESI constituye un desafío significativo para la sociedad, en tanto no solo promueve la comprensión de contenidos, sino que también impulsa una relectura crítica de las trayectorias personales y sociales. De allí la necesidad de diseñar e implementar estrategias diversificadas que permitan su abordaje desde perspectivas integrales y contextualizadas. En este marco, se propusieron espacios donde docentes y estudiantes del Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas se identifiquen como protagonistas de la ESI, compartiendo aprendizajes, lineamientos y modelos de intervención con jóvenes y docentes de las instituciones educativas secundarias participantes. Para ello, se implementaron estrategias innovadoras, como el uso de dinámicas lúdicas, que incidieron positivamente en las prácticas académicas al ofrecer un enfoque holístico e integrador. Estas metodologías no solo facilitaron la adquisición de conocimientos, sino que también favorecieron el desarrollo de competencias emocionales y sociales, al tiempo que promovieron un aprendizaje activo y participativo. Asimismo, la planificación y puesta en práctica de las intervenciones permitió al estudiantado del profesorado procesos de revisión personal, generando instancias de reflexión crítica sobre prejuicios, creencias y mitos que suelen constituir barreras para la construcción de saberes científicos y validados en torno a las sexualidades.

Por consiguiente, esta propuesta se constituyó en una experiencia de formación donde se articularon la práctica docente con la reflexión y la apropiación de contenidos que posibilitaron planificar intervenciones desde una perspectiva de género y derechos, brindando a las y los estudiantes del profesorado la oportunidad para que vivencien la enseñanza de la ESI, valoren la importancia de generar espacios de diálogo y expresión de deseos y sentimientos y pierdan los miedos iniciales que generalmente conlleva el abordaje de esta temática.

METODOLOGÍA

El plan de acción se estructuró en dos fases: la identificación de necesidades formativas del estudiantado extensionista y la implementación de talleres participativos con docentes y adolescentes de las instituciones secundarias asociadas. Ambas fases se desarrollaron siguiendo el ciclo de aprendizaje «7E» (Eisenkraft, citado en Garelli y Mengascini, 2017), que incluyó las etapas: Enganchar, Elicitar, Explorar, Explicar, Elaborar, Extender y Evaluar. Enganchar buscó motivar al estudiantado, siendo transversal a todo el proyecto. Elicitar permitió diagnosticar necesidades mediante cuestionarios, buzones de dudas y evaluaciones continuas, ajustando contenidos según los intereses emergentes. Explorar y Explicar se tradujeron en talleres organizados en cuatro momentos: encuadre, charla interactiva sobre métodos anticonceptivos e ITS, stand lúdico y mesa informativa, promoviendo el diálogo, la confianza y la expresión de emociones. En Elaborar y Extender, el estudiantado, junto a sus docentes de las escuelas secundarias, desarrolló actividades de ESI con sus pares. Finalmente, Evaluar incluyó instancias formativas a lo largo de todas las actividades y un taller final con análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) y reflexión colectiva para el equipo de trabajo.

RESULTADOS

Este proyecto de extensión universitaria tuvo como eje la ESI, abordada desde un enfoque participativo y situado en articulación con escuelas secundarias. Se desarrolló en cuatro etapas, integrando diagnóstico, formación, intervención y evaluación continua, con una lógica basada en el ciclo de aprendizaje «7E».

La primera etapa (Enganchar y Elicitar) consistió en un diagnóstico participativo con 153 estudiantes de las escuelas asociadas. Se identificaron temas escasamente abordados en las escuelas tales como métodos anticonceptivos, ITS, derechos sexuales y diversidad. Si bien se reconocieron miradas afectivas sobre la sexualidad, se detectaron también situaciones de discriminación, desconocimiento sobre servicios de salud sexual y presión para mantener relaciones sexuales. Estos datos subrayan la urgencia de trabajar con un abordaje integral que incluya el enfoque de género, derechos y afectividad.

La segunda etapa (Explorar y Explicar) estuvo orientada a la formación del estudiantado extensionista mediante una jornada-taller titulada «La ESI como oportunidad para el cuidado colectivo». En esta jornada, de 10 horas de duración, participaron docentes de la FCF y otras instituciones de nivel secundario, estudiantes de diversas carreras de esta casa de estudios (alrededor de 90 personas), la coordinadora y referentes del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable de la provincia de Misiones y profesionales del área de Salud de la Zona Norte de Misiones. Allí se debatieron representaciones sobre sexualidad y se reflexionó sobre el rol docente en su abordaje. A pesar de las dudas iniciales, el espacio fue valorado como enriquecedor y necesario en la formación inicial por los destinatarios.

En la tercera etapa (Explorar y Explicar), el estudiantado extensionista, junto a otros miembros del equipo, realizó intervenciones en cada escuela asociada (de cuatro horas de duración). En ellas participaron alrededor de 400 estudiantes; se llevaron a cabo actividades lúdicas y charlas interactivas para abordar los cinco ejes de la ESI: cuidado del cuerpo y la salud, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad y respetar la diversidad. Se promovió el análisis crítico de estereotipos y se generaron espacios de diálogo respetuoso, libres de tabúes y prejuicios. Al finalizar, se evidenciaron aprendizajes significativos y una recepción positiva por parte de estudiantes, docentes y directivos.

La etapa de Elaborar y Extender involucró procesos de institucionalización de la ESI en dos escuelas participantes. En una de ellas se articuló con un proyecto institucional sobre salud sexual; en otra, un grupo de estudiantes replicó lo trabajado en el proyecto a cursos inferiores, es decir, cambiaron el rol de destinatarios a emisores, compartiendo con sus compañeros los juegos y saberes aprendidos y asumiendo el rol de promotores pares. Estas experiencias reforzaron el protagonismo estudiantil y la apropiación de los contenidos.

La evaluación fue un componente transversal; por ello, a lo largo del proyecto se realizaron autoevaluaciones y ajustes continuos. Al cierre, se llevó a cabo una jornada participativa de evaluación que incluyó dinámicas grupales, un análisis DAFO y espacios de reflexión colectiva.

El balance permitió identificar fortalezas como el compromiso del equipo, la producción de recursos didácticos y el respaldo institucional; debilidades vinculadas a la falta de tiempo, formación lúdica y recursos económicos; amenazas como resistencias ideológicas; y oportunidades para expandir la propuesta, integrar otros niveles educativos y fortalecer la ESI en la formación docente.

REFLEXIONES FINALES

Este proyecto de extensión universitaria consolidó espacios de encuentro, análisis y reflexión sobre la práctica docente en el marco de la ESI. A través de la articulación interinstitucional se promovieron instancias de enseñanza y aprendizaje que acercaron al estudiantado a las realidades escolares y fortalecieron el contacto entre pares.

Las actividades desarrolladas generaron ámbitos de interacción entre docentes, profesionales de la salud, estudiantes universitarios y secundarios, donde cada participante se reconoció como sujeto activo en la promoción de una sexualidad saludable y responsable. Asimismo, se favoreció la construcción de vínculos socioafectivos que enriquecieron las trayectorias educativas.

Los recursos elaborados se adaptaron a diversos contextos, garantizando el acceso a información clave y potenciando el protagonismo juvenil en la defensa de derechos. Entre los principales logros se destaca la consolidación de un diálogo genuino de saberes que permitió situar la enseñanza de la ESI en sus dimensiones socioculturales. No obstante, durante el transcurso del proyecto hemos atravesado ciertas tensiones de orden institucional, vinculadas a la desvalorización que aún persiste en torno a las actividades de extensión dentro del ámbito universitario.

En síntesis, las acciones impulsadas contribuyeron a aprendizajes significativos, compromisos colectivos y transformaciones sostenidas que promueven una cultura de respeto por la diversidad y los derechos, fortaleciendo tanto al estudiantado como al profesorado en sus entornos educativos y comunitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvez, G. (2023). El abordaje de la enseñanza de la ESI. Desafíos a partir de las reformas legislativas. En Z. Cabrera y G. Ferrero, *Familias y políticas públicas: experiencias e intervenciones que tensionan miradas y prácticas de un abordaje integral, de género y de derechos humanos* (pp. 55–81). Posadas: Ediciones FHycS. Recuperado de: <https://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/wp-content/uploads/2024/03/Familia-y-politicas-publicas.pdf>
- Ayuso, B. A. (2018). Educación Sexual Integral. Construyendo derechos. *Revista de Educación en Biología*, 21(2), 4–7. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/24521/23799>
- Beltrán, M., Dá Pra, M. M., Rivero, E. M. G., Paz, M. J. M., Saracho, M. V., Villarreal, M. J., y Zurita, V. E. (2021). *ESI juventudes: una propuesta interseccional con perspectiva de derechos en la virtualidad*. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 8(11). Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/2/2021/04/ESI.pdf>
- Borrero Arízaga, C. (2021). *Implementación de la Educación Sexual Integral en el ciclo básico de la Escuela Agrotécnica Eldorado-Misiones*. Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de: <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17174>
- Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). *La educación sexual en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/laesienlaargentina2015.pdf>

- Faur, E., y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Fretes, L. M. (2011). De educación sexual y otros saberes. Prácticas y conocimientos en cuestiones de sexualidad de jóvenes estudiantes de la escuela media. En A. Báez y F. Jaume, *Desarrollo y ciudadanía en Misiones, Argentina. Escenarios locales y procesos políticos* (pp. 21–59). Posadas: El Autor.
- Fretes, L. (2019). Una investigación expone que la ley ESI no se aplica. Recuperado de: <https://www.primeraedicion.com.ar/nota/100186572/una-investigacion-expone-que-la-ley-esi-no-se-aplica/>
- Garelli, F., y Mengascini, A. (2017). ¿Qué es lo primero que pensás cuando escuchás la palabra Dengue? *Revista de Educación en Biología*, 17(1).
- Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. D., Galli, L. M. G., y Marino, L. D. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, e20035. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150807>
- Guinn Delaney, M., y Corao, A. (2023). Conferencia abierta. Educación integral de la sexualidad: tendencias y desafíos. En FLACSO Argentina. Recuperado de: <https://virtual.flacso.org.ar/mod/forum/discuss.php?d=989291#p9366051>
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E., y Di Leo, F. (2014). Las miradas de los docentes sobre sexualidad en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral. En A. L. Kornblit y S. E. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (pp. 29–44). Buenos Aires: Biblos.
- Meinardi, E., Revel Chion, A., Godoy, E., Iglesias, M., Rodríguez Vida, I., Plaza, M. V., y Bonan, L. (2008). Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 14(2), 181–195. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qDfg4JwvmNGXG9zyWfVkJFv/?lang=es>
- Morgade, G. A., Fainsod, P. Y., González del Cerro, C., y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Biografía. Escritos sobre biología y su enseñanza*, 9(16), 149–167. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74729>
- Talani Zuvela, P., y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente: reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de la ESI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Aprender haciendo: la extensión como experiencia formativa

Learning by doing: extension as a formative experience

Gutiérrez, Karina y Quiroz, Marina

 Karina Gutiérrez *

kgutierrez@cbc.uba.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA),
Argentina.

 Marina Quiroz **

mquiroz5@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
(UNQ), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 2, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 24 de julio de 2025

Aprobación: 2 de octubre de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0106>

Resumen. El Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) de la Universidad Nacional de Quilmes surge en 2015 con el objetivo de fortalecer la empleabilidad juvenil a través del desarrollo de habilidades socioemocionales. A lo largo de casi una década, el PEU ha evolucionado en etapas, consolidando dispositivos pedagógicos como talleres vivenciales y la Usina de Ideas, e integrando a estudiantes universitarios en procesos formativos reales. Su acción se ha extendido territorialmente, articulando con escuelas técnicas, sindicatos, programas ministeriales y proyectos internacionales como CopArte. Durante la pandemia, el PEU logró adaptarse a la virtualidad, sosteniendo su enfoque crítico y situado. Esta experiencia demuestra cómo la extensión universitaria puede generar

aprendizajes significativos, construir ciudadanía y tender puentes entre formación académica, territorio y mundo del trabajo. A través de metodologías participativas y colaborativas, el proyecto ha promovido la inclusión laboral y el desarrollo de competencias transversales, contribuyendo a formar sujetos críticos, empáticos y socialmente comprometidos.

Palabras clave: Extensión universitaria, juventudes, habilidades socioemocionales, inclusión laboral

Abstract. *The University Extension Project (UEP) of the National University of Quilmes was launched in 2015 to promote youth employability through the development of soft skills. Over nearly a decade, the UEP has evolved in phases, consolidating pedagogical tools such as experiential workshops and the «Usina de Ideas» while integrating university students into real-life formative processes. Its actions have expanded territorially, in partnership with technical schools, labor unions, ministerial programs, and international initiatives like CopArte. During the pandemic, the UEP adapted to virtual formats, maintaining its critical and context-based approach. This experience illustrates how university extension can foster meaningful learning, build citizenship, and bridge academic training with local contexts and the world of work. Through participatory and collaborative methodologies, the project has promoted labor inclusion and the development of transversal skills, contributing to the formation of critical, empathetic, and socially engaged individuals.*

The project is grounded in a critical extension approach, where extension students engage actively with educational communities, acknowledging previous knowledge, promoting rights and building networks of youth promoters. In this sense, the initiative sought to contribute to a more equitable and contextualized implementation of ISE in schools through collaborative work, knowledge dialogue and the strengthening of practices that promote healthy lifestyles and the full exercise of sexual and reproductive rights.

Keywords: *University extension program, youth, soft skills, labor inclusion*

Notas de autor

* **Karina Gutiérrez** es Licenciada en Administración Hotelera, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Licenciada en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales (UNQ). Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías, Universidad de Buenos Aires (UBA). Dicta clases en CBC, UBA XXI y en la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Medicina de la UBA. Estudiante del Doctorado en Estudios Territoriales (UNQ). Integra el proyecto de extensión «Juventudes e inclusión laboral» (UNQ)..

** **Marina Quiroz** es estudiante avanzada de la Licenciatura en Economía del Desarrollo (UNQ). Diplomada en Géneros y Feminismos desde una perspectiva de derechos humanos (UNQ). Integra el proyecto de extensión «Juventudes e inclusión laboral» (UNQ). Docente tallerista para Red Creer, Modelo de Impacto Colectivo para la Inclusión Socioeconómica de Personas Privadas de la Libertad.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) se inicia en 2015 bajo la dirección de la Licenciada y docente de la Universidad Nacional de Quilmes, María Isabel Epele. Denominado en sus inicios «Desarrollo de Competencias Laborales: Potenciando la Empleabilidad de los Jóvenes», en este proyecto se abordó la problemática de la empleabilidad juvenil, reconociendo que no solo se trata de adquirir habilidades técnicas, sino también desarrollar habilidades socioemocionales (HSE), conocidas como competencias blandas. El enfoque se centró en fomentar el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades personales para afrontar entornos laborales inciertos, fragmentados y desiguales. En esta fase se convocó a estudiantes y graduados recientes de carreras de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) —virtuales y presenciales de los Departamentos de Economía y Administración, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología— para formar parte del equipo del PEU.

ETAPAS Y TRANSFORMACIONES (2015–2024)

2015–2016: Primeros pasos y diseño del dispositivo

Durante esta etapa inicial, el PEU desde la dirección de Epele se enfocó en el diseño metodológico y pedagógico del dispositivo, que ha sido mejorado y ampliado continuamente hasta la actualidad. Se elaboraron materiales, se conformó un equipo de formadores/as y se llevaron a cabo las primeras intervenciones, como experiencia en la enseñanza de educación media, en la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes¹ (ESET–UNQ). El enfoque estuvo centrado en el diseño de Talleres de Desarrollo de Competencias Laborales para jóvenes de entre 16 a 19 años que cursaban en la ESET–UNQ, centrados en seis HSE claves. Se planificó una secuencia de talleres temáticos centrados en HSE como comunicación, trabajo en equipo, y manejo de emociones. A partir de esta experiencia, se elaboró un manual con conceptos y actividades específicas, basado en una metodología de aprendizaje vivencial que promueve el desarrollo personal a través de la experiencia y la reflexión.

Asimismo, desde el proyecto se construyó un dispositivo de formación de formadores integrado por docentes y estudiantes avanzados de la universidad (UNQ) para fortalecer las habilidades del equipo.

2017–2019: Expansión territorial y consolidación en escuelas técnicas

Con el aprendizaje adquirido y consolidado, el PEU se amplió e incorporó a un nuevo socio, la Escuela de Educación Secundaria Técnica EEST N.º 5 Reino de España². Se fortaleció el

¹ ESET–UNQ, perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes, cuenta con tres orientaciones: Bachiller con orientación en Comunicación; Tecnicatura en Programación; y Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos. Sitio en República de Francia 1714, Ezpeleta, Quilmes; Buenos Aires.

² EEST N.º 5 «Reino de España» ofrece el Bachiller en Economía y Gestión de las Organizaciones, con las siguientes especializaciones: Técnico en Gestión Organizacional; y Técnico en Tiempo Libre, Recreación y Turismo. Sitio en Garibaldi 433, Quilmes; Buenos Aires.

trabajo con jóvenes de 4° a 7° año de las escuelas técnicas ESET–UNQ y EEST N.º 5. Los talleres se llevaron adelante durante el horario escolar en las instituciones mencionadas. En 2017, se planificaron cinco talleres, realizados semanalmente durante mayo y junio; para 2018, se repite una secuencia de cinco talleres, pero de manera quincenal entre septiembre y noviembre. En este periodo se realizó un seguimiento sistemático, a su vez se conformaron equipos integrados por estudiantes universitarios en carácter de voluntarios y se elaboraron informes de sistematización sobre los talleres y la formación de los equipos. Ya para 2019, con varias etapas de crecimiento como equipo estable y con la suma de nuevos integrantes se propuso innovar con un nuevo dispositivo destinado a estudiantes universitarios. Como innovación pedagógica, se creó el dispositivo Usina de Ideas, que buscó replicar el formato vivencial y participativo de los talleres que desarrolló el proyecto.

En 2019 el proyecto de extensión se renovó con el nombre «Juventudes, educación e inclusión laboral», profundizando sus objetivos en torno a la formación e inclusión laboral juvenil. Esta reformulación se diseñó a partir del relevamiento de intereses y vínculos construidos desde 2015, y consolidó dos líneas de acción: por un lado, promover la inclusión laboral en la región; por otro, generar instancias de formación para jóvenes estudiantes y no estudiantes.

2020–2021: Adaptación en pandemia y virtualización

Ante el impacto y condicionamiento de carácter obligatorio que se transcurrió en medio de la pandemia de COVID-19 de público conocimiento, las estrategias de vinculación con las instituciones nos obligó a reconfigurar por completo la dinámica y propuesta habitual. Se cancelaron las intervenciones presenciales en escuelas, pero el equipo se organizó e implementó la modalidad virtual. Surgieron propuestas novedosas como la Usina de Ideas Virtual para 2020 que se denominó «Trabajar en grupos en la virtualidad», se mantuvo la línea metodológica de aprendizaje vivencial, adaptándola a plataformas digitales; y el curso de Formación de Formadores en Habilidades Socioemocionales y Digitales destinado a docentes e instructores que les permita desarrollar sus habilidades pedagógicas, técnicas y construir una caja de herramientas para el desarrollo de HSE (RCS 302–20), una oferta otorgada desde el Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Formación del Docente (INFOD) con alcance federal.

En 2020 se formalizó el Programa Departamental de Mesas Transversales de Trabajo Académico para propiciar la conformación de espacios de vinculación entre equipos universitarios, carreras y áreas pertenecientes al DEyA, con el fin de atender diversas necesidades de la sociedad o temas de debate público. Dentro del programa se establecieron cuatro mesas transversales: Desarrollo Emprendedor, Economía y Género, Economía Digital y Juventudes y Trabajo, a través de la resolución del Consejo Departamental de Economía y Administración, resolución 085/20. (DEyA, 2023).

A fines de 2021, se realiza una nueva convocatoria para reanudar la presencialidad de los talleres en las escuelas, planificando un regreso para 2022 junto a nuevos voluntarios/as para el desarrollo de nuevos y renovados talleres en la ESET–UNQ.

2022–2024: Articulación institucional, internacionalización y producción de contenidos

Esta etapa se caracteriza por la consolidación institucional del proyecto en el marco de la Mesa Transversal de Juventudes y Trabajo del DEyA, la articulación con el PEU JovenESS y el fortalecimiento de vínculo con sindicatos y organizaciones territoriales. Se integraron estudiantes a través de becas y prácticas finales, se desarrollaron nuevas ediciones de talleres en escuelas de enseñanza media. La incorporación al proyecto internacional CopArte,³ financiado por la Unión Europea, marcó un hito al posicionar al PEU como referente en el diseño de módulos formativos para el desarrollo de emprendimientos cooperativos juveniles.

A partir de 2023 se firmó convenio entre el Ministerio de Justicia y de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires con el apoyo de la Red Creer⁴ y la universidad (UNQ), vinculando docentes de la Tecnicatura Universitaria de Economía Social y Solidaria (TUESS) e integrantes del PEU para diseñar y llevar a cabo los Talleres de HSE en Contexto de Encierro en las Unidades Penitenciarias de Florencio Varela⁵ destinado a personas privadas de su libertad con el fin de fortalecer y reconocer sus HSE, validar sus trayectorias y experiencias de vida a través de los talleres.

Se reforzó en este período la mirada pedagógica crítica, integrando los cuatro pilares del aprendizaje de Jacques Delors (1996) —aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser— como ejes estructurantes de las actividades, y se profundizó la reflexión sobre el sujeto juvenil como actor activo de su formación, capaz de construir alternativas incluso en contextos de adversidad.

En 2024, el proyecto se renovó nuevamente bajo el nombre «Juventudes e inclusión laboral», manteniendo su enfoque territorial y ampliando sus objetivos específicos. La propuesta actual, aún en curso, se organiza en dos líneas convergentes: por un lado, el acompañamiento a las transiciones hacia la educación superior y el mundo del trabajo; por otro, la formación en competencias transversales como habilidades socioemocionales y digitales, construcción de proyectos laborales y desarrollo de capacidades para el empleo y el emprendimiento.

A lo largo de sus distintas renovaciones, el PEU fue profundizando su alcance y complejidad. Si en su etapa inicial el foco estuvo en la transferencia de habilidades blandas a jóvenes en situación de vulnerabilidad, con el tiempo la propuesta incorporó nuevos públicos (estudiantes universitarios, graduados, docentes), nuevas metodologías (virtualidad, formación de formadores, producción de contenidos) y nuevas alianzas (instituciones nacionales e internacionales). El eje transversal, sin embargo, se mantuvo firme: acompañar las transiciones educativas y laborales de las juventudes desde una mirada crítica, situada y comprometida.

³ CopArte (Emprendimientos Cooperativos Autogestivos Juveniles) reúne a jóvenes de diferentes culturas (Francia, España, Martinica, Argentina, Brasil) que trabajan juntos y se autogestionan a través del arte y herramientas digitales. Surge para afrontar el alto índice de desempleo juvenil en barrios desfavorables, fomentando la colaboración y motivación entre sus miembros.

⁴ Red Creer es un espacio colaborativo en Argentina que nuclea a más de 160 organizaciones de diferentes sectores. Cuenta con el apoyo de la Unión Europea para generar oportunidades de empleo y formación, destinado a personas en contexto de encierro y/o a quienes estuvieron privadas de su libertad.

⁵ Complejo Penitenciario de Florencio Varela. Ruta Provincial 53 y calle Buenos Aires, km 15,5, La Capilla, Florencio Varela, Buenos Aires.

DISPOSITIVOS E IMPLEMENTACIÓN

Consolidación en escuelas técnicas de la región: A partir de 2016 el proyecto comenzó a desplegar una acción sistemática en escuelas secundarias técnicas de Quilmes y su región, entre ellas la ESET–UNQ, y la EEST N.º 5 Reino de España. En estos espacios se integró la propuesta al horario escolar, articulando con directivos y docentes para la implementación de talleres orientados al desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. La presencia constante del equipo extensionista favoreció la creación de vínculos sostenidos con las instituciones, fortaleciendo su función social.

Implementación de talleres: Los talleres se diseñaron bajo la metodología del aprendizaje vivencial, que promueve la reflexión a partir de la experiencia. Se abordaron en ellos diversas habilidades socioemocionales como: aprender a aprender, comunicación, relaciones interpersonales, resolución de conflictos y proactividad, entre otras. Cada taller combinaba actividades lúdicas, reflexivas y expresivas. Los relatos de sistematización dan cuenta de una participación heterogénea por parte de los estudiantes: mientras algunos se mostraron comprometidos, otros adoptaron actitudes de resistencia, lo que permitió también reflexionar sobre las características de las juventudes y estudiantes, y sobre los desafíos de la intervención pedagógica. Esta experiencia implicó un desafío pedagógico adicional para el equipo docente, no solo por las condiciones del contexto, sino también por la necesidad de diseñar dispositivos sensibles a las particularidades emocionales, educativas y situacionales de estos estudiantes.

Creación de la Usina de Ideas: En 2019 el proyecto incorporó una nueva línea de acción: la Usina de Ideas. Este dispositivo estuvo orientado a estudiantes universitarios y graduados recientes de la UNQ. En formato de encuentros participativos y colaborativos, se trabajaron habilidades como liderazgo, construcción de proyectos, trabajo en equipo, y comunicación efectiva. La Usina de Ideas se consolidó como un espacio para pensar los tránsitos entre la universidad y el mundo del trabajo. Durante la pandemia, este espacio se reconvirtió a modalidad virtual, permitiendo ampliar su alcance territorial y sostener el vínculo con estudiantes en momentos de aislamiento.

Articulaciones institucionales: El PEU fue generando una red de articulaciones internas y externas a la UNQ. Internamente, se vinculó con carreras como la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales, la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS), la Licenciatura en Administración Hotelera, la Mesa de Juventudes y Trabajo, y programas como Bienestar Estudiantil. Además, se trabajó con sindicatos (ATUNQ,⁶ UOM⁷), escuelas, organizaciones comunitarias, programas del Ministerio de Educación y de la Unión Europea. Estas alianzas permitieron enriquecer los contenidos, generar dispositivos de formación en nuevos contextos y fortalecer la legitimidad del proyecto en el territorio.

La pandemia y el desafío de la virtualidad: El período 2020–2021 marcó un giro obligado hacia la virtualidad. La experiencia acumulada en metodologías participativas se adaptó a entornos digitales, diseñando propuestas sincrónicas y asincrónicas. Se lanzó el curso Formación de formadores en Habilidades Socioemocionales y Digitales con gran convocatoria nacional. Esta etapa permitió repensar formatos pedagógicos, ampliar la inclusión y explorar nuevas formas de acompañamiento.

⁶ Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de Quilmes.

⁷ Unión Obrera Metalúrgica (seccional Quilmes).

Cooperación internacional: A partir de 2022 el PEU se integró al proyecto CopArte, financiado por la Unión Europea. Esta iniciativa permitió sistematizar la experiencia en módulos formativos exportables sobre desarrollo de emprendimientos cooperativos autogestivos juveniles, articulando saberes de la economía social y solidaria con habilidades socioemocionales. Se realizaron intercambios con organizaciones de Francia, España, Martinica y Brasil, ampliando el horizonte del proyecto y consolidando su capacidad de incidencia.

IMPACTO EN LA FORMACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

Uno de los pilares del PEU ha sido la participación activa de estudiantes de grado de la UNQ, especialmente de la Licenciatura en Gestión de Recursos Humanos y Relaciones Laborales. Algunos de ellos realizaron sus Trabajos Finales Integradores, elaboración obligatoria para obtener el título de grado, en el marco del PEU. Otros estudiantes accedieron a Becas de Formación en Docencia y Extensión, acompañando el desarrollo de las materias de los docentes del proyecto. También, en conjunto los miembros del proyecto diseñaron y facilitaron talleres en escuelas, aprendiendo a trabajar en equipos interdisciplinarios, sostener la escucha activa y adaptar propuestas según el grupo destinatario. La experiencia permitió desarrollar habilidades de comunicación, planificación, creatividad, empatía y resolución de conflictos. Así, la extensión funcionó como un espacio de formación en contexto real, con fuerte sentido social.

En esta línea, se materializan los propósitos centrales de la formación universitaria: a nivel individual, facilitar la implicación personal, fortalecer la autonomía, la responsabilidad, la autoconfianza y la toma de decisiones, así como aprender a compartir y construir colectivamente con otros. Hacia la sociedad, promover la conciencia social, el compromiso con la resolución de problemas concretos, y el ejercicio activo de una ciudadanía crítica y transformadora. Lo anterior apunta a una formación integral, donde el desafío es superar la fragmentación entre teoría y práctica, entre saberes disciplinares y experiencia situada. (Camilloni, 2013).

Además, la integración de estudiantes a la Mesa de Juventudes y Trabajo del DEyA, así como a otras iniciativas asociadas, les permitió vivir un proceso de profesionalización en el que articularon formación académica, investigación aplicada y acción territorial.

REFLEXIONES FINALES

La historia de este proyecto muestra cómo la extensión universitaria puede convertirse en un espacio potente de articulación entre saberes académicos y problemáticas sociales urgentes. La apuesta por el trabajo colaborativo, la perspectiva territorial y la formación situada ha generado un recorrido sostenido, que articula investigación, formación y acción. En tiempos de precariedad, fragmentación y desigualdad, estas experiencias permiten abrir horizontes de futuro para las juventudes, y también para quienes, desde la universidad, se forman con ellas.

En un escenario de transformaciones aceleradas por la tecnología y la crisis económica, el PEU demuestra que es posible sostener prácticas educativas ancladas en el territorio, con metodologías críticas, participativas y sensibles a las realidades juveniles. El fortalecimiento de competencias transversales no solo mejora la empleabilidad, sino que también contribuye a formar sujetos más conscientes, solidarios y capaces de proyectar alternativas colectivas.

A casi una década de su creación, el Proyecto de Extensión Universitaria sigue vigente como una experiencia viva, en diálogo con las transformaciones sociales, pedagógicas e institucionales del contexto. La incorporación de nuevos socios estratégicos, tanto locales como internacionales, y la ampliación de su alcance temático y territorial, desafían al equipo a revisar permanentemente sus marcos de intervención y sus formas de acompañamiento a las juventudes. En este sentido, los desafíos actuales no se limitan a sostener lo logrado, sino a seguir promoviendo condiciones para el desarrollo de capacidades personales, sociales y profesionales en escenarios crecientemente complejos y desiguales. El PEU continúa siendo un espacio formativo para quienes lo integran, donde se aprende haciendo, se construyen lazos, se ejercita la escucha, y se ensayan modos de intervención comprometidos y críticos. Su trayectoria demuestra que la extensión universitaria, cuando se asume con profundidad, puede ser una herramienta potente para transformar territorios, subjetividades y formas de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J. et al. (1996). *La educación o la utopía necesaria*. En Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Departamento de Economía y Administración. (2023). *Conocé la Mesa Transversal de Juventudes y Trabajo*. Recuperado de <https://deya.unq.edu.ar/2023/03/conoce-la-mesa-transversal-de-juventudes-y-trabajo/>
- Camilloni, A. et al. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. En Menéndez, G. (Ed.), *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- Epele, M. (2020). *Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo: reflexiones sobre una experiencia con estudiantes universitarios*. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <https://deya.unq.edu.ar/2020/09/habilidades-socioemocionales-en-la-formacion-en-y-para-el-trabajo-reflexiones-sobre-una-experiencia-con-estudiantes-universitarios/>
- Epele, M.; Semienchuk, L.; López, A.; Chamorro, N. (2, 3 y 4 de agosto de 2017). *Desarrollo de competencias laborales "blandas". Habilidades socioemocionales para la inserción en el mundo del trabajo*. 13.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Recuperado de https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/13/ponencias/7_Epele.pdf
- Epele, M.; Cabaña, J.; Chamorro, N.; López, L.; Semienchuk, L. (7, 8 y 9 de agosto de 2019). *Talleres de habilidades socioemocionales: análisis de la metodología de aprendizaje vivencial en una escuela secundaria técnica. Caso EEST N.º 5 "Reino de España", Quilmes*. 14.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Recuperado de https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/14/ponencias/12_Epele.pdf

El reconocimiento de lo singular para formar en el lenguaje del clown. Entrevista a Lucía Snitcofsky, alias «Lucy Sni»

Recognizing individuality to develop clowning skills. Interview with Lucía Snitcofsky, aka "Lucy Sni"
Manrique, María Soledad

 **María Soledad Manrique ***

solemanrique@yahoo.com.ar

soledadmanrique@conicet.gov.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Argentina.

Itinerarios educativos

vol. 23, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 de julio de 2025

Aprobación: 8 de agosto de 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.23.e0107>

Resumen. Esta entrevista busca esclarecer el enfoque distintivo de Lucía Snitcofsky en el acompañamiento a los procesos de formación en el ámbito del teatro, con especial énfasis en el género del clown. Con una formación previa como trabajadora social y profesora de teatro, Snitcofsky ofrece su propia perspectiva sobre el desarrollo artístico. Sostiene que «un artista es alguien que habla el lenguaje» y destaca que «enseña el lenguaje para que el alumno pueda decidir qué quiere decir». La entrevista aborda las habilidades que sus estudiantes

deben desarrollar, las dificultades encontradas durante la formación y su propio proceso evolutivo como formadora. Snitcofsky define su pedagogía como un «Tetris de otras pedagogías». En su enfoque, resalta la importancia de «compartir los hilos» que guían su trabajo, fomentando un ambiente de acompañamiento basado en el reconocimiento del otro —más allá del éxito o los errores— y fundamentado en la confianza en la singularidad de cada quien. Sus aportes contribuyen a reflexiones más amplias sobre las metodologías de formación, ofreciendo implicancias valiosas tanto para la práctica general de la enseñanza como para la formación de formadores.

Palabras clave: Formación, pedagogía, creatividad, reconocimiento

Abstract. *This interview seeks to elucidate Lucía Snitcofsky's distinctive approach to supporting training processes in the field of theater, with a particular emphasis on the clown genre. With a background as both a social worker and a theater educator, Snitcofsky offers her own perspective on artistic development. She states that «an artist is someone who speaks the language» and emphasizes that «she teaches the language so that the learner can decide what they want to say». The interview explores the competencies her students are expected to acquire, the challenges encountered during training, and her own evolving process as an educator. Snitcofsky describes her pedagogical philosophy as a «Tetris of other pedagogies». Central to her approach is the notion of «sharing the threads» that guide her work—fostering a supportive environment rooted in the recognition of others rather than in successes or mistakes, and grounded in trust in each individual's uniqueness. Her insights contribute to broader reflections on training methodologies, offering valuable implications for general teaching practices as well as for the preparation of trainers.*

Keywords: Training, pedagogy, creativity, acknowledgement

Notas de autor

* **María Soledad Manrique** es Licenciada y Doctora en Educación (UBA), psicodramatista y gestaltista, diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO) y maestranda en Danza Movimiento Terapia (UNA). Interesada en el movimiento comprendido como transformación en diversas dimensiones y por los dispositivos que lo acompañan, se desempeña profesionalmente como investigadora adjunta en el CONICET, como profesora adjunta a cargo de dos materias en la FFyL (UBA) y como coordinadora de grupos psicodramáticos y de Danza Movimiento Terapia. Autora de numerosas publicaciones desde 2005.

En esta entrevista hablamos sobre aquello en lo que forma a otros, de su rol como formadora y del recorrido que le permitió construir su particular manera de desempeñar este rol. Lo que Lucy transmite constituye un aporte para pensar la formación en general y los procesos de formación de los formadores, de allí el interés en publicar esta entrevista.

Entrevistadora (E): Me gustaría invitarte a que te presentaras vos misma, antes que nada.

Lucy Sni (L. S.): Mi nombre es Lucía Snitcofsky, en mi casa siempre me llamaron Lucy. Soy argentina y porteña. Hace años que recorté mi apellido para que sea más sencillo de pronunciar, así me volví a nombrar como Lucy Sni. Tengo 44 años, soy mujer cuidadora, acompaño como madre, como hija y también como hermana. La vida me enseñó a tener mucha paciencia para acompañar a otras personas. Soy amante de los gatos. Empecé a hacer teatro cuando era muy chiquita, a los 8 años. Siempre quise ser bailarina, pero en el teatro encontré la mejor forma de bailar. Mi verdadera pasión llegó con los años, la pedagogía. Estudié Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires. Rápidamente me di cuenta de que lo que más me interesaba era la rama de educación y las pedagogías alternativas. Así busqué conectar mis dos intereses estudiando la Licenciatura en Pedagogía Teatral en la Universidad Nacional de las Artes. Se puede decir que soy actriz, payasa, artista callejera, educadora social, directora y docente teatral especializada en clown. Desarrollo mi propia investigación en el territorio del clown hace ya más de 20 años, específicamente me apasiona el clown físico.

E: Y si te pregunta cualquiera: ¿a qué te dedicás? ¿Qué respondés?

L. S.: Soy profesora de teatro.

E: ¿Y en qué consiste esa tarea?

L. S.: Bueno, en transmitir un lenguaje que utiliza más el cuerpo que las palabras. Porque soy profesora de teatro físico específicamente. Y, dentro de esa especificidad, además, me dedico al humor, a la comedia, a un territorio en particular que es parte del teatro físico, que es el clown. Clown significa payaso o payasa en inglés. Es un territorio que tiene muchas particularidades que lo distinguen del teatro tradicional o clásico. El clown trabaja en una línea muy delgada entre lo que es la realidad y la ficción. O sea, en el teatro el actor o actriz interpreta un personaje que no necesariamente tiene que ver con uno. En cambio, el clown permite que se vean muchos de nuestros rasgos identitarios. Entonces, el clown no deja de ser una construcción de ficción, es decir, es un personaje, pero sus características fundamentales están apoyadas en las características del intérprete. Esto hace que sea un territorio bastante complejo para quien está acostumbrado o acostumbrada a trabajar en una construcción de pura ficción. Pero hace que sea también muy

apasionante, porque genera un trabajo de mucho autodescubrimiento y de goce en relación con lo que cada uno tiene para dar en escena.

E: ¿Y qué es lo que tendría que desarrollar o aprender una persona que estudia clown? ¿En qué se forma?

L. S.: Muchas cosas, pero lo más importante es la escucha. No solamente la escucha de uno mismo en relación con el propio movimiento, al propio cuerpo, sino el registro de los demás, del cuerpo de los demás, a partir de un análisis del movimiento. Esta escucha proviene del estar presente. En general, en las clases de clown se usa el juego como preparación para entrar en estado de presente, porque cuando jugamos estamos en estado de presente. Pero yo considero que el juego es actuar. Entonces, lo que enseño son herramientas o procedimientos para estar presente.

E: ¿Qué relación hay entre ese desarrollo y el desarrollo de ese intérprete como persona?

L. S.: Según lo que me van diciendo los estudiantes cuando transitan la formación, donde más afecta es en la capacidad de adaptación. Aprender este recurso de escucha activa del presente, de lo que realmente ya está sucediendo, esta lectura de lo que ya estamos haciendo con el cuerpo, de lo que está haciendo el otro, de qué está queriendo decir en este momento, aquí y ahora, mi cuerpo, nos da una herramienta enorme para sortear las necesidades de adaptación en la vida cotidiana. Muchas veces estamos tan pendientes de otras cosas que no nos damos cuenta de que se nos está quemando el repasador al lado.

E: ¿Vos encontrás que es una habilidad difícil de aprender para tus estudiantes?

L. S.: Es una habilidad difícil de aprender para cualquier ser humano. No por nada hay tantos recursos y tantas filosofías y prácticas específicas para aprender a estar en el presente. Las artes escénicas son presente puro. En el teatro hay una estructura dramática que sostiene y que hay que continuar: hay que decir lo que el personaje está diciendo. En el caso del clown se puede decir lo que el personaje está diciendo y, además, decir que alguien estornudó o que te duele la panza. Es decir, que el momento espontáneo real se vuelve parte de la dramaturgia.

E: ¿Y cómo hacés vos para ayudar a que tus estudiantes aprendan a estar en el presente?

L. S.: Bueno, entiendo que para poder lograr este territorio hace falta tiempo y que vayan decantando las herramientas en una formación a largo plazo. Por otro lado, busco que sea sencillo de comprender y que sea placentero. Dentro de esto contemplo, sobre todo, no lastimar o herir el

ego de otra persona. Cuando aparece la frustración seguramente está apareciendo en función de una forma, un modelo; ligada a una exigencia por acercarte a él. Generalmente es porque no estás logrando exactamente eso que vos tenías en tu cabeza. Entonces hay que entender que es imposible que una idea suceda en el cuerpo así, tal cual te la planteaste. Entonces el «error» es un gran camino, muy fundante en el mundo del clown, pero yo no trabajo con el error; en cambio, trabajo con el presente, con lo que hay, con lo que está pasando. En el presente, lo que pasa, pasa, y lo que pasa hay que tomarlo, y no me importa si vos considerás que eso fue un error o no fue un error. Yo no lo nombro así como pedagoga porque entiendo que hay algo ahí que se estanca en la idea del fracaso. No me interesa nombrarlo desde ese lugar, porque si yo nombro la idea del fracaso, estoy entendiendo que hay una manera de no fracasar, que hay un éxito. La clave para mí es entrenarnos en la adaptación; el clown es muy, muy maestro o maestra en entender que hay multiplicidad, diversidad de maneras de ser en la vida. Por eso es un territorio tan apasionante; es complejo, es difícil porque nos cuesta mucho vivir en presente. Pero las herramientas que se entrenan son para eso, para estar en el presente. Y para no herir yo me preocupo en prestarle atención a las herramientas, más que en hacer juicios sobre el alumno como intérprete. Entonces, si yo enseño los procedimientos pero no la forma final, no hay que hacerlo igual que yo, sino que cada uno encuentra su forma. A mí me interesa brindar herramientas para que después el otro pueda decir lo que quiera. Y la forma de trabajo para mí tiene que ser muy clara, muy transparente, muy honesta en el develado de los hilos pedagógicos. Explicitar qué se está haciendo, ponerle nombre, saber por qué y para qué sirve lo que hacemos y de dónde viene.

E: ¿Qué efectos ha tenido este modo de trabajo?

L. S.: Bueno, muchos diferentes, voy nombrando algunos. Gente que después de haber estudiado clown decide dedicarse 100 % al teatro; gente que ha terminado de definir una transición de género; gente que se ha conocido, enamorado y formado familia; gente que me devuelve que en sus vidas cotidianas logran estar más presentes en su día a día y que esto les genera muchos cambios. Muchos que se dedican a algún tipo de pedagogía dicen que el método de trabajo los ayuda a organizarse en sus propias clases, que se inspiran en el encuadre o en las formas amorosas de cuidar los grupos. Bueno, también, gente que ha generado materiales de trabajo en números que se han transformado en funciones o en unipersonales; en compañías que se formaron también.

E: Mencionás efectos importantes. Me preguntaba: ¿qué tipo de dificultades surgen en estos procesos?

L. S.: Todos tenemos crisis en los procesos de aprendizaje. No hay un tipo de crisis que se pueda generalizar, pero creo que siempre tiene que ver con la confianza, con la autoconfianza, con confiar en uno mismo. No importa si a alguno se le pone en juego porque siente que no puede poner el cuerpo de determinada manera, otro siente que no encuentra de qué quiere hablar, otro siente que no termina de entender lo que estamos trabajando, otro no termina de sentirse parte de un grupo; pero siempre creo que, de fondo, tiene que ver con confiar o no confiar. Gran parte del trabajo que hago es dar ese empujón a que la gente confíe en lo que tiene para dar o para hacer.

E: ¿Y siempre confiás vos?

L. S.: Sí. Hace muchos años, a un pedagogo del IUNA —que ahora es la UNA—, que fue mi maestro, José Cáceres, alguien le preguntó: «¿Qué hacés cuando te gusta un estudiante?». Dijo: «Bueno, que te guste no es un problema. El problema es cuando no te gusta un estudiante». Y a mí eso me quedó resonando muchos años. Y yo me respondí a través de los años que no existe la posibilidad de que un estudiante no te guste. O sea, puede que no te caiga súper bien, pero algo, aunque sea muy mínimo, le tengo que encontrar. Y le encuentro. O sea, el que busca, encuentra. Entonces, yo me agarro de eso y confío en eso que yo encontré y confío en que si yo lo encontré lo puede encontrar cualquier otra persona. Y entonces creo que me agarro de eso para que el otro pueda confiar también.

Me considero una investigadora serial de la especie humana. Me gusta mucho observar, analizar, entender, empatizar. No por nada tengo una formación de trabajo social detrás, como un interés fundante en querer estar para el otro, como muy de raíz.

Sí, yo confío, confío en la humanidad. Es mi lado «clownezco», lo que tengo de payasa.

E: Bueno, justo te iba a preguntar un poco de ese recorrido, de cómo llegaste vos a desempeñarte como formadora y cómo llegaste a hacerlo de esta manera.

L. S.: Bueno, sucesión de casualidades. Nunca me imaginé en este lugar. Primero vino el teatro, que además tiene un origen en mi familia, porque mi mamá se dedicaba al teatro. En realidad empecé con el movimiento. Yo quería ser bailarina porque me gustaba la ropa de danza. Eso es una herencia de mi mamá también. Y cuando me di cuenta, con cinco años, que el baile tenía una severidad y una rigidez grandes, no me gustó. Entonces transité por toda clase de danzas y actividades de movimiento. Y yo era muy disléxica motriz. O sea, todas iban para la derecha, yo iba para la izquierda y todo el mundo se reía, y yo me reía. A mí no me importaba demasiado y eso terminó llevándome a la expresión corporal. La profesora de expresión corporal le dijo a mi mamá

que yo tenía que hacer teatro. Así que a los ocho años empecé a hacer teatro con Alejandra Bañado y nunca frené. Elegí después un secundario que tenía teatro como materia, pero la profesora de teatro nunca vino. Después, cuando terminé el secundario, quería estudiar teatro y también me gustaba trabajo social. Mi viejo me dijo: «Del teatro no vas a vivir, lo podés hacer como hobby». Y la psicóloga me dijo que podía hacer trabajo social orientado a la educación no formal y a lo artístico. Y así fue. Y, en paralelo, empecé mi formación más seria donde aprendí toda la base clásica del teatro, con mi segunda maestra, Ana Maestroni, durante 4 años.

Me empecé a apasionar mucho con la pedagogía y con las pedagogías alternativas y, como en la carrera no había nada de todo eso, enseguida empecé a hacer militancia barrial y educación popular y entonces empecé a formarme como educadora popular. Mucho de mi formación en educación tiene que ver con estudio autogestivo, con grupalidades, con movimientos, con espacios de militancia. Y mucho tiempo después llegué a estudiar profesorado de teatro porque quería complementarlo con el trabajo social. Y después se dio que la vida me colocó al revés, el trabajo social quedó en un segundo plano y el arte quedó en primer plano.

Pero si pienso de verdad la raíz de cómo terminé siendo payasa, tal vez tiene que ver con haber querido ser bailarina y no haberlo logrado y no haberme frustrado con eso. Simplemente haber disfrutado de hacer reír a otro. Hacer reír a mis abuelos era una actividad permanente. Como mis primeras actuaciones frente a alguien fueron con mis primos haciendo reír a mis abuelos, entonces puedo nombrar a mi familia y su genealogía del humor en la raíz. Sobre todo, mi familia paterna tiene un humor extraordinario. Estamos todo el tiempo haciendo chistes en la adversidad. Una familia muy expuesta a la tragedia. Entonces muy pegadito al llanto está la risa. Eso es parte también de ser quien soy y dedicarme tan fuertemente al humor.

El humor es subversivo del orden. Porque permite crear una sátira del poder. Si yo me puedo reír del poder o de la tragedia, eso me permite generar una distancia que al mismo tiempo me da la posibilidad de sentirme bien para tener fuerza. Cuando uno está triste no tiene fuerza muscular directamente. Cuando uno está contento tiene tono muscular y la fuerza es lo que hace que uno pueda seguir adelante. Entonces poder reír a pesar de la guerra, del destierro, de la dictadura es lo que hace que estemos vivos, que todavía estemos acá, por eso es políticamente importante.

Lo que pasa es que la risa —y esto Andrés del Bosque lo analiza muy bien— históricamente ha quedado menospreciada y la comedia es considerada algo menor en relación con el arte dramático. ¿Y a quién le interesa que la risa esté menospreciada? Al poder. Porque desde el humor y desde la comedia somos capaces de hacer un análisis muy fuerte del poder y de sus solemnidades y sus rigideces. Y, además, hace muy bien. Como decía antes, cuando la gente se ríe de lo que está

pasando, tiene un poco más de fuerza, tiene más entusiasmo para quejarse y, si se queja, ¿qué pasa con esa fuerza? Entonces hay algo interesante en relación con cómo la comedia quedó en segundo plano y ni hablar de las mujeres cómicas.

Pero, más allá de esto, empecé a dar clases de clown de casualidad, en el marco de la militancia. Yo era educadora infantil y el espacio cultural necesitaba una inyección de fuerza y un compañero me dijo: «¿Por qué no das un taller?». Después de varios años allí mudé los talleres al living de mi casa y recién después me fui a trabajar a centros culturales. Trabajar en parejas pedagógicas y con Diego Mauriño fueron momentos clave para mi carrera y para experimentar y aprender.

E: ¿Y qué de tu recorrido afectó tu modo de enseñanza?

L. S.: Por empezar entendí que no quería trabajar con mucha gente, porque necesito establecer un vínculo pedagógico y, cuando los talleres están muy colapsados de gente, no llego a establecer un vínculo efectivo con todo el mundo. Hay gente que se queda muy en la sombra y es natural que pase eso y yo prefiero que no suceda.

Además, se me fue sistematizando un método de trabajo que me hace sentir segura de que, si alguien quedó medio en la sombra, igual funciona.

E: ¿Qué podés decir de ese método?

L. S.: La estructura del trabajo en cada clase, como en el mes, en el cuatrimestre, en el año y en la formación completa —que es de dos años—, va de menor a mayor. Se va haciendo un trabajo de capa sobre capa sobre los procedimientos o herramientas técnicas, que están ligadas unas a otras. Es importante transmitir que no hay una única manera de realizar esos procedimientos, para que no sea frustrante para quien intenta lograrlo, y que cada cual los desarrolle como pueda. Pero, al mismo tiempo, que sean claros para que no haya un vacío tan grande que genere ansiedad o angustia.

Cada clase va desde lo intuitivo a un esclarecimiento grupal de la herramienta técnica a desarrollar ese día. Entonces, la clase empieza primero con una experimentación desde el saber previo en relación con determinada herramienta o procedimiento y después vamos esclareciendo eso que apareció, que es la herramienta técnica, que muchas veces son cosas que ya sabemos hacer. Entonces empezamos a ponerle nombre a todo eso y, una vez que ya le pusimos nombre, podemos

empezar a aplicarlo. Este método no lo inventé yo; es como un tetrís de otras pedagogías. Paulo Freire es mi maestro de cabecera.

E: ¿Y cuál sería tu rol como formadora?

L. S.: Mi interés origina en todo esto es poder comunicar. Para comunicar hay que hablar. Entonces, para hablar, yo enseño el lenguaje del clown. Me interesa brindar herramientas claras y concretas para que el otro pueda comunicar lo que necesite. Después cada cual verá para qué quiere hablar. No es lo mismo enseñar una forma que enseñar una herramienta para arribar a alguna forma. Entonces ahí está para mí mi granito de arena.

Lo que hago concretamente es coordinar, llevar la actividad, la planificación, saber para dónde estamos yendo, generar tranquilidad y seguridad para que haya un espacio de confianza que sea propicio para sentir confianza en uno mismo.

Tener un rol activo en la contención afectiva muchas veces es acompañar cosas que no tienen que ver con lo concreto de la actividad. A veces es acompañar una situación problemática de alguien, a veces es conseguir un recurso, a veces es hacer trabajo social, sostener espacios culturales. Son muchas cosas al mismo tiempo. Pero, sobre todo, lo más importante que creo que hago es generar un espacio de encuentro. Hay un interés político.

Además, bueno, tengo claro que mi rol es transmitir algo que sé. Ese amor por transmitir, por enseñar, lo entendí cuando tenía 19 años haciendo educación popular, alfabetización. El día que vi que una nena —Miriam—, que le costaba mucho sentarse a hacer la tarea y molestaba a todos y tenía muchas dificultades, y yo fui la única que quiso trabajar con ella. Entonces yo ahí entendí que a mí me gustaba lo difícil, que la dificultad me interesaba en lo pedagógico. Y un día la abracé y ahí empezó. Se empezó a sentar cada vez que yo iba y hacía la tarea y ahí yo entendí que lo que hacía falta para enseñar era amor. Hace falta sentir deseo de enseñar.

Y yo siento que enseño a enseñar cuando transmito la metodología de trabajo. Cuando develo para qué estamos haciendo un ejercicio, para qué sirve. Compartir esos hilos que están detrás tiene que ver con la epistemología del saber. Y eso es generar autonomía en un intérprete. Y si yo no comparto de dónde sale una idea, ¿cómo hacés vos para seguir investigando lo que vos querés después? Yo doy lo que a mí me interesa pero, para mí, es importante decir cuáles son los pedazos del rompecabezas que componen esa composición que yo hice. Porque, de pronto, hay una parte de lo que yo compuse que a vos no te interesa, pero hay otra que sí. Y entonces vos, de pronto, vas a buscar esa que sí te interesa, y la que no te interesa la descartás y está bien que lo hagas. Y así fue mi formación.

E: ¿Y qué te preocupa, digamos, o qué preguntas tenés abiertas sobre tu tarea, sobre esto que hacés?

L. S.: Creo que donde más se me instala la duda es en que las personas que transiten mi espacio lo disfruten y la pasen bien y no haya angustia. Y, claro, hay tantas personas y todos somos tan distintos que de vez en cuando aparecen angustias. Y entonces ahí yo me empiezo a preguntar qué cosas tengo que modificar de la metodología de trabajo para evitar esas angustias. Y, a través de esa pregunta, se fueron modificando muchas cosas. Por ejemplo, contenidos que daba que ahora no doy, justamente para que cada uno pueda usar las técnicas para decir lo que quiera. También he ido modificando cosas en relación con mis propias angustias. Como, por ejemplo, los límites demasiado rígidos del territorio: lo que es clown y lo que no es clown. Muchas veces las angustias tienen que ver con esta sensación de no lograr el objetivo de querer hacer reír. Este es el prejuicio del clown, porque pertenece a la comedia: la idea de que el clown debe hacer reír. Pero es un territorio que también puede generar otras emociones. Entonces, esto sí se fue ablandando y aflojando en mí como payasa. Yo tenía ese vicio porque hacía reír. Cuando vos aprendés a hacer reír y te sale, después se convierte en una búsqueda constante. Es como un vicio porque ahí está el placer. Se vuelve muy adictivo; es un premio. Y te volvéis muy pendiente de eso. Y yo tuve que hacer un trabajo y desandar mucho todo ese vicio cuando empecé a sentir que quería decir otras cosas. Y que quería generar otros ruidos en el público, otros silencios, otras respiraciones, otro tipo de aplauso. Y eso que me fue pasando a mí lo fui trasladando a la pedagogía. Y ahí me fui encontrando con que eso aliviaba mucho a la persona que estaba intentando encontrar el territorio. La no urgencia por la risa, la no sobreexigencia de tener que llegar a un lugar determinado, de tener que lograr algo, el «éxito». El territorio del clown es muy maestro en dar a entender que el éxito puede ser de múltiples maneras. También, otra cosa que se fue modificando fue mi respuesta a la pregunta de qué necesitamos para crear un espacio de formación. Y me di cuenta de que lo que necesitamos no es éxito, sino reconocimiento; que, en el fondo, es algo humano: el reconocimiento de tus semejantes en la comunidad. Necesitamos ese reconocimiento para ir abriendo las posibilidades en el proceso. Entonces, cuando no hay una única manera de hacer y yo abro ese reconocimiento de las maneras del otro, a todo el grupo le empieza a parecer interesante el trabajo de cada compañero, lo propio de ese compañero, y ya no solo a la docente. Y a veces el otro necesita de esa observación externa. Como decir: «Bueno, pero ¿te das cuenta de que es esto lo que está pasando?» o «¿Te das cuenta de que estás hablando de esto?».

E: De alguna manera les estás enseñando esta cualidad tuya de ver lo interesante que el otro tiene para decir... Y si vos le tuvieras que decir algo a tu Lucy de hace 20 años, cuando empezaste, ¿qué te dirías a vos misma?

L. S.: No sé. ¿Qué va por ahí?

E: Ah. Te darías ánimo, te transmitirías reconocimiento, igual que a los estudiantes.

L. S.: Yo también siento confianza en mi vida.

E: Ah. ¿Y de dónde la extraés?

L. S.: Y de... de los otros. Como todo el mundo. Sí. De lo que me van devolviendo. Sí. La pedagogía teatral me dio algo que el trabajo social no me dio. Y que creo que hizo que se invierta el deseo. Mi deseo. Porque mi deseo originalmente, en el principio del camino pedagógico, era desarrollarme como trabajadora social, orientada a la educación, y utilizar el lenguaje artístico como herramienta. Y, con el tiempo, se invirtió. Y entonces me desempeño como pedagoga artística y utilizo el trabajo social como herramienta: sobre todo la metodología, la organización en el trabajo, la epistemología, todo lo que me dio la ciencia social, sobre todo el gran recurso que es la coordinación del grupo, que no me lo dio el profesorado de teatro. Y lo que me dio la pedagogía teatral que no me daba el trabajo social es esta sensación de sentirme satisfecha. El trabajo social me angustiaba muchísimo porque había situaciones que eran imposibles de resolver. Siempre trabajé en niñez y yo me iba a mi casa y no me desprendía del trabajo, me quedaba pensando en dónde estaban los pibes. La pedagogía teatral me dio esta sensación de lograr algo, de poder aportar algo. Así encontré una manera de ser feliz enseñando este lenguaje. Artista para mí no es el que vive del arte, es quien habla el lenguaje. Hablás o no hablás. Y todos tenemos la capacidad de aprender a hablar. Yo les enseño a hablar para que cada cual pueda decir.

Evaluadores del número 23

- Mg. Rocío de los Milagros Zapata Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
- Prof. Agustina Bayés, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Prof. Enrique Di Rico, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
- Dra. Graciela Krichesky, Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina
- Dr. Matías Causa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Mg. María del Rosario Badano, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
- Mg. Mariana Andrea Olmedo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Mg. Carlos Marcelo Andelique, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Mg. Jorge Oyarce Salamanca, Universidad Católica de Temuco, Chile
- Esp. Floriana Victoria Vallejos, Universidad Nacional de Lujan, Argentina.
- Dra. María Ileana Ibañez, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
- Lic. Gretel María Ramírez, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Dra. Milagros Rafaghelli, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Mg. Carolina Gamba, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Dra. Gisela Manzoni, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Esp. Hugo Alberto Labate, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina
- Dra. Marisa Zelaya, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
- Lic. Irene Liza Roquel, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Dr. Santiago Zemaitis, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Mg. Mariela Cordero, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Mg. Mónica Elisabeth Castilla, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Dra. Susana Pesis, College of Management, Israel
- Dra. Silvina Cordero, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Ingrid Sverdlick, Universidad Nacional Arturo Jauretche – Universidad Nacional de los
- Dra. Mónica Villa Real, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

-Dra. Juliana E. Carpinetti, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Rafaela, Argentina.

-Dra. María Virginia Luna, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

-Dra. Carina Gabriela Lion, Universidad de Buenos Aires, Argentina

-Lic. María Cecilia Aguinaga, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

-Dr. Felix Temporetti, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
