



Pensar La Educación

Revista Docente

Potenciando aprendizajes sobre el ambiente en Educación Inicial

El artículo presenta una experiencia pedagógica de Educación Ambiental Integral desarrollada en una Institución de Educación Inicial de Reconquista, Santa Fe. El trabajo comunica las reflexiones de dos docentes, una del Nivel Inicial y otro del Nivel Superior, quienes colaboraron en el procedimiento de sistematización de un proyecto áulico denominado «El cuidado de la casa común».

Adrian Galfrascoli
Alejandra Biasoni

“Mañana empiezo”: la procrastinación estudiantil desde la neurociencia y la pedagogía.

La procrastinación en estudiantes suele interpretarse como pereza o falta de responsabilidad, pero la neurociencia la redefine como un mecanismo de regulación emocional: el cerebro prioriza el alivio inmediato ante tareas percibidas como amenazantes (ansiedad, aburrimiento).

Mario A. Quiroga Ferrando

Revista Educativa Docente

Principales Temas

Ortografía visual: el poder de la memoria visual en el aprendizaje de la escritura

La ortografía visual es una estrategia que permite recordar la forma correcta de las palabras mediante la memoria gráfica, complementando la ortografía natural y la ortografía reglada. Su importancia radica en la necesidad de garantizar uniformidad en la escritura y mejorar la precisión en contextos educativos y profesionales.

Susana Conesa Sánchez

Número 15
Julio, 2026



Pensar La Educación

Revista Docente

**Publicar en nuestra revista
es GRATIS**

Y podés **sumar puntaje
docente** ante Juntas de
Clasificación

Para hacerlo contactanos
al **WhatsApp 3795100381**

Estaremos complacidos de
publicar tu artículo.

ProFE
Ediciones

EDITORIAL DOCENTE



INDEXACIÓN EN:

CAICYT

CONICET

BINPAR

Bibliografía Nacional de
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas
Centro Argentino de Información
Científica y Tecnológica

EDITADO POR:

ProFE
Ediciones

SUMARIO

Equipo editorial

Dirección

**Prof. Fernández Guillermo
Manuel**

Editor asociado

**Prof. Fernández Gustavo
Gabriel**

Directora del Consejo Editorial

Lic. Lozano Ana Beatriz

Miembros del Consejo Editorial

Lic. Julia Soledad Arrúa Ibarra

Prof. Elizabeth Caballero

Estefanía Elizabeth Fernández

Nahiara Solange Correa

Edita

Profe Ediciones



www.profeedicioneslibros.com

Corrientes, Argentina

(CP:3400)

La revista Pensar la Educación es una publicación cuatrimestral realizada por docentes. Su presentación es en formato digital y de carácter gratuita.

ISSN: 2796-8294



licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Página 5

Adrián Gustavo Choren

Alumno y docente Centauro.

Página 11

Adrian Galfrascoli

Alejandra Biasoni

Potenciando aprendizajes sobre el ambiente en Educación Inicial.

Página 29

Constanza Merino Abdala

El docente coformador en la formación: entre acompañar y dejar aprender.

Página 37

Farías Fernando José

Aprender jugando, jugar aprendiendo: sistematización de una experiencia pedagógica sobre el valor del juego en los procesos de aprendizaje en una escuela primaria de Córdoba.

Página 59

Juan Cruz Colombo

Inteligencia Artificial: la batalla perdida.

Página 65

José E. Ruzzante

María Isabel López Pumarega

Creatividad y Docencia.

Página 77

Mario A. Quiroga Ferrando

“Mañana empiezo”: la procrastinación estudiantil desde la neurociencia y la pedagogía.

Página 85

Mugna Cristian Santiago

Una alarma que no podemos seguir ignorando.

Página 97

Susana Conesa Sánchez

Ortografía visual: el poder de la memoria visual en el aprendizaje de la escritura

Página 105

Yamila Urué

La francofonía como paradigma intercultural: Hacia una educación de calidad.

Editorial

Pensar la Educación es una revista digital periódica especializada en temas referidos al ámbito educativo. Constituye un espacio abierto para todos los docentes de los distintos niveles que deseen compartir sus reflexiones, experiencias, métodos de aprendizaje, y temas vinculados a la educación en general.

Consideramos que la fundación de esta revista es sinónimo de avance, ya que existe un gran vacío en lo que respecta a revistas educativas con la oportunidad de acceso y publicación para los docentes. Las que circulan, en su mayoría, pertenecen al ámbito universitario, de las distintas carreras y departamento de dicha institución.

Entendemos que los docentes y profesionales de la educación necesitamos contar con un espacio que nos pertenezca, donde publicar experiencias servirán para nutrir la colaboración entre colegas y fomentar prácticas tendientes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hace más de dos años de su primera publicación seguimos afianzando el principal objetivo que nos movilizó para fundar un espacio abierto y gratuito para todos los docentes del sistema educativo. Donde la posibilidad de compartir artículos y la satisfacción de obtener antecedente profesional sea un hecho posible que sume a la carrera docente.

Prof. Fernández Guillermo Manuel

Director

Adrián Gustavo Choren 1

Alumno y docente Centauro

Resumen:

El trabajo aborda la llegada de la Revolución 5.0 desde una mirada interdisciplinaria y con un análisis histórico del avance del término del Centauro a partir de la historia del IA, soslayando que, los cambios que se vienen en la ciencia aplicada, el sistema de enseñanza-aprendizaje va a ser afectado fuertemente. El Nuevo contrato educativo define un marco de gobernanza donde la Tecnología, y la Educación operan como vectores de desarrollo, condicionados por un núcleo de un piso de Sustentabilidad donde se compatibiliza el sistema. Este modelo postula que la estabilidad democrática del siglo XXI depende de la armonización de estos pilares para evitar la fragmentación del sistema educativo con los empleos del futuro. La pregunta actual y que quiere hacer una aproximación de respuesta en este trabajo es: ¿seguiremos educando o aprendiendo con los avances en el mundo tecnológico y con la llegada de la IA (Inteligencia Artificial)?

Palabras claves: Sostenibilidad, tecnología, revolución 5.0 y centauro

Introducción

En la mitología, el centauro combinaba la fuerza indomable del animal con la sabiduría del hombre. En el siglo XXI, esa criatura ha vuelto, pero su naturaleza mutó: ya no es biológica, sino cognitiva.

El concepto del "**profesional y alumno centauro**" nació de una herida en el orgullo humano. En 1997, la supercomputadora Deep Blue derrotó a Garry Kasparov en ajedrez. Al año siguiente, en junio de 1998, el Gran Maestro no se rindió; contraatacó inventando el "*Ajedrez Avanzado*". Creó equipos compuestos por un humano cooperando en simbiosis con una computadora. El resultado fue revelador: un jugador promedio apoyado por un software común destrozaba a la supercomputadora más potente del planeta sola, y también al mejor gran

¹ Abogado con orientación en Derecho Laboral (Universidad de Buenos Aires), Profesor de Ciencias Jurídicas para nivel medio y superior (Universidad de Buenos Aires), Magister en derecho del Trabajo y Relaciones Laborales internacionales (Universidad de Tres de Febrero), actualmente estoy haciendo el Doctorado en Ciencias Jurídicas (Universidad de Morón), Titular de la materia Responsabilidad Social Empresarial y sustentabilidad en el posgrado Especialización en gestión de la Innovación en empresas textiles y de la moda (Universidad Tecnológica Nacional), investigador del INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial). Realizo varios postítulos docentes como Actualización académica en el juego, una herramienta para el aprendizaje y Actualización académica en la utilización de estrategias renovadas enseñanza para los estudiantes del siglo XXI (Universidad de Ciencias empresariales y sociales), Autor de los libros "*Enseñar DERECHOS HUMANOS desde historias cotidianas, ¿es posible?*" y "*¿Seguiremos trabajando? Educación tecnológica o convulsión social*". Participó de varios congresos educativos presentando ponencias sobre la educación del futuro y la sustentabilidad en América Latina. -

maestro humano aislado. El secreto no era la potencia del silicio, sino el proceso de guía del humano.

Esa enseñanza de 1998 es la llave maestra para sobrevivir al impacto social que se avecina. Hoy, en plena era de la Inteligencia Artificial, las aulas ven nacer a un nuevo sujeto pedagógico: **El Centauro Educativo**.

Ser un "alumno centauro" no significa copiar y pegar de ChatGPT. Define a quien logra una simbiosis perfecta entre su mente y el algoritmo. El humano inyecta el sentido crítico, la ética, la cosmovisión, la empatía y el propósito; los sistemas algorítmicos ejecutan la velocidad, el procesamiento masivo de datos y la optimización del tiempo. Ante este escenario, la educación exige una metamorfosis urgente de inclusión, apalancada en aquellos pilares que son intrínsecamente humanos.

Como suelo sostener: "La tecnología sube por ascensor, mientras que los sistemas de formación global van por escalera". No podemos pretender que los profesionales del mañana estudien con métodos del siglo XIX para resolver los problemas del siglo XXI. Competir contra la máquina en velocidad de procesamiento es una batalla perdida antes de empezar.

El debate actual está entrampado en dos extremos estériles. Por un lado, el *primitivismo utópico*: negar la tecnología, cerrarle la puerta al aula bajo el pretexto de que los chicos se vuelven automáticos y no reflexionan. Por el otro, el *transhumanismo dócil* de los nuevos popes didácticos: arrodillarse ante un "DIOS" tecnológico que supuestamente resolverá todos los problemas de la humanidad. El objetivo de este trabajo es dinamitar esa falsa dicotomía y demostrar que existe un camino intermedio de co-construcción, un sistema de aprendizaje-enseñanza donde ganamos todos en la justa medida.

El verdadero desafío docente ya no es prohibir la Inteligencia computacional en las aulas, sino enseñar a domar al algoritmo. En el mercado laboral que viene, el empleo no lo ganará la IA sola, ni el humano solo. Lo ganará el **profesional centauro**. Y para que ese profesional exista, primero debemos fundar su matriz en la escuela.



Imagen Gemini

El Filtro del Sistema R: Manifiesto para el Aula Centauro frente a la Revolución 5.0

1. Regla de la Autoría (Soberanía Intelectual)

El humano gobierna; la máquina obedece. El alumno centauro investiga, cuestiona, estructura y postula. La IA es un copiloto técnico, nunca el autor intelectual. El estudiante conserva la soberanía del texto y del código; delegar la última palabra en la pantalla es claudicar el pensamiento.

2 Regla del Filtro Ético (Auditoría Moral)

El silicio carece de conciencia; la responsabilidad no se terceriza. La máquina calcula probabilidades, no consecuencias. El alumno centauro es el único garante moral del resultado. Si el algoritmo discrimina, alucina o daña, la culpa no es del software, sino del humano que omitió su rol de auditor ético.

3. Regla de la Curiosidad (Disrupción Creativa)

La IA copia el pasado; el humano inventa el futuro. Los modelos de lenguaje son espejos retrovisores: solo combinan lo que la humanidad ya escribió. El centauro pedagógico usa el algoritmo como plataforma para dar un salto hacia lo inédito. La máquina optimiza el molde; el humano lo rompe.

4. Regla de la Empatía (Resonancia Afectiva)

La solidaridad no se programa. Frente al aislamiento de las pantallas, el aula debe ser el laboratorio de lo colectivo. "Ponerse en los zapatos del otro" y la construcción comunitaria son activos inmunes a la automatización. La IA procesa datos; el humano procesa dolores, afectos, experiencias y utopías compartidas.

5. Regla del Componente Humano Indomable (Blindaje Identitario)

La regla se automatiza; la cultura se defiende. Los algoritmos son uniformadores globales que barren con las diferencias locales. El Sistema R exige inyectar en el aula nuestra idiosincrasia, la historia de nuestras luchas sociales, la mística, la religión y la identidad colectiva. Los valores de nuestra comunidad son el patrimonio indomable que ninguna corporación tecnológica de Silicon Valley podrá jamás codificar.



Meta Géminis

Más Paulo Freire y menos piloto automático

Paulo Freire dinamitó el modelo de la "educación bancaria", ese sistema perverso donde el alumno es un contenedor pasivo donde el docente deposita información muerta. Hoy, la Revolución 5.0 amenaza con automatizar y potenciar ese error a escala global: estudiantes que clonan respuestas generadas por algoritmos extranjeros sin procesar un solo gramo de pensamiento crítico. Este es el debate de fondo que incendia las salas de profesores: ¿cómo lograr que la información eyectada por la IA pase por el tamiz del Sistema R?

La respuesta no es prohibir las pantallas; es hackear su lógica desde el aula. Fomentar clases de debate descarnado e interpelación constante es nuestra arma principal para cuestionar el

sistema. Generar procesos de tesis, antítesis y síntesis colectivas es el único aire fresco que nos permitirá introducir tecnología sin convertirnos en un engranaje dócil de su propia maquinaria.

El primer baño de realidad es técnico: los sistemas de redes neuronales todavía arrastran, en múltiples escenarios complejos, un margen de error superior al 40% en sus respuestas. Ante este analfabetismo estadístico, el chequeo riguroso y la ratificación continua de los datos no son una opción; son una obligación de soberanía intelectual.

Por eso, la materia que debe colonizar las aulas de forma urgente es la Filosofía, como madre legítima de la pregunta. Debemos dejar de rendirle culto a la capacidad técnica de la máquina y empezar a interrogar sus bases existenciales, políticas y cognitivas. Recuperemos la distinción de la Grecia clásica: la Inteligencia Artificial opera exclusivamente en el barro de la *Doxa* (la acumulación de opiniones y creencias ajenas extraídas de internet). El ser humano, en cambio, persigue la *Episteme* (el conocimiento verdadero, justificado, ético e intersubjetivo). El rol del alumno centauro es transformador: debe elevar el descarte estadístico de la máquina hacia un saber con sentido real, territorial y humano.

Si Jean Piaget viera el uso que se le da hoy a las pantallas, nos recordaría que la inteligencia es acción pura y adaptación. Si la IA le quita al estudiante el esfuerzo de resolver problemas, anula el "conflicto cognitivo" y atrofia de forma irreversible el desarrollo de su mente. La neurociencia ya lo advierte con datos recurrentes: a mayor automatización ciega, menor uso de nuestra capacidad para pensar y re-pensar.

La encrucijada civilizatoria es definitiva: la tecnología como medio o como fin. El futuro que planteo en mi libro *¿Seguiremos trabajando?* no se construye levantando muros analógicos, sino forjando **Centauros Pedagógicos**: mentes humanas indomables liderando herramientas digitales.

Bibliografía

Choren, A. G. (2026). *¿Seguiremos trabajando? Educación tecnológica o convulsión social*. Editorial Dunker.

Abreviaturas

IA: Inteligencia Artificial

INTI: Instituto Nacional de Tecnología Industrial

Publicá tu **LIBRO** electrónico

Llegá a docentes de todo
el país con una edición
profesional en
formato digital.



ProFE
Ediciones

Publicamos con vos,
enseñamos al mundo.

Adrián Galfrascoli 1

Alejandra Biasoni 2

Potenciando aprendizajes sobre el ambiente en Educación Inicial

Resumen

El artículo presenta una experiencia pedagógica de Educación Ambiental Integral desarrollada en una Institución de Educación Inicial de Reconquista, Santa Fe. El trabajo comunica las reflexiones de dos docentes, una del Nivel Inicial y otro del Nivel Superior, quienes colaboraron en el procedimiento de sistematización de un proyecto áulico denominado «El cuidado de la casa común». El texto se organiza en varios apartados. En el primero se aborda el marco ético basado en el legado ecológico de Laudato si. Luego, se profundiza en el estatuto epistemológico de las ciencias ambientales para defender el enfoque sistémico frente al dualismo tradicional y se examina el derrotero normativo hasta la actual Ley N° 27.621. Finalmente, se describen aspectos de la intervención didáctica implementada en una sala de cinco años y se concluye con una reflexión colegiada sobre la evaluación como herramienta de mejora de la propia práctica.

El posicionamiento ambientalista crítico de un argentino de fe

El 21 de abril del 2025 el mundo se vistió de luto. La madrugada de ese lunes, la muerte de Jorge Bergoglio, conocido mundialmente como Papa Francisco, impactó a todos los argentinos. Pero, la trascendencia de la figura del pontífice hizo que el pesar se extendiera más allá de las fronteras de nuestro país, sacudiendo amplios sectores de la comunidad internacional, no sólo profesantes de la fe católica.

Para los argentinos, se nos fue un ícono; tal vez el rioplatense que más influencia haya tenido en los asuntos internacionales en lo que va de la historia. Francisco ocupa ahora un lugar privilegiado en el cuadro de honor de las mujeres y los hombres más importantes de nuestro país, junto a grandes deportistas (como Diego Maradona), científicos (como César Milstein o René Favaloro), escritores (como Alfonsina Storni, Jorge Luis Borges o Victoria Ocampo), cantautores (como Mercedes Sosa o Carlos Gardel), entre otros.

¹ Dra. Micaela Noemí Seo, Docente en la cátedra de Biología para Ciencias de la Salud, Instituto de Ciencias para la Salud. Universidad Nacional “Arturo Jauretche”. Av. Calchaquí 6200 (1888), Prov. de Buenos Aires, Argentina. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

² Lic. Luciana María Cocchiararo Bastias, Docente en la cátedra de Biología para Ciencias de la Salud, Instituto de Ciencias para la Salud. Universidad Nacional “Arturo Jauretche”. Av. Calchaquí 6200 (1888), y Docente de la cátedra Bioquímica y Biología Molecular en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de la Plata, Av. 60 y Av. 120, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Biología orientación Zoología, Universidad de la Plata.

Pero ¿por qué comenzar un artículo académico como este haciendo mención a un referente religioso, nosotros, los autores, defensores de la escuela pública, laica? Por tres razones:

- Primero, porque queremos brindar homenaje y reconocer a Bergoglio por las ideas renovadoras que impulsó desde el Vaticano. Su inclinación por los más pobres, los oprimidos, las minorías, los enfermos, los marginados, los desplazados de este mundo impregnó sus ideas y sus acciones. Fue un férreo defensor de los derechos de los más humildes. Y nosotros sostenemos que todos aquellos que luchan por un mundo más justo y equitativo, un mundo más humano, independientemente de la fe que profesan, merecen nuestro respeto y acompañamiento.
- La segunda razón es que no creemos que la religión, el color de la piel, la identidad de género o cualquier otra distinción entre seres humanos sea motivo para que dejemos de reconocer la naturaleza esencial que compartimos: nuestra humanidad. Las diferencias no pueden alejarnos, por el contrario, la diversidad nos enriquece, la diversidad es aquello único que es común a todos. Francisco fue un trabajador incansable de la inclusión. Y nosotros pensamos que un mundo mejor se construye con todos dentro; nadie puede quedar fuera ni ser olvidado. La exclusión, la discriminación solo producen sufrimiento y deshumanización.
- El tercer motivo -el que más se relaciona con el tema de este artículo- es reconocer en Francisco un importante defensor de los bienes naturales comunes. Con gran fortaleza fue capaz de poner en discusión la crisis civilizatoria que atraviesa la sociedad actual, vinculada con la sobreexplotación de los bienes naturales comunes, el deterioro vertiginoso de la naturaleza que producen las prácticas extractivas y la distribución inequitativa de los bienes materiales. Y nosotros creemos que, en un mundo gobernado por las leyes del mercado no hay lugar para un proyecto humanizador; todo proyecto de desarrollo se vuelve inviable bajo las reglas impuestas por el mercado.

El pensamiento ambientalista de Francisco quedó por siempre plasmado en su encíclica *Laudato si* (Francisco, 2015). En su carta abierta plantea de manera clara, directa y comprometida su posicionamiento crítico frente a la contaminación atmosférica, la acumulación de residuos sólidos y los modos de producción vinculados a la cultura del descarte. Frente a las posturas negacionistas del cambio climático, adopta una posición muy firme anclada en estudios producidos por la ciencia. Al respecto afirma: “hay un consenso científico muy consistente que indica que nos encontramos ante un preocupante calentamiento del sistema climático” (Francisco, 2015, pp. 20-21). No busca fundamentos teológicos sino científicos sobre los problemas cada vez más preocupantes que nos afectan como colectivo humano global. Insiste en que:

... numerosos estudios científicos señalan que la mayor parte del calentamiento global de las últimas décadas se debe a la gran concentración de gases de efecto

invernadero (dióxido de carbono, metano, óxidos de nitrógeno y otros) emitidos sobre todo a causa de la actividad humana. (Francisco, 2015, p. 22)

Entiende que la situación ambiental que atravesamos debe comprenderse en el marco de la lógica propia del sistema de producción capitalista y de las coordenadas trazadas por el paradigma tecnocrático aplicado para definir la relación naturaleza-sociedad. Toda la encíclica es una arenga para construir otro modo de relación entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza; un modo contrahegemónico orientado por una ética y una moral profundamente comprometidas con el bien común.

El pensamiento del pontífice es esperanzador. Deposita su confianza en los jóvenes y en la educación. Afirmar que “la conciencia de la gravedad de la crisis cultural y ecológica necesita traducirse en nuevos hábitos” (Francisco, 2015, p. 159). ¿Y qué otra institución se encuentra en condiciones de trabajar comprometidamente hacia el logro de esos fines sino la escuela y el currículo impregnado de la educación ambiental? Esa confianza de Francisco se transparenta en sus palabras: “hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión” (p. 160); palabras que los autores de este trabajo asumimos como desafío.

¡Gracias por todo, Francisco! Te vamos a extrañar.

El estatuto epistemológico de las Ciencias Ambientales

Durante mucho tiempo, sobre todo en la escuela secundaria, las propuestas educativas vinculadas con las problemáticas ambientales fueron abordadas de manera sesgada, con la impronta indeleble del campo de las ciencias naturales. Por lo general, la encargada de promover aprendizajes vinculados a las problemáticas ambientales era la Ecología, ya sea que se impartiera como materia independiente, con presencia autónoma y horas asignadas en el currículo, o como una unidad temática dentro de las horas asignadas a Biología. Pero, en sentido estricto, “la ecología que, si bien contribuye mucho al conocimiento de los problemas ambientales, estudia la relación entre los seres vivos y el medio en que viven” (Fernández Balboa y Monteleone, 2024, p. 36). En otras palabras, la ecología es una ciencia que tiene su propio objeto de estudio, lo que dejaría pendiente la cuestión de identificar cuáles son las disciplinas que toman el ambiente como objeto de conocimiento, qué métodos emplean y desde qué perspectiva lo hacen.

Si el lector nos preguntara ¿cuáles son las ciencias ambientales?, nos veríamos en un apuro pues no hay criterios claros de demarcación ni consenso unánime que nos señale, sin lugar a equívocos, cuáles son los campos de conocimiento convocados para el estudio de las problemáticas ambientales. Pero, intentaremos dar un rodeo que nos ayude con esa obsesión que tienen las mentes modernas occidentales por compartimentalizar el conocimiento, por determinar los límites epistémicos de las disciplinas, de tal manera que -si fuera posible- eso

ayudara a pensar la educación ambiental. El obstáculo que encontramos para demarcar las ciencias ambientales deriva, precisamente, de una decisión anterior: en qué paradigma epistemológico nos posicionamos.

Siguiendo a Morales Jasso (2017) diremos que, si las ciencias ambientales son aquellas disciplinas que estudian el ambiente, entonces, antes que todo, resulta indispensable definir qué es el ambiente. Pero, ¿cuál es el objeto que preocupa a los científicos ambientales? ¿Se trata del ambiente -a secas- o de los problemas que afectan al ambiente? Si la respuesta nos conduce hacia la segunda opción, pues, entonces deberíamos preocuparnos, también, por definir cuáles son los problemas ambientales. ¿Son aquellos que se producen naturalmente, los que provoca la acción humana o ambos? Como vemos, la simplicidad con que se suele presentar a la educación ambiental y a la ciencia ambiental no es sino aparente, falaz.

Como puede observarse en la Figura 1, el ambiente puede ser definido desde dos perspectivas: la dualista o la sistémica. Para la primera, lo humano y lo natural son dos esferas diferentes, mutuamente excluyentes. Por un lado, estaría la naturaleza y por el otro la cultura y la sociedad. Desde esta perspectiva podríamos definir el ambiente considerándolo como el conjunto de factores naturales (físicos, químicos y biológicos) que forman parte de un ecosistema. Pero, ya sea que hagamos foco en uno o u otro lado de la línea limítrofe, también podríamos definirlo como las consecuencias de la intervención humana en la naturaleza. Desde esta postura se “cuestiona el lugar del hombre en el mundo y apunta hacia interrogantes de tipo ético, pero aún desde una ontología y epistemología dualista” (Morales Jasso, 2017, p. 653).

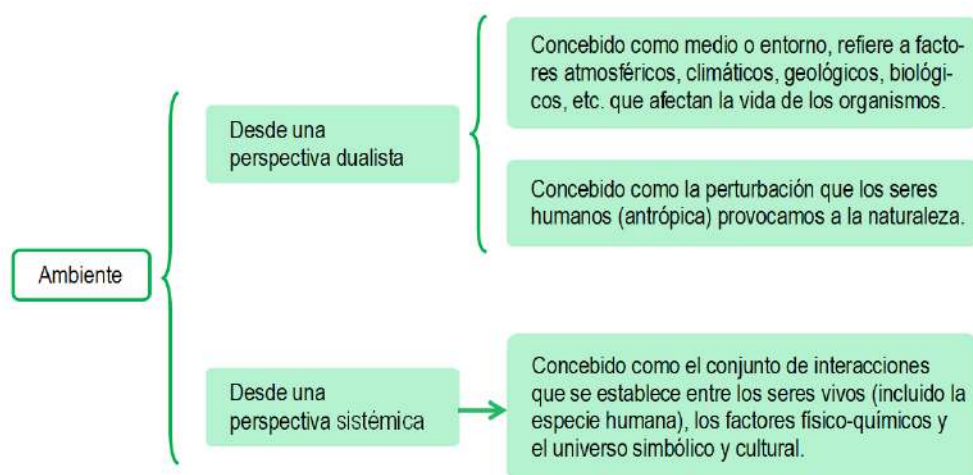


Figura 1. Perspectivas desde las que se define ambiente.

La segunda perspectiva rompe con el dualismo. Desde ella podemos decir que “el concepto ambiente engloba la multicausalidad de los procesos físicos, sociales, económicos, tecnológicos y biológicos, al igual que la complicada red de interrelaciones y los múltiples niveles espacio-temporales en las que éstas se dan” (Pacheco, 2005, p. 30). Aquí el peso está puesto en las interrelaciones que se identifican entre los componentes más que en los componentes mismos. Y este supuesto tiene consecuencias sobre el modo en que se desarrollará la investigación del ambiente.

Estamos convencidos de que el enfoque sistémico es el más adecuado para definir y abordar los estudios sobre el ambiente. Entendemos que los seres humanos somos animales, por lo tanto, integramos eso que llamamos naturaleza, aunque seamos los únicos animales capaces de generar cultura y transformar a gran escala el contexto en el que nos desenvolvemos (es decir, la naturaleza no antrópica).

Aunque resulte una obviedad decirlo, es necesario afirmar que, en la perspectiva sistémica, lo que importa son las relaciones entre los elementos constitutivos y no los componentes aislados. Lo sistémico consta de complejidad (Morales Jasso, 2017). Y, ¿qué es la complejidad sino un plexo, una red de relaciones, un tejido de elementos heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple? (Morin, 1990).

Concebir a los seres humanos como parte integrante de la naturaleza posibilita entender que cualquier cosa que hagamos -como elementos del sistema- repercute en el sistema integral y, eventualmente, como un boomerang, puede volver sobre nosotros.

De esta perspectiva ontológica y epistemológica se puede deducir que las ciencias ambientales necesariamente deben tender puentes entre distintos modos de producción de conocimientos, modos que superen las fragmentaciones epistémicas y el dualismo característico del pensamiento moderno. En este marco: ¿cuáles son, entonces, las ciencias ambientales? Morales Jasso (2017) entiende que se pueden identificar cuatro diferentes formas de develar las disciplinas que conformarían el campo de las ciencias ambientales:

- Enfoque disciplinario: desde esta posición se entiende que las ciencias ambientales están integradas por las investigaciones que se llevan a cabo desde las disciplinas aisladas (Figura 2).

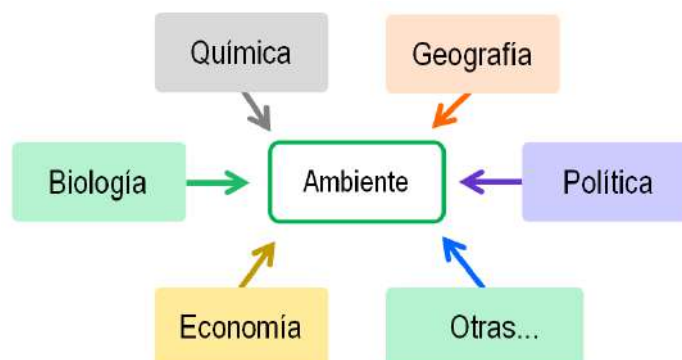


Figura 2. Representación del enfoque disciplinario.

- Enfoque multidisciplinario: los trabajos de investigación que adoptan esta perspectiva conforman equipos de especialistas que colaboran haciendo contribuciones desde los fundamentos de sus propias disciplinas (Figura 3). Cada representante haría sus aportes siguiendo la metáfora de un rompecabezas.

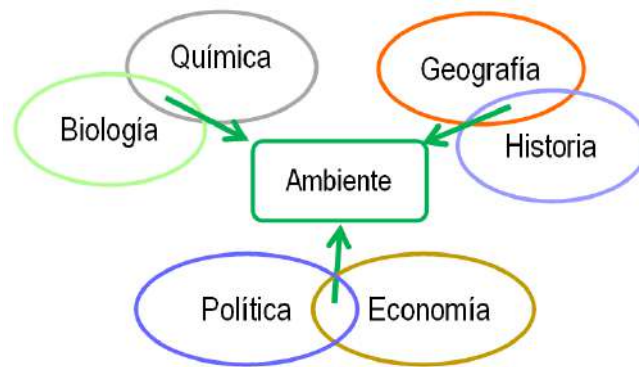


Figura 3. Representación del enfoque multidisciplinario.

- Perspectiva interdisciplinaria: supone que la visión disciplinaria resulta insuficiente para el abordaje del ambiente (Figura 4). En consecuencia, no se limita a sumar aportes específicos de cada disciplina por separado, sino que dialogan recíprocamente e integran y transforman métodos, marcos teóricos y conceptos sin evitar el conflicto que resulta de esto (Morales Jasso, 2017).

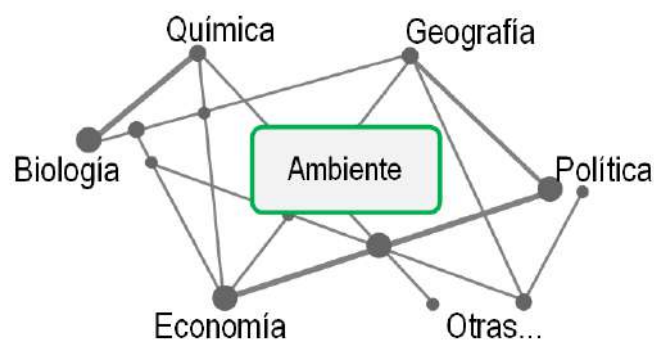


Figura 4. Representación de la perspectiva interdisciplinaria.

- Perspectiva transdisciplinaria: como vemos en la Figura 5, esta visión supone la conformación de campos híbridos de conocimientos provenientes de distintas disciplinas; pero estos mestizajes epistémicos serían incompatibles con las ciencias de las que provienen. la transdisciplina se dirige a la crítica y a la superación de la taxonomía del conocimiento en un redisciplinamiento” (Morales Jasso, 2017, p. 676).

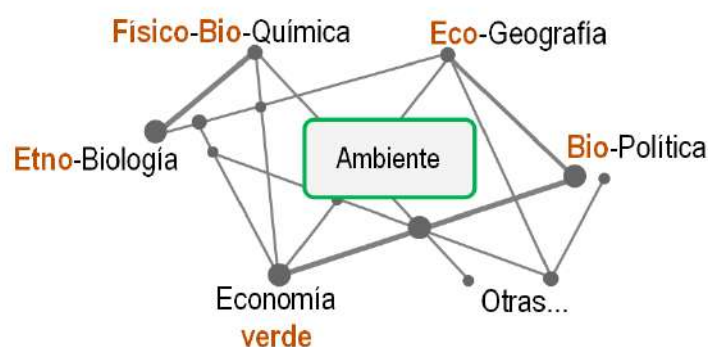


Figura 5. Representación de la perspectiva transdisciplinaria

Lo que este autor propone es que las ciencias que se ocupen de estudiar el ambiente, sean cuales fueran estas disciplinas o sus denominaciones, deben adoptar una perspectiva sistémica que las aleje del dualismo que separa lo humano de lo natural. Como vemos al comparar las Figuras 4 y 5, la interdisciplina y la transdisciplina comparten la visión sistémica, esto es, el ambiente como un plexo de relaciones y el conocimiento que lo aborda, asimismo, como red epistémica. Morales Jasso (2017) considera que las ciencias ambientales deben renovar sus conceptos, asumiendo una perspectiva compleja del ambiente, pues las definiciones dualistas son incompatibles con el paradigma sistémico. En palabras del especialista:

Para diferenciarse críticamente de las ciencias sociales y las ciencias naturales, así como de las tecnologías y de las humanidades, las ciencias ambientales tienen que recorrer un largo camino, estableciendo puentes sólidos, sin establecer como meta el criterio multidisciplinario, sino que desde el sistemismo debe empezar por lo interdisciplinario para avanzar hacia la creación transdisciplinaria de “un grupo unificado de ciencias ambientales. (Morales Jasso, 2017, pp. 682-683)

La tradición epistémica sobre la que se erigió la escuela secundaria, con matriz disciplinar, no favoreció la integración de perspectivas que impulsan los enfoque inter-trans-disciplinares. En los otros niveles educativos obligatorios, donde los contenidos se presentan estructurados en áreas, la desarticulación de los campos de saber no es tan evidente. Pero la estructuración areal del currículo no garantiza -como vimos- una complementariedad de saberes que resulte fecunda para el abordaje de un tema de alta complejidad como los problemas ambientales. En síntesis:

Para trabajar con situaciones donde confluyen múltiples procesos, niveles y dimensiones (como el ambiente, que funciona como una totalidad organizada o sistema complejo), hay que abordarlas más allá de la limitada suma de las perspectivas particulares de los distintos especialistas; es necesaria la construcción de una interpretación sistémica que ofrezca propuestas integradas, de corte interdisciplinario y transdisciplinario. (Pacheco, 2005, p. 31)

Por otro lado, hasta no hace mucho tiempo atrás, la enseñanza de la educación ambiental estaba sujeta al voluntarismo de los docentes (Fernández Balboa y Monteleone, 2024). Esto es, como no aparecía de manera explícita en los diseños curriculares, aquellos docentes sensibilizados por el cambio climático, la deforestación, la pérdida de la biodiversidad, el incremento descontrolado de los basurales, el aumento de la pobreza, entre otros temas relacionados con la crisis civilizatoria, decidían *motu proprio*, implementar proyectos destinados principalmente a promover actitudes de respeto en niños y jóvenes.

Esta situación cambió recientemente. En el próximo apartado desarrollaremos algunas ideas vinculadas a lo que plantea la Ley de Educación Integral.

El derrotero de la Educación Ambiental

Como anticipamos en el apartado anterior, antes de la sanción y promulgación de la Ley Nacional N° 27.621 (Ley de Educación Ambiental Integral)³ muchas de las propuestas de educación ambiental fueron desplegadas por docentes conmovidos por los problemas -cada vez más graves- que se iban reconociendo en el ambiente. De manera voluntaria, estos docentes diseñaban e implementaban actividades impulsados por su compromiso con un ambiente más sano, a partir del reconocimiento de los problemas ecológicos. Pero, como vimos más arriba, los temas ambientales exceden el abordaje sesgado desde disciplinas singulares como la Ecología.

La acción de esos docentes comprometidos tenía el respaldo de la comunidad educativa. De hecho, a medida que la sociedad global iba tomando mayor conciencia de la problemática ambiental, diferentes organismos de carácter nacional o internacional, movimientos ambientalistas o ecologistas, agrupaciones y colectivos indigenistas, etc., fueron promoviendo acciones más contundentes y exigiendo políticas más comprometidas en defensa de los bienes naturales comunes y de una mejor distribución de la riqueza⁴.

Como puede inferirse, “la Educación Ambiental surgió como consecuencia del deterioro ambiental y no como una filosofía de vida de la cultura hegemónica de Occidente” (Fernández Balboa y Monteleone, 2024, p. 23).

En nuestro país, la posibilidad de desarrollarnos en un ambiente sano y equilibrado está garantizada en la Constitución Nacional. En su Art. 41 se establece esto como un derecho. Mas ese mismo artículo establece que las actividades que desarrollamos para satisfacer las necesidades en el presente no pueden comprometer el bienestar de las generaciones futuras. Pero sabemos que la promoción del uso responsable de los recursos naturales, que asegure su sustentabilidad, requiere de acciones educativas institucionalizadas y sostenidas en el tiempo. Es decir que lo que plantea la Constitución no puede alcanzarse sin educación ambiental.

La necesidad de una educación ambiental para todos quedó plasmada en la Ley General del Ambiente N° 25.675 (de noviembre del 2002)⁵, que sostiene en su texto:

Art. 14. La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población.

Art. 15. La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y

³ Puede consultarse la ley en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

⁴ Para aquellos interesados en la evolución de la educación ambiental recomendamos la lectura del primer capítulo de *Pedagogía para la Tierra*, de Carlos Fernández Balboa y Adrián Monteleone, citado en las referencias.

⁵ Puede consultarse la ley en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25675-79980/texto>

articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.

Como vemos, la ley no solo explicita algunos contenidos de la educación ambiental (valores, actitudes y comportamientos deseables en una sociedad informada) sino que asume el ambiente como objeto complejo y promueve su abordaje integral desde una perspectiva que articule aportes de diferentes disciplinas. Sin embargo, habrá que esperar casi dos décadas para que el Estado plantee la educación ambiental integral como política pública.

Así, hacia el año 2021, la Ley de Educación Ambiental Integral (Nº 27.621) avanza de manera contundente:

Art. 2. Educación Ambiental Integral (EAI): es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.

Tal como queda definida, la educación ambiental integral aborda cuestiones que exceden a las ciencias naturales, que requieren un abordaje interdisciplinario para dar cuenta de las complejas relaciones que se establecen entre la sociedad del siglo XXI y la naturaleza. Entonces, a partir de la sanción de esta ley, es esperable que los Diseños Curriculares de las diferentes jurisdicciones atiendan a la necesidad de incluir la problemática ambiental de manera transversal.

La educación ambiental ingresa a la sala de 5

Como señalamos en el apartado anterior, en el marco de una Ley de Educación Ambiental Integral, es deseable que las provincias que asuman entre sus responsabilidades alguna reforma curricular, incorporen entre los contenidos a desarrollar, el ambiente y sus problemáticas.

La provincia de Santa Fe así lo ha hecho en el año 2023, cuando finaliza la etapa de producción del nuevo Diseño de la Educación Inicial. La nueva propuesta curricular, que reemplaza al diseño anterior del año 1997, plantea cuatro ejes transversales: *Educación Ambiental Integral*, *Educación Sexual Integral*, *Interculturalidad y Ciudadanía* y *Tecnologías Digitales* (Galfrascoli, 2024). Más aún, propone un espacio propio para el abordaje del ambiente

denominado *Ámbitos de Experiencias del Ambiente* en el que incluye saberes provenientes de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Tecnológica. Así, este campo curricular se transforma en una oportunidad para generar experiencias de aprendizaje en torno a *las infancias y nuestra casa común*.

Como adelantamos anteriormente, los autores de este trabajo asumimos el desafío de imaginar itinerarios pedagógicos impulsados por una ética ecológica crítica entramada con una ética social comprometida con el bien común. Sostenemos que, en educación ambiental, la dimensión social y la dimensión natural deben abordarse de manera articulada, porque el concepto mismo de ambiente integra lo uno y lo otro como principio ontológico.

Con el objetivo de generar una propuesta didáctica orientada a conseguir que niñas y niños de sala de cinco años puedan lograr aprendizajes potentes y desarrollar actitudes de solidaridad, respeto y cuidado del ambiente, los autores de este trabajo (una, con amplia trayectoria en instituciones de Educación Inicial y otro, con experiencia como formador de formadores en el campo de la didáctica de las ciencias naturales), diseñamos, implementamos y revisamos críticamente un proyecto con eje en la educación ambiental.

El Ámbito de Experiencias del Ambiente se constituye “en torno a los ambientes, las historias y las culturas como una totalidad indivisible de naturaleza y sociedades a través del espacio-tiempo, trama socio-natural dinámica e histórica, en la que lo social, lo natural y lo tecnológico se imbrican mutuamente” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2023, p. 87). Tomando este encuadre como propio, nos propusimos desarrollar un proyecto que denominamos *El cuidado de la casa común*. Las actividades que describimos más adelante forman parte de la experiencia desarrollada en el Jardín de Infantes Común N° 357, de Barrio Belgrano (Reconquista, Santa Fe), en Sala Lila (5 años turno mañana), a cargo de la autora de este trabajo.

Objetivos del proyecto

- Explorar y conocer el ambiente, «nuestra casa común», desde sus múltiples dimensiones: temporales, espaciales, sociales, culturales, naturales y tecnológicas.
- Observar, explorar, indagar y describir la diversidad de paisajes y territorios.
- Participar en la resolución de problemas, la búsqueda, organización y comunicación de la información para conocer el ambiente.
- Establecer relaciones entre los saberes de los diversos contextos socioculturales con los escolares sobre los seres vivos, objetos y materiales, fenómenos del mundo físico y el cielo, que enriquecen y complejizan las experiencias sobre el ambiente.

Contenidos seleccionados

- El reconocimiento del ambiente «nuestra casa común» y las relaciones humanas. El cuidado de la salud y del ambiente.

- La idea de territorio y paisaje. La exploración del ambiente. La vida urbana y rural.
- El espacio vivido, percibido: el ambiente-territorio-cuerpo, casa, espacios sociales vitales. El espacio representado.
- La construcción de un saber ambiental respetuoso de las relaciones entre actividades humanas y los bienes comunes: el ambiente como un derecho humano.
- La organización y transformación del espacio en relación con las actividades humanas.
- La indagación de los problemas/conflictos ambientales que afectan la vida en el Jardín, el barrio y la comunidad, identificando causas y posibles abordajes.
- La organización de la información y comunicación: uso de distintas formas de registro de la información, fotos y filmaciones.

Acontecimiento disparador del proyecto

El Jardín N° 357 es una institución del nivel inicial que se encuentra en Barrio Belgrano, en la ciudad de Reconquista. Los niños y las niñas que asisten a este establecimiento educativo provienen de la zona suroeste de la metrópoli, que incluye un grupo de barrios que se encuentran hacia el sur de la Ruta Provincial N° 40 y hacia el oeste de la Ruta Nacional N° 11.

A mediados de enero del año pasado, la región se vio afectada por lluvias intensas en cortos períodos de tiempo. Como vemos en la Figura 6, las abundantes precipitaciones y la escasa capacidad de escurrimiento provocaron que el agua se estancara ocasionando inundaciones y afectando a algunas familias de la comunidad educativa del jardín.



Figura 6. Escenas de la problemática retratadas por medios de comunicación locales⁶.

Decidimos tomar como punto de partida este acontecimiento por tres razones: 1) la primera de ella es su significatividad. Se trató de un fenómeno que afectó directa o indirectamente a los niños y sus familias por lo que valía la pena tomarlo como objeto de reflexión y aprendizajes en la sala; 2) porque reconocemos que, entre las decisiones que tomamos los docentes en el marco de la transposición didáctica, se encuentran las vinculadas con el proceso de

⁶ Imagen de la izquierda tomada de Aire Digital: <https://www.airedesantafe.com.ar/santa-fe/reconquista-vecinos-inundados-rompieron-el-pavimento-una-ruta-que-corra-el-agua-n558704>.

Imagen del centro tomada del diario El Litoral (Santa Fe, capital): https://www.ellitoral.com/regionales/video-desesperacion-inundados-reconquista-vecinos-rompieron-ruta-provincial-n-40-corra-agua_0_pgJVEJ65sJ.html

Imagen de la derecha tomada de Reconquista Hoy: <https://www.reconquistahoy.com/66281-en-la-desesperacion-vecinos-inundados-destruyeron-el-pavimento-para-que-drene-el-agua-la-municipalidad-instalara-una-bomba-de-extraccion>

contextualización del conocimiento y, 3) porque reconocemos en este fenómeno las diferentes aristas que se presentan en un problema ambiental concreto. En este caso podemos mencionar: deforestación en la región, avance de la frontera agrícola, planeamiento y urbanización de nuevos barrios, generación de nuevos basurales, servicios públicos del municipio, salud personal y colectiva, pérdidas económicas, legislación sobre desagüe y sobre los bienes públicos (como la ruta asfáltica), mapeamiento de los desniveles del terreno, entre otros.

Algunas de las actividades propuestas

Entendemos que la práctica docente implica, entre otras responsabilidades, el diseño de itinerarios formativos enriquecedores. En este sentido, construir e implementar dispositivos y secuencias didácticas constituye una competencia de los profesionales de la educación (Perrenoud, 2004) en cualquier nivel que estos se desempeñen. Pero tal construcción no debe entenderse como un diseño *in novo*, en el sentido de *invención*. En el proceso de diseño de secuencias didácticas, por ejemplo, los docentes solemos inventar actividades, pero, también es usual tomar actividades hechas por otros actores, ya sea de compañeros de trabajo, de propuestas presentadas en congresos o en artículos de difusión, actividades sugeridas por los materiales editoriales, por materiales curriculares, etc. Lo nuevo, lo novedoso del proceso creador está en la articulación de dichas actividades, en su adecuación y contextualización.

Para mejorar sostenidamente estas propuestas los docentes ejercemos un proceso de reflexión sobre la acción que consiste en tomar la propia acción como objeto de reflexión para compararla con un modelo prescriptivo de lo que habríamos podido o debido hacer de más, para explicarlo o hacer una crítica (Perrenoud, 2011).

En este marco exponemos tres actividades y la reformulación que realizamos.

a. Un relato en la secuencia

En un momento de la secuencia presentamos un relato titulado *Dos pulgas en su propio planeta*, propuesto por un material curricular de la Secretaría de Ambiente y Ordenamiento Territorial de la provincia de Mendoza (s/f)⁷.

Dos pulgas en su propio Planeta

Había un hermano y una hermana pulgas que vivían en un gran perro, llamado Planeta.

Las pulgas se llamaban Carlota y Juancho y eran muy alegres y traviesas. Para vivir picaban a Planeta y así se alimentaban.

⁷ El material digital completo puede descargarse de: <https://www.mendoza.gov.ar/salud/wp-content/uploads/sites/14/2014/09/secuencia-dia-del-ambiente-baja.pdf>. Consultado el 08 de mayo de 2025.

Un día Carlota salió a dar un paseo por Planeta y le picó muy fuerte cerca de la oreja, tan fuerte que Planeta se enojó sacudiéndole de su cuerpo; cayó en el jardín donde vivía Planeta.

Carlota estuvo perdida varios días entre el césped y las plantas, y su hermano Juancho la buscaba en el cuerpo de Planeta sin poder encontrarla.

Cuando Carlota ya estaba sin fuerzas, oyó gritos:

–Carlota, Carlota– gritaba Juancho.

–Hermano, ¿dónde estás? – respondió Carlota.

–Aquí en Planeta, sube– dijo Juancho.

Y dando un gran salto de pulga, Carlota volvió a subir a Planeta.

Juancho y Carlota reflexionaron y decidieron que, para no lastimar a Planeta, había que picarlo suavemente.

De ese modo se podrían alimentar sin causarle daño.

Y así vivieron muy felices para siempre las dos pulgas cuidando a Planeta.

A partir de una evaluación de las características de este relato, nos quedamos con la sensación de que podíamos incorporar un toque más personal a la propuesta. Luego, en base a nuestro repertorio lector común nos decidimos por recrear un fragmento de una obra de Antoine de Saint-Exupéry de reconocida significatividad. Así, a partir de *El Principito*, elaboramos el siguiente relato.

El Principito y su amiga Rosa

En un planeta muy, muy pequeño, al que unas personas grandes le habían puesto por nombre Planeta B-612 (porque a las personas grandes les gusta ocupar números grandes para nombrar a los planetas), vivía un niño al que llamaban Principito.

Principito, tenía una amiga muy querida. Era una planta de rosa, con una bella flor de rosa, de color rosa, llamada Rosa, como se llaman todas las flores rosas de plantas de rosa.

Como la quería tanto, cuidaba de ella removiendo la tierra a su alrededor y regándola con agua todos los días. Quitaba las malezas y procuraba mantener el lugar donde vivía Rosa siempre limpio.

Un día, cuando terminó de regar la tierra alrededor de su flor amiga, se acercó para aspirar su aroma y, al tomarla suavemente, una espina de Rosa se hincó en el dedo de Principito. El dolor hizo que Principito retirara la mano rápidamente y

observara sus deditos. En el segundo dedo de su mano, en ese que está al lado del dedo más gordo, había aparecido una pequeña gota de sangre.

Y, aunque Rosa se disculpó ocupando un montón de palabras: perdón, lo siento, disculpas, fue sin querer... Principito se fue enojado.

Por unos días dejó de regar a Rosa, no quitó las malezas y dejó que la basura se acumule.

Cuando se le pasó el enojo, volvió para ver cómo estaba su planta de rosa y la encontró marchita de tristeza y rodeada de basura.

Esto conmovió a Principito. Se dio cuenta de que tenía una responsabilidad con su amiga Rosa y que, sin sus cuidados, la vida de su planta se ponía en peligro.

Le prometió a Rosa, ocupando un montón de palabras: te prometo, te lo juro, te aseguro, te lo re-prometo... que no volverá a pasar. Y, así, renovaron nuevamente su amistad.

Los múltiples lenguajes pueden ser convocados para poner en escena esta historia que actuaría como aglutinador de saberes diversos.

Las interacciones dialógicas en ronda de niños es la estrategia privilegiada para poner a circular la palabra en torno a las ideas que despierta el relato. Las analogías entre el planeta de ficción y nuestro planeta permiten establecer algunas relaciones. Lo mismo podemos decir sobre las actitudes del personaje y las del grupo de estudiantes. Se promueve la reflexión constante sobre prácticas sociales que perjudican el ambiente y la forma de poder atenuar el impacto de la acción humana sobre la casa común. Esto conduce a establecer ciertos acuerdos en la sala y hacer un compromiso personal y colectivo con su cuidado.

b. Las tres “R”

Entre los compromisos que se pudieron acordar resultan destacables aquellos relacionados con conductas de reducción, reutilización y reciclaje de recursos que provee la naturaleza. En esa dirección podemos mencionar algunas de las actividades que desarrollaron los niños de la sala:

- Dialogaron sobre distintas tareas que puedan hacer en casa, como reciclar, tener cuidado de apagar las luces cuando no sean necesarias, evitar desperdiciar agua, etc.
- Eligieron un compromiso que la clase que pudiera realizar todos los días. Propósito: en un determinado momento de la jornada salir al patio a juntar las basuras que encontremos, como ser papeles, envoltorios, bolsitas de golosinas...
- Reciclaron tarros de dulce de leche. Realizaron collages con papeles sobre ellos y los distribuyeron por el patio para usarlos como cestos de basuras.

- Investigaron sobre la relación entre la acumulación de basura en las cunetas y el escurrimiento del agua de lluvia.
- Confeccionaron “tarjetas ecológicas” con papel reciclado.
- Observaron y describieron muestras de agua tomadas de distintas fuentes.
- Miraron y analizaron videos con información sobre la producción de basura y sus consecuencias.
- Analizaron información que presentan los envases de distintos productos para identificar los símbolos vinculados al reciclado. Entre otras.

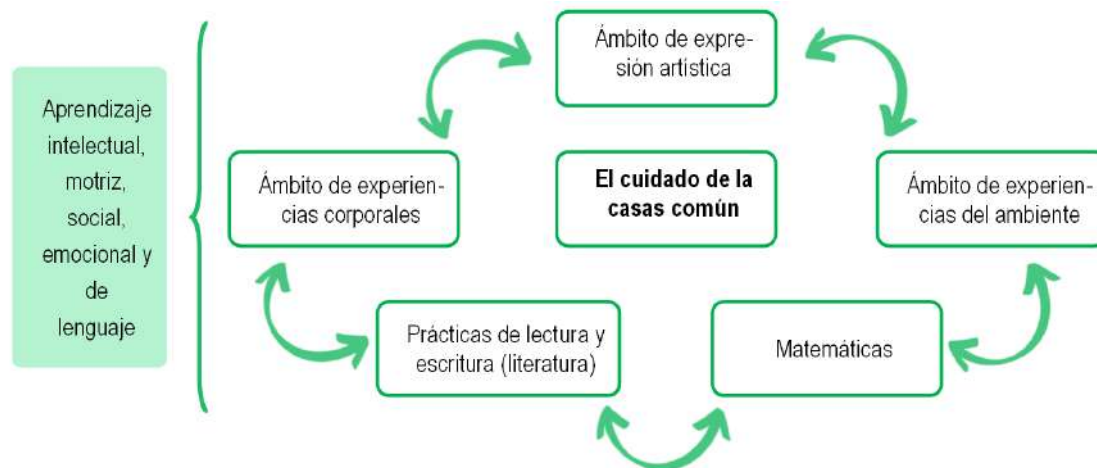


Figura 7. Articulación entre campos de conocimientos.

Decidimos sostenerlas, pues, como se puede inferir, las actividades propuestas intentan promover aprendizajes múltiples a partir de trabajar contenidos que provienen de diferentes ámbitos de experiencia. En la Figura 7, mostramos cuáles son las unidades curriculares de las que tomamos los contenidos para este proyecto.

c. El trabajo con modelos

El nivel inicial puede hacer aportes significativos para promover la alfabetización científica de las y los niños. El compromiso está en hacer de la sala un espacio donde pensamiento, lenguajes y experiencias entren en relación dialéctica. De ese modo, los modelos explicativos iniciales de un niño pueden transformarse a medida que se contrastan con los de sus compañeros en interacciones comunicativas. Como vemos, el uso del lenguaje es fundamental en el proceso de modelización. En este nivel, dicho proceso se apoya preponderantemente en la oralidad y la expresión gráfica con dibujos y esquemas (Furman, Jarvis, Luzuriaga y de Podestá, 2021; Galfrascoli, 2021).

En relación con esto, una de las actividades planteó la construcción de un dispositivo para filtrar agua (Figura 8). Como propuesta superadora nos proponemos que los niños puedan representar en un modelo (dibujo) de lo que sucede en el proceso de filtración.



Figura 8. Dispositivo para observar y modelizar la filtración.

Evaluando la propuesta

Usualmente se relaciona la evaluación con la calificación. Nosotros entendemos que la evaluación consiste en un proceso de búsqueda de información que permite introducir mejoras. En este sentido, la evaluación es un proceso integral que considera distintas dimensiones o factores de la enseñanza y del aprendizaje y, por lo tanto, no se reduce a asignar una nota o hacer una apreciación cualitativa del desempeño de los estudiantes.

En este proyecto, la evaluación se transformó en una herramienta de revisión crítica de nuestras propias prácticas por medio de la reflexión colegiada. Reconocemos que el trabajo conjunto de docentes de distintos niveles educativos (nivel inicial y nivel superior), cuando se realiza de manera sostenida y en un marco de respeto, puede contribuir a generar intercambios fecundos que promuevan la profesionalización de los participantes.

Desde este lugar, estaremos imaginando otros horizontes posibles que nos convoquen.

Referencias

Fernández Balboa, C. y Monteleone, A. (2024). *Pedagogía para la Tierra*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Francisco (2015). *Laudato si. Del santo padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Vaticano. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

Furman, M., Jarvis, D., Luzuriaga, M. y de Podestá, M. E. G. T. (2021). *Aprender ciencias en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Aique.

Galfrascoli, A. (2021). Aprender ciencias para aprender a leer y escribir. *Bio-grafía*, Vol. 14, N° 26, pp. 163-176. DOI: <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.14.num26-13684>.

Galfrascoli, A. (2024). Las Ciencias Naturales en el nuevo Diseño Curricular de Educación Inicial en la provincia de Santa Fe. *Novedades Educativas*, N° 398, pp. 26-33.

Ministerio de Educación de Santa Fe (2023). *Diseño Curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Morales Jasso, G. (2017). Las ciencias ambientales. Una caracterización desde las epistemologías sistémicas. *Revista Electrónica Nova Scientia*, Vol. 9, N° 18, pp. 646-697.

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

Pacheco, M. F. (2005). El ambiente, más allá de la naturaleza. *Elementos: Ciencia y Cultura*, Vol. 12, N° 57, pp. 29-33.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.

Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

PUNTAJE EN CADA PROVINCIA

Consultá la valoración
de publicaciones vigente
en **tu jurisdicción.**



Información
actualizada
para docentes
de **todo el país.**

ARGENTINA



Acompañamos tu camino
para que cada publicación
sume valor.



ProFE
Ediciones

PUBLICAMOS CON VOS,
enseñamos al mundo.

Constanza Merino Abdala

El docente coformador en la formación: entre acompañar y dejar aprender

Resumen

Este trabajo se inscribe en el paradigma hermenéutico, desde una perspectiva reflexiva e interpretativa, con especial referencia a los aportes de Hans-Georg Gadamer. A partir de una experiencia situada en el nivel primario, se analiza el rol del docente coformador en el acompañamiento de una docente en formación durante sus prácticas en terreno. Se recupera el concepto de hospitalidad desde la filosofía de Emmanuel Levinas para pensar el “alojar a un otro” como condición ética del vínculo pedagógico. Asimismo, se problematiza la tensión entre intervenir para facilitar el camino o habilitar el error como parte del proceso formativo. A través de una situación áulica compleja, se reflexiona sobre la importancia de la práctica reflexiva, el valor de la pregunta como herramienta pedagógica y el diálogo como espacio de construcción de sentido. Se concluye que el docente coformador no debe allanar el camino ni desentenderse del proceso, sino acompañar desde la escucha, la disponibilidad y la construcción conjunta de saberes. El trabajo deja abiertos interrogantes sobre la identidad de este rol en el entramado formativo contemporáneo.

Palabras clave

Coformación docente; práctica reflexiva; hospitalidad pedagógica; formación docente; hermenéutica.

Introducción

“Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.”

(Caporossi, 2012, p. 112)

El presente trabajo se enmarca en el paradigma hermenéutico, de carácter reflexivo e interpretativo, cuyas bases fueron establecidas por Friedrich Schleiermacher y desarrolladas posteriormente por autores como Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer. Este último será tomado como principal referente en este trabajo, dado que sus aportes resultan fundamentales para la comprensión e interpretación de los hechos relatados, en tanto promueven una mirada dialógica y situada del conocimiento. En efecto, la hermenéutica

filosófica es una valiosa lente, para observar el contexto educativo, facilitando el diálogo genuino y significativo, favoreciendo a la interrelación, considerando lo humano, la reflexión y el contexto en donde se desarrolla el acto de educar, desde esta lente, se abordará un relato sobre una experiencia propia sobre mi rol como coformadora por primera vez.

En este marco y a la luz de comprender el desarrollo de este, es preciso contextualizar a los lectores. Soy docente en educación primaria, y licenciada en educación, trabajo actualmente en una escuela urbana de gestión pública, de la ciudad de Victoria, Entre Ríos. Hace ocho años ejerzo la docencia y a lo largo de este recorrido, he sido interpelada por múltiples reflexiones que me impulsaron a construir una práctica cada vez más profesional, ética y comprometida, sostenida en una mirada reflexiva, crítica y humana.

En este orden de ideas, este año, en sus comienzos, una docente del nivel superior de la ciudad donde resido me invitó a ser parte de los docentes coformadores, mi respuesta fue un sí gustoso, ya que la propuesta, significa para mí, revalorizar el rol docente, reflexionar sobre el quehacer y reaprender a mirar, a ver lo que no se miró, o lo que no se eligió ver para desnaturalizarlo, dotarlo de sentido, y construir una nueva mirada, nuevos modos de ser y pensar la profesión docente.

A continuación, se presentará el trabajo con el siguiente formato, la bienvenida de la docente en formación y lo que implica alojar a un otro desde el paradigma de la hospitalidad; luego se hace foco y se pone en tensión cómo acompañar a la misma en situaciones complejas; qué lugar tiene la práctica reflexiva y cómo dialogan dos posturas si bien diferentes pero a su vez encuentran un punto convergente que ayuda a la reflexión tanto en mi como coformadora, como para la docente en formación y la docente generalista. Para finalizar se realiza una conclusión que deja interrogantes que permiten la reflexión, la mirada crítica y la posibilidad abierta de continuar revisando posibles modos de ser y pensar la función del docente coformador.

La importancia de alojar a un otro

¡Bienvenida, señor Ayelén!,

Bienvenida a este valioso desafío de enseñar sin dejar nunca de aprender.

Deseo que puedas habitar con compromiso los diversos espacios de aprendizaje que nos brinda la escuela y, especialmente, nuestros estudiantes.

En esta etapa de formación, te invito a construir tu "ser docente" en diálogo constante, desde el respeto, la escucha y la reflexión compartida, reconociendo la complejidad y riqueza del entramado que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹

Como hemos mencionado al comienzo, de este modo, se le dio la bienvenida a la docente en formación junto a un presente. Simbólicamente, significa aquí estoy, te acompaño, te respeto,

¹ Ver anexo Nro. 1

tu voz vale, este también es tu espacio de aprendizaje. En ese preciso momento mi quehacer docente se deconstruye y construye reconociendo su alteridad, respondiendo, desde una filosofía levinasiana ¿quién es ese otro? De este modo y siguiendo con los principios de Emanuel Levinas, en tanto tener responsabilidad sobre un otro, sentirme interpelado por ese otro, reconocer su subjetividad, alojarlo y acogerlo, en Levinas, recibir es sinónimo de acoger, hospedar, y solo se recibe en la medida en que se recibe más allá de la capacidad del yo. (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2024).

Sentado lo anterior, es preciso tener presente que la educación se concibe como un tejido complejo de intersubjetividades, estas dialogan, se tensionan y se transforman. En ese tejido dialéctico, en el ir y venir, en los encuentros y desencuentros, en el estar disponible para un otro, es en donde se construye lo común.

Lo complejo en las aulas y la figura del coformador como puente entre la teoría y la práctica: ¿barrer las piedras para allanar el camino o permitir el tropiezo como parte del proceso de transformación?

En el marco de las prácticas en terreno, más precisamente durante la primera semana de observación de la docente en formación, se presentó una situación que iba a marcar un antes y un después en mis prácticas docentes y en su trayecto. La residente observó en su tercer día de sus prácticas, a un estudiante (este había tenido inasistencia, los dos días previos a su ingreso), en el momento de ubicarse en el aula, se sentó solo. Esta situación interpeló a la practicante. Cabe destacar que, las mesas en la misma están dispuestas para que los estudiantes trabajen en grupo de manera colaborativa. Al mismo tiempo, se procedió por explicarle a la docente en formación que este estudiante, había ingresado hacía tres semanas a la institución, tiene sobriedad y está medicado por un diagnóstico neurológico de esquizofrenia. Esto desconcertó a la residente, por lo cual procedí a hablar con la directora sobre cómo trabajaría la misma con este estudiante atendiendo su particular situación, a lo que respondió que yo me ocupara en trabajar con él y la docente en formación, en sus semanas de prácticas, diseñe una secuencia para el resto de los estudiantes.

En este marco, al manifestarle lo mencionado, a la docente generalista de las Prácticas IV, su respuesta fue clara, desde el nivel superior, si bien no pretenden romper con la estructura institucional, sí desean que los futuros docentes puedan afrontar situaciones como estas, que forman parte del día a día escolar. Este es, según su mirada, el momento para intentarlo, para ensayar respuestas a los desafíos que nos presenta justamente la práctica en terreno y la educación.

En consecuencia, mi primera reacción fue poner en palabras mi desacuerdo, ya que, incluso quienes llevamos años de trayectoria muchas veces no contamos con respuestas frente a realidades tan complejas. Entonces ¿cómo esperar que un docente en formación inicial pueda resolver algo que nos interpela incluso a quienes ya transitamos la profesión desde hace tiempo?

A pesar de esa diferencia, también reconocí puntos de acuerdo con la docente generalista ya que coincidíamos en la importancia de generar espacios de reflexión situados, en el valor del acompañamiento pedagógico y en el compromiso con la mejora de las prácticas, por lo tanto, elegí construir desde esos consensos, lo que me permitió posteriormente reflexionar sobre la situación con mayor apertura. Agradeció mi acompañamiento, gesto que dio lugar a un clima de respeto mutuo y trabajo colaborativo.

Asimismo, y parafraseando a Claudia Mallea (2012), en “La formación en la práctica docente”, las instancias de práctica en terreno no solo son materia fértil para los residentes sino también para los docentes coformadores porque abonan a la mejora de la práctica docente y a la formación continua, ingredientes indispensables si pensamos en términos de buena enseñanza, tal y como postula Philippe Perrenoud en “las 10 competencias necesarias para las buenas prácticas pedagógicas”:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua. (Perrenoud, 2004, p. 223).

En sintonía con lo anterior, estas instancias de prácticas propician la reflexividad, la cual debe brindarse a ese practicante desde un primer momento, para evidenciar de esta manera sobre las decisiones que tomamos, por qué, para qué, cómo y qué estudiantes tenemos en las aulas para llevar a cabo diversos modos de actuar. Esto, además, favorece el trabajo sobre uno mismo como docente, sobre nuestros miedos, dudas, deseos, inclusive sobre la persona y la identidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado de forma previa, realicé una intervención para poder guiar y facilitar otras miradas de la docente practicante, retomé la conversación y en lugar de cuestionar su preocupación, propicié una mirada más amplia, invitándola a complejizar su observación inicial y acompañar el acto de observar con preguntas reflexivas que la ayuden a comprender e interpretar el contexto. Las preguntas que construimos fueron las siguientes, ¿se sentó solo el estudiante ese único día? ¿qué otras variables intervinieron? ¿cómo se lo vio durante el resto de la semana? ¿qué decisiones institucionales se habían tomado al respecto? ¿qué otros adultos estaban interviniendo? ¿qué decisiones tomó la docente semanas anteriores? ¿desde mi lugar de docente en formación qué leo de esta situación? ¿cómo favorece esto a mi formación? De este modo es preciso detenernos, además, en las siguientes preguntas que ayudarán a los futuros docentes a entender los sentidos de la observación, ¿para qué se observa?, ¿qué observamos?, ¿cómo observamos?, ¿qué sentido le daremos a la observación? Reflexionar sobre la observación es hacerse preguntas que nos invitan a interpretar para comprender, mejorar y prever nuevas formas. (Anijovich et al., 2009, p. 81).

En este sentido, cabe preguntarse, ¿puede la pregunta constituirse en un eje que oriente y dé sentido a la observación? Este diálogo entre el cuestionar y el observar nos invita a problematizar el lugar que ocupa la observación en las prácticas pedagógicas, entendiendo que toda reflexión debe ser interrogada con preguntas que incomoden, movilicen y orienten hacia la mejora. Esta situación me interpeló como coformadora, me llevó a revisar mis certezas, mis supuestos, a volver a los textos y a leer con otra mirada, con otras lentes. Fue así como encontré resonancia en Philippe Perrenoud (2004), quien plantea que “se aprende a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo”, citando a Philippe Meirieu en su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Comprendí que la docente generalista tenía razón en algo fundamental, se trata de que la docente en formación transite, piense, se equivoque, pregunte, se forme y se transforme en ese camino sinuoso que implica la docencia.

Desde esta vivencia pude entender, luego de reflexionar y hacerme preguntas que me invitaron a salir de la caja, a desnaturalizar lo establecido, y a cuestionar-me, el lugar que ocupa el docente coformador, este no es el de quien allana el camino, barriendo las piedras, evitando los conflictos y desafíos, ni el de quien arroja al otro a una experiencia sin sostén. Es de quien camina al lado, quien da lugar al error, quien escucha sin invalidar, quien está disponible para ese otro, dejándose afectar, y quien propone preguntas que abren nuevos modos de ser y pensar.

Desde estas bases, y en palabras de María Fernanda Foresi (2012), “los residentes son el motor”, son el motivo por el cual los formadores y coformadores debemos construir espacios de diálogo. Diálogo que permita la reflexión, la interpretación y la comprensión, pues como podemos encontrar en Gadamer, citado por Habermas en Verdad y justificación, sostiene que “somos diálogo”. En palabras de Habermas:

“En el diálogo se entrecruzan la intersubjetividad de un mundo de la vida compartido que está anclado en perspectivas de la primera y la segunda persona, perspectivas que se refieren la una a la otra y son intercambiables entre sí, y la referencia a algo en el mundo objetivo acerca del cual, precisamente, se está hablando. Al diálogo le es inherente una relación a lo objetivo, y dicha relación establece un vínculo interno entre el sentido y la posible verdad de lo dicho. Es un mutuo comprender con la esperanza de un entendimiento universal.” (Habermas, 2000, p. 87-88).

Sentado lo anterior, el vínculo dialógico entre formadores y coformadores será el que permitirá, acompañar al residente en su proceso de construcción profesional, y además también habilitará espacios donde la palabra circule. Un diálogo genuino, que propicie la reflexión y la mirada crítica, un diálogo que transforme al docente en formación, y quien acompaña, en un acto dialéctico constante que interpela, que revisa certezas y que potencia nuevas comprensiones de la práctica docente. De este modo, la conversación significativa fomentará la construcción del sentido de enseñar, propiciará la reflexión crítica y, además, abrirá espacios donde las preguntas son el encuadre para reflexionar sobre las prácticas. En este sentido, además se va a construir el perfil identitario del coformador, ya que se sentarán las bases que guíen este

rol, el cual debe habilitar espacios para los residentes, aportar ideas, posturas y orientaciones desde la trayectoria, guiarlos sobre la realidad de los estudiantes, ser generoso en facilitar prácticas concretas que se articulen con la teoría para que el docente en formación pueda llevar adelante los diseños de planificación didáctica de manera congruente y coherente. Retomando los inicios, este rol debe ser insumo para el perfeccionamiento docente y la profesionalización. (Foresi, 2012)

Para finalizar y sintonía con lo anterior, quisiera dejar algunos interrogantes que nos inviten a seguir construyendo a la identidad de la figura del coformador, ¿qué es ser un buen coformador? ¿existe el docente coformaodor ideal? ¿el coformador debe mostrar su mejor cara? ¿es el modelo para seguir?, o, ¿debe mostrarse real? ¿interpelado por las diversas realidades y complejidades del aula? ¿debe mostrar cómo reflexiona? ¿cómo busca ayuda? Esto también nos invita a reflexionar sobre, ¿qué tipo de docentes queremos en las aulas hoy? ¿estamos formando en prácticas reflexivas que habiliten el pensamiento crítico y la transformación?, en ese proceso, ¿alojamos a ese otro comprendiendo su alteridad? ¿permitimos que ingrese a nuestras prácticas lo nuevo, lo joven, lo que desafía nuestros supuestos y certezas? ¿creamos encuentros dialógicos que nos permitan reflexionar y también transformar nuestras prácticas pedagógicas?

Con estos interrogantes y muchos otros que surgirán a lo largo de mi rol como docente y docente coformadora, tengo la certeza que asumir este rol, es asumir un compromiso político y ético del entramado formativo. Asumirlo de manera responsable que nos permita salvar el mundo de la ruina, que, de no ser por la renovación de la llegada de lo nuevo, de lo joven, sería inevitable. (Arendt, 1961).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Pittelli, L., & Vera, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Gaviria Cortés, D. F. (2015). *¿Cómo son y qué hacen los buenos profesores? Sus voces y las de los estudiantes*. Magisterio.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Editorial Trotta.

Levinas, E. (1993). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (5.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mallea, C. (2012). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Méndez Cabrita, C. M. (2021). La hermenéutica filosófica en el contexto educativo. *Revista Conrado*, 17(81), 222–230.
Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1994>

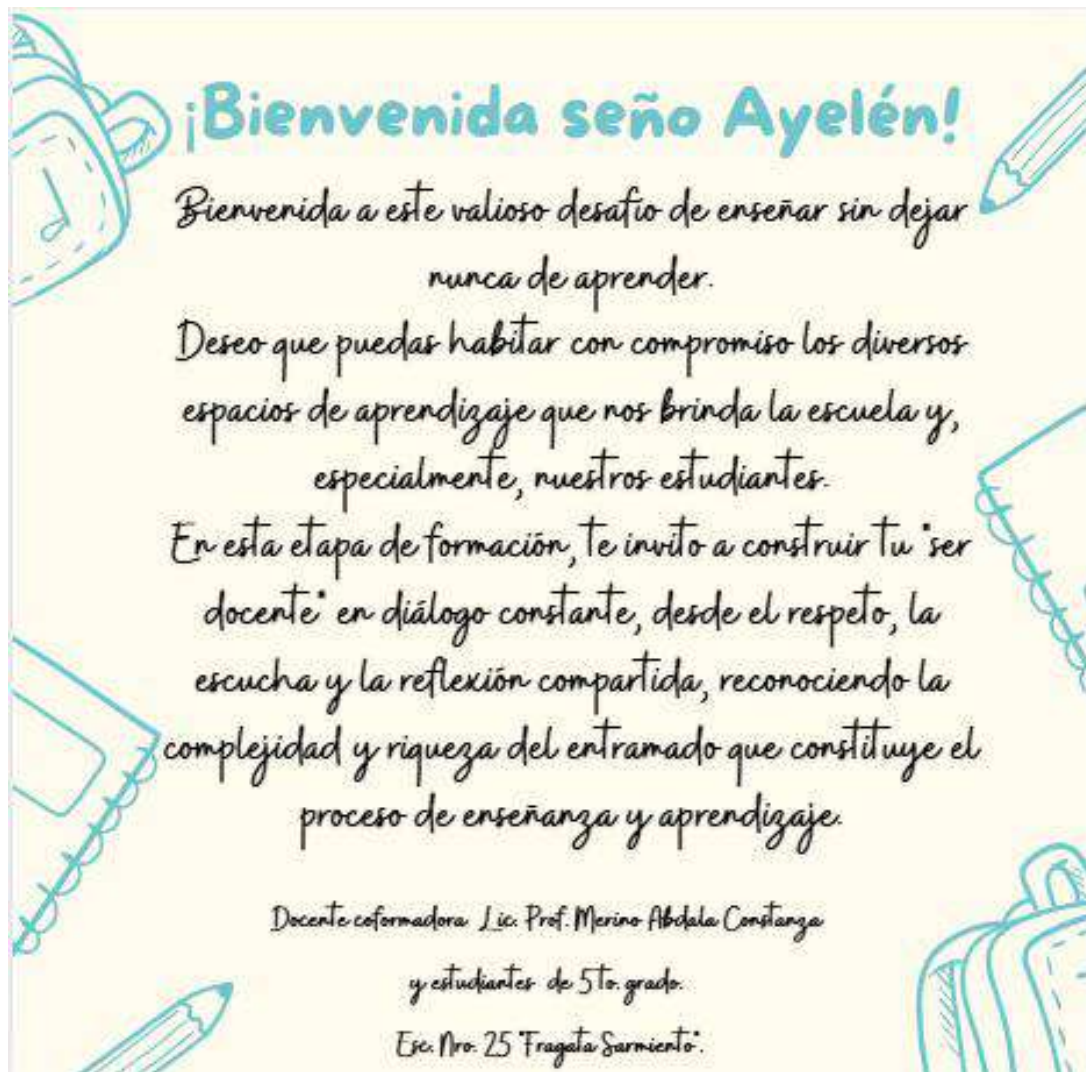
Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó

Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Alfonso, I. y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. (Reimpresión mayo 2012)

Anexos

Anexo Nro. 1



Farías Fernando José

Aprender jugando, jugar aprendiendo: sistematización de una experiencia pedagógica sobre el valor del juego en los procesos de aprendizaje en una escuela primaria de Córdoba

Resumen

El presente trabajo sistematiza la experiencia pedagógica desarrollada mediante el proyecto institucional “*Aprender jugando, jugar aprendiendo*”, implementado en 2018 en una escuela primaria estatal de Córdoba, Argentina. La propuesta surgió con el objetivo de promover aprendizajes significativos y una mayor participación estudiantil a través del juego como recurso pedagógico.

Desde un enfoque cualitativo, se recuperaron experiencias de docentes, estudiantes y familias mediante observaciones, encuestas y registros institucionales. Los resultados evidenciaron un aumento en la motivación, la participación y el interés de los estudiantes, además de avances en la cooperación, la creatividad y las habilidades sociales. Asimismo, la experiencia favoreció la reflexión docente, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y las familias.

El análisis permitió reconocer al juego como una herramienta pedagógica valiosa para promover aprendizajes inclusivos, participativos y significativos, en consonancia con los aportes de diversos autores de la educación. Se concluye que el proyecto constituyó una experiencia relevante para mejorar las prácticas de enseñanza y fortalecer la participación activa de los estudiantes.

Palabras clave: juego, aprendizaje, participación, motivación, innovación pedagógica.

1. Introducción

La educación actual se encuentra inmersa en un proceso constante de transformación impulsado por los cambios sociales, culturales y tecnológicos que atraviesan a la sociedad. Estas transformaciones generan nuevos desafíos para las instituciones educativas, que deben revisar permanentemente sus prácticas pedagógicas con el propósito de ofrecer propuestas de enseñanza significativas, inclusivas y acordes a las necesidades de los estudiantes. En este contexto, resulta fundamental promover estrategias didácticas que favorezcan la participación

activa de los niños y niñas, permitiéndoles construir conocimientos a partir de experiencias relevantes y motivadoras.

El presente trabajo tiene como finalidad sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada a través del proyecto institucional denominado **“Aprender jugando, jugar aprendiendo”**, implementado durante el ciclo lectivo 2018 en una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, Argentina. Dicha propuesta surgió como respuesta a la necesidad de generar espacios de enseñanza innovadores que fortalecieran los procesos de aprendizaje mediante la incorporación del juego como recurso pedagógico transversal.

La sistematización de esta experiencia busca recuperar y analizar críticamente las acciones realizadas, los aprendizajes construidos y las transformaciones generadas durante el desarrollo del proyecto. Más allá de la descripción de las actividades llevadas a cabo, se pretende reflexionar sobre los sentidos pedagógicos que sustentaron la propuesta y sobre los aportes que esta experiencia puede ofrecer para futuras intervenciones educativas.

El proyecto se fundamentó en la convicción de que el juego constituye una herramienta esencial para el aprendizaje. Lejos de ser considerado únicamente una actividad recreativa o un momento de descanso dentro de la jornada escolar, el juego fue concebido como un espacio privilegiado para la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se promovieron actividades que permitieron integrar contenidos curriculares con experiencias lúdicas significativas, favoreciendo la participación activa y el protagonismo de los niños y niñas.

Asimismo, la propuesta buscó fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, entendiendo que la educación constituye una responsabilidad compartida entre distintos actores sociales. Por este motivo, se generaron espacios de encuentro y participación comunitaria que permitieron enriquecer la experiencia educativa y fortalecer el sentido de pertenencia institucional.

A través de esta sistematización se pretende aportar conocimientos que permitan comprender el valor pedagógico del juego y su potencial para transformar las prácticas educativas, promoviendo aprendizajes más significativos, inclusivos y contextualizados.

2. Fundamentación de la sistematización

La sistematización de experiencias constituye una estrategia metodológica que permite reconstruir, analizar e interpretar críticamente prácticas desarrolladas en diferentes ámbitos sociales y educativos. Su principal objetivo es transformar la experiencia vivida en

conocimiento, posibilitando la reflexión sobre las acciones realizadas y favoreciendo la construcción de aprendizajes que puedan orientar futuras intervenciones.

En el ámbito educativo, la sistematización adquiere una importancia particular, ya que brinda la posibilidad de recuperar las voces y perspectivas de los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de ella, los docentes pueden analizar sus prácticas, identificar fortalezas y debilidades, reconocer los factores que favorecen u obstaculizan determinados procesos y generar nuevos conocimientos a partir de la experiencia cotidiana.

La decisión de sistematizar el proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo" surge del interés por comprender el impacto que tuvo la incorporación del juego en las prácticas pedagógicas y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien durante el desarrollo del proyecto pudieron observarse resultados positivos en términos de participación, motivación y compromiso, resultó necesario profundizar el análisis para comprender de qué manera estas transformaciones se produjeron y cuáles fueron los factores que contribuyeron a su concreción.

Por otra parte, resulta relevante destacar que el juego ha adquirido una creciente importancia dentro de los debates pedagógicos contemporáneos. Diversos autores han señalado su potencial para favorecer aprendizajes significativos, estimular la creatividad, promover la cooperación y fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, aún persisten prácticas escolares donde el juego ocupa un lugar secundario o aparece desvinculado de los procesos de enseñanza. En este sentido, la presente sistematización busca aportar evidencias y reflexiones que permitan revalorizar el papel del juego dentro de la educación primaria.

Finalmente, este trabajo se presenta como una oportunidad para construir conocimiento pedagógico desde la práctica, reconociendo a los docentes como productores de saberes y no únicamente como ejecutores de propuestas diseñadas por otros. De esta manera, el proceso de análisis y reflexión sobre la experiencia se convierte también en una instancia de formación profesional y de fortalecimiento institucional.

3. Contexto institucional y social

La experiencia sistematizada se desarrolló en una escuela primaria de gestión estatal ubicada en la ciudad de Córdoba, una de las principales ciudades de la República Argentina y un importante centro educativo, cultural y social del país. La institución recibe estudiantes provenientes de diversos sectores sociales, económicos y culturales, configurando una comunidad educativa heterogénea y diversa.

La ciudad de Córdoba se caracteriza por su dinamismo urbano y por la amplia oferta educativa que brinda a sus habitantes. Sin embargo, al igual que otras ciudades del país, presenta importantes desafíos vinculados a las desigualdades sociales, las diferencias en las trayectorias educativas de los estudiantes y las diversas realidades familiares que atraviesan a la comunidad.

En este contexto, las instituciones educativas asumen la responsabilidad de garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, promoviendo prácticas inclusivas que contemplen la diversidad presente en las aulas. Este desafío exige la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras capaces de captar el interés de los niños y niñas, favoreciendo su participación activa y fortaleciendo sus vínculos con la escuela.

La institución donde se desarrolló el proyecto se caracteriza por promover el trabajo colaborativo entre docentes y por impulsar iniciativas orientadas a mejorar la calidad de los procesos educativos. A partir de la identificación de ciertas dificultades relacionadas con la motivación de los estudiantes y la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza, surgió la propuesta de incorporar el juego como eje articulador de diferentes experiencias pedagógicas.

La comunidad educativa mostró desde el inicio una actitud favorable hacia el proyecto. Los docentes manifestaron interés por explorar nuevas formas de enseñanza, los estudiantes participaron activamente de las actividades propuestas y las familias acompañaron las distintas instancias desarrolladas durante el ciclo lectivo. Esta participación conjunta resultó fundamental para el desarrollo de la experiencia y para la consolidación de los objetivos planteados.

Asimismo, la realidad sociocultural de la institución permitió reconocer la importancia de generar espacios donde los estudiantes pudieran expresarse, interactuar y aprender de manera significativa. En este sentido, el juego se constituyó en una herramienta privilegiada para favorecer la inclusión, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento.

El contexto institucional y social en el que se desarrolló el proyecto no solo condicionó las decisiones pedagógicas adoptadas, sino que también otorgó sentido a la propuesta, permitiendo que las actividades implementadas respondieran a necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

4. Marco teórico

4.1 El juego como herramienta pedagógica

A lo largo de la historia de la educación, el juego ha sido reconocido como una actividad fundamental para el desarrollo integral de los niños. Diversos autores han destacado su

importancia no solo como forma de entretenimiento, sino también como una herramienta que favorece la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de capacidades cognitivas, afectivas y motrices.

En el ámbito escolar, el juego adquiere un valor educativo significativo cuando se integra intencionalmente a las propuestas de enseñanza. Desde esta perspectiva, jugar implica explorar, experimentar, crear, resolver problemas, tomar decisiones e interactuar con otros. Estas acciones permiten que los estudiantes construyan aprendizajes de manera activa y significativa, convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso educativo.

Además, el juego favorece la motivación y el interés por aprender. Cuando los estudiantes participan en actividades lúdicas, suelen involucrarse con mayor entusiasmo en las tareas propuestas, disminuyendo la ansiedad frente a los desafíos escolares y generando experiencias de aprendizaje más placenteras.

En este sentido, el proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo" se sustentó en la concepción del juego como una herramienta pedagógica capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una participación activa y comprometida de los estudiantes.

4.2 Jean Piaget

Uno de los principales referentes en el estudio del desarrollo infantil y del aprendizaje es Jean Piaget. Desde su teoría constructivista, sostiene que los niños construyen activamente sus conocimientos a través de la interacción con el medio que los rodea.

Según Piaget (1975), el juego constituye una manifestación de los procesos cognitivos que atraviesan los niños durante su desarrollo. A través de las actividades lúdicas, los estudiantes pueden experimentar, explorar objetos, formular hipótesis y reorganizar sus estructuras mentales. El aprendizaje no ocurre de manera pasiva, sino mediante la acción y la experiencia directa.

El autor distingue diferentes tipos de juegos que se relacionan con las etapas evolutivas del desarrollo. En los primeros años predominan los juegos de ejercicio, vinculados con la exploración sensorial y motriz. Posteriormente aparecen los juegos simbólicos, que permiten representar situaciones de la realidad mediante la imaginación. Finalmente surgen los juegos con reglas, donde se desarrollan habilidades relacionadas con la cooperación, el respeto por las normas y la comprensión de acuerdos colectivos.

Desde esta perspectiva, las propuestas implementadas en el proyecto favorecieron la construcción activa de conocimientos, permitiendo que los estudiantes aprendieran mediante la experimentación y la resolución de situaciones concretas.

4.3 Lev Vygotsky

Mientras Piaget enfatiza la construcción individual del conocimiento, Lev Vygotsky pone el foco en la dimensión social del aprendizaje. Para este autor, el desarrollo cognitivo se produce principalmente a través de la interacción con otras personas y de la participación en actividades culturalmente significativas.

Uno de los conceptos más importantes desarrollados por Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y aquello que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados.

Dentro de esta perspectiva, el juego ocupa un lugar central. Vygotsky considera que las actividades lúdicas permiten a los niños actuar por encima de sus posibilidades habituales, enfrentándose a nuevos desafíos y desarrollando capacidades que luego podrán utilizar en otros contextos.

Durante el juego, los estudiantes negocian significados, comparten ideas, cooperan, resuelven conflictos y construyen conocimientos de manera colectiva. Estas interacciones favorecen tanto el desarrollo cognitivo como el crecimiento social y emocional.

En el proyecto desarrollado, las actividades grupales y colaborativas promovieron múltiples oportunidades para que los estudiantes aprendieran unos de otros, fortaleciendo la cooperación y el trabajo en equipo.

4.4 Francesco Tonucci y el derecho a jugar

Francesco Tonucci constituye una referencia fundamental para comprender el valor social y educativo del juego. Este autor sostiene que jugar es un derecho esencial de la infancia y que la escuela debe garantizar espacios donde los niños puedan expresarse libremente, explorar su entorno y desarrollar su creatividad.

Tonucci critica aquellas prácticas educativas excesivamente centradas en la transmisión de contenidos y propone recuperar experiencias donde los estudiantes puedan participar activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Según el autor, cuando los niños juegan desarrollan autonomía, capacidad crítica, imaginación y habilidades para relacionarse con los demás. Además, el juego favorece la construcción de una ciudadanía más participativa y democrática.

Las actividades desarrolladas durante el proyecto buscaron precisamente generar espacios donde los estudiantes asumieran un rol protagónico, participando activamente en el diseño, construcción y utilización de materiales lúdicos.

4.5 Paulo Freire y la educación transformadora

Paulo Freire aporta una mirada profundamente humanista de la educación. Para este autor, enseñar no consiste en transmitir conocimientos acabados, sino en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan construirlos críticamente.

Freire cuestiona los modelos educativos tradicionales basados en la memorización y la repetición mecánica de contenidos. En contraposición, propone una educación participativa, dialógica y transformadora.

Desde esta perspectiva, el juego puede convertirse en una herramienta pedagógica capaz de promover la reflexión, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Las experiencias lúdicas permiten problematizar la realidad, expresar ideas y construir conocimientos de manera colectiva.

En el proyecto institucional, los estudiantes fueron considerados sujetos activos del aprendizaje, capaces de proponer, crear y reflexionar sobre sus propias experiencias.

4.6 Jerome Bruner y el aprendizaje por descubrimiento

Jerome Bruner sostiene que el aprendizaje se produce de manera más efectiva cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de conocimientos. Su teoría del aprendizaje por descubrimiento plantea que los niños aprenden mejor cuando exploran situaciones, investigan problemas y encuentran soluciones por sí mismos.

El juego favorece este proceso porque ofrece oportunidades constantes para experimentar, formular hipótesis, probar alternativas y descubrir relaciones entre diferentes conceptos.

Las propuestas desarrolladas durante el proyecto permitieron que los estudiantes exploraran contenidos curriculares mediante actividades lúdicas, favoreciendo la comprensión profunda de los conocimientos trabajados.

4.7 David Ausubel y el aprendizaje significativo

David Ausubel desarrolló el concepto de aprendizaje significativo para explicar cómo los nuevos conocimientos se incorporan a las estructuras cognitivas existentes.

Según este autor, los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando pueden relacionar la nueva información con conocimientos previos ya adquiridos. El aprendizaje deja de ser una simple memorización para convertirse en una construcción de significados.

Las actividades lúdicas desarrolladas durante el proyecto favorecieron este proceso al vincular contenidos escolares con experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes, facilitando la comprensión y apropiación de los saberes.

4.8 Howard Gardner y las inteligencias múltiples

Howard Gardner cuestionó la idea tradicional de inteligencia entendida como una capacidad única y general. En su teoría de las inteligencias múltiples plantea la existencia de diversas formas de aprender y comprender el mundo.

Entre ellas se destacan la inteligencia lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, espacial y naturalista.

El juego constituye una herramienta especialmente valiosa para atender esta diversidad, ya que permite diseñar actividades que involucren diferentes capacidades y estilos de aprendizaje.

Durante el proyecto se desarrollaron propuestas que integraron movimiento corporal, resolución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo colaborativo, favoreciendo la participación de todos los estudiantes independientemente de sus características individuales.

4.9 Síntesis del marco teórico

Los aportes de Piaget, Vygotsky, Tonucci, Freire, Bruner, Ausubel y Gardner permiten comprender al juego como una estrategia pedagógica integral que favorece el aprendizaje significativo, el desarrollo social, la creatividad, la autonomía y la participación activa de los estudiantes.

Desde estas perspectivas, el juego deja de ocupar un lugar secundario dentro de la escuela para convertirse en una herramienta educativa capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las experiencias desarrolladas en el proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo" encuentran sustento teórico en un conjunto de enfoques que

reconocen el valor pedagógico de las actividades lúdicas y su contribución al desarrollo integral de los niños.

5. Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Este enfoque permite recuperar, reconstruir e interpretar críticamente prácticas educativas concretas, como así también la palabra y los sentidos que los y las actrices aportan, generando conocimientos a partir de las experiencias vividas por los distintos actores involucrados.

Este trabajo no busca únicamente describir hechos o actividades realizadas, sino comprender los procesos desarrollados, identificar aprendizajes valiosos y analizar los factores que intervinieron en la construcción de la experiencia. En este sentido, constituye una herramienta valiosa para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y promover su mejora continua.

5.1 Objeto de estudio

El objeto de estudio estuvo constituido por el proyecto institucional "Aprender jugando, jugar aprendiendo", desarrollado durante el año 2018.

La experiencia involucró a docentes, estudiantes y familias, quienes participaron activamente en diferentes instancias del proyecto. La propuesta tuvo como eje central la incorporación del juego como herramienta pedagógica para favorecer aprendizajes y fortalecer los vínculos dentro de la comunidad educativa.

La elección de esta experiencia respondió a la necesidad de analizar una práctica innovadora que buscó transformar las formas tradicionales de enseñanza mediante estrategias lúdicas integradas a diferentes áreas curriculares.

5.2 Técnicas de recolección de información

Para la reconstrucción y análisis de la experiencia se utilizaron diversas técnicas de recolección de información que permitieron recuperar las perspectivas de los distintos actores involucrados.

- **Observación participante**

La observación participante permitió registrar situaciones, comportamientos, interacciones y experiencias desarrolladas durante las distintas etapas del proyecto.

A través de esta técnica fue posible identificar formas de participación, niveles de motivación, dinámicas grupales y procesos de aprendizaje que se manifestaron durante las actividades lúdicas.

- **Encuestas a estudiantes**

Las encuestas aplicadas a los estudiantes permitieron conocer sus opiniones respecto de las actividades realizadas, el nivel de interés generado por la propuesta y la percepción sobre los aprendizajes construidos durante el desarrollo del proyecto.

- **Encuestas a familias**

Las familias también participaron mediante encuestas destinadas a recuperar sus valoraciones sobre la experiencia. Estas permitieron conocer el impacto del proyecto en el ámbito familiar, el nivel de participación alcanzado y las percepciones sobre la importancia del juego en los procesos educativos.

5.3 Ejes de análisis

La información recopilada fue organizada en torno a tres grandes ejes de análisis:

- **Experiencia docente**

Se analizaron las percepciones de los docentes sobre la implementación del proyecto, los cambios producidos en sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes construidos durante el proceso.

- **Experiencia estudiantil**

Se examinó la participación de los estudiantes, los niveles de motivación alcanzados, los aprendizajes desarrollados y las formas de vinculación generadas a partir de las actividades lúdicas.

- **Participación familiar**

Se analizaron las formas de involucramiento de las familias y el impacto que tuvo el proyecto en la relación entre la escuela y la comunidad.

6. Reconstrucción histórica de la experiencia

Toda experiencia educativa surge en un contexto determinado y responde a necesidades concretas identificadas por los actores institucionales. En el caso del proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo", su origen estuvo vinculado a la preocupación del equipo docente por fortalecer la participación de los estudiantes y generar propuestas de enseñanza más dinámicas y significativas.

Durante los años previos a la implementación del proyecto, los docentes habían observado que muchos estudiantes mostraban dificultades para sostener la atención durante períodos prolongados y manifestaban escaso interés por algunas actividades escolares tradicionales. Si bien los contenidos curriculares eran desarrollados de acuerdo con las planificaciones establecidas, surgía la necesidad de explorar nuevas estrategias capaces de despertar mayor entusiasmo y compromiso.

Frente a esta realidad, comenzaron a generarse espacios de reflexión entre los docentes, donde se debatieron diferentes alternativas para enriquecer las prácticas pedagógicas. En estos encuentros surgió la idea de incorporar el juego como eje transversal de un proyecto institucional que involucrara a toda la comunidad educativa.

A partir de este trabajo colectivo se diseñó el proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo", concebido como una experiencia destinada a promover aprendizajes significativos mediante la utilización de estrategias lúdicas en diferentes espacios curriculares.

7. Desarrollo de la experiencia

El proyecto se desarrolló durante todo el ciclo lectivo 2018 y atravesó diferentes momentos que permitieron su construcción progresiva. A lo largo del proceso participaron docentes, estudiantes y familias, quienes asumieron distintos roles según las características de cada etapa.

7.1 Primera etapa: construcción colectiva de la propuesta

La primera etapa estuvo orientada a la planificación y organización del proyecto. Durante este período, los docentes participaron en reuniones institucionales destinadas a analizar las necesidades identificadas y definir los objetivos que orientarían la experiencia.

Uno de los principales desafíos consistió en repensar el lugar del juego dentro de las prácticas pedagógicas. Si bien todos los docentes reconocían su importancia para el desarrollo infantil, fue necesario reflexionar acerca de las posibilidades concretas de incorporarlo a las propuestas de enseñanza de manera sistemática y significativa.

El área de Educación Física desempeñó un papel especialmente importante en esta etapa, aportando conocimientos relacionados con el diseño de actividades lúdicas y promoviendo el intercambio de experiencias entre docentes de diferentes áreas.

Las reuniones permitieron construir acuerdos sobre los criterios pedagógicos que orientarían el proyecto y definir estrategias para favorecer la articulación entre distintas disciplinas.

Este proceso fortaleció el trabajo colaborativo dentro de la institución y contribuyó a consolidar una visión compartida acerca de la importancia del juego como herramienta educativa.

7.2 Segunda etapa: participación activa de los estudiantes

Una vez finalizada la etapa de planificación, comenzó la implementación de las actividades con los estudiantes.

Durante esta fase, los niños y niñas asumieron un rol protagónico en el desarrollo del proyecto. Lejos de limitarse a participar de juegos diseñados por los docentes, tuvieron la oportunidad de crear materiales, proponer actividades y tomar decisiones relacionadas con las experiencias desarrolladas.

Una de las propuestas más significativas consistió en la construcción de juguetes y materiales didácticos elaborados con recursos accesibles y reciclables. Esta actividad permitió integrar contenidos de diversas áreas curriculares, favoreciendo la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.

A medida que avanzaba el proyecto, pudo observarse un creciente nivel de entusiasmo y compromiso por parte de los estudiantes. Las actividades lúdicas generaban expectativas positivas y contribuían a crear un clima de aprendizaje caracterizado por la participación y la colaboración.

Asimismo, el juego facilitó la inclusión de estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo que cada uno encontrara formas diversas de involucrarse en las propuestas.

7.3 Tercera etapa: participación de las familias y socialización de experiencias

La etapa final estuvo centrada en la apertura del proyecto hacia las familias y la comunidad educativa.

Se organizaron jornadas de encuentro donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir las producciones realizadas y participar junto a sus familiares en diferentes propuestas lúdicas.

Estas actividades permitieron fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, generando espacios de intercambio que trascendieron los formatos tradicionales de participación.

La presencia de los familiares contribuyó a otorgar mayor visibilidad al trabajo realizado por los estudiantes y favoreció el reconocimiento de los aprendizajes construidos durante el proyecto.

Asimismo, estas instancias posibilitaron que las familias reflexionaran sobre la importancia del juego en los procesos educativos y valoraran el papel que puede desempeñar tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

La socialización de las experiencias constituyó un momento especialmente significativo, ya que permitió celebrar los logros alcanzados y reconocer el esfuerzo colectivo realizado por toda la comunidad educativa.

8. Resultados

La información obtenida a través de las observaciones, las encuestas realizadas a estudiantes y familias, y los registros elaborados por los docentes permitió identificar una serie de resultados significativos vinculados con el desarrollo del proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo".

De manera general, los datos recopilados evidencian que la incorporación de estrategias lúdicas favoreció una mayor participación de los estudiantes en las actividades escolares, incrementó los niveles de motivación frente a las propuestas de aprendizaje y fortaleció los vínculos entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Asimismo, se observaron mejoras en los procesos de interacción grupal, en la disposición para el trabajo colaborativo y en la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones problemáticas mediante el diálogo y la cooperación.

Los resultados también mostraron una valoración positiva por parte de las familias, quienes destacaron la posibilidad de participar activamente en las actividades organizadas por la institución y reconocieron la importancia del juego como herramienta educativa.

8.1 Resultados vinculados a los estudiantes

Uno de los aspectos más destacados durante el desarrollo del proyecto fue el alto nivel de compromiso demostrado por los estudiantes.

Las observaciones realizadas durante las actividades permitieron identificar un aumento significativo en la participación, especialmente en aquellos alumnos que habitualmente manifestaban menor interés por las propuestas escolares tradicionales.

Las actividades lúdicas generaron espacios donde los estudiantes pudieron expresar ideas, asumir responsabilidades, tomar decisiones y desarrollar iniciativas propias. Esto favoreció una actitud más activa frente al aprendizaje y contribuyó a fortalecer la confianza en sus capacidades.

Además, se observaron avances en diferentes habilidades relacionadas con la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos. Durante las actividades grupales, los estudiantes demostraron progresivamente una mayor capacidad para escuchar a sus compañeros, respetar diferentes puntos de vista y construir acuerdos colectivos.

Otro aspecto relevante fue el incremento de la creatividad y la imaginación. Las propuestas vinculadas a la construcción de materiales y juguetes permitieron que los estudiantes exploraran distintas posibilidades de acción, desarrollando soluciones originales frente a los desafíos planteados.

8.2 Resultados vinculados a los docentes

Desde la perspectiva docente, el proyecto representó una oportunidad para revisar y enriquecer las prácticas pedagógicas habituales.

Muchos docentes manifestaron que la experiencia les permitió descubrir nuevas formas de enseñar y reconocer el potencial educativo del juego más allá de los espacios tradicionalmente asociados a él.

Asimismo, destacaron la importancia del trabajo colaborativo desarrollado durante la planificación y ejecución de las actividades. La construcción colectiva del proyecto favoreció el intercambio de conocimientos, experiencias y estrategias entre profesionales de distintas áreas.

Otro resultado significativo fue el fortalecimiento de la articulación curricular. La integración de contenidos de diferentes disciplinas permitió generar propuestas más contextualizadas y significativas para los estudiantes.

8.3 Resultados vinculados a las familias

La participación de las familias constituyó uno de los aspectos más valorados del proyecto.

Las jornadas de encuentro y socialización permitieron generar espacios de acercamiento entre la escuela y la comunidad, fortaleciendo los vínculos institucionales y promoviendo una mayor participación familiar en los procesos educativos.

Las encuestas realizadas reflejaron una valoración positiva de la propuesta, destacándose especialmente la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje junto a los estudiantes.

Muchas familias señalaron que el proyecto les permitió comprender mejor las actividades desarrolladas en la escuela y reconocer el valor educativo del juego en el desarrollo infantil.

9. Análisis e interpretación de la experiencia

El análisis de los resultados obtenidos permite afirmar que la incorporación del juego como estrategia pedagógica produjo transformaciones significativas en diferentes dimensiones de la experiencia educativa.

En primer lugar, se observa que el juego actuó como un importante factor motivacional. Los estudiantes mostraron mayor disposición para participar en las actividades propuestas, manteniendo niveles elevados de interés y compromiso durante gran parte del proceso.

Este aspecto resulta particularmente relevante en un contexto educativo donde muchas veces los docentes enfrentan dificultades para captar y sostener la atención de los estudiantes. La experiencia demuestra que las actividades lúdicas pueden constituir una alternativa válida para favorecer la participación activa y el involucramiento de los alumnos.

Por otra parte, los resultados permiten reconocer que el juego favoreció la construcción de aprendizajes significativos. Los estudiantes no se limitaron a reproducir contenidos de manera mecánica, sino que participaron activamente en procesos de exploración, experimentación y resolución de problemas.

En este sentido, las propuestas desarrolladas promovieron formas de aprendizaje más cercanas a las necesidades e intereses de los niños, permitiéndoles relacionar los contenidos escolares con experiencias concretas y significativas.

Asimismo, el análisis evidencia que el proyecto contribuyó al fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales para la convivencia escolar. La cooperación, el diálogo, la escucha activa y el respeto por los demás aparecieron de manera recurrente en las distintas actividades desarrolladas.

Otro aspecto importante se relaciona con la construcción de vínculos entre los diferentes actores institucionales. La participación conjunta de docentes, estudiantes y familias permitió consolidar una experiencia educativa basada en el trabajo colaborativo y el compromiso compartido.

La experiencia también puso de manifiesto la importancia de generar propuestas pedagógicas flexibles y abiertas a la participación de los estudiantes. Cuando los niños tienen la posibilidad de asumir un rol activo dentro de los procesos educativos, aumentan sus niveles de compromiso y se fortalecen las oportunidades de aprendizaje.

10. Discusión

Los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto permiten establecer importantes relaciones con los aportes teóricos analizados previamente.

Desde la perspectiva de Piaget (1975), puede afirmarse que las actividades lúdicas favorecieron procesos de construcción activa del conocimiento. Los estudiantes aprendieron a partir de la acción, la exploración y la experimentación, desarrollando nuevas formas de comprender la realidad.

Asimismo, las experiencias observadas coinciden con los planteos de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción social. Las actividades grupales permitieron que los estudiantes compartieran conocimientos, negociaran significados y colaboraran en la resolución de diferentes situaciones.

Los aportes de Bruner también encuentran respaldo en la experiencia desarrollada. Las propuestas implementadas favorecieron el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo que los estudiantes construyeran conocimientos a partir de la exploración activa y la resolución de desafíos.

Por su parte, los resultados obtenidos reflejan los principios del aprendizaje significativo planteados por Ausubel. Los contenidos escolares fueron abordados mediante experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes, facilitando la construcción de relaciones entre los nuevos conocimientos y los saberes previos.

La participación de las familias también puede interpretarse a la luz de los aportes de Freire, quien destaca la importancia de construir procesos educativos democráticos y participativos. El proyecto permitió ampliar los espacios de diálogo y fortalecer el compromiso colectivo con la educación.

Finalmente, la experiencia confirma los planteos de Tonucci respecto de la necesidad de recuperar el juego como una dimensión fundamental de la infancia. Las actividades desarrolladas demostraron que jugar y aprender no constituyen procesos opuestos, sino dimensiones profundamente relacionadas dentro del desarrollo infantil.

En consecuencia, la experiencia sistematizada permite reafirmar la importancia de promover propuestas pedagógicas que integren el juego como un recurso educativo permanente. Los resultados obtenidos evidencian que esta estrategia favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad educativa.

11. Reflexión crítica de la experiencia

La sistematización del proyecto "Aprender jugando, jugar aprendiendo" permitió recuperar una experiencia educativa significativa y reflexionar sobre los procesos desarrollados durante su implementación. Más allá de los resultados obtenidos, este análisis posibilitó identificar aprendizajes institucionales, fortalezas de la propuesta y aspectos susceptibles de mejora.

Uno de los principales aprendizajes contruidos a partir de esta experiencia fue la necesidad de reconsiderar el lugar que ocupa el juego dentro de las prácticas escolares. Tradicionalmente, el juego ha sido asociado a momentos recreativos o espacios desvinculados de los procesos formales de enseñanza. Sin embargo, el desarrollo del proyecto permitió comprobar que las actividades lúdicas pueden constituirse en herramientas pedagógicas capaces de favorecer aprendizajes profundos y significativos.

Asimismo, la experiencia puso en evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre docentes. La planificación conjunta, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de propuestas enriquecieron las prácticas pedagógicas y permitieron generar experiencias más integrales para los estudiantes. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos educativos donde muchas veces prevalecen formas de trabajo más individuales y fragmentadas.

Otro elemento significativo fue la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del proyecto. Los niños y niñas no se limitaron a recibir propuestas elaboradas por los docentes, sino que tuvieron la posibilidad de crear, proponer, experimentar y tomar decisiones. Esta participación contribuyó a fortalecer su autonomía, responsabilidad y compromiso con los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, también se identificaron algunos desafíos. Entre ellos puede mencionarse la necesidad de disponer de mayores espacios institucionales para la planificación conjunta, así como la importancia de continuar profundizando la formación docente en relación con las potencialidades pedagógicas del juego.

Del mismo modo, si bien la participación familiar fue positiva, futuras experiencias podrían desarrollar estrategias que permitan ampliar aún más el involucramiento de las familias durante todas las etapas del proyecto y no únicamente en las instancias finales de socialización.

La reflexión crítica realizada permite comprender que las innovaciones pedagógicas requieren procesos permanentes de evaluación y revisión. En este sentido, la sistematización se convierte en una herramienta fundamental para analizar las prácticas desarrolladas y generar conocimientos que contribuyan a su mejora continua.

12. Proyecciones futuras

A partir de los resultados obtenidos y de los aprendizajes construidos durante la experiencia, resulta posible identificar diversas líneas de acción que podrían orientar futuras intervenciones pedagógicas.

En primer lugar, se considera importante consolidar la incorporación del juego como una estrategia permanente dentro de las propuestas curriculares de la institución. Esto implica superar la idea de proyectos aislados para avanzar hacia una integración más sistemática de las actividades lúdicas en las distintas áreas de enseñanza.

Asimismo, se propone fortalecer los espacios de formación docente vinculados al diseño y utilización de estrategias lúdicas. La actualización profesional constituye un aspecto clave para enriquecer las prácticas educativas y ampliar el repertorio de recursos disponibles para la enseñanza.

Otra línea de trabajo futura consiste en profundizar la participación de las familias en los procesos educativos. La experiencia desarrollada demostró que la colaboración entre escuela y familia genera beneficios significativos para los estudiantes y fortalece el sentido de comunidad educativa.

Del mismo modo, resulta pertinente explorar nuevas posibilidades de articulación entre el juego y las tecnologías digitales. El avance de las tecnologías de la información y la comunicación ofrece oportunidades para diseñar propuestas innovadoras que combinen recursos digitales y experiencias lúdicas, favoreciendo nuevas formas de aprendizaje.

Finalmente, se considera importante continuar promoviendo instancias de intercambio con otras instituciones educativas. La difusión de experiencias exitosas permite compartir conocimientos, enriquecer prácticas pedagógicas y construir redes de colaboración entre escuelas.

Estas proyecciones buscan dar continuidad a los aprendizajes construidos durante el proyecto y contribuir al fortalecimiento de una educación más participativa, inclusiva y significativa.

13. Conclusiones

La sistematización realizada permitió recuperar, reconstruir y analizar críticamente la experiencia desarrollada a través del proyecto institucional "Aprender jugando, jugar aprendiendo", implementado durante el ciclo lectivo 2018 en una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba.

Los resultados obtenidos evidencian que la incorporación del juego como estrategia pedagógica favoreció la participación activa de los estudiantes, incrementó los niveles de motivación frente a las propuestas escolares y contribuyó a la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, permitió fortalecer habilidades vinculadas a la comunicación, la cooperación, la creatividad y la resolución de problemas.

La experiencia también puso de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y la necesidad de construir propuestas interdisciplinarias que integren diferentes áreas del conocimiento. La planificación conjunta y el intercambio de experiencias favorecieron la generación de prácticas pedagógicas más enriquecedoras y contextualizadas.

Por otra parte, la participación de las familias representó un aspecto fundamental del proyecto. Las actividades desarrolladas posibilitaron fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, generando espacios de encuentro que contribuyeron al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, los resultados obtenidos permiten reafirmar los aportes de autores como Piaget, Vygotsky, Freire, Tonucci, Bruner, Ausubel y Gardner, quienes destacan

la importancia de la participación activa, la interacción social y la construcción significativa de conocimientos dentro de los procesos educativos.

En este sentido, puede afirmarse que el juego constituye mucho más que una actividad recreativa. Se presenta como una herramienta pedagógica de gran valor para promover aprendizajes integrales, favorecer la inclusión educativa y fortalecer los vínculos dentro de la comunidad escolar.

Finalmente, la experiencia desarrollada demuestra que es posible construir propuestas innovadoras capaces de responder a los desafíos actuales de la educación. El desafío futuro consistirá en sostener y profundizar estas prácticas, consolidando una escuela donde aprender y jugar formen parte de un mismo proceso educativo orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

14. Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTEHA.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños*. Losada.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

15. Anexos

Anexo 1: Encuesta destinada a estudiantes

Proyecto: Aprender jugando, jugar aprendiendo

Edad: _____

Grado: _____

1. ¿Te gustaron las actividades realizadas durante el proyecto?

☐ Mucho

☐ Poco

☐ Nada

2. ¿Creés que aprendiste cosas nuevas a través de los juegos?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Qué actividad fue la que más te gustó?

4. ¿Te gustaría participar nuevamente en un proyecto similar?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Por qué?

Anexo 2: Encuesta destinada a las familias

1. ¿Participó de alguna actividad propuesta por el proyecto?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Cómo evalúa la experiencia?

☐ Muy positiva

☐ Positiva

☐ Regular

☐ Negativa

3. ¿Considera importante la utilización del juego como herramienta educativa?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Observó cambios positivos en su hijo/a durante el desarrollo del proyecto?

☐ Sí

☐ No

5. Comentarios Anexo 3: Registro de observación docente

Aspectos observados:

- Participación en las actividades.
- Nivel de motivación.
- Interacción con compañeros.
- Resolución de conflictos.
- Creatividad y autonomía.
- Trabajo colaborativo.
- Interés por las propuesta

Juan Cruz Colombo¹

Inteligencia Artificial: la batalla perdida

Resumen

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en los escenarios educativos ha generado posicionamientos diversos, que oscilan entre la negación absoluta y la adopción acelerada de tecnologías emergentes. Frente a este escenario, el presente artículo propone una reflexión sobre las tensiones que atraviesan actualmente a la educación, recuperando una mirada crítica sobre los discursos y prácticas que rodean el uso de estas herramientas. A partir del análisis de situaciones vinculadas al rechazo, la clandestinidad de su utilización y la fascinación por la innovación permanente, se problematizan los riesgos presentes en los extremos y se plantea la necesidad de construir criterios compartidos para su incorporación. En este marco, se recupera el papel de docentes y estudiantes como actores activos en la construcción de usos más conscientes, promoviendo el diálogo, la explicitación de prácticas y el desarrollo de procesos reflexivos. El trabajo invita a reconsiderar ciertas discusiones instaladas en torno a la IA y propone desplazar el debate hacia preguntas vinculadas con los sentidos de la enseñanza, las decisiones docentes y el lugar que estas herramientas ocupan dentro de las prácticas educativas contemporáneas.

Palabras clave

Inteligencia Artificial; tecnologías emergentes; educación; rol docente

Introducción

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en los escenarios educativos ha generado múltiples posicionamientos dentro del campo pedagógico. Mientras algunos sectores la incorporan de manera acelerada bajo discursos asociados a la innovación y la modernización de las prácticas de enseñanza, otros continúan sosteniendo posturas de rechazo, negación o prohibición frente a su utilización dentro del aula. Sin embargo, más allá de las perspectivas que intenten validarla o desacreditarla, existe una realidad difícil de ignorar: la IA ya forma parte de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas.

Los estudiantes la utilizan. Los docentes también. A veces de manera explícita y consciente; otras, desde el silencio, la desconfianza o incluso la clandestinidad que se genera cuando

¹ Profesor de Educación Superior en Educación Tecnológica.

determinadas herramientas son negadas institucionalmente, pero continúan presentes en las prácticas reales. En este contexto, sostener una postura centrada únicamente en la prohibición o en la resistencia absoluta parece conducir más a un alejamiento de las dinámicas actuales que a una verdadera intervención docente sobre ellas.

No obstante, reconocer su presencia no implica aceptar de manera automática cualquier uso posible de estas herramientas. Del mismo modo que la negación absoluta resulta insuficiente, también lo es la incorporación acrítica de la IA únicamente por responder a tendencias, discursos de innovación o necesidades de actualización permanente. Ambas posiciones reducen la complejidad del problema y desplazan el verdadero debate: el lugar del docente, los criterios de uso, las intencionalidades educativas y la necesidad de acompañar críticamente estos procesos.

Tal vez una parte del problema resida allí: asumir que la batalla ya está perdida mientras continuamos discutiendo entre la negación y la incorporación acelerada. Porque quizás, antes de decidir qué lugar otorgarle a la IA, todavía debamos preguntarnos qué estamos intentando preservar, transformar o defender dentro de nuestras prácticas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, el presente artículo propone una reflexión acerca de las tensiones que atraviesan actualmente a la educación frente al avance de la IA, recuperando la necesidad de retirar estas herramientas de la clandestinidad para comenzar a problematizarlas, comprenderlas y abordarlas desde una mirada crítica, reflexiva y profundamente humana.

Silencios y tensiones

La presencia de la IA dentro de los escenarios educativos ya no puede pensarse como una tendencia emergente. Es real. Existe dentro de las aulas. Su incorporación forma parte de la cotidianeidad de estudiantes y docentes, incluso en aquellos espacios donde todavía se intenta ignorar, restringir o minimizar su existencia. Las herramientas basadas en IA comenzaron a integrarse silenciosamente en prácticas vinculadas a la búsqueda de información, la producción de textos, la organización de ideas y la resolución de múltiples tareas académicas y laborales. En muchos casos, esta utilización ocurre sin demasiadas explicitaciones, atravesada por la desconfianza, el desconocimiento o el temor a ser cuestionados por su uso.

Frente a este escenario, una de las respuestas más frecuentes dentro del ámbito educativo ha sido la negación. Negar su uso, negar su impacto o incluso negar la necesidad de discutirla dentro de las instituciones. Sin embargo, desconocer su presencia no modifica la realidad sobre la cual hoy se construyen gran parte de las interacciones sociales y educativas. Por el contrario, el silencio suele generar prácticas cada vez más invisibles y menos reflexivas, donde el problema deja de ser la herramienta en sí misma para trasladarse hacia la ausencia de criterios claros sobre su utilización.

No resulta extraño que existan resistencias frente a este tipo de tecnologías. A lo largo de la historia, cada transformación vinculada a la comunicación, el acceso al conocimiento o las formas de producción generó tensiones, dudas y debates dentro del campo educativo. En el caso de la IA, muchas de esas preocupaciones se vinculan con interrogantes legítimos: el lugar de la autoría, la pérdida de procesos cognitivos, la superficialidad en la construcción del conocimiento o el riesgo de automatizar tareas que requieren pensamiento crítico. No obstante, reducir toda la discusión a la prohibición o al rechazo absoluto parece conducir hacia una simplificación de un fenómeno considerablemente más complejo.

La prohibición, por sí sola, no garantiza comprensión, criterio ni formación. Cuando una herramienta ampliamente utilizada fuera del aula se transforma en un tema del que no puede hablarse dentro de ella, su uso no desaparece; simplemente se desplaza hacia espacios menos visibles. En ese contexto, la clandestinidad termina reemplazando al diálogo, y el ocultamiento a la reflexión. Quizás allí resida una de las principales tensiones actuales: continuar intentando expulsar una realidad que ya forma parte de la vida cotidiana de docentes y estudiantes, o asumir el desafío de comprenderla críticamente para comenzar a construir nuevas formas de abordarla dentro de la enseñanza.

Entusiasmo por las tecnologías emergentes

Si bien la negación absoluta frente a la IA presenta limitaciones evidentes, el extremo opuesto tampoco se encuentra exento de tensiones. En los últimos años, gran parte de los discursos vinculados con la tecnología y la educación comenzaron a instalar una asociación casi automática entre innovación y mejora educativa. Bajo esta lógica, la incorporación de nuevas herramientas suele adquirir un valor positivo por el simple hecho de representar novedad, actualización o transformación. En este sentido, “alinear la educación con las capacidades que resultarán indispensables para el futuro implicará seguramente incorporar cosas nuevas” (Sigma & Bilinkis, 2023), aunque dicha incorporación no debería desligarse de procesos de reflexión y construcción de criterios sobre sus sentidos y finalidades dentro de la enseñanza.

En este escenario emerge una figura cada vez más frecuente: el *early adopter*. Tradicionalmente, este concepto refiere a quienes adoptan de manera temprana tecnologías emergentes, explorando nuevas posibilidades antes que el resto. Trasladado al ámbito educativo, este posicionamiento puede observarse en docentes, instituciones o espacios de formación que buscan incorporar rápidamente herramientas digitales o sistemas basados en IA, muchas veces impulsados por el entusiasmo, la curiosidad o el deseo legítimo de innovar.

Sin embargo, el problema no reside en explorar nuevas tecnologías ni en mantener una actitud abierta frente a los cambios. La dificultad aparece cuando la velocidad de adopción desplaza preguntas fundamentales: ¿para qué incorporar una herramienta?, ¿qué necesidad busca resolver?, ¿qué transforma realmente dentro de las prácticas de enseñanza?, ¿qué riesgos

o limitaciones presenta? En algunos casos, la presión por mantenerse actualizado o por ocupar un lugar asociado a la innovación puede conducir a incorporar recursos sin suficiente reflexión previa, asumiendo que la mera presencia de tecnología garantiza transformaciones significativas.

La novedad, por sí misma, no asegura mejores experiencias de enseñanza ni respuestas automáticas a problemas históricos de la educación. De manera similar a lo que ocurre con la negación absoluta, la incorporación acrítica también simplifica una realidad considerablemente más compleja. Aunque se posicionan en extremos aparentemente opuestos, ambas perspectivas comparten un rasgo común: desplazan la discusión sobre los sentidos, los criterios y las intencionalidades que deberían orientar cualquier decisión vinculada con la enseñanza.

Construir consensos y criterios para su uso

Una vez reconocidas las limitaciones que presentan tanto la negación absoluta como la fascinación acrítica por la IA, emerge una pregunta inevitable: ¿qué hacer entonces frente a una herramienta cuyo uso ya forma parte de la realidad cotidiana de docentes y estudiantes? Quizás uno de los primeros pasos consista en retirar a la IA de la clandestinidad en la que frecuentemente queda situada y comenzar a desestigmatizar su uso dentro de la educación, entendiendo que muchas veces estas herramientas son percibidas únicamente como atajos o amenazas, en lugar de ser consideradas posibles apoyos para el aprendizaje (Craig, 2023). Durante mucho tiempo, ciertas prácticas vinculadas a su utilización comenzaron a desarrollarse desde el silencio, la sospecha o la necesidad de ocultamiento. Estudiantes que la utilizan, pero prefieren no expresarlo; docentes que recurren a ella en distintos momentos de su trabajo cotidiano, aunque muchas veces evitando explicitarlo. Hablar sobre su uso, hacerlo visible y reconocer su presencia constituye un punto de partida necesario para comenzar a construir criterios compartidos.

En este escenario, la discusión deja de centrarse en si la IA debe o no estar presente dentro de las aulas. La realidad parece haber respondido esa pregunta hace tiempo. El desafío actual consiste en cómo acompañar esos usos y qué sentidos otorgarles dentro de las prácticas de enseñanza. Penalizar automáticamente a un estudiante por utilizarla o asumir que todo uso implica necesariamente una falta puede conducir a simplificaciones poco productivas. Del mismo modo, tampoco resulta enriquecedor desmerecer o cuestionar a colegas que recurren a estas herramientas dentro de sus procesos de trabajo. En ambos casos, el problema parece desplazarse desde el uso en sí mismo hacia la ausencia de acuerdos, criterios y espacios de diálogo.

En este sentido, una posibilidad consiste en enseñar a interactuar críticamente con estas herramientas. Aprender a utilizar IA no implica únicamente conocer plataformas o explorar funciones. Supone también aprender a preguntar, contextualizar, precisar intenciones y

construir solicitudes complejas, entendiendo que “no reemplazan la importancia de la escritura original y el pensamiento crítico” (Craig, 2023, p. 10). La elaboración de prompts puede convertirse en una oportunidad interesante para desarrollar procesos de organización de ideas, reflexión y pensamiento crítico previo. Un pedido elaborado difícilmente aparezca de manera automática; requiere decisiones, selección de información y claridad respecto a aquello que se busca obtener, de esta manera lo que logramos es “recuperar el valor de las preguntas” (Sigma & Bilinkis, 2023, p. 115).

La incorporación de IA dentro de las propuestas de enseñanza tampoco debería responder exclusivamente a la novedad ni transformarse en el eje central de cada experiencia educativa. Más bien podría pensarse como una herramienta de complementación, integrada dentro de actividades con intencionalidades claras y sentidos definidos. En determinados contextos, puede favorecer la exploración de nuevas ideas, resignificar propuestas existentes, ampliar perspectivas o enriquecer procesos de producción. Sin embargo, también existen dimensiones del trabajo docente que conservan un valor difícilmente reducible a automatismos. Procesos como planificar, anticipar decisiones o construir propuestas continúan implicando actos de reflexión que forman parte del ejercicio profesional y que exceden ampliamente la simple elaboración de un producto final.

La batalla nunca estuvo perdida

Llegados a este punto, quizás resulte necesario volver sobre una idea que atravesó silenciosamente gran parte de este recorrido: la sensación de encontrarnos frente a una batalla perdida. Durante los últimos años, buena parte de los debates vinculados con la IA parecieron organizarse alrededor de posiciones enfrentadas: aceptar o rechazar, incorporar o prohibir, innovar o resistir. Sin embargo, quizás el problema nunca haya consistido en elegir uno de esos caminos.

Tal vez la batalla nunca fue entre docentes y estudiantes. Tampoco entre educación y tecnología, ni mucho menos entre las personas y la IA. Pensarla desde esa lógica implica asumir enfrentamientos donde probablemente existan tensiones, preguntas y transformaciones que requieren otro tipo de respuestas. Porque si algo dejó en evidencia el recorrido realizado hasta aquí es que negar su presencia no la hace desaparecer y adoptarla apresuradamente sin reflexión tampoco garantiza transformaciones significativas.

Quizás la batalla que parecía perdida era otra. La de intentar sostener respuestas simples frente a problemas complejos. La de asumir que el silencio resolvería aquello que ya formaba parte de nuestras aulas. O la de creer que toda innovación, por el simple hecho de ser nueva, necesariamente debía ser incorporada. En ambos extremos, la discusión parece alejarse de una pregunta mucho más profunda: qué lugar ocupa hoy la tarea docente frente a escenarios atravesados por nuevas tecnologías.

Tal vez el desafío actual no consista en determinar cuánto puede hacer una herramienta ni cuánto trabajo puede delegarse en ella, ya que “la tecnología por sí sola no innova ni nos convierte en mejores profesores” (Area Moreira, 2007, p. 8). Quizás la pregunta continúe siendo otra: qué decisiones seguimos dispuestos a asumir, qué aspectos consideramos irrenunciables dentro de nuestras prácticas y qué sentidos deseamos construir alrededor de la enseñanza. Porque, después de todo, la batalla nunca estuvo perdida; quizás todavía estábamos intentando librar la equivocada.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (222), 42–47.

Craig, D. F. (2023). *Computadoras que aprenden: Guía básica para docentes sobre inteligencia artificial en educación*. Autor.
https://drive.google.com/file/d/1nX6xgh_qaOOd0yHha-egZmaP8QNuurih/view

Craig, D. F. (2023). *Tercero en discordia: Docente–Alumno–IA. Reflexiones ante la irrupción de ChatGPT en la formación docente* (v76). Autor.
https://drive.google.com/file/d/1NF4c7Y3-A2RfTqmzu_CLABpwIksF4ta-/preview

Sigma, M., & Bilinkis, S. (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. (1.^a ed.). Debate.

José E. Ruzzante 1

María Isabel López Pumarega²

Creatividad y Docencia

Resumen

En la primera parte del trabajo se describe lo que se entiende por “creatividad”, luego se reflexiona sobre algunos inconvenientes observados en nuestra sociedad educativa. Se mencionan algunas posibles causas de los mismos. Se analizan escritos y comentarios de estudiosos sobre la creatividad y de personalidades históricas ciertamente creativas. Se finaliza con propuestas concretas para el educador y el educando en general. En definitiva, se piensa que es imprescindible alentar la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno, y para tal fin se sugieren algunas ideas.

Palabras clave: educación, creatividad, desarrollo, pensamiento crítico.

Introducción

La frase más excitante que se puede oír en ciencia, la que anuncia nuevos descubrimientos, no es “Eureka”, sino: “¡Eso es divertido!” (Asimov I., 1987). El escritor y divulgador Isaac Asimov decía que la ciencia es de alguna manera, la respuesta humana a los cambios y la indagación de lo desconocido, impulsando la investigación a través de la sorpresa y la exploración. Según él, el verdadero progreso científico nace de la curiosidad ante lo imprevisto. La palabra “eureka”, suele corroborar “lo esperado”; en cambio, “eso es gracioso o divertido”, indica un descubrimiento sorprendente que rompe paradigmas. Es la curiosidad como inicio, más que una inteligencia instantánea, es el encanto de descubrir algo nuevo y desconocido. Es hurgar en lo que sí sabemos para explicar lo que desconocemos. Es como pensar que el placer de la ciencia está relacionado con la actividad de un “detective”, que escudriña con su lupa los hechos y las pistas de la realidad, para encontrar algo que pueda explicar lo sucedido.

Hace ya un tiempo que muchos docentes y alumnos sienten un cierto malestar en las clases. Algunos alumnos aprenden y aprueban la materia, pero no “digieren ni metabolizan lo

¹ Doctor en Física, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina. Docente en Ingeniería de Sonido, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Caseros, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Docente en Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Delta, Campana, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Ex Investigador, Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), Buenos Aires, Argentina.

² Doctora en Física, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. Investigadora (Jubilada), Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), 1981-2018, Buenos Aires, Argentina. Ex Docente Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, y Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

enseñado”. En cuanto a los docentes, estos sienten malestar, falta de interés en los alumnos e insatisfacción en el dictado de la asignatura.

El conocido físico y epistemólogo argentino-canadiense Mario Bunge, en una entrevista (Bunge M., 2020), dijo: “el sistema educativo no exige pensar, sólo memorizar. Un concepto se retiene en la memoria, pero nadie se pregunta qué significa, ni se lo refuta, lo cual es peor, si se memoriza no se razona. Esto no es un mal exclusivo de la Argentina. En general, las ideas más importantes están ausentes en el programa escolar, dijo en aquella entrevista. Se invierte más tiempo en aprender cómo solucionar una ecuación matemática que en discutir la naturaleza del fenómeno que da origen a la ecuación.

Existe una gran variedad de textos que examinan y estudian la creatividad: Moccio F. (1997); Marina, J. A. (1993); Sternberg R. J. y Lubart T. I. (1995); Klimovsky G. y Schuster F.G. (2000); Csikszentmihalyi M. (1998).

¿Qué se entiende básicamente, por creatividad? Se la puede concebir como la capacidad de lograr “nuevas soluciones” o “alternativas originales”, que se aparten de la solución corriente o esperada, que rompan con ideas preestablecidas.

Hay personas que son ciertamente inteligentes, pero carecen de capacidad creativa. No existe una relación directa entre creatividad e inteligencia. Otras son capaces de estudiar temas sumamente complejos y aprobar un examen con calificación sobresaliente, pero resultan ser totalmente incapaces de ver un poco más allá de lo estudiado, o entusiasmarse por el tema. Algo en común, como se verá, que tienen las personas creativas es que son “entusiastas e imaginativas”.

Se puede creer sin equivocarse, al afirmar que la “creatividad” es uno de los rasgos “más importantes” que puede tener una persona. Se cree también que en muchos casos puede ser incentivada a través de una enseñanza adecuada. Si se permite, se puede hacer un símil con la computación y comparar el “encéfalo” con el “hardware”, y la “psique” con el “software” o “programa” generado por el medio ambiente, medio social, percepciones, sensaciones, etc. Este “juego” con el medio, es el proceso por el cual el individuo se adapta o no a la realidad. La enseñanza juega un rol trascendente en esta “adaptación”. El aprendizaje del individuo, generalmente, está ejercido por la educación formal. Es aquí donde, de alguna manera, se puede mejorar la creatividad. Para tal fin se analizan escritos y comentarios de personalidades históricas, ciertamente creativas. Sería interesante preguntarles a ellos: ¿cómo llegaron al hecho creativo? Demás está decir que la elección de los personajes y frases están sesgadas por el pensamiento de los que escriben este trabajo.

El investigador y artista plástico argentino Alejandro Tropea ha creado “comics” usados en almanaques de empresas, donde se puede ver su imaginación humorística relacionada con la creatividad y la ciencia (ver Figuras 1 y 2).



Figura 1. Imagen del Almanaque 2010 creada por Alejandro Tropea, para la empresa Jenck.



Figura 2. Imagen del Almanaque 2010 creada por Alejandro Tropea, para la empresa Jenck.

Una de las dificultades de nuestro tiempo es el exceso de la casi infinita información mundial disponible al instante, sobre todo a través de internet, que cada uno puede simplemente con sus dedos, consultar en su teléfono celular o en una computadora. Desde hace años es enorme la cantidad de noticias de todo orden, difundidas en los medios de comunicación e internet, a menudo inútiles y burdas, o simples mentiras (“fake news”) y además muchas veces responsables de generar gran confusión. En muchísimas ocasiones ni siquiera se puede verificar la veracidad o autenticidad de lo que se encuentra en internet, ya sea por falta de tiempo, interés o conocimientos críticos adecuados, o simplemente por no dudar de esa información, muchas veces no verificable. Desde hace unos años, a esto inclusive ha contribuido muchísimo el

empleo de la Inteligencia Artificial (IA). La IA muchas veces “sirve” en un simple “click” todo en “bandeja”, como si fuera la verdad absoluta. Pero en realidad depende mucho de quiénes y de dónde han tomado la cantidad de datos de internet que manipula: qué empresa la creó, qué bases de datos emplea y qué parte del mundo han sido tenidas en cuenta para esas bases de datos, qué país la ha desarrollado, y quiénes han desarrollado el software. Es decir, es innegable el sesgo intrínseco de la IA, debido a los datos que alimentan los algoritmos que la constituyen, ya sea por grupo social, edad, raza, sexo, nacionalidad, continente, religión, objetivos finales, etc. Actualmente ya resulta muy difícil distinguir si es falso o real un video o audio hecho con IA... En la actualidad, muchos de los países más desarrollados ya están tratando de dar los primeros pasos para poder regular la IA.

Cabe también mencionar un hecho social no menor, que se comenzó a evidenciar hace ya un tiempo. Las décadas del 50, 60, 70 y siguientes, fueron prolíferas e importantes en hallazgos científicos: vacunas, transistores, satélites, comunicaciones, viaje a la luna, computadoras, internet, drones, IA, etc. Esto derivó en una sobrevaloración de lo científico que llevó a creer que todo podría ser pasible de solución, pero al no ser así, ocasionó un descreimiento en lo científico y una apatía en lo realmente comprobable, floreciendo así diversas alternativas no “científicas” como las pseudociencias.

En la generalidad de los casos, la información científica, su explicación y aplicación tecnológica se encuentra alejada del común de la gente, por lo tanto, muchos de los avances parecen resultados mágicos o incomprensibles para la mayoría de las personas. Esto quizás es, en parte, responsabilidad del mismo sistema científico que no se preocupa mucho por la difusión a nivel popular, de sus propios conocimientos e investigaciones y sus aplicaciones prácticas en la vida real de las personas.

Algo de historia

Albert Szent-Györgyi, Premio Nobel de Medicina en 1937, a sus 71 años se declaró orgullosamente “ignorante”, sin perder la capacidad de sentirse maravillado como un niño frente a los eventos de la naturaleza. Una de sus frases, de alguna manera sintetiza mucho de lo que se va a exponer: “El descubrimiento consiste en ver lo que todos han visto y pensar lo que nadie ha pensado”, Szent-Györgyi A. (2025).

Seguidamente se transcribe un acontecimiento, que real o no, es clarificador de un hecho creativo.

Se cuenta que Pitágoras de Samos, gran influyente de Platón y Aristóteles, pasaba a menudo delante de una herrería y se detenía a mirar cómo el herrero forjaba trozos de hierro de diferentes longitudes, observando que, al forjarlos, según su longitud, estos emitían distintos sonidos frente a los golpes. Esta insinuación lo llevó a experimentar con las cuerdas de una lira, lo que le permitió formular las leyes de los intervalos musicales, es decir, la relación aritmética de la escala musical. Pitágoras “vio” algo, donde la mayoría de sus vecinos, “oían” ruidos molestos.

Tradicionalmente, se consideró la creatividad como un don divino otorgado por Dios sólo a algunos elegidos. Más de un creador afirmó: No lo escribí yo, fue Dios, yo me limité a trazar su dictado, refiriéndose a su obra. Científicos de la talla de Isaac Newton y Blaise Pascal estaban totalmente convencidos de este hecho, y no podemos dudar que fueron realmente creativos.

A continuación, se indagará brevemente la idea de creatividad que ellos tenían y luego se tratará de extraer alguna conclusión.

Stephen Nachmanovitch en su libro “Free Play, La improvisación en la vida y en el arte”, comenta que se le preguntó a Johann Sebastian Bach: ¿cómo se te ocurren tantas melodías?, a lo que el músico respondió: “Lo que más me cuesta es no pisarlas cuando me levanto por las mañanas” (Nachmanovitch S., 2014).

Umberto Baldini se refiere a que Miguel Ángel Buonarroti dijo alguna vez, ante una pregunta similar a la anterior: “Vi el ángel en el mármol y tallé hasta que lo puse en libertad. La escultura ya está en la piedra. Allí ha estado desde el comienzo de los tiempos, y la tarea del escultor es verla y liberarla, eliminando cuidadosamente todo el material que sobra” (Baldini U., 1978). De alguna manera él se imaginaba la escultura en la piedra cuidadosamente elegida.

Estos dos casos son particulares por sus características y formaciones distintas. El músico Johann Sebastian Bach fue el miembro más creativo dentro de su familia en la que se destacaron 35 compositores famosos. Pese a que quedó huérfano a los 14 años, fue durante su primera infancia que su padre le enseñó a tocar el violín y los fundamentos de la teoría musical.

Miguel Ángel Buonarroti, por el contrario, careció de antecedentes artísticos en su entorno familiar y su padre se opuso en principio a su vocación, hasta que logró convencerlo. Miguel Ángel se destacó en pintura, arquitectura y escultura, manifestando que ésta era su predilecta y que el origen de su elección se forjó gracias a que su nodriza había sido la esposa de un picapedrero y que mientras lo amamantaba, él escuchaba los sonidos de los golpes de martillos y cinceles que después serían sus herramientas. En este caso fue Dios por medio de la nodriza quien le dio la magnífica creatividad.

En estos tiempos

Actualmente también se presentan casos donde científicos, artistas o escritores están convencidos del poder de la inspiración para la creación.

O.T. Benfey comentó el caso del químico August Kekulé (Benfey O. T., 1958). En 1890 la Sociedad Química Alemana organizó una ceremonia y en el transcurso de la misma, Kekulé contó cómo fue el hallazgo de la tetravalencia del C y su capacidad de formar cadenas, lo cual revolucionó la química orgánica. Relató que había tenido un sueño en el que una serpiente se mordía la cola. Esta imagen lo llevó a concebir la estructura del benceno. Cabe destacar que el sueño acaeció después de años de estudio sobre el tema.

Otro caso similar es el del Premio Nobel de Medicina de 1936, el médico e investigador en farmacología Otto Loewi: “La noche antes del domingo de Pascua de 1920, me desperté, encendí la luz y tomé algunas notas en un pequeño trozo de papel. Luego me quedé dormido de nuevo. Se me ocurrió a las 6:00 de la mañana que durante la noche había escrito algo importante, pero no pude descifrar el garabato. La noche siguiente, a las 3:00 en punto, la idea volvió. Fue el experimento para determinar si la hipótesis de transmisión química que había pronunciado hace 17 años era correcta o no. Me levanté de inmediato, fui al laboratorio y realicé el experimento” (Karczmar A. G., 1996). La respuesta era contundente y Otto Loewi unos años después, ganaría el premio Nobel de Fisiología y Medicina.

Es muy frecuente que, si uno se encuentra obsesionado por un tema, le cueste separarse de él y sin ser “consciente”, sigue pensando o buscando una solución, pero, hay que reconocer que estas ideas surgieron en mentes curiosas y preparadas que sabían lo que estaban buscando.

Un caso distinto, difícil de explicar, es el del matemático hindú Srinivasa Ramanujan, que carecía de formación académica y sin embargo es reconocido mundialmente por su contribución al análisis matemático, teoría de números y fracciones continuas. Decía que la diosa Namagiri se le aparecía en sueños y, mediante gráficas, le mostraba sus teoremas y ecuaciones. Afirmaba que las matemáticas solo le interesaban porque expresaban “pensamientos de Dios” (Yanes J., 2015). Cabe aclarar que los matemáticos de la época tenían mucha dificultad para interpretarlo ya que él no tenía un lenguaje matemático académico.

Históricamente se observa que existen diversos caminos para llegar a un hecho creativo. Se citan a continuación dos casos totalmente opuestos e igualmente creativos.

Uno de ellos es el de Michael Faraday que nació en 1790. No poseía ningún tipo de educación académica. Procedía de una familia humilde, su padre era herrero y él se inició como aprendiz de encuadernador. Sus conocimientos de matemáticas eran escasos, sin embargo, tenía un impresionante sentido experimental y una soberbia imaginación. Concibió leyes fundamentales del electromagnetismo y creó la idea de “campo”, ampliamente usada en la actualidad (Hirshfeld A. W., 2006).

El segundo caso que se comenta es el de James Clerk Maxwell que nació en 1831. Su creación es uno de los pilares de la Física actual. Fue un destacado estudiante de Física y Matemáticas, con amplios conocimientos de matemática de su época. El objetivo de Maxwell fue tratar de expresar los hallazgos de Faraday mediante ecuaciones, lo cual logró mediante un conjunto de ocho ecuaciones diferenciales de aspecto imponente que engloban todos los fenómenos clásicos del electromagnetismo. Maxwell también imaginó la idea de una “onda electromagnética”, calculando su velocidad, que coincidió finalmente, con la de la luz (Maxwell C. M., 2016).

En el caso de Faraday, la imagen física fue mucho más importante que la matemática y en ambos casos fueron necesarios: imaginación, creatividad y trabajo.

Si bien son muy interesantes las respuestas anteriormente descritas, es poco lo que contribuyen a enseñarnos acerca de cómo lograr creatividad.

Se citarán a continuación casos de personalidades que aportan algo más sobre este tema.

El físico Albert Einstein dijo al respecto: "No tengo talento especial. Sólo soy apasionadamente curioso" (Einstein A., 2025).

El médico y psiquiatra Carl Jung afirmó: "La creación no se realiza con el intelecto sino con el instinto de juego. La mente creativa juega con el objeto que ama" (Jung C. J., 1985).

En la medida que una idea conmueve, fascina y apasiona, resulta difícil dejarla de lado, olvidarla. La mente retorna a ella una y otra vez, casi sin quererlo y ante cualquier similitud u ocasión, sigue jugando con la idea. Es una sana y atractiva obsesión.

El pedagogo y educador brasileño Paulo Freire sostuvo: "No renuncies nunca a tu capacidad de asombro ante el mundo" (Freire P., 1990).

"La verdadera ciencia enseña, sobre todo, a dudar y a ser ignorante", reza la afirmación del escritor y filósofo español Miguel de Unamuno (Unamuno M., 1913).

Al pintor y escultor Pablo Picasso le preguntaron si creía en las musas, a lo que respondió: "Si alguna vez llega alguna quiero que me encuentre trabajando". Aunque la frase es mundialmente famosa y se le atribuye unánimemente a Pablo Picasso, lo cierto es que no existe un registro de una publicación original, libro o entrevista específica donde se la pueda leer por primera vez de su puño y letra.

En ese sentido, vemos que muchos que estudiaron la creatividad, o bien fueron portadores de ella, hablan de: curiosidad, obstinación, juego, asombro, duda, trabajo, todos elementos indispensables para transmitir creatividad.

Hoy se sabe que si bien la creatividad, no puede ser enseñada como una materia común, no obstante, se pueden dar reglas y proponer prácticas tendientes a obtener aptitudes que ayudarían a los estudiantes a ser más creativos, entusiastas y lúdicos. Esto puede ser mostrado o enseñado por el instructor o maestro, en la medida en que él mismo se muestre curioso, asombrado y se formule preguntas o dudas al responder, lo cual ayudaría a generar creatividad en el estudiante. Por ejemplo: ¿por qué esta ley es así?, y si la expresión matemática fuera cuadrática, ¿qué pasaría?, si no se cumpliera, ¿qué sucedería?, ¿qué cambiaría si fuera de otra forma?, ¿con qué ejemplos, experimentos o experiencias, podremos ver si esto es cierto o no?

Hay que tratar de hallar sentido en mensajes ambiguos o contradictorios, incentivar ideas novedosas que lleven a comprender y a encontrar alternativas, hacer dudar para analizar la veracidad o no, de lo que se postula.

Es muy útil también generar el hábito de encontrar similitudes o semejanzas con otras ideas o doctrinas o aún dentro de una misma disciplina, aunque, a priori, parezcan absurdas, para

luego discutir las, dudar y asombrarse, en definitiva, jugar con las opiniones, crear nuevos escenarios mentales, romper moldes, formatos, tradiciones, prejuicios, o sea sendas ya mil veces transitadas.

Conclusiones

En su libro, Michio Kaku dice que muchos físicos suscriben textualmente al escritor británico Terence Hanbury White (1906-1964), en la famosa sentencia que escribió en Camelot: “¡Lo que no está prohibido es obligatorio!” (Kaku M., 2009) En física encontramos pruebas de ello continuamente. A menos que haya una ley física que impida explícitamente un nuevo fenómeno, tarde o temprano encontraremos que existe. Como aclaración, a continuación, se citan sólo dos ejemplos. Hace muchos años se pensaba que era una gran coincidencia que las costas de Sudamérica y África encajaran tan bien entre sí como piezas de un rompecabezas, mucho tiempo después la teoría de las placas tectónicas pudo explicar el por qué. Lo mismo sucedió con la desaparición de los dinosaurios que dominaron la tierra durante millones de años, hoy sabemos que muy probablemente haya caído en la tierra, hace más de 65 millones de años, un enorme meteorito de más de 10 km de diámetro, que casi acaba con toda la vida terrestre.

Las propuestas del pensamiento crítico, sin duda, no son fáciles de implementar y con frecuencia no surgen naturalmente.

Por otro lado, si se fomentan las dudas, las críticas y la creatividad, el docente debe esperar críticas también y más de una vez deberá pensar por primera vez la respuesta a una pregunta ingeniosa. El lucimiento queda de lado, pero el complejo docente-alumno se retroalimenta.

Hay una anécdota que hace un tiempo circuló por la web, atribuida al físico neozelandés Ernest Rutherford, premio Nobel de Química en 1908. Rutherford cuenta que fue convocado por una universidad, como un árbitro imparcial, para decidir la nota que merecía un alumno, en un examen de física. La pregunta del examen fue: “Demuestre cómo es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro”. Luego de leer la respuesta dada por el alumno, correcta pero absurda, decide interrogarlo y formularle la misma pregunta para que dé otra solución. Todas las respuestas dadas por el alumno fueron correctas, pero ninguna era la tradicional, la esperada. Rutherford le puso la nota máxima, el alumno se llamaba Niels Bohr, luego Premio Nobel de Física en 1922.

Esta última anécdota nos arroja tres enseñanzas:

1. El estudiante debe atreverse a formular respuestas distintas, a veces conflictivas, debiendo el docente generar las condiciones adecuadas en la clase para fomentar este comportamiento e incentivarlo.

2. El docente, indefectiblemente, tendrá más tarea...
3. La nota máxima sólo la obtendrá la respuesta más original, creativa y correcta.

La forma de solucionar un problema generalmente no es única, habrá que buscar otra, que no sea la tradicional, y atreverse a plantearla. El discípulo tendrá que ser motivado para tal fin.

El maestro es imprescindible, pero no debe creerse omnipotente, en la medida que dude frente al estudiante, que piense y razone con él la dificultad de un problema mostrando los juicios alternativos, inclusive aceptando que por ser docente no lo sabe todo, y así logrará un mejor acercamiento e interacción con el estudiante.

Se pone término a esta breve propuesta con las siguientes citas.

La primera dirigida al docente:

- “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”, subrayando la necesidad de cambiar de enfoque para lograr resultados diferentes. Si la repetición de las mismas acciones produce los mismos resultados, la innovación y el cambio requieren valentía, romper con la rutina, ser creativo y adoptar nuevas estrategias. Es importante señalar que, si bien popularmente se atribuye esa frase a Albert Einstein, hay que aclarar que no hay registros históricos que confirmen que él la haya dicho o escrito.
- La segunda, fue escrita por Miguel de Unamuno en su obra “Vida de Don Quijote y Sancho” (Unamuno M de, 1945) y se dirige muy especialmente a los alumnos: “Procura vivir en continuo vértigo pasional dominado por una pasión cualquiera. Solo los apasionados llevan a cabo obras verdaderamente duraderas y fecundas”.
- La tercera se debe al sicólogo y biólogo suizo Jean Piaget y está dirigida a todos en general: “El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores, que puedan ser críticos y verificar y no aceptar sin más todo lo que se les ofrece” (Aparicio D., 2015).

Referencias

- Aparicio D. (2015). Recuperado de: <https://www.psyciencia.com/jean-piaget-sobre-la-educacion/>.
- Asimov I. (1987). Recuperado de <https://psicologiyamente.com/reflexiones/frases-isaac-asimov>
- Baldini, U. (1978). *Miguel Ángel: La escultura*. Barcelona: Teide, Recuperado de: <https://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/miguel-angel.html>
- Benfey O. T. (1958), *August Kekulé and the Birth of the Structural Theory of Organic Chemistry in 1858*, Journal of Chemical Education, 35, 21-23.
- Bunge M. (2020). Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2020/02/25/murio-el-cientifico-argentino-mario-bunge/>
- Csikszentmihalyi M. (1998), *Creatividad*, Edit. Paidós.
- Einstein A. (2025). Recuperado de: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/albert-einstein-y-su-curiosa-forma-responder-cuando-llamaban-genio-no-tengo-talento-especial-solo-soy-apasionadamente-curioso_23908
- Freire P. (1990). El Correo de la Unesco, *Lectura de la palabra, lectura del mundo*: entrevista entre Paulo Freire y Marcio D'Olne Campos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087648_spa
- Hirshfeld A. W. (2006). *The electric life of Michael Faraday*. (Walker Publishing Company, Inc. Recuperado de: https://www.goodreads.com/book/show/749062.The_Electric_Life_of_Michael_Faraday
- Jung C. G., (1985). *Tipos Psicológicos*, Tomo 1, Editorial Sudamericana, 3ª. Edición 1985. Recuperado de: <https://marisabelcontreras.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/tomo-i.pdf>
- Kaku M. (2009). *Física de lo Imposible*, ISBN 978-987-1117-72-7. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Karczmar A. G. (1996). *La conferencia de Otto Loewi. El descubrimiento de Loewi y el siglo XXI*. ProgBrain Res.; 109: 1–27. XVII. Recuperado de: <https://jralonso.es/2010/12/21/historias-de-la-neurociencia-los-suenos-del-doctor-loewi/>
- Klimovsky G, y Schuster F. G. (2000), (Compiladores), *Descubrimiento y Creatividad en Ciencia*, Edit. Eudeba, Buenos Aires.
- Marina J. A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*, Edit. Anagrama.

Maxwell J. C. (2016). Recuperado de https://clerkmaxwellfoundation.org/JCMF_brochure_v2.pdf

Moccio F. (1997), *Creatividad*, Edit. Aucan.

Nachmanovitch S. (2014), *Free Play, la improvisación en la vida y el arte*, Editorial Paidós.

Sternberg R. J., Lubart T. I. (1995). *La Creatividad en una Cultura Conformista*, Edit. Paidós.

Szent-Györgyi, A. (2025). Recuperado de: <http://www.ub.edu.ar/facultad-de-ciencias-exactas-y-naturales/novedades/homenaje-albert-szent-gyorgyi>.

Unamuno M. de (2000). *Vida de Don Quijote y Sancho*. Alianza Editorial.

Unamuno M. de, (1913). *Del sentimiento trágico de la vida*, Capítulo V, Austral Editorial, 1913, ISBN: 978-84-670-3722-7

Yanes J., (2015). *El genio que soñaba con dioses*, Srinivasa Ramanujan. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/275282595950849538/>.

Solicita tu CERTIFICACIÓN EDITORIAL

Acreditá tu publicación en la
Revista Pensar la Educación
con un certificado oficial
de **Profe Ediciones**.



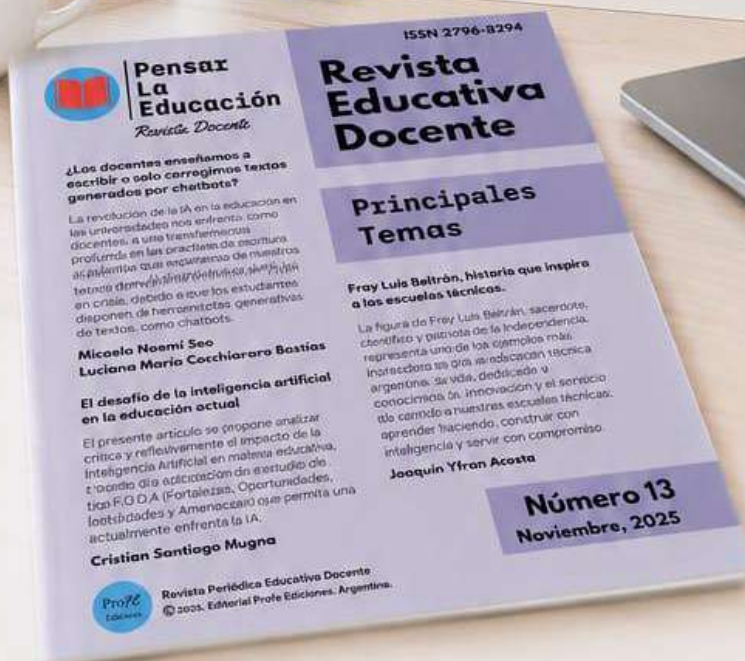
Respaldo
profesional
y académico.



Válido para
presentaciones,
concursos y
antecedentes.



Fortalecé tu
trayectoria
docente.



**Pensar
La
Educación**

Revista Docente

Tu conocimiento
merece reconocimiento.



Mario A. Quiroga Ferrando¹

“Mañana empiezo”: la procrastinación estudiantil desde la neurociencia y la pedagogía

Resumen

La procrastinación en estudiantes suele interpretarse como pereza o falta de responsabilidad, pero la neurociencia la redefine como un mecanismo de regulación emocional: el cerebro prioriza el alivio inmediato ante tareas percibidas como amenazantes (ansiedad, aburrimiento). Este fenómeno se agrava en la era digital, donde las recompensas instantáneas de las plataformas compiten con el esfuerzo sostenido que exige el estudio. El descuento temporal (preferencia por beneficios inmediatos) y la inmadurez de la corteza prefrontal en adolescentes explican por qué postergar es biológicamente "fácil". El estrés generado por la postergación deteriora la memoria de trabajo y el aprendizaje profundo, creando un bucle de deterioro: menor autoeficacia, mayor ansiedad y nueva evitación. Para romperlo, se proponen estrategias concretas: fragmentar tareas, usar técnicas como Pomodoro, reducir el peso simbólico del error y diseñar evaluaciones formativas. La intervención debe ser pedagógica, no punitiva, y, en casos crónicos, contar con apoyo profesional (ej.: terapia cognitivo-conductual). El artículo subraya que la procrastinación no es un defecto de carácter, sino un problema de diseño: de entornos, tareas y emociones.

Palabras clave

Procrastinación estudiantil, neurociencia educativa, regulación emocional, aprendizaje superficial, evaluación formativa.

Introducción

Son las 22:17 de un domingo. Tomás abre el cuaderno. Lo cierra. Mira el celular. Lo vuelve a dejar. Suspira. Tiene un examen el martes. Lo sabe desde hace dos semanas.

-Ahora sí- se dice. Pero no empieza.

A la mesa de la cocina, su madre interpreta la escena con un diagnóstico rápido: "es un vago". En la escuela, algunos docentes piensan algo parecido, aunque con palabras más elegantes: falta de compromiso, mala organización, poca responsabilidad...

Sin embargo, lo que ocurre en ese momento -ese lapso silencioso entre abrir y cerrar el cuaderno- está lejos de ser simple. Y mucho menos una decisión voluntaria en el sentido en que

¹ Mg. en Rendimiento, fracaso y abandono escolar; Esp. en Constructivismo y educación; Mg. en Psicología y gestión familiar; Consultor psicológico con orientación sistémica; Psicodramatista; Lic. en Ingeniería de sistemas.

solemos creer. Lo que ocurre allí es, en realidad, una negociación interna. Y el cerebro, como veremos, no siempre negocia a favor del futuro.

La procrastinación no es lo que parece

La palabra procrastinación proviene del latín procrastinare: posponer para el mañana. En el lenguaje cotidiano se la asimila fácilmente a la pereza, la irresponsabilidad o la falta de carácter, pero la neurociencia contemporánea ofrece una lectura muy distinta.

Investigaciones recientes sitúan el origen del fenómeno en la regulación emocional, no en la gestión del tiempo. El psicólogo Timothy Pychyl, uno de los investigadores más citados en el campo, la define como una forma de autorregulación fallida en la que la persona prioriza el alivio emocional inmediato por encima de sus propios objetivos. Dicho de otro modo: quien posterga no lo hace porque no le importe la tarea, sino porque le resulta emocionalmente amenazante enfrentarla. Y el cerebro, frente a la amenaza, activa sus mecanismos de defensa.

Esta distinción no es semántica. Tiene consecuencias sobre cómo docentes, familias y los propios estudiantes comprenden y abordan el problema.

Procrastinar es regular emociones

La evidencia actual muestra que la procrastinación es, en gran medida, una estrategia de regulación emocional a corto plazo. Cuando una tarea genera ansiedad, aburrimiento o inseguridad, el cerebro prioriza reducir ese malestar inmediato, aunque eso implique consecuencias futuras.

Sirois & Pychyl, 2013

Lo que sucede dentro del cráneo

Cuando una tarea se percibe como difícil, aburrida o amenazante, se activa el sistema límbico, la región cerebral responsable del procesamiento emocional y de la búsqueda de recompensa inmediata. La amígdala -estructura clave en la detección de amenazas- genera una señal de alarma que impulsa a evitar la incomodidad.

Frente a ese impulso actúa la corteza prefrontal, zona asociada a la planificación, el autocontrol y la toma de decisiones racionales. Cuando funciona sin interferencias, puede moderar la respuesta emocional y orientar la conducta hacia metas de largo plazo. El problema es que esta región, en estados de ansiedad o estrés, ve reducida su actividad; y en el caso de los adolescentes, su desarrollo madurativo aún no está completo. De allí que el desequilibrio entre ambos sistemas sea especialmente frecuente en la población estudiantil.

A esto se suma lo que la ciencia llama descuento temporal: la tendencia del cerebro a dar más peso a las recompensas inmediatas que a las diferidas. Un examen que ocurrirá "el martes" tiene menor realidad emocional que el alivio que produce, ahora mismo, abrir una aplicación

de videos. La recompensa futura existe en el plano racional, pero no compite en igualdad de condiciones con el placer inmediato.

Hay también otro mecanismo involucrado: la respuesta de lucha o huida. Diseñada evolutivamente para protegernos frente a peligros físicos, se activa también ante amenazas modernas: una fecha límite, el temor al fracaso, la incertidumbre sobre la propia capacidad. En ese estado, la evitación no es cobardía: es la respuesta automática de un cerebro que está haciendo lo que aprendió a hacer atávicamente.

El cerebro en conflicto

- Sistema límbico: rápido, emocional, orientado a evitar malestar
- Corteza prefrontal: lenta, planificadora, orientada al largo plazo

La procrastinación aparece cuando el sistema emocional predomina sobre el ejecutivo.

La competencia desigual: estudiar en la era digital

Nunca antes en la historia los estudiantes tuvieron acceso a tantos estímulos diseñados con precisión para captar y retener su atención. Las plataformas digitales ofrecen recompensas inmediatas, constantes y predecibles. Cada notificación, cada desplazamiento en la pantalla, activa circuitos cerebrales asociados al placer y la anticipación mediante la liberación de dopamina.

Estudiar, en cambio, propone lo opuesto: esfuerzo sostenido, recompensa diferida, resultados inciertos. En términos cerebrales, es una competencia que empieza despereja. No se trata entonces de culpabilizar a la tecnología, sino de comprender el escenario en que se compete: pedirle a un adolescente que elija estudiar sin mediaciones es, muchas veces, pedirle que nade contra la corriente de su propia biología.

El neurocientífico Francisco Mora ha subrayado que el cerebro aprende mejor cuando existe emoción positiva asociada a la tarea. En un entorno donde lo digital provee esa emoción de forma instantánea y sin esfuerzo, el aprendizaje académico necesita ser diseñado para competir con ello, no librado a la pura voluntad del estudiante.

Por qué el celular “gana”

Las recompensas inmediatas -notificaciones, videos, mensajes- activan circuitos dopaminérgicos de forma rápida y repetida.

El estudio ofrece recompensas tardías e inciertas. El cerebro tiende a elegir lo primero debido a su propia arquitectura.

El futuro: ese extraño al que no siempre queremos ayudar

Hay una dimensión menos visible del problema, pero igual de importante. Cuando Tomás decide no estudiar, no está eligiendo conscientemente perjudicarse. Ocurre algo más sutil: el "Tomás del futuro" no se siente del todo real. El examen tendrá lugar el martes. Parece cercano, pero no lo suficiente como para movilizar la acción hoy.

La investigación en psicología del tiempo muestra que las personas tendemos a percibir nuestro yo futuro casi como si fuera otra persona, alguien a quien le importa el problema, pero que aún no ha llegado. Este fenómeno -estudiado, entre otros, por Hal Hershfield en la Universidad de California- explica por qué postergar no se siente tan grave en el momento. El problema siempre parece pertenecer al "después", después que aún no existe.

Descuento temporal

Las recompensas futuras se perciben como menos valiosas que las inmediatas. A mayor distancia temporal, menor peso emocional de las consecuencias. Este sesgo cognitivo contribuye a la postergación sistemática, incluso cuando el estudiante "sabe" que debería estudiar.

Cómo la procrastinación deteriora el aprendizaje

Hay una pregunta que docentes y familias raramente se formulan de manera precisa: ¿qué le hace la procrastinación al aprendizaje una vez que ocurre? La respuesta es más seria de lo que el sentido común sugiere.

Cuando el estudio se concentra en las horas previas a un examen -escenario casi inevitable para quien postergó, el cerebro opera bajo estrés. Y el estrés no es un telón de fondo neutro: es una condición fisiológica que altera funciones cognitivas centrales. La elevación del cortisol, hormona del estrés, interfiere con la memoria de trabajo -esa suerte de "pizarra mental" donde procesamos información nueva- y compromete la consolidación en la memoria a largo plazo.

La atención se vuelve más inestable y selectiva: el cerebro en alerta tiende a captar señales de amenaza en desmedro de sostener el procesamiento profundo que requiere el aprendizaje genuino. La información se codifica de manera superficial y cuando llega el momento del examen, la recuperación de esa información, ya frágil de por sí, se ve adicionalmente obstruida por la ansiedad evaluativa.

El resultado es lo que los investigadores en ciencias del aprendizaje llaman aprendizaje superficial: el estudiante reconoce la información cuando la ve, pero no puede recuperarla ni aplicarla de forma autónoma.

Lo que el estrés le hace al aprendizaje

Estudiar bajo presión no solo acorta el tiempo disponible: altera el cerebro.

- El cortisol elevado interfiere con la memoria de trabajo
- La atención se vuelve inestable y fragmentada
- La información se codifica de forma superficial
- La recuperación en el examen se vuelve más frágil

El resultado: se estudia más... pero se aprende menos.

El bucle de deterioro

Lo que hace especialmente relevante este problema -y especialmente importante abordarlo- es que no se trata de una cadena lineal con principio y fin. Es un círculo.

La postergación genera estrés. El estrés deteriora la calidad del aprendizaje. El aprendizaje deteriorado produce un rendimiento inferior al que el estudiante podría haber alcanzado. Ese rendimiento inferior erosiona la percepción de autoeficacia -la confianza en la propia capacidad de enfrentar tareas similares- y alimenta la ansiedad ante futuras evaluaciones. Esa ansiedad incrementada hace la próxima tarea aún más amenazante. De este modo, el postergar se renueva.

Este mecanismo refuta el argumento del "no rinde porque no quiere". El estudiante que entra en este bucle no está eligiendo fallar: está atrapado en una dinámica que empeora sus condiciones para aprender cada vez que se repite.

Hay, adicionalmente, una dimensión temporal que no debe ignorarse: cuando el bucle se repite sin intervención, la evitación tiende a generalizarse. Lo que comenzó como la postergación ante un examen particular puede evolucionar hacia una relación sistemáticamente evitativa con cualquier situación de evaluación análoga.

El bucle de deterioro

1. Postergación
2. Estudio bajo presión
3. Menor calidad de aprendizaje
4. Rendimiento inferior al potencial
5. Erosión de la autoeficacia
6. Aumento de la ansiedad evaluativa
7. Nueva postergación

La procrastinación no es solo consecuencia de un problema: también es su causa.

Espaciar vs. Acumular

La evidencia en ciencias del aprendizaje muestra que el conocimiento es más sólido cuando el estudio se distribuye en el tiempo —práctica espaciada— en lugar de concentrarse en sesiones intensivas de último momento. La procrastinación empuja, precisamente, hacia el modelo menos efectivo.

¿Y si no fuera pereza?

La pregunta molesta, porque si no es pereza, entonces no alcanza con pedir más esfuerzo. Y los indicios de que esto es así son sólidos.

La procrastinación aparece con mayor frecuencia en etapas donde la autorregulación emocional aún está en desarrollo. Se intensifica cuando hay ansiedad, inseguridad o sobrecarga. Disminuye cuando las tareas son claras, acotadas y emocionalmente manejables. Investigaciones publicadas en revistas especializadas de psicología vinculan directamente la dificultad para gestionar emociones con una mayor tendencia a postergar.

Es decir: la procrastinación responde a condiciones y no a defectos de carácter. Y eso determina cómo debe abordarse: no desde la amonestación, sino desde el diseño.

Lo que sí ayuda

Volvamos a la escena inicial: Tomás, el cuaderno, las 22:17. ¿Qué podría cambiar ese momento?

Para el estudiante, no una frase motivacional ni un sermón sobre responsabilidad. Lo que funciona es habitualmente más concreto, más operativo: dividir la tarea en partes pequeñas reduce la amenaza percibida y hace posible empezar. Tener claro qué hacer en los próximos diez minutos -no en las próximas dos horas- le quita a la tarea su carácter abrumador. La técnica Pomodoro (bloques de trabajo de 25 minutos con pausas breves) aprovecha exactamente este principio: hace visible, concreto y manejable lo que de otro modo parece informe e interminable.

También importa cambiar la relación con el error. Cuando equivocarse deja de ser una amenaza y pasa a ser entendido como parte del proceso, la tarea pierde parte de su carga emocional. La autocompasión -aceptar los propios errores sin quedar atrapado en ellos- está respaldada por investigación como factor protector: reduce la culpa retrospectiva que retroalimenta la procrastinación futura.

Para las familias, el cambio más importante puede ser también el más difícil: reemplazar el diagnóstico ("es vago") por la pregunta ("¿qué le está resultando difícil?"). Ayudar a establecer rutinas predecibles, reducir las distracciones del entorno en los momentos de estudio y

acompañar sin sustituir son, en muchos casos, intervenciones más eficaces que cualquier reprimenda.

Para los docentes, esto implica revisar no solo cómo se enseña, sino cómo se evalúa. Cuando toda la presión académica se concentra en un examen único de alto impacto, la ansiedad crece y con ella la evitación. Cuando hay instancias intermedias, práctica sin riesgo, retroalimentación frecuente y criterios claros, estudiar deja de ser un salto al vacío.

Qué sí funciona

- Fragmentar tareas en pasos pequeños y concretos
- Explicitar cómo empezar, no solo qué hacer
- Ofrecer retroalimentación frecuente y durante el proceso
- Reducir el peso simbólico del error
- Enseñar planificación de forma explícita, como contenido
- Distribuir el estudio en el tiempo en lugar de concentrarlo

Ningún estudiante debería tener que descubrir estas herramientas solo.

Una escena distinta

Es lunes. 18:10. Tomás vuelve a sentarse. Pero esta vez no abre el cuaderno "para estudiar todo". Abre una hoja con tres consignas claras. Empieza por la primera. No porque de pronto "tenga ganas" o haya cobrado ímpetu, sino porque ya no parece imposible. Diez minutos después, sigue ahí. No es un acto épico ni perfecto, pero empezó.

Tras ese gesto mínimo, quizás invisible desde afuera, el cerebro dejó de defenderse.

Cambiar la pregunta

Quizás el mayor desafío para adultos (docentes, familias) sea este: dejar de preguntar "¿por qué no lo hace?" y empezar a preguntar "¿qué lo está frenando?".

La diferencia es pedagógica y no solamente semántica. El primer interrogante conduce al juicio. El segundo, a la comprensión. Y la comprensión, a la intervención.

Cuando el problema no cede

La procrastinación no va a desaparecer. Forma parte de cómo funciona la mente humana. Pero puede comprenderse y reducirse, no desde la culpa, sino desde el diseño de mejores condiciones para aprender.

Estudiar no es solamente un acto cognitivo. Es, también y muchas veces primordialmente, un acto emocional. Ningún estudiante debería tener que enfrentarlo solo e inerme.

Existe una dimensión del problema a la que prestar atención especial. Cuando el bucle de deterioro se repite sin responder favorablemente a las estrategias descritas, puede existir un paso más: lo que comenzó como la evitación de un examen particular evoluciona hacia una relación sistemáticamente evitativa con toda situación de evaluación análoga. En esos casos, es aconsejable la intervención de un profesional de la salud mental. La terapia cognitivo-conductual (TCC) aparece como el enfoque con mayor respaldo empírico para el tratamiento de la procrastinación severa y la ansiedad evaluativa.

Bibliografía

Apergis-Schoute, A. M., et al. (2023). Cognitive inflexibility and procrastination: neural underpinnings. PMC-NCBI. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10829647/>

Bueno, D. (2019). Neurociencia para educadores. Octaedro.

Hershfield, H. E. (2011). Future self-continuity: how conceptions of the future self transform intertemporal choice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1235, 30–43.

Kahneman, D. (2012). Pensar rápido, pensar despacio. Debate. (Ed. original: Thinking, Fast and Slow, 2011).

Mora, F. (2017). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama (6.^a ed.). Alianza Editorial.

Pychyl, T. A. (2013). Solving the Procrastination Puzzle: A Concise Guide to Strategies for Change. Tarcher/Penguin.

Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.

Zhang, W., et al. (2020). Procrastination, emotion regulation difficulties and negative affect: The mediating role of rumination. *Frontiers in Psychology*, 11, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

Mugna Cristian Santiago¹

Una alarma que no podemos seguir ignorando

Resumen

El sistema educativo enfrenta una caída estructural de la matrícula docente. Entre 2019 y 2025, el ingreso a carreras de profesorado descendió un 40,9%, siendo el nivel primario el más afectado con una baja del 56,25%. Esta tendencia no es coyuntural, sino que responde al quiebre de los tres pilares que históricamente hacían atractiva la profesión: otorgaba reconocimiento, orgullo y prestigio social; las condiciones culturales y educativas hacían mucho más gratificante el ejercicio de la docencia y finalmente porque el salario y la estabilidad permitían una forma real de ascenso social.

Actualmente, el docente ha perdido autoridad simbólica frente a familias y alumnos, enfrentando un entorno de alta exigencia emocional y conflictos sociales como la pobreza, la violencia y las adicciones, que la escuela absorbe. A esto se suma el deterioro del salario y una cultura hedonista en los jóvenes que prioriza la gratificación inmediata y el bienestar individual sobre profesiones que exigen tolerancia a la frustración y compromiso a largo plazo. Sin un cambio profundo que reconstruya el reconocimiento material y simbólico de la tarea, la docencia corre el riesgo de convertirse en una opción residual, comprometiendo la calidad del sistema educativo futuro. Nuestra cultura cambió y, con ella, las aspiraciones profesionales de nuestros jóvenes a la hora de elegir una carrera a estudiar.

Palabras Claves:

Docente – Vocación – Motivación – Cambios - Matriculación

En los últimos años, quienes trabajamos en la escuela, venimos percibiendo un fenómeno que, aunque no siempre ocupa los grandes titulares, atraviesa de manera profunda al sistema educativo argentino: cada vez menos jóvenes eligen estudiar las carreras docentes. No se trata de una impresión subjetiva, ni de un comentario de pasillo en la sala de profesores. Los datos son contundentes y describen una tendencia que, lejos de revertirse, se ha consolidado.

Tomemos como referencia los siguientes números².

¹ Profesor en Filosofía (ISPI N°4031, Fray Francisco de Paula Castañeda) Diplomado Superior Universitario en Construcción de la Ciudadanía. Diplomado Superior Universitario en Diversidad y Educación (UCES, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales)

² Datos facilitados por el Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Joaquín V. González", ubicado en la ciudad de Rafaela, Provincia de Santa Fe.

En el Profesorado de Educación Primaria, una de las carreras históricamente “troncales” de la formación docente, los ingresantes pasaron de 80 en el año 2019 a apenas 35 en 2025. Esto representa una caída del 56,25 % en solo seis años.

Si ampliamos la mirada al conjunto de las carreras docentes, el panorama no es más alentador. En 2019 ingresaron 508 estudiantes. En 2025, el número se estabiliza en torno a los 300. La caída entre 2019 y 2025 alcanza el 40,9 %. Incluso tomando el punto más bajo -el año 2023, con 298 ingresantes- la disminución ya era del 41,34 %.

Los datos son claros:

Ingresantes a Educación Primaria: 2019: 80

2025: 35

Variación: -56,25 %

Ingresantes a carreras docentes en general: 2019: 508

2025: 300

Variación: -40,9 %

Más allá de pequeñas variaciones posteriores a la pandemia, lo que se observa es una caída estructural. No estamos frente a un problema coyuntural, sino ante una transformación profunda en la relación de los jóvenes con la docencia como proyecto de vida.

Como docente de escuela secundaria, que ve egresar promociones completas de estudiantes año tras año, considero imprescindible preguntarnos con honestidad: ¿por qué ya no eligen ser docentes?

Y, sobre todo, ¿qué cambió respecto de aquel pasado, no tan lejano, en el que la docencia aparecía como una opción deseable, respetada, admirada y socialmente reconocida?

La docencia como elección histórica

Durante décadas, la docencia fue, para amplios sectores de la sociedad argentina, una de las principales vías de ascenso social. En particular para hijos e hijas de familias trabajadoras, estudiar magisterio o un profesorado representaba una posibilidad concreta de movilidad social, estabilidad laboral y reconocimiento.

No se trataba solamente de conseguir un empleo. Ser docente implicaba ocupar un lugar simbólico dentro de la comunidad. El maestro o la profesora eran figuras respetadas, consultadas, valoradas. La palabra del docente tenía peso. Su rol no se limitaba a transmitir contenidos, sino que estaba asociado a la formación moral, cultural y cívica de las nuevas generaciones.

Muchos de nosotros elegimos esta profesión atravesados por ese imaginario. Y, aunque el sistema educativo siempre tuvo problemas, precariedades y tensiones, existía una percepción social positiva del trabajo docente.

En términos generales, los jóvenes elegían las carreras docentes por al menos tres grandes motivos:

1. Porque otorgaba reconocimiento, orgullo y prestigio social.
 2. Porque las condiciones culturales y educativas hacían mucho más gratificante el ejercicio de la docencia.
 3. Porque el salario y la estabilidad permitían una forma real de ascenso social.
- Hoy, ninguno de esos pilares se sostiene con la misma fuerza.

El deterioro del reconocimiento, orgullo y prestigio social.

Uno de los cambios más evidentes es la pérdida del reconocimiento simbólico del rol docente.

Durante mucho tiempo, la escuela fue vista como una institución central en la vida social. Hoy, en cambio, se la percibe con frecuencia como una institución en crisis permanente, cuestionada desde distintos sectores, interpelada por discursos mediáticos que simplifican los problemas educativos y, muchas veces, responsabilizan casi exclusivamente a los docentes por los resultados del sistema.

La figura del profesor dejó de ser, en el imaginario social, una referencia de autoridad intelectual y moral. En su lugar, se instaló una mirada que oscila entre la sospecha, la desvalorización y el descrédito.

En la práctica cotidiana, esto se traduce en situaciones que quienes trabajamos en las escuelas conocemos bien: poco interés en aprender por parte de la mayoría de los alumnos, familias que desconfían de la tarea pedagógica, estudiantes que no reconocen la autoridad docente, discursos públicos (del gobierno de turno) que reducen el trabajo educativo a una suma de horas frente al curso, ignorando: la planificación, la formación permanente, la evaluación, el acompañamiento emocional y la gestión de situaciones cada vez más complejas. Entre ellas la dura realidad de las adicciones, la pobreza y la violencia intra familiar.

No se trata de idealizar el pasado. La escuela siempre fue un espacio de conflictos. Pero sí es necesario reconocer que el lugar social del docente se ha debilitado de manera notoria.

Y ese debilitamiento impacta directamente en las decisiones vocacionales de los jóvenes.

Difícilmente una profesión que ya no garantiza reconocimiento social resulte atractiva por dicho motivo para quienes están proyectando su futuro. Hagamos memoria de las películas que veían nuestros abuelos:

Shunko (1960): Dirigida por Lautaro Murúa, es un clásico que narra la experiencia de un maestro que llega a una escuela rural en Santiago del Estero. La trama explora el choque cultural y el aprendizaje mutuo entre el docente y sus alumnos que hablaban mayormente Quichua.

El Profesor Híppie (1969): Protagonizada por Luis Sandrini, esta comedia presenta a un profesor de mentalidad abierta y métodos poco convencionales que intenta conectar con sus alumnos en una época de cambios generacionales.

El Profesor Patagónico (1970): Secuela de la anterior, donde el personaje de Sandrini es trasladado a la Patagonia. Allí une fuerzas con una directora de escuela rural, para evitar el cierre de su institución.

La Historia Oficial (1985): Protagonizada por Norma Aleandro, quien interpreta a Alicia, una profesora de historia de secundaria. La película utiliza su rol docente y su búsqueda personal para cuestionar la versión "oficial" de la historia argentina durante la última dictadura militar

Y como “frutilla del postre” tenemos la serie:

Señorita Maestra (1982-1985). La cual, relataba el día a día de una maestra de primaria y su relación con un grupo de alumnos de sexto grado. El personaje principal, de Jacinta Pichimahuida, ya había sido interpretado anteriormente por Evangelina Salazar (1966) y María de los Ángeles Medrano (1974) bajo el título: ***Jacinta Pichimahuida, la maestra que no se olvida***.

También recordemos las películas y series que veían nuestros padres, o nosotros de niños:

Carrusel de Niños (Telenovela, 1989): La Maestra Ximena personifica la dulzura y la guía moral, uniendo a chicos de distintas clases sociales y problemas familiares en la Escuela Mundial.

La Sociedad de los Poetas Muertos (1989): Un profesor de literatura que usa la poesía para enseñar a sus alumnos a pensar por sí mismos y "vivir el momento" (*Carpe Diem*) en un internado ultra conservador.

Un lugar en el mundo (1992): Un maestro rural, que no solo enseña en la escuela, sino que fundó una cooperativa lanera para ayudar a los campesinos a defenderse de los abusos de un terrateniente local. Reflejando el compromiso social de un educador.

Mentes Peligrosas (1995): Una exmarine entra a un aula de chicos "difíciles" en California. Cambia los libros de texto por letras de Bob Dylan y promesas de premios para ganarse su respeto.

Triunfo a la vida (1995): Un músico frustrado termina siendo profesor de secundaria por 30 años. Al final, descubre que su "obra maestra" no es una sinfonía, sino la vida de los alumnos a los que influyó.

Matilda (1996): La “Señorita Miel”, es el refugio seguro para Matilda frente a la tiranía de “Tronchatoro”, demostrando que un maestro a veces es quien te ayuda a descubrir tus propios “poderes”.

Hasta mediados de los años 90, el cine y la televisión elogiaban el rol docente, lo situaban en un lugar de respeto, admiración y hasta de heroísmo. Llegando al comienzo del nuevo siglo, desaparece de la escena el docente como referente social, persona significativa y generador de cambios positivos de su medio y entorno. La única excepción, es la hermosa película: Escritores de la Libertad (2007): Basada en una historia real. En donde la profesora logra que adolescentes divididos por el odio racial en Los Ángeles se unan a través de la escritura de diarios, demostrando que sus historias valen tanto como los libros de historia.

Fuera de esta película, lamentablemente la vocación docente a desaparecido del cine y la televisión hasta nuestros días.

Un trabajo cada vez más complejo y menos gratificante

Otro factor central tiene que ver con las condiciones culturales y educativas en las que hoy se ejerce la docencia.

En décadas anteriores, el trabajo docente, aun con dificultades, se desarrollaba en un marco institucional más estable. Las reglas eran más claras. Los límites, más reconocidos. El sentido de la escuela como espacio formativo estaba socialmente compartido.

Hoy, la escuela se encuentra atravesada por múltiples demandas que exceden largamente su función pedagógica tradicional. El docente ya no es solamente un transmisor de saberes, sino también un gestor de conflictos sociales, un mediador familiar, un referente emocional, un orientador frente a problemáticas de salud mental, consumo, violencia, exclusión y desprotección.

A esto se suma una transformación profunda en las formas de vinculación de los estudiantes con el saber, con la autoridad, con el tiempo y con la vocación de aprender.

La fragmentación de la atención, el impacto de las redes sociales, la inmediatez de los consumos culturales y la lógica de la hiperestimulación permanente generan un escenario en el que sostener una propuesta pedagógica consistente resulta cada vez más desafiante.

En muchas aulas, el tiempo destinado al trabajo intelectual se ve interrumpido por situaciones que no son estrictamente pedagógicas. La escuela absorbe problemas que el Estado y la sociedad no logran resolver en otros ámbitos.

La consecuencia es clara: el ejercicio de la docencia se ha vuelto mucho más demandante desde el punto de vista emocional, institucional y personal. Por ejemplo, los padres, al conversar con sus hijos, han pasado de defender la postura y visión del docente; a “aliarse con el hijo”, justificarlo y cuestionar al docente.

Para quienes estamos dentro del sistema, esto forma parte de nuestra cotidianeidad. Pero para quienes miran la profesión desde afuera -especialmente los jóvenes- la imagen que se proyecta es la de un trabajo de alta exigencia, con conflictos permanentes y escasas recompensas gratificantes o de realización personal.

Difícilmente pueda pensarse como una profesión “gratificante” en los términos en que lo fue para generaciones anteriores.

Además, debemos ver todo lo mencionado hasta recién, desde los lentes de una sociedad culturalmente hedonista. La cual prioriza el placer, el disfrute inmediato y la gratificación sensorial como los valores supremos de la vida, buscando maximizar el goce y minimizar el dolor o el sufrimiento en todos los aspectos. Una sociedad caracterizada por el consumismo, el culto a la inmediatez y la búsqueda constante de bienestar físico y mental.

El salario, los beneficios y la promesa incumplida de movilidad social

Durante muchos años, ser docente garantizaba, al menos, un piso de estabilidad económica. No se trataba de grandes ingresos, pero sí de una remuneración que permitía sostener un proyecto de vida digno, acceder a una vivienda, mantener una familia y proyectar cierta seguridad a futuro. A menudo, el ser docente, iba acompañado de una serie de beneficios laborales (vacaciones, permisos y licencias) que hacían más atractivo el trabajo.

Para muchísimos jóvenes de sectores populares, estudiar docencia era una estrategia real de ascenso social. Y si se atravesaban “tiempos de vacas flacas”, al menos quedaban los beneficios laborales que compensaban el sueldo atrasado respecto a la inflación.

Hoy esa promesa está claramente erosionada y los beneficios laborales en retroceso.

El salario docente ha perdido poder adquisitivo de manera sistemática. La multiplicación de cargos, la necesidad de acumular horas en distintas instituciones y la extensión de la jornada laboral más allá del horario formal son parte de una realidad ampliamente conocida.

La ecuación que hacen los jóvenes es simple y, en muchos casos, brutalmente racional: muchos años de estudio, una tarea de enorme responsabilidad social y un ingreso que no garantiza condiciones de vida estable.

No se trata solo del monto salarial, sino del lugar que ocupa la docencia en la escala de aspiraciones económicas y profesionales.

Cuando se compara con otras opciones de formación -especialmente aquellas vinculadas a sectores tecnológicos, servicios profesionales o actividades privadas- la docencia aparece claramente relegada.

La caída de la matrícula no puede entenderse sin este componente material.

El cambio cultural: del esfuerzo al hedonismo

A este escenario estructural se suma un cambio cultural más profundo, que atraviesa a toda la sociedad y no solo al campo educativo.

Se ha instalado con fuerza una cultura hedonista, centrada en la búsqueda de placer inmediato, bienestar individual y minimización del sufrimiento. El ideal de realización personal aparece cada vez más asociado al disfrute, la flexibilidad, la autonomía y la baja carga de obligaciones.

No se trata de juzgar moralmente este fenómeno, sino de comprender su impacto en la construcción de proyectos de vida.

La docencia, por su propia naturaleza, es una profesión que exige tolerancia a la frustración, paciencia, compromiso a largo plazo y capacidad de sostener procesos cuyos resultados no siempre son visibles de manera inmediata.

El trabajo con adolescentes, en particular, implica convivir con la incertidumbre, el conflicto, el error y la lentitud de los aprendizajes. No hay recompensas rápidas ni éxitos instantáneos.

En una cultura que privilegia la gratificación inmediata, la visibilidad y la autorrealización rápida, la docencia aparece como una opción poco seductora.

Más aún cuando los desafíos se multiplican y las condiciones institucionales no siempre acompañan.

Para muchos jóvenes, la idea de ingresar a una carrera que los prepara para un trabajo atravesado por conflictos permanentes, bajos salarios y escaso reconocimiento social resulta, sencillamente, poco atractiva.

El impacto de la pandemia y la aceleración de procesos

La pandemia de COVID-19 no creó este problema, pero sí lo aceleró y lo visibilizó.

Durante ese período, el sistema educativo quedó expuesto a tensiones históricas: desigualdades tecnológicas, fragilidad de las trayectorias escolares, sobrecarga de tareas para los docentes y un fuerte impacto emocional en estudiantes y profesores.

Muchos jóvenes que atravesaron su escolaridad secundaria en ese contexto construyeron una imagen de la escuela asociada al desorden, la incertidumbre y la precariedad.

Para ellos, la docencia no aparece como una profesión sólida, estable y socialmente valorada, sino como un campo laboral frágil, tensionado y en crisis permanente.

Los datos muestran que, luego de la fuerte caída registrada entre 2019 y 2021, la matrícula no logró recuperarse. Por el contrario, se estabilizó en un nivel significativamente más bajo.

Esto indica que no estamos ante un simple “rebote” postpandemia, sino ante un cambio más profundo en las decisiones vocacionales.

La secundaria como espacio privilegiado de observación

Desde la escuela secundaria, este fenómeno se observa con particular claridad.

Cuando se trabaja la orientación vocacional con los estudiantes de los últimos años, la docencia rara vez aparece como una opción deseada de manera espontánea. En muchos casos, incluso, es mencionada como una alternativa de descarte.

No es extraño escuchar expresiones como:

“Es muy difícil”,

“Se trabaja mucho para ganar poco”,

“Los chicos no respetan a los profes”,

“Es un lío trabajar en las escuelas”.

Más allá de la simplificación de estos discursos, reflejan una percepción social ampliamente extendida.

La representación social de la docencia está profundamente deteriorada.

Y esta representación no surge de la nada. Se construye a partir de experiencias directas, relatos familiares, discursos mediáticos y vivencias escolares concretas.

El caso del Profesorado de Educación Primaria

Resulta especialmente preocupante la caída en el Profesorado de Educación Primaria.

Que una carrera central para el funcionamiento del sistema educativo pierda más de la mitad de su matrícula en seis años es un dato alarmante.

La educación primaria constituye la base del sistema. Es allí donde se construyen las primeras experiencias escolares, los vínculos con el conocimiento, las prácticas de lectura, escritura y pensamiento matemático.

Sin una cantidad suficiente de docentes formados para este nivel, las consecuencias a mediano y largo plazo pueden ser graves.

No se trata solo de cubrir cargos, sino de garantizar la calidad de la formación inicial.

Una matrícula cada vez más reducida impacta también en la diversidad de perfiles, trayectorias y experiencias que enriquecen la formación docente.

¿Quién va a querer ser docente?

La pregunta, aunque incómoda, debe formularse con toda claridad.

¿Quién va a querer ser docente en un contexto en el que:

el prestigio social de la profesión se ha debilitado notablemente,

el trabajo cotidiano es cada vez más complejo y emocionalmente demandante,
el salario no garantiza condiciones de vida estables,
y la cultura dominante privilegia la gratificación rápida y el bienestar individual?
No alcanza con apelar a la vocación.

Durante mucho tiempo, el discurso sobre la docencia se apoyó en una idea romántica de la vocación, el sacrificio y la entrega. Ese discurso, además de injusto, resulta hoy profundamente ineficaz.

Las nuevas generaciones no construyen sus proyectos de vida a partir del sacrificio como valor central. Y, en muchos casos, hacen una lectura muy lúcida de las condiciones objetivas del trabajo docente.

La docencia y el riesgo de convertirse en una opción residual

Uno de los riesgos más importantes de esta tendencia es que la docencia se transforme progresivamente en una opción residual.

Es decir, una carrera elegida no por convicción, interés o deseo profesional, sino por falta de alternativas, cercanía geográfica, facilidad de acceso o imposibilidad de sostener estudios más costosos.

Esto no implica desmerecer a quienes hoy eligen la docencia. Muy por el contrario, muchos de los estudiantes actuales muestran un compromiso notable.

Pero un sistema que no logra atraer de manera amplia y sostenida a jóvenes de distintos sectores sociales y trayectorias corre el riesgo de empobrecer su propio capital humano.

La calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de la formación de sus docentes.

Una crisis que es también política y social

La baja en la matrícula de las carreras docentes no es un problema exclusivo del sistema educativo. Es un problema político, económico y cultural.

Refleja, en el fondo, el lugar que nuestra sociedad le asigna a la educación y a quienes la sostienen cotidianamente.

Mientras la educación no sea concebida como una inversión estratégica a largo plazo, mientras la tarea docente no sea reconocida material y simbólicamente, difícilmente pueda revertirse esta tendencia.

No alcanza con campañas publicitarias ni con discursos bien-intencionados sobre la importancia de la escuela.

Es necesario reconstruir, de manera concreta, las condiciones que hicieron de la docencia una profesión socialmente valiosa.

Recuperar el sentido de la tarea docente

Volver a hacer atractiva la docencia no implica regresar al pasado, ni idealizar épocas anteriores.

Implica, en primer lugar, reconocer que el trabajo docente se ha complejizado enormemente y que requiere una formación sólida, acompañamiento institucional y condiciones laborales acordes a esa complejidad.

Implica también reconstruir un relato social que valore el conocimiento, el esfuerzo intelectual, la transmisión cultural y la función social de la escuela.

En una sociedad atravesada por la inmediatez, la fragmentación y la lógica del consumo, la escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde se puede sostener una experiencia colectiva de aprendizaje.

Pero para que eso sea posible, alguien tiene que querer ocupar el lugar del docente.

Una advertencia que no puede seguir postergándose

Los números son claros.

Una caída del 56,25 % en el Profesorado de Educación Primaria y del 40,9 % en el conjunto de las carreras docentes no es un dato menor. Es una señal de alarma.

No se trata de un problema de marketing educativo, ni de una moda pasajera.

Es el síntoma de una crisis profunda en la relación entre la sociedad y la profesión docente.

En el pasado, los jóvenes elegían ser docentes porque la profesión otorgaba prestigio social, porque el ejercicio de la docencia era culturalmente más valorado y porque el salario permitía pensar en una trayectoria de ascenso social.

Hoy, ninguna de esas condiciones se sostiene con la misma fuerza.

A ello se suma una cultura hedonista que privilegia el placer inmediato, la baja exposición al conflicto y la realización individual rápida, en un contexto en el que la docencia aparece como una de las profesiones más exigentes, desafiantes y emocionalmente demandantes.

Como docente de nivel secundario, no puedo dejar de pensar que, si no se produce un cambio profundo en la valoración social, económica y cultural de la docencia, el problema de la falta de estudiantes en los profesorados será apenas la antesala de un problema mucho mayor: la dificultad creciente para garantizar, en el futuro, un sistema educativo con docentes formados, motivados y reconocidos.

La educación no se sostiene solo con discursos. Se sostiene con personas que eligen, libremente y con expectativas reales de futuro, dedicarse a enseñar.

Y hoy, cada vez menos jóvenes están dispuestos a hacerlo...

Bibliografía

Arendt, H. (1958). La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.

Apuntes, Taller de Docencia I y II, ISPI N°4031, Fray Francisco de Paula Castañeda

Chat GPT, Películas y series que tengan como protagonista un maestro o docente entre 1950-1985 y 1986-2000. Texto adaptado y simplificado por el autor del artículo.

Tu investigación merece ser publicada

Convertí tu tesis, monografía
o investigación en un
libro profesional.



Convertimos tu trabajo académico
en una **publicación profesional.**



Tu conocimiento
merece reconocimiento.

Susana Conesa Sánchez

Ortografía visual: el poder de la memoria visual en el aprendizaje de la escritura

Resumen

La ortografía visual es una estrategia que permite recordar la forma correcta de las palabras mediante la memoria gráfica, complementando la ortografía natural y la ortografía reglada. Su importancia radica en la necesidad de garantizar uniformidad en la escritura y mejorar la precisión en contextos educativos y profesionales. Diversas investigaciones destacan su eficacia en alumnado con dificultades de aprendizaje, dislexia, TDA/TDAH y en etapas iniciales de alfabetización. Su aplicación incluye imágenes, colores, tarjetas digitales, mapas visuales y actividades interactivas. El uso de recursos digitales y de la inteligencia artificial facilita la creación de materiales personalizados y permite que los propios estudiantes generen contenido, favoreciendo un aprendizaje más autónomo y significativo.

Palabras clave: Ortografía visual, Memoria, Reglas mnemotécnicas, Dificultades de aprendizaje, Recursos digitales, Inteligencia, Educación primaria, Estrategias didácticas.

Introducción

La ortografía visual se basa en la capacidad de reconocer y recordar la forma correcta de las palabras a través de la memoria visual. En un mundo donde la comunicación escrita es frecuente (correos electrónicos, redes sociales, informes académicos y profesionales), dominar la ortografía no solo evita errores, sino que también transmite credibilidad, profesionalismo y claridad.

Muchos estudiantes y profesionales presentan dificultades ortográficas que no se deben a desconocimiento de reglas, sino a la falta de entrenamiento en la percepción visual de las palabras. La escritura incorrecta afecta la comprensión lectora, la producción de textos y la imagen personal o institucional.

Podríamos definir la ortografía visual como una fotografía mental de las palabras. En vez de apoyarse en cómo suenan cada una de las grafías, se basa en recordar en imagen mental la forma escrita exacta. El estudiante guarda en su mente la imagen de la palabra con reglas mnemotécnicas.

Marco teórico

Desde que las lenguas empezaron a representarse por escrito, se hizo necesario fijar reglas para que las palabras se escribieran de manera uniforme. La ortografía, en general, nace en el mismo momento en que se documenta el uso escrito de una lengua.

En los primeros sistemas, la escritura intentaba reflejar fielmente la pronunciación. Sin embargo, pronto aparecieron casos en los que la correspondencia sonido-letra no era suficiente. Allí surge la necesidad de recordar la forma gráfica de las palabras, lo que hoy llamamos ortografía visual.

En nuestro idioma, autores como Antonio de Nebrija en el Renacimiento ya se preocupaban por fijar normas ortográficas. Con el tiempo, la Real Academia Española (fundada en 1713) consolidó un sistema que obligaba a aprender ciertas palabras “de memoria” porque no seguían reglas fonéticas claras.

En el siglo XX y XXI, la ortografía visual se incorporó como estrategia didáctica en la enseñanza primaria, especialmente para ayudar a los niños a dominar palabras frecuentes y evitar errores persistentes.

Diversos investigadores y docentes han hablado sobre el método de ortografía visual, destacando su utilidad para mejorar la escritura en primaria y en alumnos con dificultades de aprendizaje.

Autoras como Laura del Valle Najarro y Sara Huete señalan que la enseñanza tradicional de la ortografía suele ser demasiado teórica. Proponen métodos visuales que permiten un aprendizaje más práctico y contextualizado, ayudando a los alumnos a fijar palabras difíciles como echo/hecho (virtuam.ne).

Investigadores como Rubén Peries y Héctor Ríos aplicaron técnicas de memoria visual en aulas de primaria. Concluyeron que memorizar reglas no garantiza escribir bien, mientras que la memoria visual sí facilita la escritura correcta de palabras con excepciones (repositori.udl.cat).

El estudio de Edwerson Pacori y colegas mostró que el método ideovisual mejora significativamente el aprendizaje ortográfico en estudiantes de primaria. Se basa en asociar imágenes y palabras para reforzar la memoria (SciELO Bolivia).

Según Irene Marín García (Dialnet, 2017), la ortografía visual puede aplicarse en combinación con la lengua de signos española, mostrando que es un recurso inclusivo y adaptable a distintos contextos educativos.

La autora Tania Alonso Tranco (Universidad de Oviedo, 2022) defendió que este enfoque es especialmente útil en los primeros años de primaria, porque ayuda a los niños a fijar palabras básicas y frecuentes desde el inicio RUO.

Ortografía visual y atención a la diversidad

Tanto docentes e investigadores coinciden en que la ortografía visual es más efectiva que la simple memorización de reglas, porque convierte las palabras en imágenes mentales fáciles de recordar. Además, se adapta a distintos tipos de alumnos: desde quienes tienen dislexia hasta quienes aprenden español como segunda lengua.

- **Alumnos con dislexia:** Les ayuda a fijar las palabras como imágenes mentales, reduciendo errores y aumentando la confianza al leer y escribir.
- **Alumnos con dificultades de atención (TDA/TDAH):** La ortografía visual les permite trabajar con recursos llamativos y concretos (tarjetas, juegos, colores), lo que facilita mantener el foco y recordar las palabras.
- **Alumnos con estilo de aprendizaje visual:** Estos estudiantes aprenden mejor con imágenes, colores y formas. Memorizar palabras como “fotografías mentales” se adapta perfectamente a su manera de aprender.
- **Alumnos que están aprendiendo español como segunda lengua:** Para ellos, muchas palabras no se escriben como suenan. La ortografía visual les ayuda a memorizar vocabulario básico y evitar errores comunes.
- **Alumnos en etapas iniciales de la lectura y escritura (primaria):** Les da seguridad para escribir correctamente las palabras más frecuentes, incluso antes de dominar todas las reglas ortográficas.
- **Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA):** Como problemas de memoria o procesamiento del lenguaje. La ortografía visual les ofrece un apoyo extra al fijar las palabras de manera estable en su mente.

Puesta en práctica

Algunos ejemplos concretos de cómo la ortografía visual puede utilizarse para mejorar la escritura de los alumnos:

1. Palabras con imágenes asociadas

Relacionar una palabra difícil con una imagen que la represente ayuda a fijar su forma correcta.

Ejemplo:

- Hervir, acompañado de una olla con agua hirviendo.
- Absorber, junto a una esponja absorbiendo agua.



CALLÓ



CAYÓ

Esto refuerza la memoria visual y reduce errores por confusión.

2. Colorear las partes conflictivas

Resaltar en color la sílaba o letra que suele generar dudas.

Ejemplo:

- ca**ll**e* vs. *ca**y**e*

- ha**b**lar* vs. *a**b**lar*

El color actúa como un recordatorio visual inmediato.

3. Tarjetas o diccionario creado por los propios alumnos

Los estudiantes pueden diseñar tarjetas ya sea a papel o online con la palabra correcta, una frase de ejemplo y una imagen.

Ejemplo:

- Tarjeta con la palabra “excepción”, una foto y una frase: Fue la única **excepción** del día.

- ECHÓ : Es echar (sin h) de tirar algo.
- Ejemplo: Has echado más leña al fuego



Crear el material ellos mismos potencia la retención.

4. Mapas visuales de familias de palabras

Agrupar palabras relacionadas ayuda a ver patrones ortográficos.

Ejemplo:

- Magia – mágico – mago – imaginar – imaginación
- Acción – reaccionar – fracción – atracción

Visualizar conexiones facilita recordar reglas.

5. Carteles o murales digitales

Crear murales online con palabras frecuentes o difíciles.

Ejemplo: *

Un póster digital con palabras con “g” y “j”: gesto, gigante, girar, jengibre, jirafa...

6. Juegos visuales interactivos

Usar plataformas donde los alumnos arrastran, completan o seleccionan la forma correcta.

Ejemplo:

Elegir entre *haya / halla / allá* con apoyo de imágenes que representen cada significado.

7. Apoyar imágenes con reglas mnemotécnicas.

Ejemplo:

Al echar lo primero que echo es la h.

Recursos didácticos

Numerosos autores han creado materiales educativos bajo esta metodología de aprendizaje. Destacan obras como:

- Los libros de ortografía visual o ideovisual de Editorial Yalde son materiales didácticos que enseñan la ortografía a través de imágenes, colores y actividades prácticas, favoreciendo la memoria visual del alumnado. La colección se organiza en 8 niveles progresivos y se completa con otros recursos como diccionario ideovisual, dominó ortográfico y tarjetas o cartas, que refuerzan el aprendizaje de forma lúdica.

- “Un 10 en ortografía” (Editorial Geu) es un cuaderno educativo dirigido a alumnado de Primaria, Secundaria y también a personas adultas que desean mejorar su ortografía de manera sencilla y efectiva. El material trabaja los 22 fallos ortográficos más habituales en la escritura cotidiana y propone actividades que ayudan a identificar visualmente la grafía correcta de las palabras, evitando el aprendizaje basado en normas difíciles de memorizar.

Hoy en día, la inteligencia artificial nos brinda la posibilidad de elaborar materiales de ortografía visual de forma más innovadora y sencilla. A través de los recursos disponibles en internet, es posible crear imágenes, actividades y ejemplos adaptados a cada necesidad, lo que fortalece la memoria visual y facilita la corrección de errores frecuentes. Además, los alumnos pueden generar su propio material online, explorando herramientas digitales que les permiten practicar, diseñar ejercicios y reforzar su aprendizaje de manera autónoma. Esta integración entre tecnología y educación abre un abanico de nuevas formas para enseñar y practicar la ortografía de manera más motivadora y eficaz.

Ideas clave

- Uniformidad en la escritura:

La ortografía visual surge porque las comunidades lingüísticas necesitaban que todos escribieran las palabras de la misma manera, aunque su pronunciación variara según la región o el tiempo. Esto garantiza comprensión y estabilidad en los textos.

- Memoria gráfica como herramienta:

No todas las palabras pueden deducirse por reglas fonéticas. Por eso, se recurre a la memoria visual: el estudiante guarda en su mente la “imagen” de la palabra, lo que asegura que pueda reproducirla correctamente en cualquier contexto.

- Complemento a otros tipos de ortografía:

La ortografía visual se suma a la ortografía natural (basada en la relación sonido-letra) y a la ortografía reglada (basada en normas gramaticales). Es el tercer pilar que completa el aprendizaje ortográfico.

- Palabras frecuentes y de uso común:

Se centra en vocabulario cotidiano que aparece en casi todos los textos. Por eso, errores en estas palabras se consideran más graves, ya que afectan la claridad y la credibilidad de la escritura.

- Evolución histórica:

Con el paso del tiempo, muchas palabras cambiaron su forma escrita (fazer → hacer, philosophía → filosofía). Estas transformaciones obligaron a fijar nuevas normas y a enseñar a los estudiantes a memorizar las formas correctas.

Función pedagógica actual:

Hoy en día, la ortografía visual es una estrategia didáctica clave en la educación primaria. Se utilizan listas de palabras, juegos de memoria y ejercicios de repetición para que los niños las graben en su mente como imágenes.

Conclusiones

La ortografía visual es la respuesta a la necesidad de estabilidad en la escritura, apoyada en la memoria gráfica, y se ha convertido en un recurso pedagógico esencial para asegurar que las palabras más comunes se escriban siempre de manera correcta.

Referencia

Del Valle Najarro, L., & Huete, S. (s.f.). *Métodos visuales para la enseñanza de la ortografía*. Virtuum.

Marín García, I. (2017). *La ortografía visual y su aplicación en combinación con la lengua de signos española*. Dialnet.

Pacori, E., et al. (s.f.). *El método ideovisual y su impacto en el aprendizaje ortográfico en estudiantes de primaria*. SciELO Bolivia.

Peries, R., & Ríos, H. (s.f.). *Aplicación de técnicas de memoria visual en el aula de primaria*. Repositori UdL.

Alonso Tranco, T. (2022). *La ortografía visual en los primeros años de primaria*. Universidad de Oviedo (RUO).

Editorial Yalde. (s.f.). *Colección de ortografía visual e ideovisual*. Yalde.

Editorial GEU. (s.f.). *Un 10 en ortografía*. GEU Editorial.

Real Academia Española. (1713). *Normas ortográficas de la lengua española*. RAE.

Nebrija, A. de. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Sevilla.

Yamila Orué¹

La francofonía como paradigma intercultural: Hacia una educación de calidad

Resumen

Este trabajo surge de un análisis de caso realizado para un postítulo de actualización académica en francofonía, propuesto por el Instituto de Formación Docente “Josefina Contte” de la ciudad de Corrientes, y busca socializar saberes que permitan repensar la diversidad lingüística y cultural en el ámbito escolar. Mediante la visualización de la película *Entre los muros*, dirigida por Laurent Cantet, y la lectura de referentes teóricos, se profundiza en los siguientes temas: la francofonía como paradigma intercultural, el plurilingüismo y el multilingüismo, los tipos de autoridades docentes, la disciplina escolar y la relevancia del nivel meso, destinados a una educación de calidad. Asimismo, este artículo constituye una versión revisada y ampliada de la propuesta original, ya que incorpora una mención sucinta de la diversidad cultural argentina al abordar, sólo como ejemplo, la influencia lingüística del quechua, mapudungun y guaraní. Como resultado, se evidencia que una escuela que es capaz de adoptar un enfoque intercultural en su currículum y proponer un perfil de autoridad pedagógico-democrático puede transformarse de una escuela tradicionalista a una innovadora, competente para desarrollar en los estudiantes valores éticos, morales y culturales orientados a erradicar toda práctica discriminatoria, excluyente o racista.

Palabras claves: francofonía, paradigma intercultural, autoridad pedagógica, ocasiones

Antes de iniciar, es pertinente formular un interrogante: ¿Qué relación guarda la francofonía con la educación? La definición del término se ofrece más abajo, pero, por el momento, se la puede denominar un paradigma novedoso para ser implementado en el aula, gracias a las misiones que proponen y llevan adelante las instituciones y organizaciones involucradas en ella. Por otra parte, resulta oportuno comentar brevemente la cultura francesa en Argentina. Durante los siglos XIX y XX, el país «acogió a más de 261.000 inmigrantes» (Leclerc, 2019; Rivard, 2016; Silva, 2011); además, su estilo arquitectónico prevaleció en distintas ciudades y una de las influencias más importantes que tuvo la literatura nacional fue el romanticismo francés, a través de autores como Esteban Echeverría. No está de más recalcar que la influencia francesa fue tan notoria que, en la actualidad, se emplean varios galicismos; algunos de ellos ya

¹ Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (ISFD “Dr. Juan Pujol”). Técnica en Periodismo (UNNE).

adaptados a nuestra lengua, como chef, debut, frac o tour; y otros que conservan su grafía original, como *atelier, baguette, boutique, ballet, corset, déjà vu, dossier, gourmet y souvenir*.

Más allá de estas apreciaciones y de vuelta al tema principal, la francofonía se destaca por su paradigma intercultural y, por ende, presenta un enfoque inclusivo hacia las diversidades lingüísticas y culturales. En este trabajo, el ámbito donde ocurren dichas diversidades es la escuela; por tal motivo resulta propicio compartir las propuestas y conclusiones alcanzadas durante el cursado de la «Actualización en francofonía: la esencia cultural, una necesidad de la educación de calidad». Tales conclusiones son el resultado del análisis de una película a través de los aportes teóricos de diversos especialistas. Durante el desarrollo, se explicarán conceptos como francofonía, plurilingüismo y multilingüismo; también se ofrecerá un análisis desde una perspectiva de nivel meso para tratar el rol de la escuela, del docente y de los tipos de autoridades que se pueden dar frente a diversas situaciones. Asimismo, se abordará la disciplina escolar y, brevemente, el rol de la familia. En paralelo, y mediante las escenas de la película a modo de ejemplo, se ofrecerán estrategias de enseñanza, métodos y herramientas pedagógicas para someterse a consideración del lector y con el fin de fomentar y alcanzar una educación de calidad.

¿Qué es la francofonía?

El término *francofonía* se transforma en un proyecto humanista cuando, en un artículo de la revista *Esprit* de 1962, el escritor senegal-francés Léopold Sedar Senghor la define como una manera de poner el francés al servicio de la solidaridad, del desarrollo y del acercamiento entre los pueblos gracias al diálogo entre civilizaciones. Anteriormente, el término adquiriría un matiz más geográfico y colonial, pero luego se crearon instituciones como el Instituto de Francés o la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) en 1970, que desde entonces lleva a cabo misiones económicas, educativas y digitales con el fin de fomentar el multilingüismo y una diversidad cultural y lingüística que permitan alcanzar un concierto de culturas y no la imposición de una cultura única. En este punto, cabe recordar los países africanos y americanos que pertenecen a Francia, por lo que la intención de la francofonía y sus organizaciones es recuperar y revalorizar las diferentes riquezas culturales que cada uno posee. Es por ello, además que, desde una perspectiva intercultural, la francofonía busca procedimientos que favorezcan la percepción, la comprensión, el análisis y la interpretación de los propios contextos sociohistóricos y culturales situados para poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de diálogo, de cooperación y de respeto entre todos.

Entre los muros: tipos de autoridades en la escuela

Entre los muros es una película de origen francés, dirigida por Laurent Cantet, que muestra la vida escolar de un grupo de adolescentes de diferentes etnias y personalidades de una escuela secundaria en Francia; como así también, revela la historia de François Marin, el profesor de Lengua y Literatura que busca mantener un buen clima de convivencia mientras enseña su

disciplina. El autor Gabriel Brener (2009) señala que François intenta construir una «autoridad democrática» (p. 36) para interrumpir con los modelos tradicionales, aunque a veces le resulte un poco difícil, ya que «la mayor parte del siglo pasado, la autoridad de los profesores estaba ligada a una especie de "efecto institución" (Dubet, 2004; Tenti Fanfani, 2004). [...] Un efecto de autoridad casi mágico, convirtiendo a una persona común en otra dotada de un crédito especial» (p. 36). Por lo tanto, es evidente y comprensible que el profesor François se halle entre ambos tipos de autoridad porque, por un lado, promueve la construcción de un «diálogo abierto [...]»; ofrece un espacio de negociación de significados, sin perder su condición de árbitro. [...] Por otro lado, le reitera a un alumno que debe pedir permiso para levantarse cuando ya lo había hecho, y lo hace retroceder» (p. 36).

Otro claro ejemplo es la conversación en privado que tiene con Khumba, una alumna del curso que se negó a leer en clases y «le insiste exageradamente que se disculpe» (p. 36). Entonces, François lucha por forjar una autoridad democrática a través del diálogo, pero a veces su perfil contrasta con una autoridad de imposición o tradicionalista. Es por eso que Brener (2009) propone que la mejor vía a seguir es la construcción de una autoridad pedagógica que consiste más en «un proceso de hibridación que en un modelo puro que describa cualquier manual del buen educador» (p. 38).

Diversidad lingüística y cultural en el aula

Aquí es importante entender que el *plurilingüismo* es la capacidad de los sujetos hablantes de extender la experiencia discursiva de su entorno sociocultural a otras lenguas; por ello, para Byram y Fleming (1998), esta capacidad debe llevar al individuo a la reflexión sobre la comprensión de una sociedad y una cultura de hablantes de otras lenguas. Durante el *film* se puede observar la presencia plurilingüe dentro del aula cuando Wey, el nuevo alumno de origen chino, manifiesta que todavía tiene un poco de dificultad para aprender el idioma francés. Asimismo, se hallan alumnos de otros países como Malí o Marruecos que llegaron a Francia por diversos motivos y tienen la posibilidad de hablar su lengua materna y el francés.

Si se quiere trasladar esta definición a una realidad nacional o regional, cobran relevancia los aportes de los pueblos originarios. De su vasto legado lingüístico derivan, por ejemplo, términos del quechua como mate, pampa, choclo, cancha, chacra o morocho; asimismo, del guaraní se pueden recuperar palabras como yagueté, yacaré, mandioca, yuyo, ananá o tereré; y del mapudungun (mapuche), voces como funa, gualicho, pilcha, laucha o Neuquén. En este sentido, es oportuno mencionar que, durante las últimas décadas, la Argentina fue valorizando su diversidad lingüística y cultural en la escuela por medio de distintas normativas. Se destaca, por ejemplo, lo expresado en el capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 —que establece la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe— o la Ley Provincial N.º 5.598 de Corrientes, que dispone la enseñanza del idioma guaraní en toda la provincia.

En otro orden de cosas, hay que definir al *multilingüismo* como el acceso a otras culturas mejorando el entendimiento de la propia cultura a través de diferentes soportes. Durante la clase ficticia, un estudiante de origen marroquí, Nasim, expone sobre un tema futbolístico y sostiene que, si Malí no jugara en la Copa Africana de Naciones, los africanos de la clase se sentirían «más o menos» africanos y, al final, no tendrían equipo al cual apoyar. Nasim hace alusión a sus compañeros malienses del fondo y uno de ellos continúa con la discusión. Otro ejemplo que se puede ver reflejado en el *film* es cuando, durante un ejercicio de escritura colectiva en el pizarrón, el profesor propone el nombre Bill para un personaje e, inmediatamente, es cuestionado por dos alumnas porque lo consideran un nombre «de blancos»; entonces proponen otro más cercano a su idioma: Aïssata. Si se retoma el tema de “autoridad del profesor”, Brener (2009) destaca el cuestionamiento actual a esa autoridad por parte de los alumnos de las escuelas del siglo XXI: «En las últimas décadas asistimos a un proceso acelerado de cambios en los que se fue despojando a la autoridad adulta de ciertos rasgos sagrados y omnipotentes, clave identitaria de la escuela moderna (Jacquard, A.; Menent, P. y Renaut, A. 2004)» (p. 37).

Nivel de análisis meso

Para profundizar aún más en el tipo de autoridad pedagógico-democrática que el *film* intenta plasmar, es oportuno abordarlo desde lo que Dari y Bauman (2018) proponen como un nivel de análisis meso. Este nivel de análisis plantea que cada institución delimita y organiza su gestión académica, y su desafío es reflexionar sobre los paradigmas multidimensionales de la transición de la escuela tradicional hacia la innovadora en la que las lenguas extranjeras juegan un rol trascendental para alcanzar la calidad de la educación. Por añadidura, la autora Margarita Poggi (2014) propone ahondar en los estudios educativos sobre la democratización cuantitativa que supone garantizar acceso, permanencia y egreso; y también en la democratización cualitativa que se refiere a la calidad de la educación vinculada al desafío de garantizar la apertura al conocimiento relevante para todos los estudiantes, ampliando la oferta cultural y el plurilingüismo, ya que la promoción de otros idiomas ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad centrada en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad y respeto a la diversidad para así transformar la sociedad en la que habitan.

Por otro lado, el rol de los directivos y docentes juega un papel fundamental dentro de este nivel de análisis, ya que se trata de una «autoridad ligada al efecto institución, [porque] no podemos desconocer que la escuela cumple una función estratégica en los procesos de elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial» (Brener, 2009, p. 39). Durante la clase, el profesor Marin es cuestionado por sus alumnos cuando éste enseña el imperfecto del indicativo y el imperfecto del subjuntivo del idioma francés; y una alumna, Esmeralda, le pregunta por qué debe aprender eso, ya que ni ella ni nadie habla de ese modo en esta época, a lo que el profesor le remarca la importancia de los registros formales e informales en la vida cotidiana y en la escritura. Desde el punto de vista de la autoridad como diálogo y desde el nivel de análisis meso, Brener (2009) señala que

François es portador del mandato homogeneizador de la escuela moderna, de la enseñanza del francés como lengua estándar y todas sus derivaciones disciplinantes. Pero es interesante observar cómo se producen algunos cortes o rupturas respecto de cierta inercia pedagógica heredada, a partir de la resistencia de las alumnas y alumnos, y en [...] los espacios que ofrece el profesor a partir de dichas participaciones. (p. 39)

Por otra parte, se reconoce que uno de los aportes más valiosos que hace Brener (2009) sobre el rol de los educadores, la vida institucional y la construcción de la autoridad es el siguiente:

Las escuelas están pobladas de muchedumbres, que van y vienen. Muchos docentes que se cruzan entre sí. Pero a veces se parece más al cruce entre transeúntes que atraviesan la misma avenida que a sujetos que comparten preocupaciones por la misma institución y los mismos alumnos. La vida cotidiana de la organización escolar contempla mínimas e insuficientes instancias de encuentro, debate e intercambio. Cuestión que debe ser prioritaria en la agenda y en los cambios de política educativa. [...] Resulta interesante aquí recuperar la idea de que todo puede convertirse en una ocasión, las otras personas, el cruce con un colega, el pasarle un texto valioso dentro del registro, hacer o leer una cartelera, todo lo que está dando vueltas por allí puede transformarse en una ocasión. (p. 38)

En *Entre los muros* sucede un claro ejemplo de *ocasión* cuando un profesor de Historia se acerca a François y le pregunta si ya decidió qué libro les hará leer a los alumnos de cuarto año, dado que en su materia iniciaría con el tema del Antiguo Régimen; entonces, le propone varios autores, pero a Marin le resultan todos difíciles para los estudiantes. Es por eso que estas ocasiones están sujetas «al diálogo entre colegas y debe revisarse cada tanto. Se trata de estar advertidos de la existencia de muy diversas formas de construir autoridad» (Brener, 2009, p. 38).

Otros autores que se pueden sumar para comprender el análisis de nivel meso institucional son, por un lado, Jean-Claude Beacco (2010), que sostiene que todas las lenguas están en un plano igualitario interactuando en correlación; por eso es muy importante tomar conciencia del rol político-pedagógico en el sistema educativo. Por el otro lado, la lingüista francesa, Christine Hélot (2005), afirma que

No podemos tener una sola cultura. La apertura a otras culturas es la educación en la alteridad: cuanto más estudiamos las lenguas más descubrimos las culturas, y más comprendemos a los otros. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes de la diferencia y tenemos menos actitudes etnocéntricas o racistas. (p. 15)

Ambos autores, Beacco y Hélot, ponen énfasis en la importancia de fomentar la diversidad cultural, y resulta propicio que se organice desde el nivel institucional, donde el rol de los docentes y directivos es fundamental. Asimismo, entienden que el aprendizaje de otras lenguas es relevante para comprender a las demás personas que practican otras culturas o costumbres. En otras palabras, Brener (2009) dirá que se busca un acercamiento a lo que Morin (2001) –

haciendo suyas las palabras de Durkheim (1990)– llama la construcción en el sujeto de «una especie de polaridad del alma», la cual se asocia a la transformación crítica del conocimiento. Sin embargo, y es para reflexionar, en el *film* se pueden observar algunas predilecciones por parte de los profesores y directivos hacia algunos alumnos. Cuando se trata del estudiante maliense, Souleymane, no dudan en encontrar una buena oportunidad para expulsarlo por su comportamiento problemático; caso contrario sucede con el alumno chino, Wey, a quien consideran un buen estudiante y, por ende, se predisponen a ayudar a sus padres para que no vayan a la cárcel.

La disciplina escolar en el siglo XXI

Quizás las escenas que más evidencian el ejercicio de la disciplina en la película son las que ocurren con Souleymane, el estudiante que no está dispuesto a colaborar en clases, que tiene un perfil problemático, quien le dice «basura caribeña» a un compañero y que también insulta al profesor. Este último motivo lo lleva hacia las últimas instancias de reuniones institucionales con su madre para ser informado sobre su expulsión.

Desde una perspectiva de derecho a la educación, la autora Beatriz Taber (2005) señala que «la familia puede funcionar como el ámbito por excelencia de protección de los derechos individuales de sus miembros o, por el contrario, ser el espacio de la producción y reproducción del daño y la vulnerabilidad» (p. 17). En otras palabras, las familias están presentes de alguno u otro modo, aunque los adolescentes se sientan solos e incomprensidos. En el *film*, este sentimiento de ausencia es notorio y abarca desde el más problemático hasta el menos, pese a que todos los tutores se presentan en las reuniones escolares, por ejemplo. Bajo esta visión, Taber (2005) reconoce que, a pesar de que no todo dependa de la familia, los adolescentes llegan a percibir:

ausencias y «lagunas» de autoridad, maestros y guías. Por otro lado, la permanente apelación de los medios masivos y del mercado convoca a los jóvenes que, tentados por diversos estímulos, se encuentran frente a variadas ofertas de consumo y no cuentan con una red que sea confiable y les sirva de contención. (p. 20)

Esto refuerza la urgente idea de construir una imagen de autoridad que sea funcional para la escuela de este siglo. Para ello, se puede entender que Taber (2005) propone unas herramientas o métodos para abordar la disciplina en las escuelas del siglo XXI, como la reflexión y el diálogo sobre las dificultades vinculares más recurrentes en las familias; las sugerencias de escenarios transformadores y/o talleres de sensibilización, es decir, «un modelo de acción caracterizado por charlas, conferencias y herramientas “clave” para modificar situaciones problemáticas» (p. 24), a través de «socialización de vivencias, experiencias, historias, saberes y creencias» (p.25).

Hacia una educación de calidad

Dentro del contexto educativo donde se intenta fomentar una educación de calidad, se busca promover el término *currículum intercultural* como un marco teórico-práctico (Arroyo, 2000) que, desde el modelo que organiza la diversidad (Arroyo y Salvador, 2003), trate de dar respuesta a los conflictos detectados y erradicar toda práctica discriminatoria, segregacionista, excluyente o racista. En el aula del *film*, es evidente la diversidad étnica entre los estudiantes y es el docente el encargado de intervenir durante los episodios (u ocasiones) de discusiones que surjan en torno a las costumbres culturales de cada uno de ellos. Es por eso que el profesor debe apostar a la idea de una autoridad como autorización, de mundos posibles, de transmisión cultural, de la pasión por enseñar una disciplina, la autorización del otro/a y sus expresiones estéticas, religiosas, étnicas, sexuales y culturales. Se trata de arriesgar por una autoridad adulta y democrática [...] que elija ser repartidora de ocasiones. (Brener, 2009, p. 38)

En la misma línea de ideas, la autora Rosario Arroyo González (2001) propone un Modelo Didáctico Intercultural (MDI) que demuestra el procedimiento para hacer realidad una utopía de humanidad que se fundamenta en la posibilidad de lograr una unidad respetando las diferencias culturales. Mediante recursos como nuevas tecnologías (ordenadores, proyectores, pizarras digitales, etcétera) se puede dar sentido a los conocimientos de los estudiantes: como el ejemplo en el *film*, cuando el curso va a la sala de computación para redactar sus autobiografías y, también, cuando los chicos se divierten jugando en el patio, porque esto último forma parte de lo que el MDI ofrece en cuanto a estrategias de enseñanza que se direccionan a compartir y crear conocimientos y nuevas experiencias. En otras palabras, el juego o los deportes son importantes medios de socialización en todas las culturas. Otra estrategia que fomenta el conocimiento de la diversidad cultural es la utilización de documentos orales o escritos de carácter histórico, religioso, filosófico, literario, etc., de diferentes culturas; siendo la literatura popular (canciones, poesías, cuentos y leyendas) los documentos más utilizados desde hace décadas (Wham, Barnhart y Cook, 1996; Norton, 1999) para lograr dicho objetivo. Esto también se puede ejemplificar con la escena donde el profesor hace que sus estudiantes lean *El diario de Ana Frank*, una cultura diferente a la de ellos, que pone el foco en un hecho histórico trágico contado en primera persona, a través de la experiencia de una adolescente de aproximadamente sus edades.

En retrospectiva, el hecho de que François les solicite narrar sus autobiografías es un aporte a la educación de calidad porque apela al desarrollo de la identidad del individuo que, según el psicólogo Henri Tajfel (1981), deriva de los miembros del grupo al que pertenece, junto con los valores y significados emocionales ligados a esos miembros. Sin embargo, en aquellos casos en los que hay un mayor contraste entre los grupos, la comparación será mayor y la identidad estará más claramente marcada; esto es algo evidente en el aula, pero, aún más, cuando leen sus autobiografías. De otro modo lo dirá Brener (2009) al citar a Meirieu: «Lo "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces,

simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye» (p. 40).

Conclusiones

Este artículo tiene la intención de ofrecer a la francofonía y sus misiones como un proyecto humanista para ser aplicado a la realidad que cada docente afronta a diario en la escuela y en el aula, con el fin de alcanzar una educación de calidad a través de la valorización e incorporación de diversas lenguas y culturas que permitan dar acceso a conceptos como multilingüismo y plurilingüismo. Sin alejarse demasiado, el docente puede y debe recuperar la cultura de los pueblos originarios argentinos para fomentar el respeto y la solidaridad hacia la diversidad. Por otra parte, además del abordaje lingüístico realizado mediante la película analizada, también se dieron a conocer los tipos de autoridad que atraviesa el profesor de una escuela secundaria del siglo XXI. En diversos escenarios, la autoridad tradicionalista se va quebrando ante la resistencia de los alumnos y, en simultáneo, el docente va construyendo un nuevo perfil de autoridad (el pedagógico-democrático) capaz de transformar situaciones, lugares o espacios en ocasiones para invitar a sus estudiantes al diálogo.

Esto lleva a otro tópico: la disciplina escolar, que fue analizada desde el punto de vista familiar e institucional. Desde una perspectiva de derecho a la educación, se entendió que no todo depende de la familia, ya que esta puede proteger, como también producir daños en el adolescente; en este último caso, la presencia de una escuela o un docente con la autoridad adecuada es fundamental para tratar las problemáticas que los estudiantes demanden. En una misma línea, el nivel meso atraviesa todas estas cuestiones, ya que reflexiona sobre distintos paradigmas multidimensionales a la hora de realizar la transición de una escuela tradicional a una innovadora; es decir, una escuela que logre interpretar la fuerte presencia de las lenguas extranjeras y/u originarias como puerta de entrada a la valorización y el respeto hacia las demás culturas.

En suma, se ha planteado que para alcanzar la calidad educativa se requieren dos orientaciones principales. Por un lado, apostar por la construcción de una autoridad pedagógico-democrática, entendida como un proceso de hibridación entre métodos tradicionales e innovadores, que fomente ocasiones de diálogo constante entre la institución, los docentes, las familias y los estudiantes. Para ello y por el otro lado, se reconocieron como estrategias de enseñanza la confección de propuestas curriculares con perspectiva intercultural, junto a un MDI, con el fin de erradicar toda práctica discriminatoria, segregacionista, excluyente o racista por medio de las autobiografías, los deportes y de los recursos digitales y tradicionales que ofrecen los modelos pedagógicos. De esta manera, se revalorizan la trayectoria escolar y biografía personal de cada alumno. Como ejemplos de herramientas y métodos para ser empleados en la escuela y trabajar con los tutores y estudiantes, se hizo hincapié en la creación de talleres de sensibilización, conferencias, charlas o espacios de socialización para

intercambiar historias, experiencias, saberes, etc. En definitiva, una escuela que actúa a partir de un paradigma intercultural garantiza que los estudiantes adquieran conocimientos más significativos, porque es a través de las diversas culturas que se genera una mayor concientización sobre las diferencias y se promueven los valores éticos, morales y culturales.

Referencias

Arroyo González, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural. *Revista española de pedagogía*, 58, 313-340.

Arroyo González, R. (2001). [Sobre el modelo didáctico intercultural]. Módulo III del aula virtual del postítulo de Actualización en Francofonía del Instituto Superior Josefina Contte.

Arroyo González, R.; Salvador Mata, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. España. Grupo Editorial Universitario.

Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. París. Didier.

Brener, G. E. (2009). Pensar entre muros. *Novedades educativas*, 224, 34-41.

Byram, M.; Fleming, M. (Eds.). (2001 [1998]). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press, pp. 9-17.

Dari y Bauman. (2018). [Sobre las dimensiones en los niveles de análisis de la jurisdicción escolar]. Módulo V del aula virtual del postítulo de Actualización en Francofonía del Instituto Superior Josefina Contte.

Hélot, C. (2005). Entrevista realizada por Paz Mendoza para El Paraninfo N°23, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Institut Français de España. (1 de marzo de 2023). *¿La francofonía, qué es?* <https://www.institutfrancais.es/cultura/que-es-la-francofonía/>

Leclerc, J. (2019), Rivard, É. (2016), Silva, H. (2011). *La francophonie en Argentine*. Centre de la Francophonie des Amériques. Recuperado el 23 de marzo de 2026 de <https://francophoniedesameriques.com/francophonie-ameriques/amerique-sud/argentine>

Organisation Internationale de la Francophonie. (s.f.). *La francofonía en pocas palabras*. <https://www.francophonie.org/la-francofonía-en-pocas-palabras-1771>

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Santillana. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-La-educacion-en-AmLat-2014.pdf>

Rhina la bibliotecaria. (2023, 5 de mayo). *Entre los muros (película completa en español latino)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CbqHhFtmTxg>

Taber, B. (2005). Familia, adolescentes y jóvenes desde una perspectiva de derechos. *Proponer y dialogar 2, Módulo I*, pp. 13-30. UNICEF: Oficina de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002870.pdf>

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.

Wham, M.; Barnhart, J.; Cook, G. (1996). Enhancing Multicultural Awareness through the Storybook Reading Experience. *Journal of Research & Development in Education*, 30, 1-9.

Aumentá tu puntaje

*De la forma más rápida y
sencilla*



Publicando un **ebook** obtendrás **puntos**
como antecedente pedagógico
VALORACIÓN EN TODO EL PAÍS

Para más información escribinos al
WhatsApp 3795100381



Pensar La Educación

Revista Docente

**Edita
Profe Ediciones**



www.profeedicioneslibros.com

Corrientes, Argentina

CP:3400



INDEXACIÓN EN:

CAICYT

CONICET

BINPAR

Bibliografía Nacional de
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas
Centro Argentino de Información
Científica y Tecnológica