

RAIE

Revista Argentina de Investigación Educativa

10

Volumen V - Número 10 - Diciembre de 2025
Publicación semestral
ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

INFANCIAS, LENGUAJE Y TECNOLOGÍAS

María Ileana Ibañez y Celia Renata Rosenberg - Lucía Cantamutto y Soledad Vercellino -
Rodolfo Murúa, Horacio Itzcovich, Verónica Grimaldi, Daniel Arias y Camila Hourcade

CONTEXTOS

Marcelo Krichesky y Verónica Haller - Guido Riccono, Silvana Fusconi,
Romina Iraira y Martín Lamas - Ana Espinoza, Adriana Casamajor
y Cecilia Acevedo - Micaela Pellegrini Malpiedi

ENTREVISTA

JORGE LARROSA:

“LA PERSEVERANCIA EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA ES, EN LA ESCUELA DE HOY, UNA TAREA HEROICA”

Adriana Puiggrós

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS


unipe UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

ARGENTINA

RAIE

**Revista Argentina de
Investigación Educativa**

Volumen V • Número 10 • Diciembre de 2025 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



ARGENTINA



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector
Ana Pereyra, vicerrectora
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales



REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
Secretaría Técnica: Mariana Frechtel, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y Dirección de Primaria Provincia de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

Diego Herrera, edición y corrección

Oscar Bejarano, diagramación

Diana Cricelli, diseño original de la RAIE

Dirección de Sistemas UNIPE y Área de Comunicación UNIPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNIPE

ISSN N° 2796-7433



10

Sumario

RAIE • Volumen V • Número 10 • Diciembre de 2025 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

| | |
|-------------------------------|---|
| Editorial | |
| <i>Adriana Puiggrós</i> | 7 |

TEMA PRINCIPAL INFANCIAS, LENGUAJE Y TECNOLOGÍAS

| | |
|---|----|
| Las interacciones mediadas por tecnologías en el nivel inicial: un estudio cualitativo de los intercambios contingentes entre niños y maestras ante los desafíos de la comunicación por videollamada <i>María Ileana Ibañez y Celia Renata Rosemberg</i> | 13 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| ¿Qué dicen en sus dibujos las infancias sobre su relación con las tecnologías? <i>Lucía Cantamutto y Soledad Vercellino</i> | 37 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| La relación entre el arrastre, el comportamiento y la dependencia en un entorno de geometría dinámica a partir del estudio de un caso <i>Rodolfo Murúa, Horacio Itzcovich, Verónica Grimaldi, Daniel Arias y Camila Hourcade</i> | 61 |
|--|----|

ENTREVISTA JORGE LARROSA

| | |
|---|----|
| “La perseverancia en la lectura y la escritura es, en las escuelas de hoy, una tarea heroica” <i>Adriana Puiggrós</i> | 91 |
|---|----|



CONTEXTOS

| | |
|---|-----|
| El ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Una lectura multiactoral en torno a las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del último año del nivel <i>Marcelo Krichesky y Verónica Haller</i> | 97 |
| Implementación del sistema de trayectorias educativas. El caso de las escuelas del Alto Valle de la Provincia de Río Negro entre 2017 y 2023 <i>Guido Riccono, Silvana Fusconi, Romina Iraira y Martín Lamas</i> | 117 |
| Continuidades y rupturas entre la Ingeniería Didáctica y el trabajo colaborativo. Una investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Ciencias Naturales <i>Ana María Espinoza, Adriana Casamajor y Cecilia Acevedo</i> | 143 |
| Diálogos, alianzas y negociaciones: cultura política y espacios de sociabilidad en la construcción del normalismo santafesino (Rafaela, primeras décadas del siglo XX) <i>Micaela Pellegrini Malpiedi</i> | 163 |

LEGISLACIÓN

| | |
|---|-----|
| Derechos de niños, niñas y adolescentes y Ley 27.064 (2015) | 185 |
|---|-----|

RESEÑAS

| | |
|--|-----|
| <i>Informes y relatos pedagógicos en el jardín. Narrativas de aprendizaje.</i> Daniel Brailovsky <i>Ma. Renée Candia</i> | 189 |
| <i>Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI.</i> Mónica Fernández Pais <i>Rosana Ponce</i> | 195 |



| | |
|-----------------------|------------|
| RECURSOS | 199 |
|-----------------------|------------|

CONVOCATORIA

| | |
|---|------------|
| N° 11 - Educación, Migración e Interculturalidad: antecedentes, perspectivas interdisciplinarias y desafíos actuales | 229 |
|---|------------|



¿Una infancia tecnologizada?

Abordar como problema la relación entre infancia, lenguaje y tecnología nos remite a una caracterización de las situaciones en las cuales viven actualmente los niños. Estamos en una etapa que algunos caracterizan como frontera entre formaciones sociales y culturales, en tanto para otros es solamente un posible final de todos los recursos y saberes con los cuales las generaciones mayores nos hemos educado. El término *fronteras* ha sido introducido en numerosas discusiones en las que se pretende no dar por cerrada la historia, lo cual obliga a sostenerse en la ambigüedad de las categorías de nuestra cultura, en los rápidos cambios del lenguaje, en la incertidumbre de la eficacia de nuestras acciones, e incluso en cierto estado de dudas que se ha introducido en el terreno de los afectos (Carli, 2024). De más está decir que esta compleja situación lleva agua a la bolsa de los poderosos de la tierra. Precisamente la incertidumbre de las sociedades es uno de los pilotes

en los que se apoya la penetración neoliberal. La rapidez de la transformación de los significantes y de los usos del lenguaje produce un vértigo que demasiadas veces encuentra apoyo en las propuestas de consumo, lúdicas o *fake news* que ofrecen las plataformas y la prensa dominante. Una de las pérdidas más importantes de la cultura de la Modernidad, efectuada por la acción contracultural del neoliberalismo, es el interés por el progreso (incluso en un sentido iluminista), el crecimiento, el aprendizaje, que aparentan haber quedado fuera de las nuevas fronteras, e inalcanzables para el común de los humanos. La acelerada complejización de las tecnologías acentúa esa soledad en la que va quedando quien no se vincula con su pasado ni con su futuro.

Las fronteras entre las generaciones sufren especialmente este problema. Los niños, niñas y jóvenes nacieron y transitan su vida con distintos saberes y lenguajes que sus mayores, lo cual es especialmente evidente en relación con



los conocimientos tecnológicos. Mientras los adultos intentan muchas veces, con grandes dificultades, pasar de la cultura analógica a la digital, los niños, niñas y jóvenes han nacido y viven en esta última. Una de las consecuencias previsible no se reduce a una mala comunicación entre generaciones, sino a la pérdida de la trama de la historia que, quiérase o no, nos constituye y nos sostiene; otra, al deterioro de lazos que permitan vivir juntos en la frontera e imaginar y diseñar futuros.

La preocupación que manifiestan los docentes sobre el uso del celular en el salón de clase es uno de los ejemplos más fuertes de la incertidumbre generalizada sobre los efectos positivos o negativos de las nuevas tecnologías, así como una muestra de la insuficiencia de la pedagogía y la organización escolar. No son desechables esas preocupaciones. Con relación a la primera, especialistas de diversas disciplinas plantean interrogantes sobre la sustitución de los juegos y actividades físicas por la adicción al celular. Al respecto, debe señalarse que, si bien el ambientalismo influyó en la nueva arquitectura escolar en algunas provincias (como es el caso de la Provincia de Buenos Aires), la magnitud del crecimiento de la población escolar rebasó las viejas aulas y ocupó todos los espacios de los edificios escolares en casi todo el país. La aglomeración avanzó más que la apertura de gimnasios, canchas de fútbol y otros deportes, y lugares verdes. El terreno baldío es una pieza rara de los relatos, y los espacios libres de las ciudades son invadidos salvajemente por el cemento, en el negocio de desarrollo inmobiliario. No hay cielo a la vista cuando se anda por las calles, ni pájaros, ni aire

respirable en los barrios pobres. ¿Se entiende por qué los chicos son fácil presa de las plataformas?

Bien. La inteligencia artificial no es un agresivo invasor extraterrestre, sino un producto del avance de la ciencia y la tecnología humanas. No podemos (y no deberíamos) suponer que los niños, niñas y jóvenes pueden vivir fuera de ella. Otro tema, profundamente asociado, es político. Se trata de una demanda de políticas educativas que otorguen prioridad al control y la producción de programas digitalizados en los que se imagine un presente y un futuro dignos, felices, divertidos; que motiven el interés por historias o series de contenido histórico, geográfico, astronómico, que acompañen la enseñanza en laboratorios (claro, hacen falta laboratorios), que se asocien al relato (o la “clase” del o la docente). Y de la multiplicación de juegos didácticos.

En la oscura sociedad tecno-neoliberal no hay que abandonar la didáctica. Es una disciplina que clama desde mucho tiempo atrás por su transformación. Ahora se encuentra ante el reto de combinar la oralidad, los libros y las tecnologías digitales. Los chicos y chicas merecen que se les sigan contando cuentos, historias, biografías. Y los libros: no aceptemos a sus enemigos, han vivido las hogueras, las censuras durante cinco siglos. Hagámoslos convivir con el celular. Aprendamos y enseñemos a cruzar las fronteras y a tender puentes, como propone Inés Dussel (2021). Es un llamado a los docentes, pedagogos, educadores en general: diseñemos una nueva educación, al mismo tiempo que luchemos por políticas comprometidas con la



educación pública, gratuita y universal de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, algunos autores estudiaron fronteras que se han constituido en espacios de confrontación entre distintas, e incluso antagónicas, políticas de organización institucional, en el establecimiento de jerarquías, de

métodos de evaluación de diferente consideración social, y en el valor de los planes de estudio y la currícula en el mundo del trabajo.

La RAIE agradece a Daniel Brailovsky y a Mónica Fernández Pais su colaboración en la orientación de este número.

Adriana Puiggrós

Directora de la RAIE



REFERENCIAS

Carli, S. (2024). *Las fronteras de la universidad pública*, Clacso-IIGG.

Dussel, I. (2021). *La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Ministerio de Educación, Argentina.



INFANCIAS, LENGUAJE Y TECNOLOGÍAS



María Ileana Ibañez* y Celia Renata Rosemberg**

Las interacciones mediadas por tecnologías en el nivel inicial: un estudio cualitativo de los intercambios contingentes entre niños y maestras ante los desafíos de la comunicación por videollamada¹

RESUMEN

El presente trabajo aborda cualitativamente las interacciones contingentes entre niños y maestras durante videollamadas desarrolladas en salas de 2 y 3 años de un jardín maternal y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires (Ibañez y Rosemberg, 2020), atendiendo a los desafíos comunicativos que se vinculan con el uso de funciones visuales y auditivas propias de las plataformas. Se observó que, para mantener la comunicación contingente, las maestras intervienen orientando a los niños respecto de lo que se visualiza en la pantalla, sobre el manejo de los micrófonos y su posición frente a la

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, magíster en Psicología Cognitiva y doctora en Educación (UBA). Forma parte de distintos proyectos de transferencia y extensión dirigidos por la Dra. Rosemberg, orientados a la promoción del lenguaje y de la cognición infantil y que involucran la formación de educadores. Se desempeña como profesora en institutos de formación docente para el nivel inicial en el área de prácticas del lenguaje. Filiación: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariaileana86@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6919-0840>

** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora titular de Investigación Educacional I de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-Conicet). Filiación: CIIPME-Conicet, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: crrosem@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5343-5652>

¹ Esta investigación se realizó en el CIIPME-Conicet con el apoyo de los siguientes subsidios: PIP 80/2015, PIP 702/21 y P-UE 2019-2023 otorgados por el Conicet; los proyectos PICT 02896/2019 y PICT 3327/2014 otorgados por el FONCyT; y los proyectos UBACyT 20020190100106BA y UBACyT Modalidad I 20020150100187BA otorgados por la Universidad de Buenos Aires, todos ellos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg.

cámara. Los resultados aportan evidencia para el diseño de estrategias pedagógicas que configuren a los entornos virtuales como espacios de promoción del desarrollo lingüístico infantil.

PALABRAS CLAVE

Habla docente • contingencia • nivel inicial • videollamadas

Technology-Mediated Interactions in maternal garden and kindergartens: A Qualitative Study of Contingent Exchanges Between Children and Teachers in the Face of the Challenges of Video Call Communication

ABSTRACT

This paper qualitatively addresses contingent interactions between children and teachers during video calls held in 2- and 3-year-old classrooms at a kindergarten in City of Buenos Aires (Ibañez y Rosemberg, 2020), addressing the communicative challenges associated with the use of the platforms' visual and auditory functions. It was observed that, to maintain contingent communication, teachers intervene by guiding the children regarding what is displayed on the screen, how to use the microphones, and their position in front of the camera. The results provide evidence for the design of pedagogical strategies that configure virtual environments as spaces to promote children's linguistic development.

KEYWORDS

Teacher speech • contingency • maternal garden and kindergartens • video calls

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, una importante serie de estudios abordaron las experiencias lingüísticas tempranas mediadas por tecnologías. Estas investigaciones, mayormente desarrolladas en contextos experimentales o cuasiexperimentales de laboratorio, exploran cómo la modalidad de interacción (sincrónica o asincrónica) y la participación de los adultos –ya sean padres o investigadores– inciden en las oportunidades de aprendizaje durante actividades tecnológicamente mediadas con niños de hasta cinco años (Roseberry *et al.*, 2013; Myers *et al.*, 2017; Gaudreau *et al.*, 2020, entre otros). Algunas de estas investigaciones se centraron en el estudio de las interacciones sincrónicas por videollamadas, evidenciando que configuran un medio visual socialmente contingente que facilita la comunicación entre niños pequeños y adultos que favorece el aprendizaje lingüístico infantil (McClure y Barr, 2017; Glick *et al.*, 2022). En efecto, las funcionalidades visuales y auditivas de las videollamadas habilitan interacciones en las que el adulto



proporciona respuestas rápidas y significativas, es decir, respuestas que ocurren inmediatamente después de la acción o expresión infantil y que retoman el foco de atención del niño y su entorno circundante (Masek *et al.*, 2021; Glick *et al.*, 2022). Ello resulta especialmente relevante porque las respuestas de los adultos que en las conversaciones retoman el lexema² de la expresión infantil ofrecen al niño la oportunidad de comparar su emisión con la del adulto cuidador. De este modo, se genera en la interacción social una matriz en la que el niño puede atender a los cambios léxicos o sintácticos en la intervención del adulto (Rosemberg y Menti, 2014). Por ejemplo, la maestra muestra un vaso de juguete y pregunta “¿para qué puede servir este vaso?”. Un niño expresa “agua” e inmediatamente la maestra expresa: “para agua, Jony dice agua”. Luego, la maestra agarra un bebé de juguete y agrega: “¿y por ejemplo se le puede dar así agua al bebé?”. Una niña dice “toma” y la docente responde: “claro, está tomando agua el bebé”.

De este modo, la evidencia obtenida en estudios cuasiexperimentales parece indicar que las videollamadas pueden constituir un contexto de comprensión compartida que apoya el desarrollo del vocabulario infantil y de distintas formas discursivas (Glick *et al.*, 2022; Franco Accinelli *et al.*, 2023). Cabe, sin embargo, preguntarse qué es lo que sucede en contextos naturales en los hogares. Los escasos estudios en estos contextos analizaron videollamadas entre los niños y los familiares que están a su lado y los adultos que conversan con ellos a través de la virtualidad (Ames *et al.*, 2010; Busch, 2018; Rosemberg *et al.*, 2021; Franco Accinelli *et al.*, 2023).

A partir del contexto de pandemia por Covid-19 las instituciones educativas de nivel inicial implementaron situaciones de enseñanza en modalidad virtual para garantizar la continuidad pedagógica. Las investigaciones dirigieron su mirada al análisis de las actividades y formas de comunicación llevadas a cabo por las maestras (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Herrero *et al.*, 2021; Olmedo *et al.*, 2022; McKenna *et al.*, 2023; Ethridge *et al.*, 2024). Estos trabajos evidenciaron, entre otros aspectos, que durante las videollamadas los intercambios contingentes entre niños y maestros se veían afectados por los desafíos que implicaba para los niños pequeños la comunicación a través de un entorno virtual que difiere de aquel que experimentan en la cotidianidad de las salas. Ello, en gran medida, porque requiere el empleo de funcionalidades propias de las plataformas de videoconferencia, como el micrófono o la cámara (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Glick *et al.*, 2022; Olmedo *et al.*, 2022). Estas investigaciones consistieron en el relevamiento de las experiencias de docentes y familiares de niños del nivel inicial mediante cuestionarios *online* o entrevistas, sin considerar el estudio de situaciones naturales de interacción por videollamada, ni las particularidades de las interacciones lingüísticas entre docentes y niños pequeños en estos encuentros sincrónicos. Este trabajo se propone, precisamente, el estudio cualitativo de las

2 Unidad mínima con significado de una palabra que puede plasmarse en distintas formas. Por ejemplo, *perro*, *perrito*, *perrazo*, *perrera*.



interacciones contingentes entre niños y maestras del jardín maternal y la sala de tres años mediadas por videollamadas, examinando, en particular, las situaciones en las que el uso de las funciones auditivas y visuales de las plataformas de videoconferencia generaban desafíos para mantener intercambios contingentes. Con este objeto revisamos, primero, las investigaciones antecedentes sobre las videollamadas en el entorno del hogar y aquellas centradas en las interacciones mediadas por tecnologías entre niños y maestras del nivel inicial. Luego presentamos la estrategia metodológica empleada en este estudio, los resultados obtenidos y su discusión en función de la investigación previa.

ANTECEDENTES

COMUNICACIÓN POR VIDEOLLAMADA: INTERACCIONES SOCIALMENTE CONTINGENTES QUE POSIBILITAN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL

Las videollamadas se definen como una tecnología para la comunicación que constituye un entorno sincrónico centrado en la oralidad. La sincronización de las interacciones se mantiene mediante herramientas visuales y auditivas como la cámara de video, el audio, el *chat*, entre otras funciones (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010). Algunos estudios que llevaron a cabo una revisión de investigaciones empíricas de las que participan niños de hasta 36 meses de edad señalan las ventajas comunicativas que ofrece la interacción sincrónica por videollamada: a diferencia de otros medios virtuales por pantalla (como los videos pregrabados o los juegos educativos), las videollamadas permiten que se desplieguen interacciones naturales socialmente contingentes, es decir, interacciones en las que una persona responde inmediatamente al niño de manera oportuna y relevante mientras proporciona información precisa sobre el contexto del infante (McClure y Barr, 2017; Glick *et al.*, 2022).

De este modo, las videollamadas constituyen un entorno conversacional que apoya el desarrollo socioemocional de los niños y el aprendizaje de diversos aspectos relacionados con el lenguaje, como el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de habilidades relacionadas con tomar turnos y coordinar el ritmo de la conversación (Glick *et al.*, 2022). Estas habilidades se ven especialmente favorecidas por la naturaleza visual de las videollamadas: a diferencia de una llamada telefónica tradicional, en una videollamada quienes se comunican pueden verse entre sí y observar los gestos, expresiones y otras señales visuales que acompañan el habla; además se establecen interacciones sociales triádicas en las que los interlocutores dialogan sobre objetos presentes en el entorno inmediato. En este sentido, las videollamadas se configuran como un medio visual socialmente contingente que no se basa exclusivamente en la capacidad verbal de los participantes; resultando, por ello, un modo de comunicación prometedor para los niños menores de 3 años (McClure y Barr, 2017).



Cabe señalar, sin embargo, que en estas revisiones se pone en evidencia que la comunicación por videollamada también puede implicar desafíos para mantener intercambios contingentes con niños pequeños que surgen de las características intrínsecas de estas plataformas (Glick *et al.*, 2022). En primer lugar, durante las videollamadas los niños deben aprender que la cámara de la computadora o celular determina lo que es visible y no la dirección de la mirada. En este sentido, la interacción con un interlocutor virtual implica considerar la posición de la cámara y lo que ella logra captar del entorno circundante. Asimismo, ante la imposibilidad de contacto físico y de manipulación de objetos entre los hablantes, en las videollamadas resulta dificultoso distinguir si los interlocutores están prestando atención al objeto o imagen específica sobre la que se conversa (McClure y Barr, 2017; Glick *et al.*, 2022).

LAS INTERACCIONES LINGÜÍSTICAS MEDIADAS POR VIDEOLLAMADA DE LAS QUE PARTICIPAN NIÑOS PEQUEÑOS EN EL HOGAR

Escasos estudios analizaron situaciones naturales de videollamadas de las que participan niños pequeños en el entorno del hogar. Estas investigaciones aportan evidencias acerca de las características del habla de los adultos que interactúan con los infantes a través de la virtualidad (Ballagas *et al.*, 2009; Ames *et al.*, 2010; Busch, 2018). Por ejemplo, Busch (2018) analizó cualitativamente las conversaciones desarrolladas en una videollamada entre dos niños pequeños (4 y 2 años de edad), su madre y sus abuelos. El análisis reveló que los adultos que estaban conectados virtualmente desplegaron distintas estrategias interactivas para sostener la comunicación: modificaron su disposición física para estar bien ubicados frente a la cámara, manteniendo la mirada hacia los infantes y realizando expresiones faciales que demostraban interés hacia las emisiones infantiles. Además, utilizaban tanto el habla de los niños como la actividad física que realizaban y los objetos que los rodeaban o que usaban como un recurso para hablar e introducir preguntas que los orientaran a conversar en torno a sus intereses.

Ames *et al.* (2010) observaron a niños de entre 1 y 10 años mientras mantenían llamadas virtuales con familiares. Los resultados evidenciaron que los adultos conectados a través de la virtualidad andamiaban la participación infantil, ajustando la velocidad y prosodia del habla que dirigían a los niños, animándolos a “tomar la palabra” y manteniendo temas de conversación que retomaban sus intereses. Durante estos intercambios, los adultos que acompañaban presencialmente a los niños intervenían para repetir las preguntas de los adultos conectados a través de la virtualidad o para guiar las acciones y respuestas infantiles.

En la misma línea, una serie de trabajos analizaron situaciones naturales de videollamada, de las que participaron niños argentinos, y que se desarrollaron durante el aislamiento y distanciamiento social necesario para el control de la pandemia por Covid-19 (Rosemberg *et al.*, 2021; Franco Accinelli *et al.*, 2023;



Rosemberg *et al.*, 2025). Rosemberg *et al.* (2021) analizaron las oportunidades para el desarrollo del vocabulario y del discurso infantil que brindaban interacciones cotidianas por videollamada en los hogares con niños de 2 a 6 años. En estos episodios sincrónicos, las respuestas de los interlocutores virtuales eran mayormente contingentes, aunque solo en menor medida retomaban el lexema infantil. El estudio también mostró que la contingencia asume modalidades particulares que se hallan ancladas en una dinámica de interacción mixta, presencial-virtual: las intervenciones del adulto que comparte la situación presencial suelen ser reformulaciones contingentes que colaboran con el pequeño en la realización de su intención comunicativa y facilitan la comprensión entre los participantes virtuales y presenciales. Por su parte, Franco Accinelli *et al.* (2023) analizaron situaciones de interacción por videollamada en las que niños pequeños (2 a 4 años) producían narrativas. Las autoras observaron que durante estos intercambios sincrónicos todos los adultos colaboraban con la construcción del relato infantil mediante la expresión de información contingente: repetían la emisión del niño o respondían a ella con el objeto de mantener el tópico infantil y expandir o reconceptualizar su emisión, realizaban enunciados que expresaban entusiasmo e incentivaban al pequeño a continuar el relato a través de preguntas.

LAS INTERACCIONES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS ENTRE NIÑOS Y MAESTRAS

A partir de la pandemia por Covid-19 se desarrollaron una serie de investigaciones que exponen los resultados de cuestionarios *online* y entrevistas de las que participaron docentes y directivos del nivel inicial para compartir sus experiencias en relación con las aplicaciones que utilizaron para mantener la continuidad pedagógica y con las dificultades que encontraron para comunicarse con sus estudiantes (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Herrero *et al.*, 2021; Olmedo *et al.*, 2022; McKenna *et al.*, 2023; Ethridge *et al.*, 2024, entre otros). Estas investigaciones evidenciaron que, desde el inicio de la pandemia, las docentes utilizaron aplicaciones sincrónicas de videollamadas para mantenerse comunicadas con los niños (Herrero *et al.*, 2021) destacando, entre otras cuestiones, cómo el uso de las funcionalidades auditivas y visuales de las plataformas de videollamada podían afectar la fluidez de los intercambios entre maestras y niños (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Fernández Ruiz, 2021; Olmedo *et al.*, 2022).

Por ejemplo, Olmedo *et al.* (2022) desarrollaron un cuestionario online que fue completado por maestras del nivel inicial y primario. En sus respuestas las docentes destacaron la capacidad de diversas herramientas digitales (Whatsapp, Google Meet y Zoom) para posibilitar la interacción verbal con los niños, al verse privadas de compartir el espacio físico con los pequeños. Sin embargo, las maestras también expresaron que las herramientas digitales imponían algunos límites para la comunicación que surgían del uso de los micrófonos: la virtualidad presentaba “factores ruido” que dificultaban la escucha atenta entre niños y maestras



y que, por lo tanto, afectaban el desarrollo de la expresión infantil. Por ello, las docentes comentaron que en variados encuentros sincrónicos se vieron obligadas a silenciar los micrófonos de los niños para priorizar el orden y la temática de la interacción, debiendo ignorar muchas veces aspectos que los pequeños deseaban compartir y expresar. En este sentido, se observó una importante diferencia con la comunicación que se configura en la educación presencial con niños pequeños: en las salas se despliega una interacción natural entre docentes y niños que involucra una conexión física cara a cara que permite el despliegue de estrategias sistemáticas que favorezcan la escucha y el desarrollo de la oralidad.

En la misma línea, Pramling Samuelsson *et al.* (2020) realizaron entrevistas a maestras y directores de escuelas de nivel inicial a las que asistían niños de entre 2 y 5 años. Las maestras manifestaron que los micrófonos encendidos podían generar un clima de “caos” que afectaba las oportunidades de conversación generando un espacio de enseñanza que resultaba desafiante para los niños. Por esta razón, en variadas ocasiones debían explicar cómo silenciar los micrófonos para escuchar las intervenciones de los compañeros, que deseaban intervenir en torno al tópico de la clase, mientras que en otras situaciones las docentes directamente controlaban los micrófonos para organizar la toma de turnos durante el intercambio.

Otra serie de estudios utilizaron cuestionarios online para conocer las opiniones y percepciones de las familias con relación a las propuestas de educación virtual desarrolladas por las instituciones educativas de nivel inicial durante la pandemia (Jones, 2020; Tuñón y Sánchez, 2020; Fernández Ruiz, 2021). Por ejemplo, en la investigación de Fernández Ruiz (2021) los cuidadores de niños de entre 3 y 5 años expresaron que para participar de las clases por videollamada los niños requerían del acompañamiento constante de un adulto que les brindara ayuda y orientación en torno a los aspectos técnicos y logísticos característicos de las aplicaciones de videoconferencia: iniciar la videollamada, silenciar o activar el micrófono, permanecer sentado frente a la pantalla para ser visualizado por los interlocutores virtuales.

Cabe señalar que, si bien los trabajos mencionados son relevantes para la educación, no han considerado de modo sistemático el estudio de situaciones naturales de interacción virtual, ni las particularidades de las interacciones lingüísticas entre docentes y niños. Hasta el momento, solamente dos estudios analizaron situaciones naturales de videollamadas desarrolladas con niños del nivel inicial durante la pandemia por Covid-19 (Szente, 2020; Ibañez *et al.*, 2025). Szente (2020) observó videollamadas de las que participaron niños pequeños (jardín maternal) y niños mayores (jardín de infantes) que asistían a un jardín de Estados Unidos. Sus observaciones evidenciaron, entre otros aspectos, que durante estos encuentros las maestras intervenían para solucionar cuestiones de audio y video que podían afectar la comunicación, tales como la ubicación de los niños frente a la pantalla para poder visualizar su rostro o la desactivación de los micrófonos para que todos los participantes escucharan las consignas y propuestas. Asimismo, sus resultados proporcionan información sobre los encadenamientos de turnos que



se desarrollaban: se observó que los niños tenían más oportunidades de tomar turnos en la conversación cuando el número de participantes en la videollamada era menor a diez alumnos.

Por su parte, Ibañez *et al.* (2025) analizaron características cuantitativas del habla docente (volumen de habla y diversidad léxica) cuando las maestras se dirigían a grupos de niños o a niños individuales durante situaciones de enseñanza presenciales y virtuales en el jardín maternal y de infantes (salas de 2 y 3 años). Sus resultados evidenciaron que, a diferencia de la modalidad presencial en la que las docentes empleaban mayor volumen de emisiones y de palabras para dirigirse a niños individuales, en la virtualidad las maestras dirigían mayor volumen de habla al dirigirse al grupo de niños. Según las autoras, estas diferencias pueden comprenderse al considerar que la modalidad presencial y virtual constituyen contextos interaccionales particulares: en la presencialidad los intercambios entre niños y docentes se despliegan cara a cara y remiten a las acciones, objetos y espacios del entorno inmediato posibilitando mayores oportunidades para dialogar con niños individuales, mientras que en la virtualidad las interacciones se suscitan en un espacio digital mediado por funciones como la cámara y el micrófono. En efecto, al no compartir el espacio físico con los niños, las docentes aprovechaban las funcionalidades visuales y auditivas de las videollamadas para producir emisiones que orientaran de manera general a todos los niños respecto a la actividad en curso, y que contribuyeran a mantener su atención en el tema de conversación.

EL PRESENTE ESTUDIO

Tal como se advierte en la revisión de antecedentes, aunque las videollamadas constituyen un entorno visual socialmente contingente que promueve el aprendizaje lingüístico infantil (Glick *et al.*, 2022; Myers *et al.*, 2017), son escasos los estudios que abordan este tipo de situaciones en contextos naturales (Busch, 2018; Rosemberg *et al.*, 2021; Franco Accinelli *et al.*, 2023). Además, tanto estas investigaciones como aquellas con enfoques experimentales o cuasiexperimentales se centran en interacciones con padres o investigadores, sin contemplar las especificidades de las interacciones entre niños y maestras del nivel inicial. Algunos estudios indagaron las experiencias y estrategias docentes para comunicarse con los niños en las videollamadas realizadas durante la pandemia por Covid-19, evidenciando que los intercambios contingentes entre niños y maestras se veían condicionados por los desafíos que supone para los más pequeños comunicarse en un entorno virtual mediado por herramientas como la cámara y el micrófono (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Olmedo *et al.*, 2022). Sin embargo, estos trabajos se basaron en las respuestas que las docentes expresaron en cuestionarios *online* o entrevistas, sin considerar el estudio de situaciones naturales de interacción.

Solamente dos estudios analizaron situaciones naturales de videollamadas de las que participan niños pequeños junto a sus docentes (Szente, 2020; Ibañez *et al.*, 2025). Uno de ellos considera tangencialmente algunas características de las



interacciones lingüísticas virtuales entre niños y maestras, centrándose en abordar las implicaciones que este tipo de experiencias educativas puede aportar para la formación de maestras de la primera infancia (Szente, 2020). El otro estudio aborda aspectos cuantitativos del habla docente dirigida a los niños durante las videollamadas, pero no permite una aproximación que posibilite una comprensión más profunda de la matriz interaccional que se suscita en estas situaciones de enseñanza virtual entre docentes de nivel inicial y los niños. Debido a ello, a partir del examen de situaciones de enseñanza virtuales que se desarrollaron en salas de 2 y 3 años, nos preguntamos ¿cómo se despliegan las interacciones contingentes entre niños y maestras del jardín maternal y la sala de tres años mediadas por videollamadas?; ¿qué desafíos comunicativos surgen en relación con el uso de funciones visuales y auditivas propias de las plataformas de videoconferencia (como la cámara y el micrófono)?; ¿cómo intervienen las maestras para sostener los intercambios contingentes ante estos desafíos?

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Participaron de este estudio cinco salas de 2 y 3 años de un jardín maternal y de infantes de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), al que asisten niños que residen en la periferia de zonas vulnerables de la ciudad y cuyos padres tienen educación no mayor a secundaria completa; solo un 10% de los padres posee estudios terciarios. A pesar de que las salas estaban compuestas por más alumnos, en cada videollamada participaban entre dos y once niños junto a tres maestras: una maestra a cargo de la sala, una auxiliar y una profesora de una materia especial.

OBTENCIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Las situaciones que se analizan en este estudio forman parte de un corpus mayor compuesto por cuarenta videofilmaciones de videollamadas que se llevaron a cabo con salas de 2 y 3 años durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de Covid-19 (Ibañez y Rosemberg, 2020). La obtención del corpus se realizó siguiendo la normativa ética contemplada en la resolución (Conicet) RD-20061211-2857 y se contó con el permiso de la institución y el consentimiento de los padres de los niños, quienes autorizaron la grabación, las transcripciones y el análisis.

Para el presente estudio se realizó una submuestra de los cuarenta videos compuesta por diez videos (cinco en sala de 2 y cinco en sala de 3) que conforman seis horas de videofilmación y que incluyen el desarrollo de diversas actividades: lectura de cuentos, juego, recitado de poesías y canciones con títeres, adivinanzas, conversaciones a partir de imágenes, entre otras.

Para la transcripción de los videos se empleó el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008), que posibilita el procesamiento y codificación de los registros. En primer lugar, se segmentaron las emisiones de todos los participantes (docentes, niños y cuidadores en el hogar), tomando como criterio el cambio de hablante, la entonación y las pausas. Luego, se llevó a cabo la transcripción siguiendo las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2017).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se elaboró una plantilla en el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permitió codificar la contingencia de las emisiones docentes. Con el objeto de generar este sistema de códigos (Tabla 1), se realizó un análisis inductivo de los corpus de datos, guiado heurísticamente por categorías desarrolladas en estudios previos (Ibañez *et al.*, 2021; Rosemberg *et al.*, 2021). Como puede observarse, inicialmente se clasificaron las emisiones considerando si eran o no contingentes. En los casos afirmativos, se subcategorizaron en otras dos clases: emisiones contingentes que retomaban el lexema infantil y aquellas que no lo hacían.

Tabla 1. Categorización de la contingencia en el habla de las docentes

| Categoría | Definición | Ejemplo | |
|--------------|---|---|--|
| Contingentes | Emisiones referidas a entidades que constituyen el foco de la atención infantil porque los están sosteniendo, mirando o han hecho referencia verbal o gestual a ellos o emisiones relacionadas con la actividad en la que el niño ya estaba comprometido. | Retoman el lexema infantil: La emisión presenta un lexema enunciado en una emisión previa del niño, es decir, retoma una unidad de significado que puede plasmarse en distintas formas de palabra. | Situación de lectura. La maestra muestra en la pantalla las imágenes de la historia: Niño: perro. Maestra: ¡Es un perro muy bien! Maestra: Es un perro, es su mascota que siempre la acompaña, claro. |
| | | No retoman el lexema infantil: La emisión no retoma lexema alguno de la emisión previa del niño, pero continúa el tópico propuesto por él (por ejemplo, sinónimos, hipónimos, hiperónimos). | Conversación sobre las familias. Un niño acerca a la cámara un dibujo: Niño: Mamá, yo y papá [señala el dibujo]. Maestra 1: ¡Muy bien! Maestra 1: Tenés a tu familia ahí dibujada. Maestra 2: ¡Qué genio! ¡Me encanta Fran! |



| Categoría | Definición | Ejemplo |
|-----------------|---|--|
| No contingentes | Emisiones que no responden al foco de la atención infantil. | Conversación sobre los animales de la sabana. Los niños observan imágenes de distintos animales: Maestra: miren, sigue este [con el mouse señala la imagen de un tigre]. Maestra: ¿Cuál es? Un niño interrumpe y mientras señala la pantalla expresa: Niño: ¡Elefante! ¡Elefante, el de acá! Maestra: ¿El tigre vive en este lugar? |

Las situaciones se analizaron recurriendo a un procedimiento cualitativo que conlleva la elaboración inductiva de categorías con base en el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). A partir de un procedimiento conjunto de codificación y análisis (Strauss y Corbin, 1990; Valles, 2003) se estudió la contingencia en las interacciones mediadas por videollamadas entre niños y maestras en aquellas situaciones en las que se identificó que el uso de las funciones auditivas y visuales de las plataformas de videoconferencia generaban desafíos para mantener intercambios en los que se sostuviera la comprensión entre los participantes.

RESULTADOS

El estudio cualitativo de las situaciones evidenció que, para lograr sostener conversaciones contingentes por videollamada, niños y maestras debían afrontar una serie de desafíos que surgían de las características de las aplicaciones por videoconferencia y del entorno comunicacional que posibilitan. Ciertamente, se observó que al interactuar a través de estas tecnologías, niños y docentes se encontraban en un contexto interaccional que se caracterizaba por el distanciamiento físico, aspecto que impedía intercambios cara a cara en los que, además de la información verbal, los participantes pudieran emplear expresiones multimodales (como la dirección de la mirada o señalamientos) para comprender a quién o a quiénes se dirigía la intervención o a qué espacios u objetos del entorno inmediato refería la conversación.

En este sentido, en primer lugar, se observó que, para mantener intercambios contingentes a través de videollamadas con varios participantes, los niños pequeños necesitaban comprender que resulta importante no solo escuchar las expresiones verbales, sino también observar atentamente la distribución de la pantalla en “ventanas” para identificar al interlocutor y atender, al mismo tiempo, a las expresiones faciales,



movimientos, gestos o acciones que yuxtapone a sus emisiones. El intercambio 1 muestra una situación de interacción en la que se evidencia cómo este aspecto podía influir en la comunicación y en la que las maestras intervienen para intentar favorecerla:

INTERCAMBIO 1 (SITUACIÓN DE JUEGO - SALA DE 2)

Las maestras invitan a los niños a observar la pantalla, para ver quiénes están presentes en el encuentro. Luego preguntan:

1. Maestra 1: ¿Vieron quién está hoy con nosotros?
2. Francisco: ¿Qué?

Los niños permanecen callados. Entonces las maestras expresan:

3. Maestra 2: ¿Quién está por ahí en una ventana?
4. Maestra 1: ¿Quién está ahí?
5. Maestra 1: Miren, miren todas las ventanitas.

Inmediatamente se escucha que la mamá de Francisco dice:

6. Mamá 1: ¿Quién está, Fran?

Francisco observa la pantalla de su computadora. La mamá agrega:

7. Mamá 1: ¿A quién encontraste?

Mientras, la maestra continúa dirigiéndose a todos los niños:

8. Maestra 1: ¿Ven a alguien que nos vino a visitar?
9. Mamá 1: ¡Sí!

La maestra asiente mientras se mantiene en silencio. Los niños miran sus pantallas. Luego se escucha a la mamá 2 hablando con su hija Lucía:

10. Mamá 2: Está bien, decilo.

11. Lucía: El profe Marcos hoy.

12. Maestra 1: ¡El profe Marcos!

13. Maestra 1: Hoy vino a compartir la clase con nosotros el profe Marcos.

El profesor Marcos saluda a los niños mientras mueve la palma de su mano y comienza a dialogar con ellos sobre la propuesta de juego del encuentro.

En el intercambio presentado las maestras se dirigen a todo el grupo de niños para pedirles que observen la pantalla para identificar qué profesor está presente en el encuentro: ¿Vieron quién está hoy con nosotros? (línea 1). Sin embargo, los pequeños parecen no comprender la consigna o no saber cómo llevarla a cabo (Francisco: ¿qué? - línea 2) manteniéndose en silencio (*Los niños permanecen callados*). Ante esta situación, las docentes intervienen con una serie de expresiones que los invitan a atender a la estructura característica de las aplicaciones de videollamadas –en donde la comunicación se establece con los participantes organizados en “ventanitas”– para que puedan visualizar el rostro de cada uno de los presentes: ¿Quién está por ahí en una ventana? - línea 3 / ¿Ven a alguien que nos vino a visitar? - línea 8 /



Miren, miren todas las ventanitas - línea 5. Inmediatamente se escucha que algunas de las adultas presentes en el hogar intervienen dirigiéndose al niño que acompañan para incentivar la búsqueda (*¿Quién está Fran?* - línea 6 / *¿A quién encontraste?* - línea 7) o dialogar con ellos en torno al tema (*Está bien, decilo* - línea 10). A continuación, Lucía expresa *El profe Marcos hoy* (línea 11) y la Maestra 1 retoma contingentemente sus palabras para reestructurar la emisión infantil y ofrecer un modelo de frase sintácticamente completo: *¡El profe Marcos!* - línea 12 / *Hoy vino a compartir la clase con nosotros el profe Marcos* - línea 13. Finalmente, los niños focalizan su atención en la ventana del profesor (el profesor no solo se expresa verbalmente, también se hace notar moviendo su mano para desplegar el gesto convencional de saludo) y comienzan a dialogar sobre la actividad propuesta para el encuentro.

Del mismo modo, se observó que para lograr desplegar interacciones virtuales contingentes, no solo era necesario que niños y maestros prestaran atención a la distribución de los participantes en ventanas, sino también que atiendan a la ubicación de los objetos y del propio cuerpo frente a la cámara. Efectivamente, el intercambio 2 evidencia cómo en algunas situaciones los niños se encontraban frente a desafíos para la comunicación que surgían de considerar su posición frente a la cámara y los límites de lo que esta lograba registrar del entorno circundante.

INTERCAMBIO 2 (POESÍAS CON TÍTERES Y CANTOS - SALA DE 2)

Al inicio del encuentro, las maestras saludan a dos niños que acaban de ingresar a la videollamada:

1. Maestra 1: Lucas [mueve la palma de la mano para saludar].
2. Maestra 1: Mariano [mueve la palma de la mano para saludar].
3. Maestra 2: ¡Hola! [mueve la palma de la mano para saludar].
4. Niño: xxx [balbucea fuera del foco de la pantalla].
5. Maestra 2: ¿Qué querés decir, Luqui?
6. Maestra 1: No te vemos, Lucas [niega con el dedo].
Inmediatamente la Mamá que lo acompaña dice:
7. Mamá: Para acá, para acá, vení que no te ven [señala el espacio en el que debe ubicarse el niño].
8. Mamá: Vení para acá.
9. Mamá: Vení que nos ponemos así.
10. Maestra 1: No te vemos, Lucas, sentate más cerquita.
11. Maestra: ¿Qué tenés en la mano?
12. Niño: xxx [balbucea mientras muestra un objeto que no logra verse en la pantalla].
Entonces, la mujer que lo acompaña le dice:
13. Mamá: Pero acá se lo tenés que mostrar, porque no lo ven [señala la cámara de la pantalla].

Lucas intenta mostrar el objeto y las maestras expresan:

14. Maestra 1: Ahí está mostrando Lucas.

15. Maestra 1: ¿A ver qué está mostrando?

Lucas continúa sin poder colocar correctamente el objeto frente a la cámara y la mamá le repite:

16. Mamá: Acá, acá.

17. Mamá: Pero acá tenés que venir vos [toma al niño del brazo y lo ayuda a ubicarse frente a la cámara].

Lucas logra mostrar el objeto (un títere de vaca que armó para el encuentro) y la maestra expresa:

18. Maestra 1: ¡Uy, uy, uy!

19. Maestra 1: ¿Quién apareció ahí?

Lucas continúa mostrando el títere mientras expresa “mu, mu” y las maestras le dicen:

20. Maestra 2: Ay, muy bien Lucas.

21. Maestra 1: Mu, mu, una vaca coqueta apareció.

En el intercambio 2, se observa claramente que Lucas pretende entablar una conversación a través de expresiones verbales y de la exhibición de un objeto. Las maestras atienden a sus intervenciones dirigiendo preguntas que incentivan la conversación en torno al foco de interés infantil (*¿Qué querés decir Luqui?* - línea 5 / *¿Qué tenés en la mano?* - línea 11) e invitan al grupo de niños a observar lo compartido por el niño (*Ahí está mostrando Lucas* - línea 14 / *¿A ver qué está mostrando?* - línea 16). Sin embargo, al hablar o mostrar el objeto, el niño no considera su ubicación frente al campo visual captado por la cámara de su computadora, generando dificultades para establecer una conversación contingente en la que se puedan desplegar intercambios fluidos entre los participantes.

Frente a esta situación, la mamá del niño interviene mediante expresiones verbales, señalamientos y acciones con el objetivo de intentar remediar lo sucedido y lograr que el niño comprenda la importancia de estar correctamente ubicado frente a la cámara: *Para acá, para acá, vení que no te ven* [señala el espacio en el que debe ubicarse el niño] - línea 7 / *Vení para acá* - línea 8 / *Vení que nos ponemos así* - línea 9 / *Pero acá se lo tenés que mostrar, porque no lo ven* [señala la pantalla] - línea 13 / *Pero acá tenés que venir vos* [toma al niño del brazo y lo ayuda a ubicarse frente a la cámara] - línea 17. Por su parte, las maestras colaboran con las intervenciones de la mamá al dirigir al niño una frase que retoma e integra las indicaciones presentadas: *No te vemos, Lucas, sentate más cerquita* (línea 10).

Finalmente, el niño logra mostrar el títere que deseaba compartir desde el inicio y las maestras responden de modo contingente realizando una pregunta que incentiva el diálogo y la visualización del objeto en la pantalla (*¿Quién apareció ahí?* - línea 19). En efecto, el niño contesta mostrando el títere de vaca y expresando la



onomatopeya que la caracteriza (*mu, mu*), a lo cual la docente responde retomando el lexema infantil en una emisión que, por un lado, otorga la palabra precisa para referirse a este animal, y que, por el otro, responde a la pregunta previamente realizada por ella: *Mu, mu, una vaca coqueta apareció* (línea 21).

Otro desafío para el despliegue de intercambios socialmente contingentes durante las interacciones por videollamada resultaba del uso de los micrófonos. Como se observa en el intercambio 3, en algunas ocasiones, para evitar que los ruidos y conversaciones de cada hogar interrumpieran o dificulten la comunicación, las maestras solicitaban a los niños que silenciaban el micrófono de su dispositivo:

INTERCAMBIO 3

(JUEGO DRAMÁTICO: “NOS VAMOS DE VIAJE” - SALA DE 3)

Luego de que la maestra de la sala presenta la actividad de dramatización que se llevará a cabo en el encuentro, la profesora especial dice:

1. Profesora: Escuchen, escuchen.
 2. Niña 1: ¿Qué?
 3. Adulto 1: xxx [no se logra distinguir lo expresado].
 4. Profesora: Traigan cuando vean en su viaje.
 5. Adulto 1: xxx [no se logra distinguir lo expresado].
- Comienzan a escucharse algunos ruidos que parecen provenir del hogar de algún/a niño/a. Los niños observan la pantalla sin intervenir.
6. Profesora: Yo los voy a acompañar, pero quizás no los veo.
 7. Adulto 1: xxx [no se logra distinguir lo expresado].
 8. Adulto 2: Sí.
 9. Profesora: Un poquito de tierra.
 10. Adulto 1: xxx [no se logra distinguir lo expresado].
 11. Adulto 3: xxx tenés que buscar tierra [se dirige al niño que acompaña].
 12. Profesora: Alguna semillita.

Los niños continúan observando la pantalla.

13. Adulto 3: ¿xxx buscar xxx? [se dirige al niño que acompaña]
 14. Adulto 3: Oh, xxx [se dirige al niño que acompaña].
 15. Profesora: y un vasito o una macetita.
- De repente, comienzan a escucharse de modo superpuesto las voces de varios adultos y algunos ruidos de fondo. Entonces, la maestra interrumpe la explicación de la profesora y señala:
16. Maestra: A ver pongan en silencio los micrófonos, amigos, que no me van a entender.
 17. Maestra: Escuchen esto.
- Poco a poco comienza a generarse silencio y la maestra dice:
18. Maestra: La profe Mary nos dijo que, cuando pasemos por un lugar que haya tierra, tenemos que traer un poco de tierra para hacer un trabajito con ella.

El intercambio 3 ilustra una situación en la que la explicación de la profesora se ve interrumpida por diversas emisiones y ruidos provenientes de los hogares de los niños. La videofilmación de la situación permite observar que los pequeños atienden a sus pantallas a pesar de los constantes ruidos e interrupciones, pero que no realizan ninguna intervención. La maestra parece notar lo sucedido e inmediatamente solicita silencio (*A ver pongan en silencio los micrófonos, amigos, que no me van a entender* - línea 16) y en una frase integra los enunciados expresados por la profesora especial a lo largo de su explicación (*La profe Mary nos dijo que, cuando pasemos por un lugar que haya tierra, tenemos que traer un poco de tierra para hacer un trabajito con ella* - línea 18). Es probable que esta intervención de la maestra se deba a que crea que el ambiente ruidoso en esta situación particular haya impactado en la comprensión infantil de la consigna presentada por la profesora especial, afectando por ello la posibilidad de conversar contingentemente con los niños en torno a la propuesta.

En el intercambio 4, en cambio, se evidencia una situación en la que el micrófono de un niño que desea participar de la conversación se encuentra apagado:

INTERCAMBIO 4 (ADIVINANZAS SOBRE PERSONAJES DE CUENTOS CLÁSICOS - SALA DE 3)

Las maestras comparten en la pantalla una adivinanza. Luego de leerla, presentan pistas para orientar a los niños en su respuesta:

1. Maestra 1: Es alguien que duerme.
2. Maestra 1: Es alguien que duerme mucho, mucho, mucho tiempo.
3. Maestra 1: Hasta que un príncipe le dio un beso y se despertó.
4. Maestra 1: ¿Quién es?

Los niños permanecen callados y las maestras agregan:

5. Maestra 1: Duerme mucho [representa la acción de dormir].
6. Maestra 2: Es linda ella, este personaje.

Luego de unos segundos, frente a la falta de respuesta infantil, la Maestra 3 ofrece una pista:

7. Maestra 3: La bella... [prolonga su emisión].

Inmediatamente, la Maestra 2 observa que un niño se acerca a la pantalla y dice algo que no se escucha:

8. Maestra 2: Abrí el micrófono, Teo, porque no escuchamos lo que dijiste.
- La niña mayor que lo acompaña prende el micrófono y el niño expresa:
9. Teo: Tiene sueño.

10. Maestra 1: ¿La bella qué?

11. Maestra 1: ¿La bella?

12. Teo: ¡En su cama!

13. Maestra 1: Claro, durmiente.



14. Maestra 1: ¡La bella durmiente!
15. Maestra 1: Muy bien, la bella durmiente que duerme en su cama [muestra sus dos manos con el dedo pulgar hacia arriba].

Como se pone de manifiesto en el intercambio 4, no reparar en que el micrófono está apagado afecta la participación y la expresión espontánea infantil limitando las conversaciones contingentes entre niños y maestros. Afortunadamente, en esta situación la Maestra 2 atiende a las acciones infantiles (*La Maestra 2 observa que un niño se acerca a la pantalla y dice algo que no se escucha*) e interviene para enmendar la situación: *Abrí el micrófono, Teo, porque no escuchamos lo que dijiste* (línea 8). A partir de dicha intervención, la niña que acompaña a Teo ayuda a solucionar la situación, y el pequeño puede participar de la actividad de adivinanza de la “Bella durmiente” a través de expresiones que están relacionadas con el personaje (*Tiene sueño* - línea 9 / *¡En su cama!* - línea 12) y que retoman aspectos que se infieren de las emisiones docentes previamente mencionadas (*Es alguien que duerme* - línea 1 / *Es alguien que duerme mucho, mucho, mucho tiempo* - línea 2 / *Hasta que un príncipe le dio un beso y se despertó* - línea 3). Sin embargo, las intervenciones infantiles no refieren de modo preciso a la respuesta esperada por las docentes. Puede que por ello la maestra 1 presente la respuesta precisa (*¡La bella durmiente!* - línea 14), pero retomando inmediatamente la emisión previa del niño para explicar el adjetivo que denomina al personaje: *Muy bien, la bella durmiente que duerme en su cama* [muestra sus dos manos con el dedo pulgar hacia arriba] (línea 15).

Finalmente, se observó que, al no compartir el mismo espacio físico, durante los intercambios, docentes y niños se veían impedidos de realizar señalamientos con las manos u otras acciones corporales, como las que realizan en la presencialidad para referirse a los objetos, los participantes del intercambio o los espacios del entorno inmediato sobre los que se conversa. Ante esta situación, en las videollamadas se generaba un entorno conversacional en el que resultaba dificultoso para las maestras distinguir si los niños estaban prestando atención al objeto o imagen específica foco de la conversación. Por esta razón, como ilustra el siguiente ejemplo (Intercambio 5), durante las videollamadas las docentes empleaban funcionalidades visuales de las aplicaciones de videollamadas que permitían afrontar esta situación:

INTERCAMBIO 5 (CONVERSACIÓN SOBRE LOS ANIMALES - SALA DE 3)

Una de las maestras comparte su pantalla y conversa con los/as niños/as sobre un conjunto de imágenes de diferentes animales que viven en la sabana. Mientras observan las fotos, las maestras realizan preguntas:



1. Maestra 1: Miren, sigue el animal que está en la parte de abajo de la pantalla. Los niños observan la pantalla callados.
2. Maestra 1: Miren este animal [mueve la flecha del mouse en forma circular alrededor de la imagen de una cebra].
3. Maestra 1: ¿Cuál era? [continúa moviendo la flecha del mouse]. Los niños permanecen en silencio mientras miran la pantalla.
4. Maestra 1: Lo habían nombrado recién me parece. Enseguida se escucha que una mamá le dice a su hija Nadia:
5. Mamá: ¿Cómo se llama esto que tiene rayitas? [señala la pantalla] Inmediatamente la Maestra 1 agrega:
6. Maestra 1: Es toda rayada.
7. Nadia: Cebra [señala la pantalla].
8. Maestra 2: ¡Es la cebra!
9. Maestra 2: ¡Muy bien, Nadia! [coloca el dedo pulgar hacia arriba]

En el intercambio 5 se observa que la maestra intenta orientar la mirada de los niños al animal foco de la conversación (cebra) mediante una emisión que describe la ubicación de la imagen en la pantalla (*Miren, sigue el animal que está en la parte de abajo de la pantalla* - línea 1). Sin embargo, a pesar de esta intervención docente, los niños no intervienen (*Los niños observan la pantalla callados*), probablemente porque les resulta dificultoso ubicar en su pantalla la imagen a la que alude la maestra. De este modo, ante la imposibilidad de señalar directamente con la mano la imagen de la cebra, la maestra utiliza la flecha del *mouse* para focalizar la atención del grupo de niños en la fotografía de dicho animal (*Miren, viene este animal* [mueve la flecha del *mouse* en forma circular alrededor de la imagen de una cebra] - línea 2 / *¿Cuál era?* [continúa moviendo la flecha del *mouse*] - línea 3). A pesar de esta acción, los niños permanecen en silencio, sin proporcionar la respuesta esperada por la maestra (*Los niños permanecen en silencio mientras miran la pantalla*). Tal vez por esta razón, una mamá decide dirigirse directamente a su hija, Nadia, con una pregunta más precisa (*¿Cómo se llama esto que tiene rayitas?* - línea 5), mientras realiza un señalamiento de la imagen de la cebra en la pantalla. Es probable que mediante el gesto de señalamiento la madre oriente a la niña a responder con base en una ubicación específica de la imagen de la cebra en su pantalla. De este modo, colabora en mantener el intercambio entre la maestra y la niña, no solo por medio de expresiones verbales que retoman el tópico de la clase, sino a través de una acción multimodal específica, un gesto, que la maestra no puede realizar desde la virtualidad y que resulta relevante para orientar a los niños pequeños. Efectivamente, Nadia proporciona la respuesta (*Cebra* - línea 7) y la maestra retoma el lexema infantil para validar el contenido mediante la yuxtaposición de expresiones verbales y gestos: *¡Es la cebra!* - línea 8 / *¡Muy bien, Nadia!* [coloca el dedo pulgar hacia arriba] - línea 9.



DISCUSIÓN

El análisis cualitativo realizado en este estudio permitió comprender cómo se desplegaron las interacciones contingentes entre niños y maestras durante situaciones de enseñanza mediadas por videollamada en el jardín maternal y la sala de 3 años, en particular, los desafíos comunicativos que surgían en relación con el uso de las funciones visuales y auditivas propias de las plataformas de videoconferencia y las formas en que las docentes intervenían para sostener los intercambios ante las dificultades que esos desafíos generaban. A diferencia de los estudios antecedentes que indagaron los aspectos comunicativos de las videollamadas mediante cuestionarios online o entrevistas (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Olmedo *et al.*, 2022; Ethridge *et al.*, 2024, entre otros), la presente investigación aporta evidencia novedosa al analizar situaciones naturales de interacción entre niños y maestras mediadas por aplicaciones de videoconferencia. Asimismo, los hallazgos de este estudio amplían los conocimientos aportados por los escasos estudios que abordaron situaciones naturales (Szente, 2020; Ibañez *et al.*, 2025) al presentar evidencia cualitativa sobre las secuencias conversacionales que se despliegan durante las videollamadas entre niños y maestras.

En línea con los estudios de Olmedo *et al.* (2022) y de Ibañez *et al.* (2025) nuestro análisis cualitativo permitió observar que la comunicación a través de un entorno virtual implicaba un contexto interaccional que difería de aquel que los niños experimentaban cotidianamente en las salas al conversar cara a cara sobre objetos, espacios o personas presentes en un entorno inmediato compartido. Como reportaron las docentes y familias en las investigaciones antecedentes (Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Fernández Ruiz, 2021; Olmedo *et al.*, 2022), la interacción por videollamada se suscitaba en un espacio digital mediado por el empleo de funcionalidades visuales y auditivas, caracterizado por el distanciamiento físico, que podía implicar dificultades para sostener intercambios contingentes entre niños y maestros (Glick *et al.*, 2022). En efecto, en primer lugar, se observó que para lograr desplegar interacciones virtuales contingentes era necesario que los niños atendieran a aspectos visuales característicos de las videollamadas: la organización de la pantalla en “ventanas”, en las que se visualizan los participantes, y la ubicación de la cámara del dispositivo que condiciona tanto la visibilidad del propio cuerpo como la posibilidad de mostrar objetos de manera eficaz (Glick *et al.*, 2022).

En segundo lugar, y en línea con los hallazgos de estudios previos (Szente, 2020; Pramling Samuelsson *et al.*, 2020; Olmedo *et al.*, 2022), el estudio puso de manifiesto que, para el despliegue de intercambios socialmente contingentes, resultaba importante que los niños atendieran al uso de las funcionalidades auditivas propias de las videollamadas. Efectivamente, se observó que la posibilidad de abrir o cerrar los micrófonos incidía en las oportunidades para mantener intercambios sostenidos entre niños y maestras, ya fuera generando un entorno comunicativo con elevada interferencia sonora producto de la superposición de voces, o bien limitando la expresión espontánea de los niños. Finalmente, como sugieren los resultados de McClure y Barr (2017) y Glick *et al.* (2022), nuestro análisis mostró que



la ausencia de contacto físico y la imposibilidad de compartir objetos de forma directa en el entorno virtual dificultaba no solo que las maestras pudieran identificar con claridad si los niños estaban prestando atención al objeto o imagen específica sobre la que se conversaba, sino también que los propios niños pudieran comprender con precisión cuál era el referente compartido en la interacción.

En línea con los trabajos que realizaron una revisión de estudios empíricos (McClure y Barr, 2017; Glick *et al.*, 2022), nuestros resultados mostraron que las videollamadas del jardín maternal y la sala de 3 años configuraron un medio visual socialmente contingente. Efectivamente, como se observó en las investigaciones que analizaron situaciones naturales de videollamadas entre familiares (Busch, 2018; Ames *et al.*, 2010; Rosemberg *et al.*, 2021; Franco Accinelli *et al.*, 2023; Rosemberg *et al.*, 2025), frente a los diversos desafíos interaccionales propios del entorno virtual, las docentes se mantenían constantemente atentas al foco de interés infantil, escuchando lo que los niños mencionaban y observando tanto sus acciones como los objetos que mostraban. Asimismo, para sostener la comunicación contingente, las maestras intervenían de múltiples maneras: invitaban a los niños a observar diversos aspectos de la pantalla, formulaban preguntas y comentarios que orientaban su accionar e intervenciones y recurrían a funcionalidades propias de las plataformas de videollamadas –como utilizar el puntero del mouse– para señalar elementos relevantes en la conversación. Además, intervenían para facilitar el uso de las funcionalidades auditivas, ayudando a los niños a identificar cuándo resultaba necesario encender o apagar sus micrófonos.

Resulta relevante notar que, cuando las docentes lograban restablecer la comunicación ante los desafíos propios del entorno virtual, en diversas ocasiones retomaban, de modo adyacente, el lexema de la expresión infantil brindando respuestas significativas en las que desplegaban expansiones y reformulaciones de las intervenciones de los niños que generaban posibilidades de aprendizaje lingüístico (Rosemberg *et al.*, 2021; Glick *et al.*, 2022).

Por último, cabe mencionar que el análisis de los intercambios puso en evidencia que los adultos que estaban físicamente presentes junto a los niños brindaban ayuda para superar las dificultades que surgían ante la interacción mediada por videollamada (Glick *et al.*, 2022). En concordancia con lo observado por Ames *et al.* (2010), Busch (2018) y Rosemberg *et al.* (2021) en videollamadas entre familiares, los adultos que acompañaban a los niños en el hogar colaboraban en el sostenimiento de los intercambios contingentes entre niños y docentes a través de expresiones que aclaraban o expandían el tópico de la conversación o mediante acciones que orientaban a los pequeños en torno a la visualización del objeto foco del intercambio o en relación con su ubicación frente al campo visual de la cámara. En futuros estudios sería relevante examinar cómo las interacciones del adulto que acompaña al niño en el hogar se vinculan con las que tienen lugar virtualmente entre las docentes y el grupo de niños de la sala. Ello permitiría comprender con mayor profundidad cómo ambas partes cooperaban para el sostenimiento de los intercambios contingentes.

Si bien los hallazgos de este trabajo ofrecen evidencia valiosa sobre las interacciones docentes e infantiles en contextos virtuales, deben considerarse algunas



limitaciones: el estudio se desarrolló en el contexto excepcional de la pandemia por Covid-19 y en una única institución con cinco salas. Estas particularidades restringen la posibilidad de generalizar los resultados, aunque no afectan la solidez metodológica ni la validez de los aportes cualitativos del estudio.

CONCLUSIONES

Este trabajo nos permitió aproximarnos al conocimiento de las situaciones de interacción entre niños y maestras mediadas por videollamadas que desarrollaron instituciones educativas de nivel inicial para garantizar la continuidad pedagógica durante la pandemia por Covid-19. Abordar las particularidades de las interacciones entre docentes y niños en estos encuentros virtuales resulta esencial para aportar evidencia sobre los desafíos que estas situaciones involucran y las características de las intervenciones docentes que hacen igualmente posible generar intercambios contingentes. De este modo, los resultados del presente estudio permiten comprender mejor las oportunidades que estos espacios brindan al desarrollo infantil, dando cuenta del papel de este tipo de experiencias en la adquisición del lenguaje. Asimismo, el estudio ofrece insumos valiosos para la formación docente en el nivel inicial: analizar cómo las maestras sostienen los intercambios comunicativos en entornos mediados por tecnología permite reconocer saberes profesionales que trascienden el contexto de la pandemia y que pueden resultar centrales para diseñar propuestas didácticas en las salas que al integrar tecnologías digitales configuren espacios de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, M. G., Go, J., Kaye, J. J. y Spasojevic, M. (2010). Making love in the network closet: the benefits and work of family video chat. *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 145-154.
- Ballagas, R., Kaye, J. J., Ames, M., Go, J. y Raffle, H. (2009). Family communication: phone conversations with children. *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*, 321-324.
- Busch G. (2018). "How Families Use Video Communication Technologies During Intergenerational Skype Sessions". En S. Danby, M. Flear, C. Davidson y M. Hatzigianini M. (eds.), *Digital Childhoods. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 22 (pp. 17-32).
- Bustos Sánchez, A., y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Ethridge, E. A., Malek-Lasater, A. D. y Kwon, K. A. (2024). Fostering play through virtual teaching: challenges, barriers, and strategies. *Early Childhood Education Journal*, 52(6), 957-967.



- Fernández Ruiz, M.-R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por Covid-19. *Estudios Sobre Educación*, (41), 49-70.
- Franco Accinelli, A. P., Audisio, C. P., Gonzalez Lynn, E., Ramirez, M. L., Ibañez, M. I., Quiroga, M. S., Lewinsky, V. y Rosemberg, C. R. (2023). Producción narrativa en el contexto del aislamiento social por Covid-19: un estudio exploratorio de interacciones niño-adulto mediadas por tecnologías. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3328>.
- Gaudreau, C., King, Y. A., Dore, R. A., Puttre, H., Nichols, D., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. M. (2020). Preschoolers benefit equally from video chat, pseudo-contingent video, and live book reading: implications for storytime during the Coronavirus pandemic and beyond. *Frontiers in Psychology*, (11), 21-58.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company.
- Glick, A. R., Saiyed, F. S., Kutlesa, K., Onishi, K. H. y Nadig, A. S. (2022). Implications of video chat use for young children's learning and social-emotional development: Learning words, taking turns, and fostering familial relationships. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 13(5), e1599.
- Herrero, J. F. Á., Roig, R. M. y Solano, M. U. (2021). Uso de las tecnologías digitales en educación infantil en tiempos de pandemia. *Campus Virtuales*, 10(2), 165-174.
- Ibañez, M. I. y Rosemberg, C. R. (2020). Corpus de situaciones de alfabetización temprana de modalidad virtual en el jardín maternal y de infantes en Buenos Aires, Argentina.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Alam, F. y Migdalek, M. (2025). Características cuantitativas del habla docente en situaciones de enseñanza presenciales y virtuales en el jardín maternal y de infantes. *Cuadernos de investigación educativa*, 16(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4029>
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J. y Giordano, C. (2021). La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal. *Revista Del IICE*, (49), 73-92.
- Jones, D. (2020). The impact of Covid-19 on young children, families, and teachers. *Defending the Early Years*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609168.pdf>
- MacWhinney, B. (2017). *Tools for analyzing talk. Part 1: The CHAT transcription format*. <http://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>
- Masek, L. R., McMillan, B. T. M., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C. S., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review*, (60), 100961. doi:10.1016/j.dr.2021.100961
- McClure, E. R. y Barr, R. (2017). "Building family relationships from a distance: supporting connections with babies and toddlers using video and video chat". En R. Barr y D. Linebarger (eds.), *Media Exposure during Infancy and Early Childhood: the Effect of Content and Context on Learning and Development* (pp. 227-248), NY: Springer.
- McKenna, M., Hadley, E. B., Grasley-Boy, N., Soto-Boykin, X., Mikhail, J. y Phillips, S. (2023). Unprecedented times: what we have learned about remote instruction in early childhood during the Covid-19 pandemic. *Early Child Development and Care*, 193(13-14), 1.350-1.366.



- Myers, L. J., LeWitt, R. B., Gallo, R. E. y Maselli, N. M. (2017). Baby Face Time: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*, 20(4), e12430.
- Olmedo, M. L., Luque, L. E. y Brailovsky, D. M. (2022). Oralidad en tiempos de pandemia. Perspectivas de docentes de nivel inicial y unidad pedagógica de la provincia de Córdoba, Argentina. *Anuario digital de investigación educativa*, (5). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5279>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T. y Eriksen Ødegaard, E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum. *International journal of early childhood*, 52(2), 129-144.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. M. (2013). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, (85), 956-970.
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ibañez, M. I., Giordano, C., Fernández Meijide, D. (2025). *Conversaciones en pantalla y más allá: Interacciones lingüísticas en la infancia*. Workshop on Interaction and Multimodality in Language Acquisition (WIMLA), México.
- Rosemberg, C. R. y Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife, Islas Canarias. 251-285.
- Rosemberg, C. R., Ojea, G., Alam, F., Ramirez, L., Junyent, A., Giordano, C., Franco, A., Ibañez M. I., Migdalek, M., Stein, A., Cuneo, P., García, S., Lewinsky, V., Barrial, E., Audisio, C., Quiroga, M., Martínez, S., Sarlé, P. y Gonzalez Lynn, E. (2021). *Uso de dispositivos electrónicos en la infancia: contextos familiares e interacciones sociales que pueden promover el lenguaje infantil*. VI Encuentro de investigadores en Desarrollo, Aprendizaje y Educación, 24, 25 y 26 de noviembre, Ciudad de Buenos Aires.
- Sloetjes, H. y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category- ELAN and ISO DCR. *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Strauss, A. y Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Szente, J. (2020). Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid Covid-19: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380.
- Tuñón, I. y Sanchez, M. E. (2020). *Las infancias en tiempos de cuarentena: informe de avance*. Pontificia Universidad Católica Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10219>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Recepción: 08/08/2025

Aceptación: 27/10/2025



Lucía Cantamutto* y Soledad Vercellino**

¿Qué dicen en sus dibujos las infancias sobre su relación con las tecnologías?

RESUMEN

Se analizan las principales diferencias que niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, expresan en dibujos realizados en el año 2024 sobre su relación con la tecnología en dos momentos: recordando su vínculo con la tecnología durante la pandemia por Covid-19 y dando cuenta de su vínculo actual, en 2024. A partir de una muestra intencional de 133 dibujos y de una estrategia de análisis predominantemente cualitativa centrada en el plano del contenido del dibujo, se concluye que las infancias expresan cambios en su relación con la tecnología articulados tanto con el momento histórico como vital que transitan y jerarquizando como aspectos problemáticos las características de su uso, la referencia a la espacialidad y la representación de sí y de los otros. El artículo presenta el recurso a los dibujos como forma para recuperar la voz de las infancias.

* Doctora en Letras. Investigadora del Conicet en CIEDIS-UNRN (Argentina) y profesora adjunta en la Universidad Nacional del Comahue. Su investigación está centrada en el discurso digital, con una perspectiva sociolingüística y pragmática. Ha publicado más de treinta artículos, además de libros y capítulos de libros vinculados a aspectos teóricos y metodológicos de la comunicación digital. Filiación: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro-Conicet. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: lcantamutto@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5868-7608>

** Licenciada en Psicopedagogía, magíster en Sociedad e Instituciones y doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue. Dirige investigaciones sobre las condiciones institucionales y su impacto en la relación con el saber de los/as estudiantes. Posee publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales. Filiación: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. Correo electrónico: svercellino@unrn.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>



PALABRAS CLAVE

Infancia • tecnología • espacialidad • metodología • producciones gráficas

What children's drawings tell us about their relationship with technology?

ABSTRACT

This article analyses the main differences that boys and girls between the ages of 10 and 12, from three cities in Argentina, express in drawings about their relationship with technology at two different moments: during the Covid-19 pandemic, at the beginning of their schooling, and in 2024, when they were in 5th or 6th grade. Based on an intentional sample of 133 drawings and a predominantly qualitative analysis strategy focused on the drawing content, it concludes that children express changes in their relationship with technology, articulated both by the historical and life moments they are experiencing, prioritizing its use, reference to spatiality, and the representation of self and others as problematic aspects. The article presents the use of drawings as a way to recover the voice of children.

KEYWORDS

Childhood • technology • spatiality • methodology • graphic productions

1. INTRODUCCIÓN

La cría humana nace hominizada por su genoma, pero se humaniza al apropiarse del mundo mediante procesos continuos de conquista y de invención. El mundo es ofrecido al recién nacido en formas locales, sociohistóricamente construidas: la humanización exige apropiarse de estas mediaciones, en un proceso constante de socialización (Charlot, 2021; Vercellino, 2023). Las últimas décadas han estado marcadas por las modificaciones culturales, sociales y económicas que el desarrollo y uso de tecnologías digitales promueven. Estas tecnologías no solo son un instrumento, un recurso para la vida cotidiana, sino que constituyen formas de mediación con el mundo, configuran el espacio vital de la existencia humana. Entre otras características, resaltan por su constante novedad: incluso, en esa breve etapa de la infancia, se pueden vivenciar tecnologías muy distintas y prácticas asociadas a ellas que rápidamente pierden el carácter disruptivo y se incorporan en las rutinas sociales.

Los discursos en torno a la relación de las infancias con las tecnologías se mueven pendularmente entre los beneficiosos potenciales, de empoderamiento (Unicef, 2024), hacia los riesgos que suponen y la necesidad de pensar el rol de las personas adultas en el control (véase Duek y Moguillansky, 2020). En esta línea, algunos organismos públicos han empezado a publicar guías para regular el uso de pantallas, tanto en Argentina (Senaf, 2022; SAP, s/f) como desde Unicef para Latinoamérica y el Caribe (Estefanell, 2021), dando sugerencias sobre la duración de la exposición



a las pantallas según edades y alertando sobre el tipo de contenido al que se accede (Bortnik, 2020). Esta necesidad de regular el uso viene acompañada del temprano acceso a los dispositivos. En los centros urbanos del país, el 86% de los niños y niñas de entre 9 y 11 años accede a teléfonos móviles propios (Unicef-Unesco, 2025).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 12, reconoce el derecho de la niñez a “expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Asimismo, el artículo 13 señala que el derecho a la libertad de expresión incluye la difusión de las informaciones e ideas que las infancias tengan a través de diferentes medios (oral, escrito) o en formas de expresión artística (Vercellino y Bohoslavsky, 2024), tal como recuperamos en esta investigación, con la dificultad metodológica que esto supone (véase Méndez Arreola, 2009). En este sentido, nos interesa analizar la relación de los/as niño/as con las tecnologías a partir de sus dibujos.

A partir de un diálogo entre el campo de los estudios sobre el aprender y los dedicados a los procesos de apropiación y uso de tecnologías, este artículo atiende a una de las formas de expresión propia de las infancias: los dibujos (Martínez, 1989). Asumimos que los dibujos y las producciones gráficas afines resultan una “forma de expresión propia del niño” (Viadel, 1988, en Vercellino, 2020, p. 122), una forma privilegiada de decir el mundo. En estas producciones, se cruza la mirada infantil con el discurso del mundo adulto (permeado a través de los medios de comunicación, de la escuela, de las conversaciones cotidianas) y las posibilidades de producción (técnicas, por un lado, pero también conceptuales) de las infancias.

Este artículo emerge en el marco de un proyecto de investigación¹ que buscó relevar en el año 2024 las expresiones de niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, sobre su relación con la tecnología, en dos momentos: durante la pandemia, al inicio de su escolaridad primaria, y en el segundo semestre de 2024, cuando ya cursaban quinto o sexto grado (según el caso).

La investigación propone una reconstrucción –retrospectiva– de la vinculación actual de las infancias con las tecnologías tomando como hito la configuración de su cotidianidad durante la implementación de las medidas de aislamiento que, en Argentina, se propagaron durante varios meses, con diferentes estrategias de mitigación (Vercellino, 2022). En ese contexto, muchas de las prácticas que requerían presencialidad se adaptaron, con diferencias que resonaban ante las desigualdades de disponibilidad y acceso a las tecnologías preexistentes (Benítez Larghi y Guzzo, 2022), a las posibilidades que ofrecían distintos medios. En consecuencia, la industria tecnológica comenzó a ofrecer nuevos desarrollos (como sistemas de videollamada para el dictado de clases virtuales) al tiempo que se extendía la situación sanitaria a nivel mundial.

1 La presente investigación analiza datos del proyecto PICT-2021-I-A-00902 “Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia” (IR: Carolina Duek) e incluye la mirada analítica del proyecto PI-UNRN 40-C-1241 “Infancias de América Latina dibujando la economía” (directora: Soledad Vercellino).



La indagación incluye una comparación entre dos representaciones realizadas en torno a la consigna: yo y la tecnología en la pandemia y hoy. En este artículo, procuramos dar cuenta, específicamente, del tópico central que diferencia la representación del momento de la pandemia de la actual.

Tras la introducción, el artículo presenta una sección teórica en la que se fundamenta el recurso a los dibujos y otras producciones gráficas como forma estratégica para recuperar la voz de las infancias en la agenda de investigación que las implica. A continuación, describiremos la metodología, tanto para la constitución del corpus de dibujos como la propuesta para el análisis. Por último, exploraremos algunos análisis y discusiones sobre los datos recabados. Mostraremos que las infancias expresan en sus dibujos diferencias en su relación con la tecnología en los momentos sociohistóricos y vitales que se toman como referencia y que tal diferencia se articula en un campo problemático estructurado por el uso de la tecnología, su vínculo con la espacialidad y la representación de sí y de los otros.

2. LEER DIBUJOS: PROPUESTA TEÓRICA PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE GRÁFICO DE LAS INFANCIAS

Las investigaciones que recuperan la perspectiva infantil son escasas (Meda, 2014; Burke y Grosvenor, 2015; Dussel y Triviño, 2022). En este contexto, Meda (2014) señala que los dibujos infantiles constituyen una de las categorías de fuentes más escasamente tenidas en consideración por las ciencias sociales y las humanidades. Esta situación de doble ausencia ocurre por dos motivos: por un lado, por considerar a las producciones gráficas de niños y niñas “no descifrables unívocamente en virtud de su naturaleza icónica (cuya pluralidad de canales expresivos implica la multiplicación de los mensajes transmitidos) y, por otro, poco fiables en virtud de su génesis infantil” (Meda, 2014, p. 142).

No obstante, en los últimos años, fundamentalmente en el campo de la investigación de la experiencia infantil, se viene consolidando una línea en la que los/as investigadores buscan maneras de dar voz a niños/as, al reconocerles “el derecho y la capacidad de participar en el discurso sobre la construcción de sus vidas” (Banks, 2001, p. 9; traducción propia). Estos cambios metodológicos son contemporáneos a ciertos cambios teóricos dentro de la sociología de la infancia: la postura sostenida durante mucho tiempo de que los niños/as deben ser vistos como personas en una etapa de transición a la edad adulta y, por lo tanto, carecen de habilidades cognitivas valiosas, ya no es sostenible. La visión actual es que los niños/as son participantes activos en sus propios mundos sociales y, si se les dan los medios, son capaces de articular y construir sus propias perspectivas únicas. Este modelo democrático y empoderador, que se personifica como investigación *sobre, para y con* las infancias, reconoce a los/as niños/as como miembros dinámicos de la comunidad con sus propias agendas (Prosser y Burke, 2011).



En la Tabla 1 se presenta una serie de trabajos relevados que focalizan en el dibujo infantil como herramienta y fuente de investigación en diversos campos: psicología, historia, sociología, ciencias de la educación, etc. Asimismo, constituye un antecedente relevante para las autoras de este trabajo el estudio realizado en el año 2023 (Bohoslavsky, 2024; Vercellino y Bohoslavsky, 2024) y que se continúa como una investigación de escala internacional en el 2025 (Vercellino *et al.*, 2025), en el que se indaga, también a través de producciones gráficas, lo que las infancias saben, piensan y sienten sobre la economía.

Tabla 1. Investigaciones que utilizan el dibujo infantil como fuente de investigación

| Nº | Autores | Año | Revista/editorial | País | Hallazgos principales |
|----|---|------|---|----------|--|
| 1 | Martínez, M. T. G | 1989 | Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca | España | Analizan el valor del dibujo como medio de psicodiagnóstico, identificando la actividad creativa como expresión de la inteligencia y manifestación de la personalidad. |
| 2 | Torres-Nerio, R.; Domínguez-Cortinas, G.; van't Hooft, A.; Díaz-Barriga Martínez, F. y Cubillas-Tejeda, A. C. | 2010 | Revista Salud colectiva | México | Identifican, a partir de dibujos, la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud en dos poblaciones infantiles. |
| 3 | Guzmán, M. O.; Guzmán, M. A. O. y Guzmán, M. G. O | 2011 | Psicología para América Latina | México | Identifican la representación infantil de la influenza A, a través de dibujos. |
| 4 | Prosser, J. y Burke, C. | 2011 | LEARNing Landscape | Canadá | Fundamenta la investigación educativa basada en la imagen (visual) para recuperar la perspectiva de la infancia. |
| 5 | Salazar, J. A. A. | 2013 | Psicología, conocimiento y sociedad | Colombia | Identifican las manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados. |
| 6 | Meda, J. | 2014 | Revista brasileira de história da educação | Italia | Da cuenta del uso de los dibujos infantiles como fuentes históricas, identificando sus perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. |

| | | | | | |
|----|--|------|---|--------------------------|---|
| 7 | Valguarnera, S.; Sylla, C. M. y Landoni, M. | 2022 | Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference | Portugal | Relevan en dibujos la percepción y las expectativas de los/as niños/as respecto al papel de la tecnología en el fomento de la conectividad. Informan sobre las diferencias y similitudes entre países, edades y géneros, y analizan la dicotomía entre propuestas mágicas y realistas para finalmente reflexionar sobre sus implicaciones en el diseño. |
| 8 | Dussel, I. y Triviño, Y. C. P. | 2022 | Korpus21 | México | Dan cuenta de la transformación en la representación de los espacios escolares en la pandemia según se releva en los dibujos de las infancias. |
| | Schlemenson, S. y Rego, M. V. | 2024 | EdULP | Argentina | Dan cuenta, desde el psicoanálisis, de la figurabilidad que encuentran las carencias materiales y simbólicas de los/as niños/as en dibujos. |
| 10 | Holguin-Alvarez, J.; De la Cruz-Flores, G.; Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G | 2024 | Revista Colombiana de Educación | México, Argentina y Perú | Los escolares representaron en sus dibujos situaciones vitales que implican tres características de su convivencia frente al Covid-19 en el período de aislamiento: adaptación, remembranza y superación continua. |
| 11 | Vercellino, S. y Bohoslavsky, J. P. | 2024 | Kairos: Revista de temas sociales | Argentina | Dan cuenta, de manera multidisciplinar, de lo que saben, piensan y sienten las infancias sobre la economía. |

Fuente: elaboración propia.

La revisión permite sostener que el dibujo, junto con el juego, es una de las formas de expresión en la que las reacciones de los/as niños/as se manifiestan con mayor facilidad (Martínez, 1989). En este sentido, los dibujos infantiles permiten “sondear la verdadera composición del imaginario infantil, ya que –dando consistencia icónica a los significantes subyacentes a los conceptos expresados– permiten determinar qué imagen está exactamente asociada en la psique infantil a un determinado concepto” (Meda, 2014, p. 152). Conforman modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson y Rego, 2024).



Por su parte, Dussel y Triviño (2022) advierten que los relatos y dibujos infantiles “no pueden considerarse como representaciones puras de una supuesta voz infantil completamente independiente de las voces adultas” (p. 284). Coincidimos con estas autoras, pues partimos de considerar que el dibujo, como toda producción simbólica (al igual que toda narrativa), articula diversas modalidades de actividad representativa y figuracional y está históricamente constituida (Wald, 2010) y socioculturalmente situada (Méndez Arreola, 2009), originándose, inicialmente, en la oferta simbólica que queda siempre configurada por procesos de socialización y singularización (Charlot, 2021; Vercellino, 2023) y, secundariamente, en la situación de investigación, que convoca a cierta actividad: en nuestro caso, una consigna particular, el contexto escolar en el que se desarrolló la propuesta, la hoja en blanco, etc.

Según señalan Scheuer y De la Cruz (2012), el desarrollo representacional en la infancia muestra que hacia los 4 o 5 años los/as niños/as “se tornan capaces no solo de detectar avances, hitos, novedades en las habilidades y comprensiones en ellos mismos y en otras personas, sino también de enlazarlos retrospectivamente en una secuencia o trama” (p. 103). En otras palabras, esa realidad de la que invitamos a dar cuenta (su relación con la tecnología presente y pasada, la situación en pandemia, etc.) no constituye, de ninguna manera, un afuera objetivo, preexistente y homogéneo, que los sujetos pasivamente han interiorizado o interiorizan y hacen parte de sí. Por el contrario, “la realidad se parecería más bien a un magma de significaciones (Castoriadis, 1993), que a la vez se configura y reinventa en la tramitación que cada sujeto realiza activamente a partir de sus vivencias” (Schlemenson y Rego, 2024, p. 86), vivencias que ya están histórica, social, cultural y familiarmente significadas.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación recupera experiencias previas en las que el trabajo con dibujos resultó una línea productiva para elicitar los discursos infantiles en torno a un tema (Benítez Larghi y Duek, 2018; Vercellino y Bohoslavsky, 2024). La metodología adoptada fue predominantemente de tipo cualitativo, hermenéutico-interpretativa, que es la modalidad seguida por otras investigaciones afines (Vercellino y Bohoslavsky; 2024; Salazar, 2013; Torres-Nerio *et al.* 2010; Holguin-Alvarez *et al.* 2024; Dussel y Triviño, 2022; Valguarnera, Sylla y Landoni, 2022). Se articula un enfoque orientado a captar la diversidad y profundidad de las vivencias infantiles. De manera complementaria, se incorpora el análisis cuantitativo para observar la frecuencia de las categorías relevadas y su variación los parámetros relevados (véase *infra*).

La recolección de los datos se realizó en el segundo semestre de 2024, a través de una serie de intervenciones en nueve escuelas primarias, de gestión pública y de gestión privada, en tres ciudades de Argentina: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Rosario (provincia de Santa Fe) y Viedma (provincia de Río Negro).

La elaboración del dibujo se enmarca en un taller desarrollado en el espacio escolar y coordinado por las investigadoras, en el que se conversaba en torno a los recuerdos de la pandemia y sobre los usos actuales de las tecnologías. Para ello, se entregó a cada

niño/a una hoja A4, en la cual había dos sectores delimitados para dibujar: por un lado, “La pandemia, la tecnología y yo” y, por otro, “La tecnología y yo hoy”. El tiempo estimado para la realización de los dibujos fue de quince minutos aproximadamente.

El corpus final está constituido por 417 dibujos. Del total de dibujos, se seleccionaron 133, a saber: 72 de CABA, 21 de Viedma y 40 de Rosario. Ese total fue recortado, en primer lugar, tras escoger aquellos que tuvieran dibujo y, segundo, siguiendo criterios de representatividad, con consideración de tres variables: región, tipo de escuela (de gestión pública o privada) y género (véase Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de dibujos relevados por región, tipo de gestión escolar y grado

| Región | Tipo de gestión de la escuela | Grados | Cantidad de dibujos | Total de dibujos por región | Dibujos seleccionados para el análisis |
|---------|-------------------------------|---------|---------------------|-----------------------------|--|
| CABA | Privada | 5º | 57 | 241 | 72 |
| | Pública | 5º | 75 | | |
| | | 6º y 5º | 67 | | |
| | Privada | 6º y 5º | 42 | | |
| Viedma | Pública | 6º | 21 | 69 | 21 |
| | Privada | 6º | 48 | | |
| Rosario | Privada | 5º | 75 | 147 | 40 |
| | Pública | 6º y 5º | 35 | | |
| | | 6º y 5º | 37 | | |
| Total | | | | 457 | 133 |

Fuente: PICT-2021-I-A-00902 “Infancias y vida cotidiana: la reconstrucción de prácticas y experiencias de la pandemia” (IR: Carolina Duek).

En línea con otras propuestas de producción de datos colaborativas (Eisner, 2025), se implementó una técnica de “baja tecnología” (Wellman y Berkowitz, 1988) para la producción de los datos, priorizando materiales escolares típicos (hojas y lápices).

Por su parte, los dibujos son considerados un modo de construcción de significado en sí mismo, que sigue una lógica distinta a la del modo verbal y, por lo tanto, requiere un enfoque analítico específico (Busch, 2012). En tal sentido, los dibujos fueron sometidos a una exégesis rigurosa, que no se limitó al análisis de los elementos estéticos contenidos, sino que consideró los múltiples niveles de lectura de las fuentes visuales (Meda, 2014). En todos los casos, consideramos: a) la edad de los/as niños/as; b) el contexto histórico (pandemia/pospandemia); c) el contexto cultural (que se puede inferir en función del tipo de escuela –pública/privada–; tipo de ciudad –grandes metrópolis o ciudades medianas–); d) mandato/consigna recibida.



Asimismo, se han considerado los tres planos del dibujo que propone Martínez (1989): el plano gráfico, en el que analizamos la amplitud y el trazo del dibujo, su tamaño en relación con la hoja y la ubicación en la página. En los trazos del dibujo se distinguen dos aspectos: la amplitud y la fuerza; el plano de las estructuras formales, atendiendo al número de detalles del dibujo, proporción en las diferentes partes, figura completa o incompleta, presencia de agregados o adornos, la desproporción, los rasgos relativos al género de las figuras, las transparencias, etc. Finalmente, el plano del contenido: qué se representa. Este es el plano al cuál más relevancia le hemos dado.

En la codificación de los elementos que diferenciaban la representación gráfica de la relación de los/as niños/as con la tecnología en pandemia y su relación actual participaron dos investigadoras, en una dinámica de búsqueda de acuerdo entre observadores. En la mayoría de los dibujos se ha jerarquizado y nominado una categoría como la diferencia más significativa, aunque en otros dibujos tuvimos en consideración más de un aspecto diferencial como relevante (metodología similar a la desarrollada, por ejemplo, por Torres-Nerio *et al.*, 2010; Guzmán *et al.*, 2011; Valguarnera, Sylla y Landoni, 2022, entre otros). Luego, confrontamos esas nominaciones de la(s) principal(es) diferencias con las de otros dibujos, afines y diferentes (Piovani y Krawczyk, 2017), para construir descriptores comunes. Al igual que lo realizado por Salazar (2013), se llevó a cabo un análisis de frecuencias de las categorías y se analizaron las características de la muestra, mediante estadística descriptiva.

Finalmente, agrupamos y clasificamos estos descriptores en tres grandes categorías que configuran el campo problemático de la relación de las infancias con la tecnología: su uso, su vínculo con la espacialidad y la implicación de aspectos subjetivos y relacionales.

4.1. ANÁLISIS

4.1.1. Los usos de la tecnología

El repertorio de medios (Madianou y Miller, 2012) es el conjunto de dispositivos y aplicaciones que las personas emplean, de manera deliberada, para desarrollar diferentes actividades. Estos recursos digitales tienen que estar disponibles (en términos materiales) y accesibles (en términos de oportunidades de ser usados), en línea con la propuesta de Kalman (2004). Este fue el foco de un conjunto de dibujos en los que se presentaba, como principal diferencia entre los dos momentos relevados, una serie de variaciones referidas al *uso de ese repertorio de medios tecnológicos*: sus fines, el aumento, disminución o cambio de medios y los consumos tecnológicos y la regulación del tiempo de uso de las tecnologías.

En este sentido, la referencia a la desescolarización de la tecnología en la actualidad emerge (frente al uso escolar preponderante en pandemia) como un tópico frecuente, apareciendo en el 28% de las producciones relevadas. Este porcentaje disminuye si se tiene en cuenta la variable tipo de gestión escolar: en la escuela pública, en la que la posibilidad de sostener el dictado de clases virtuales ante el

menor acceso a dispositivos fue menor (Anderete Schwal, 2020), se evidencia solo en el 8% de los casos. La comparación de los dibujos ofrece referencia a escenas de uso de la tecnología con fines escolares en pandemia mientras que, en el dibujo de la actualidad, aparece asociada a actividades vinculadas con el ocio. La pandemia, en estas evocaciones, queda subsumida a la primera etapa de escolarización virtual y, salvo en algunos dibujos, no aparecen referencias explícitas a los elementos típicos del paisaje semiótico de ese momento (barbijos, virus, vacunas, entre otros).

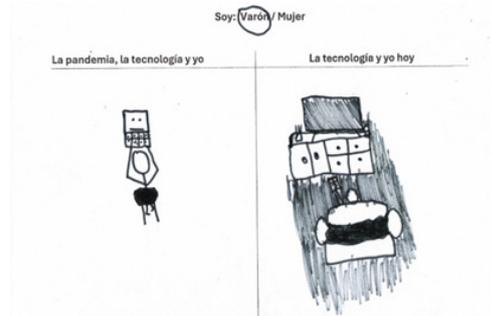
En línea con esto, algunos de los dibujos resaltan las aplicaciones de videollamada, como es el caso de Zoom –muy utilizada en las clases virtuales en Argentina–, incluso a través de inscripciones escritas que adosan información adicional para una comprensión más ajustada del dibujo infantil (Valguarnera *et al.*, 2022) así como de recuadros de los participantes de la videollamada, con el docente en el centro (ejemplos 1, 2 y 3). En contrapartida, en los dibujos del presente, emerge la tecnología usada para ver videos (ejemplo 1) o jugar videojuegos (ejemplos 2 y 3), en consonancia con lo relevado por Sartori *et al.* (2024). En particular, en el tercer ejemplo, resalta el hecho de que el niño, como usuario experto y mediador de la cultura digital, quiere enseñarle a su madre a jugar videojuegos en el teléfono. En el recuerdo de la pandemia, el niño está frente a una computadora asistiendo a clases virtuales.

Ejemplo 1

VDMA-6-PRIV-6-#8

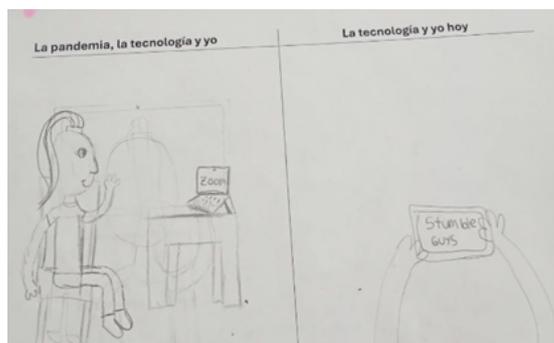


BUE-2-PUB-5 #2



Ejemplo 2

ROS-8-PUB-5B-#1



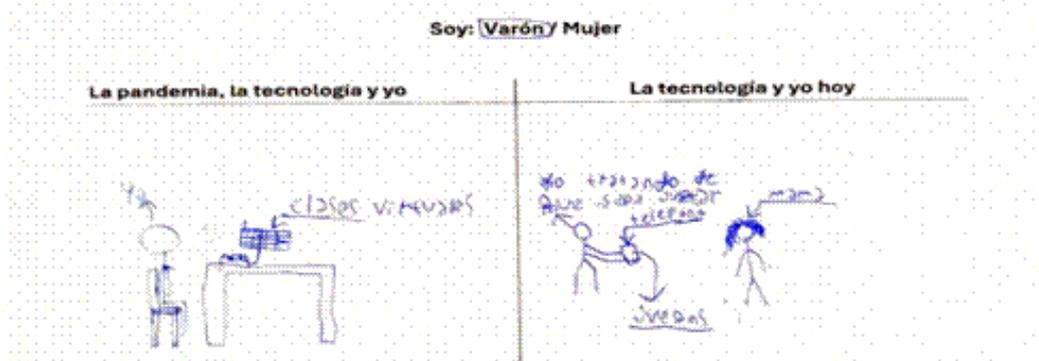
BUE-1-PRIV- 5 #8





Ejemplo 3

BUE-4-PRIV-6 #21

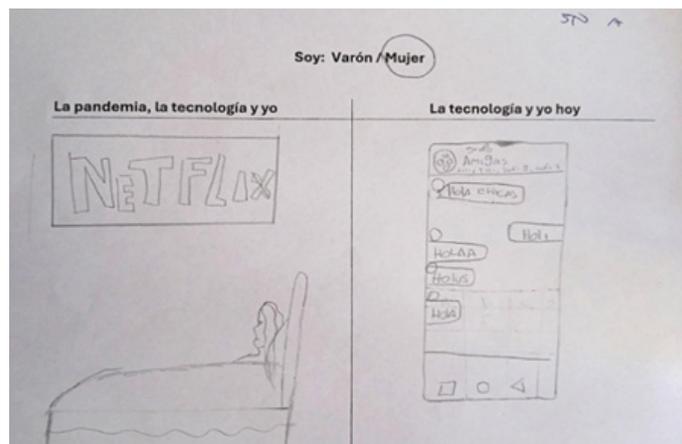


Asimismo, en los dibujos se observa un énfasis en ciertos cambios en el repertorio de medios. En la representación de la actualidad, algunos de los dispositivos tecnológicos son reemplazados (por ejemplo, las computadoras por los teléfonos móviles, ejemplo 4) en un proceso de uso de tecnología individual, privada e íntima (ver puntos 4.1.2 y 4.1.3 de este artículo). Al mismo tiempo, en los dibujos aparecen otros medios, tales como consolas de videojuegos (ejemplo 5) y computadoras personales (ejemplo 6). Esta diferencia se registra en el 29% de los dibujos, lo que tiene correlación con el temprano acceso a dispositivos tecnológicos en Argentina.

Durante la pandemia, la edad de los participantes oscilaba entre 5 y 7 años y, salvo excepciones, no contaban con dispositivos propios (en algunos casos, por ejemplo, aparece la consola de videojuegos, como en el ejemplo 5, sobre todo en escuelas de gestión privada). Por lo tanto, en las representaciones de los dispositivos empleados en la pandemia, la tecnología era de uso común en el hogar. En cambio, en la actualidad, el teléfono móvil forma parte de la tecnología disponible para los/as niños/as.

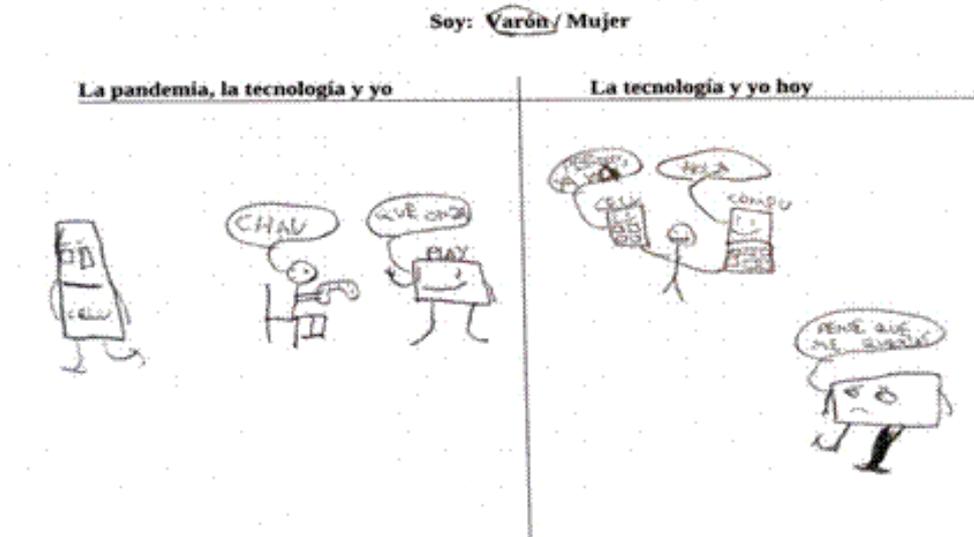
Ejemplo 4

BUE-2-PUB-5 #6



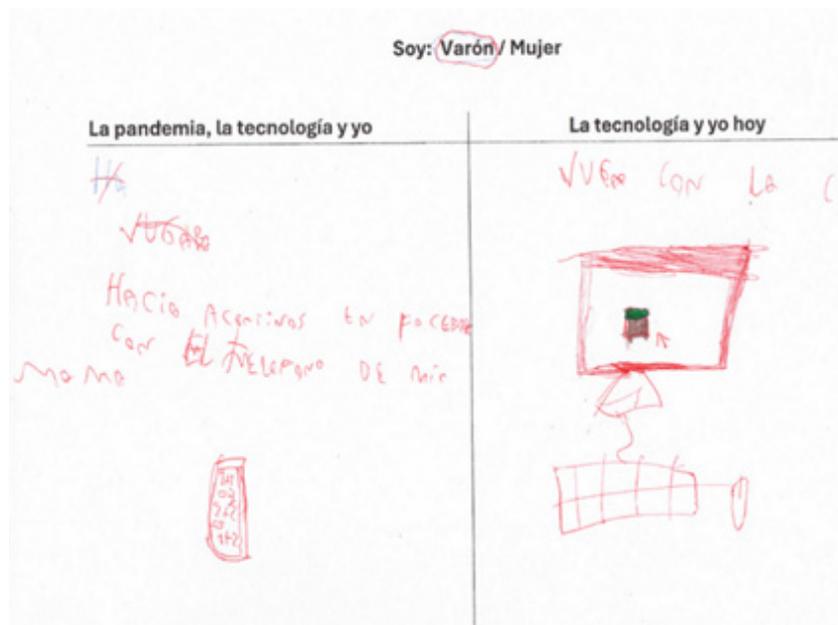
Ejemplo 5

VDMA-6-PRIV-6-#22



Ejemplo 6

BUE-2-PUB-5 #5

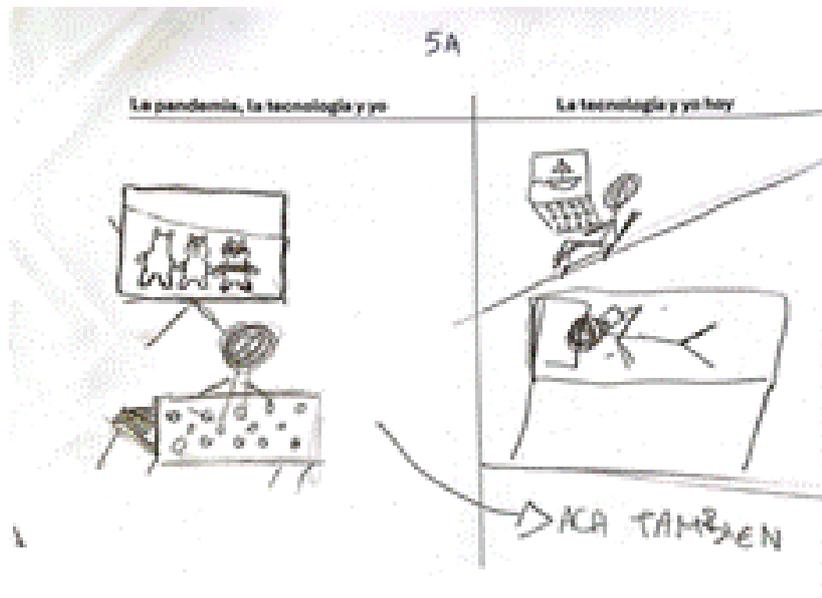


Además del cambio de medios en los repertorios, en el que la presencia de un dispositivo desplaza a otro, en un porcentaje menor (10%) de dibujos emerge la ampliación de ese repertorio asociado al uso de mayor cantidad de dispositivos. En línea con las dimensiones previas, a medida que los niños y niñas crecen aumenta la disponibilidad y acceso a tecnologías digitales, como se ve en el ejemplo 7.

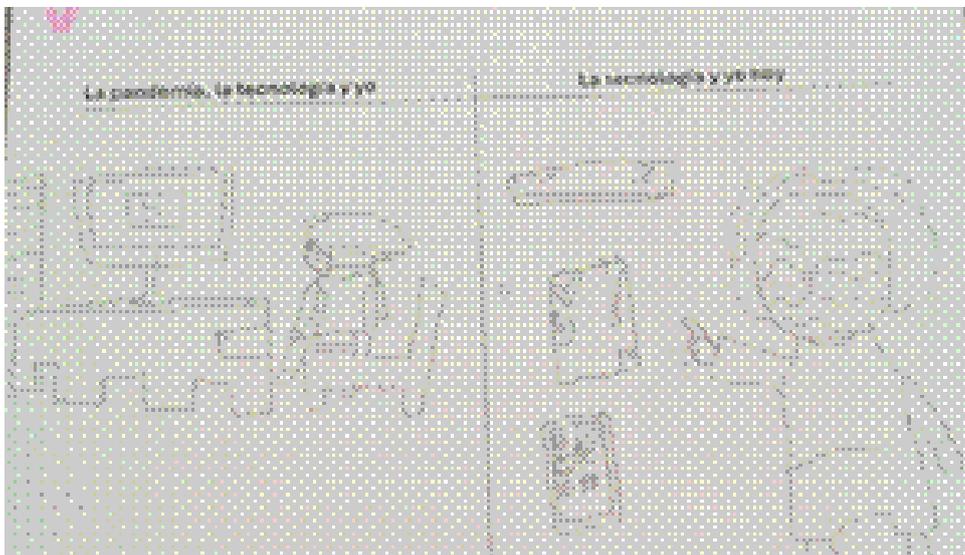


Ejemplo 7

BUE-5-PRIV-1-#



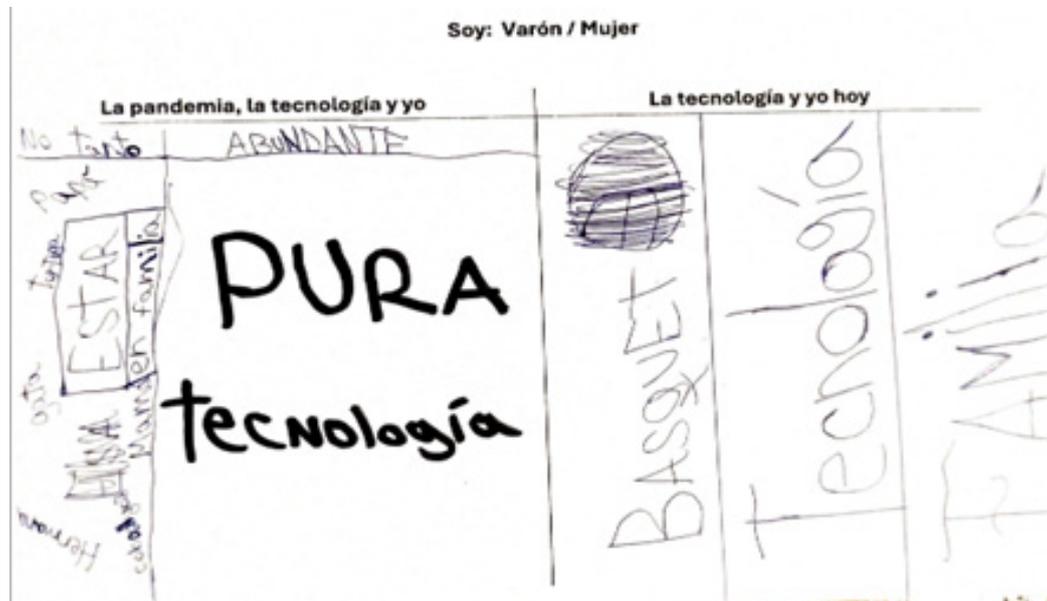
ROS-8-PUB-5A-#9



Por otro lado, en línea con el foco sobre el que se negocian los usos de la tecnología, uno de los tópicos que emerge es el de la regulación del tiempo de uso (7%). Algunas representaciones de la actualidad refieren a la cantidad de horas o en qué días emplean los dispositivos y las aplicaciones, dando cuenta de un uso que no está determinado y que, con frecuencia, resulta conflictivo. Durante el período de aislamiento, por el contrario, la tecnología tenía límites más difusos y estaba omnipresente. En el ejemplo 8, la tecnología se ordena en la actualidad, con otras actividades que no la incluyen.

Ejemplo 8

BUE-4-PRIV-5 #7



4.1.2. La tecnología en relación con el espacio

La referencia a variaciones en los espacios representados ha sido un tópico insistente en las producciones gráficas en las que las infancias aluden a su vínculo con la tecnología en los dos momentos abordados.

En este sentido, la escolarización del espacio doméstico ha sido una referencia constante en los dibujos relevados que refieren al tiempo de la pandemia. Esto se debe a que la pandemia de la Covid-19 dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto se extendió a más de 190 países durante varios meses de los años 2020 y 2021. La población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países de América Latina y el Caribe llegó a superar los 165 millones de estudiantes, de acuerdo con la información oficial de la Unesco (Cepal y Orealc/Unesco Santiago, 2020). A pesar del cierre de los establecimientos educativos, los países decidieron la continuidad del ciclo lectivo, de forma que pusieron en marcha una heterogeneidad de iniciativas, dado que fue imperioso generar nuevos soportes para el hecho educativo. Cerrado el espacio material, lo escolar aparece sostenido en diferentes recursos educativos: plataformas, programas de televisión y radio, cuadernillos (Vercellino, 2022).

La escuela es un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio, que se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad (De Camilloni *et al.*, 2007).



Ejemplo 9

VDMA-5-PUB-6-#20



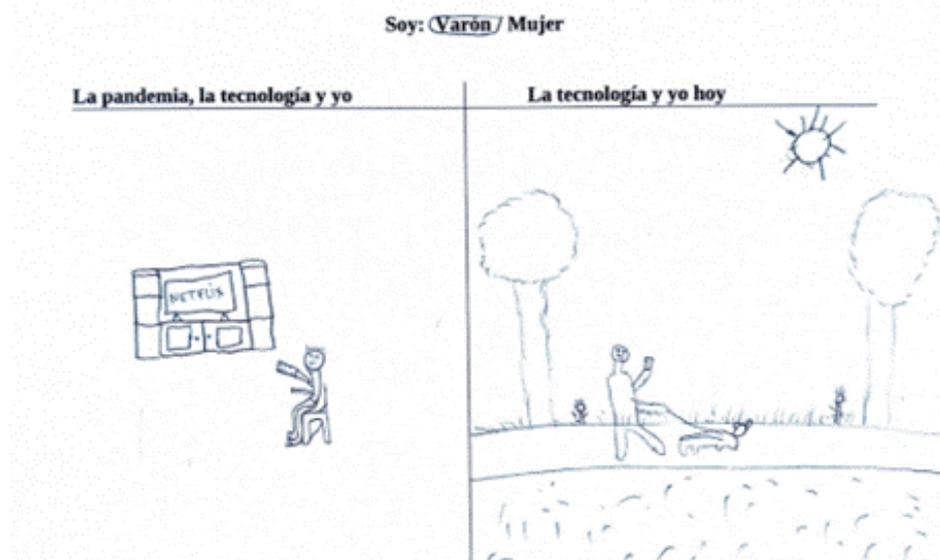
No obstante, en las producciones relevadas (ver ejemplos 9 a 13) se pueden detectar otras operaciones sobre el espacio. Entendemos con De Certeau (2000) que el espacio es el efecto producido por las operaciones que orientan circunstancias y temporalizan la materialidad de los lugares: “En suma, el espacio es un lugar practicado” (De Certeau, 2000, p. 129). En esta línea, podríamos identificar que en los dibujos analizados las infancias destacan en torno a la espacialidad “ciertos programas conflictuales o de proximidades contractuales” (De Certeau, 2000, p. 129) que el vínculo con la tecnología les plantea. En varios de los dibujos, la diferencia fundamental está en la relación de la infancia y la tecnología en dos momentos: el acontecimiento histórico marcado por la pandemia y el singular (infancia, inicio de la escolaridad y preadolescencia, tránsito por el último ciclo de la escolaridad primaria) refiere a la reconfiguración particular de ciertas características de la espacialidad, que presentaremos en términos antinómicos, pues así se presentan en los dibujos, a saber:

- a) entre interioridad y exterioridad (espacios cerrados en edificios, la casa o la escuela; o espacios abiertos, como parques, plazas, calle);
- b) entre espacios endogámicos-privados (la casa) y espacios exogámicos-públicos (escuela, plaza, calle);
- c) entre espacios individuales (el dormitorio) y espacios colectivos-comunes (domésticos, como el living o el comedor familiar; no domésticos, como el aula).

Cada espacio instituye en su materialidad un sistema de valores: “toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos” (Escolano Benito, 1993, p. 97).

Ejemplo 10

VDMA-6-PRIV-6-#5



Varios dibujos vinculan a la pandemia con un espacio cerrado o no definido, mientras que en la actualidad se destacan espacios abiertos: patios, calles, parques. La misma cantidad de dibujos pondrán el énfasis en la ausencia de enfermedad. En estos, la diferencia sustancial es la ausencia de indicadores de Covid-19 (en pandemia aparece la representación del virus), la presencia/ausencia de barbijo, o la referencia explícita a estar enfermos (ejemplos 11 y 12).

Ejemplo 11

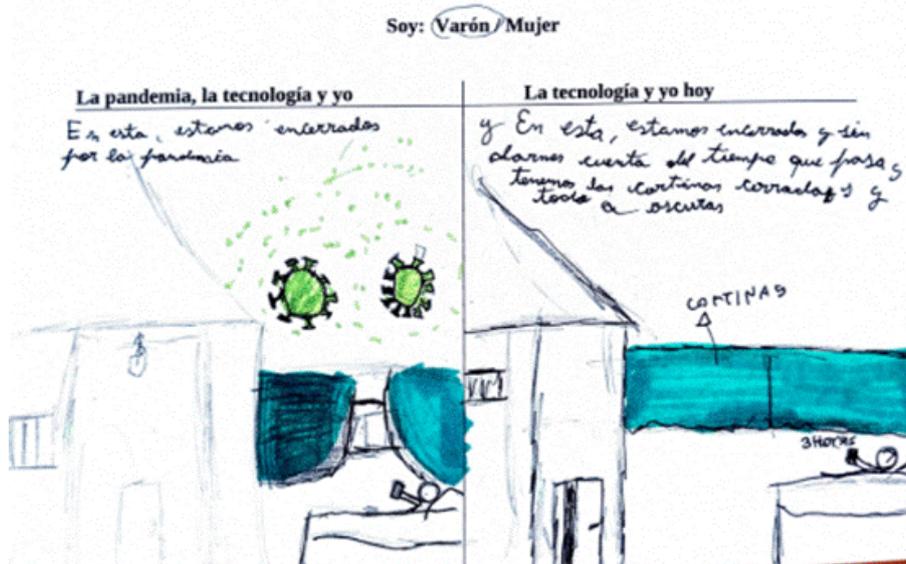
BUE-4-PRIV-6 #2





Ejemplo 12

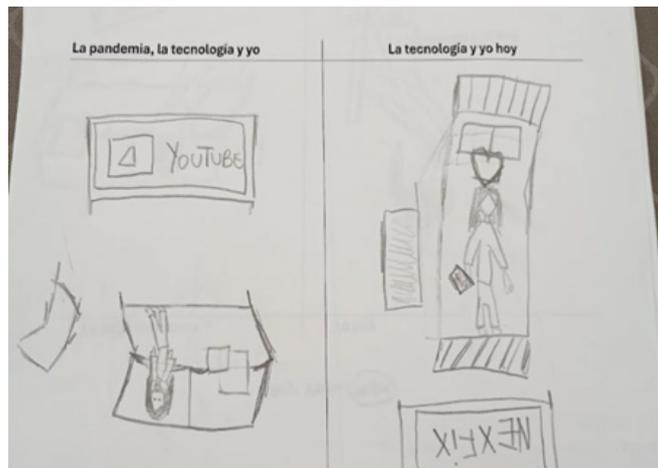
VDMA-6-PRIV-6-#2



En otras producciones, se focaliza en el uso de la tecnología en espacios domésticos individuales, fundamentalmente la habitación y la cama (en general, refieren al teléfono móvil, ocasionalmente a consolas de videojuegos o televisión), frente al uso en espacios comunes que se dio en la pandemia, período en el cual la mayoría de los habitantes de la casa debían permanecer encerrados, continuando con sus rutinas laborales (salvo excepciones) o educativas (ejemplo 13). El espacio común compartido desaparece hacia el espacio íntimo privado, también acorde a la cercanía con la inminente etapa de preadolescencia.

Ejemplo 13

ROS-7-PRIV-5 #2



4.1.3. La tecnología y la representación de sí y de los otros

En varios de los dibujos las principales diferencias al representar el vínculo de las niñas y los niños con la tecnología en “el tiempo de pandemia” y en el “hoy” se ubica en las formas de representarse a *sí mismos*. Claramente, la consigna dispone a enfatizar en tal representación: los/as niños/as dan cuenta de sí mismos porque alguien se los ha pedido (Butler, 2009). Ahora bien, lo peculiar es el corpus de sentidos que aparecen asociados a ese *sí mismo*.

Por un lado, un corpus de dibujos expresa variaciones en la representación de la figura humana, que aparece con cambios físicos o, incluso, ausente. Podríamos conjeturar que aparecen allí rastros de la metamorfosis corporal propia de la etapa puberal que transitan algunas/os de las/os autoras/es de los dibujos. Con la llegada de la pubertad, el sujeto se ve frente a la tarea de procesar los cambios en las formas y rasgos corporales que se le plantean en ese peculiar momento de su vida (Scalozub, 2007). De ahí la reafirmación o borramiento de trazos vinculados culturalmente a la femineidad o masculinidad (que se expresan en la ropa, los adornos, la formas de peinarse e, incluso, el tamaño del cuerpo).

Más que la diacronía vinculada a las circunstancias de pandemia y pospandemia, lo que prima aquí es la articulación de la tecnología a un tiempo subjetivo: las diferencias que imprimen lo infantil y lo puberal. En cualquier caso, la producción de las infancias que recabamos suponen “una síntesis histórica, de carácter dinámico, en proceso, ya que se redefine según la posición actual” (Scheuer y De la Cruz, 2012, p. 103), que es la del momento y la situación en que se realiza la consulta.

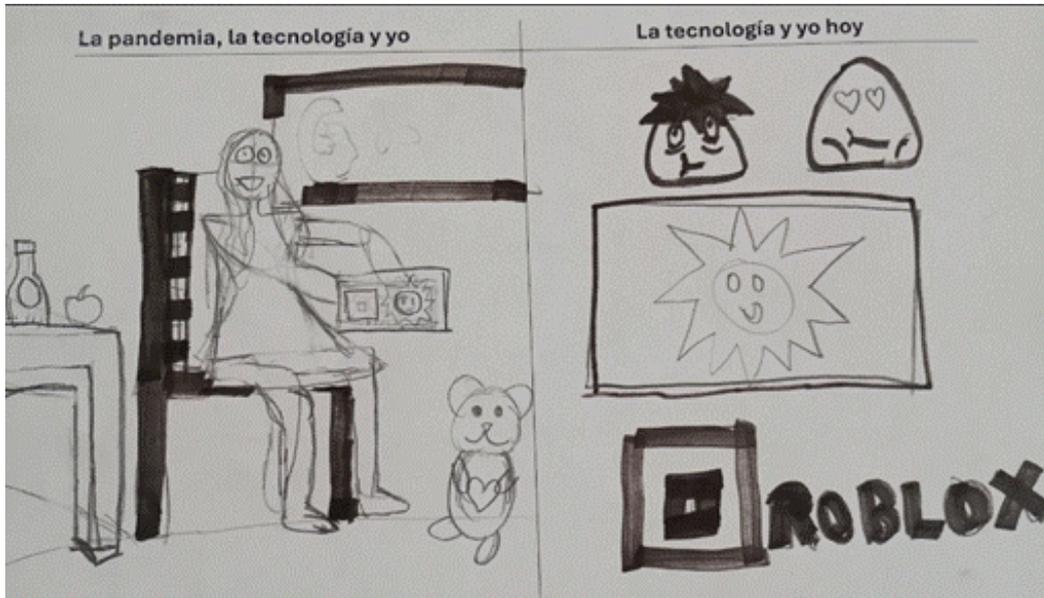
En síntesis, en la relación con la tecnología se pone en juego la construcción de sí y su “eco reflexivo, la imagen de sí” (Charlot, 2008, p. 117). Implica, igualmente, la relación con el otro. Así, se resalta la presencia e interacción con otros humanos y no humanos (mascotas) o la ausencia de esos vínculos y se exagera la representación de ciertas emociones (tristeza, alegría, preocupación, etc.). Como venimos afirmando, todo sujeto se vuelve tal en la medida que existe la otredad. Coincidimos con Kaplan (2016) respecto de que “las cadenas de interdependencia en las que se encuentran los sujetos van moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o indeseables [permiten descifrar] qué emociones es legítimo sentir y exteriorizar y cuáles no gozan de esa legitimidad social en ciertos contextos” (p. 121).

También en nueve dibujos aparece la referencia a estar acompañado en la actualidad frente a la soledad en pandemia. Las imágenes refieren a la sociabilidad virtual, en algunos casos con desconocidos, al ser el primer año de escolaridad para algunos, que se reconfigura a través de nuevas prácticas comunicativas asociadas al ocio tecnológico, como veíamos al comienzo, o con actividades que no requieren la tecnología.



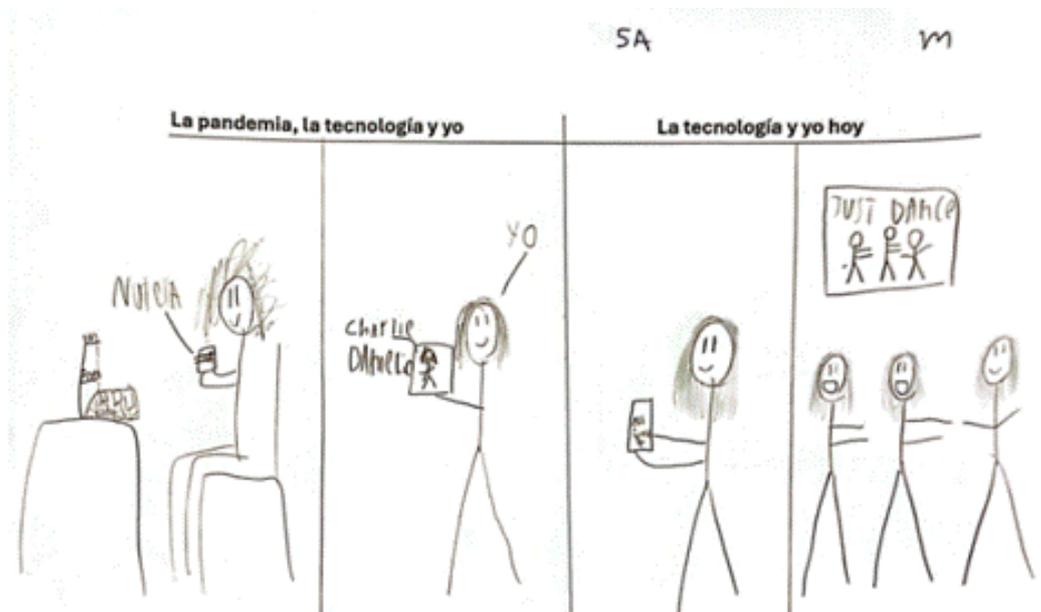
Ejemplo 14

ROS-8-PUB-5A-#16



Ejemplo 15

BUE-1-PRIV-5 #4



5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado una investigación que recupera la voz de las infancias a través de dibujos. Se analizaron las principales diferencias que niños y niñas de entre 10 y 12 años, de tres ciudades de Argentina, expresaron en dibujos



sobre su relación con la tecnología, en dos momentos: durante la pandemia por Covid-19, al inicio de su escolaridad primaria, y en el 2024, cuando transitaban quinto o sexto grado de ese nivel educativo.

Nuestra experiencia de investigación reafirma la potencia heurística del dibujo (ya reconocida en trabajos como los de Vercellino y Bohoslavsky; 2024; Salazar, 2013; Torres-Nerio *et al.*, 2010; Holguin-Alvarez *et al.*, 2024; Dussel y Triviño, 2022; Valguarnera, Sylla, Landoni, 2022) para la indagación de problemáticas referidas a la infancia, en particular, por su condición de discurso propio de los infantes, que si bien no escapa (como toda producción subjetiva) a los condicionamientos procedentes del mundo adulto (incluido el contexto de la investigación, en este caso la escuela, y los propios investigadores), por su carácter figuracional y simbólico amplía las condiciones de expresión de lo subjetivo. No obstante, este trabajo muestra la necesidad de seguir conceptualizando desde la epistemología y la metodología al dibujo infantil, tanto como herramienta de investigación como fuente de datos.

Nuestros resultados ratifican los de Scheuer y De la Cruz (2012) en torno a la capacidad de los/as niños/as de detectar avances, hitos y novedades en el repertorio de tecnologías disponibles, pero también en el uso que hacen de ellas. En este sentido, casi en la totalidad de los dibujos producidos se registraron cambios significativos en los dos momentos relevados, que se vinculan con un momento histórico particular (pandemia/no pandemia) pero también singular (primera infancia y pubertad).

Finalmente, esta indagación aporta al campo de estudios sobre la relación entre tecnología e infancias en lo referido a brindar evidencias sobre diferentes aspectos. Por un lado, expone el desplazamiento de las tecnologías de uso común y compartido (televisión o computadoras familiares) –que tuvieron preeminencia en los primeros años de escolaridad primaria pandémica– hacia tecnologías de uso individual (como el teléfono móvil) desescolarizado y fuertemente relacionado al ocio en la pospandemia y en la pubertad.

Asimismo, emerge como hallazgo la indisociable vinculación, por un lado, entre la tecnología y la configuración de los espacios que habitan las infancias (cómo se estructura la interioridad y exterioridad, los espacios endogámicos-privados y exogámicos-públicos, así como los individuales y los colectivos-comunes); por otro lado, entre la tecnología y la conformación de la relación con sí mismo y con la otredad. Esto último adquiere criticidad en los inicios de la adolescencia.

En futuras etapas de investigación, se profundizará en las diferencias vinculadas a variables tales como: región del país, tipo de gestión escolar y género. También se profundizará el análisis de las continuidades y diferencias entre los dos ejes del dibujo. Asimismo, se triangularán estos hallazgos con lo recabado a través de otras técnicas tales como notas de campo, encuestas y entrevistas a profesionales vinculados a las infancias.



REFERENCIAS

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. Sage.
- Benítez Larghi, S. y Duek, C. (2018). Las construcciones del género en tiempos de Internet: modos de expresión y riesgos percibidos en las redes sociales durante la niñez. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 9(2), 41-59.
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de sociología: Revista de estudios sociales*, (26), 7, 1-26.
- Bohoslavsky, J. P. (coord.) (2024). *Lo esencial es visible a los ojos. Infancias dibujando la economía*. Edulp.
- Bortnik, S. (2020). *Guía para la crianza en un mundo digital: Cómo educar para un uso sano y seguro de la tecnología*. Siglo Veintiuno.
- Burke, C. y Grosvenor, I. (2015). *The school I'd like: revisited: children and young people's reflections on an education for the future*. Routledge.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). Institution of society and religion. *Thesis eleven*, 35(1), 1-17.
- Cepal y Orealc/Unesco Santiago (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*.
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2020). Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero. *Comunicação e sociedade*, (37), 55-70.
- Dussel, I. y Triviño, Y. C. P. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus21*, 275-292.
- Escolano Benito, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, (30), 127-163.
- Estefanell, L. (2021). *Pantallas en casa: Orientaciones para acompañar una navegación segura en internet. Guía para las familias*. Montevideo. Unicef, Ceibal, ANEP. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/pantallas-en-casa>
- Eisner, L. (2025). "Con las manos en la masa.: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad". En F. Castagno y D. Waigandt (eds.), *Universidades multiletradas: Pensar y hacer en red*. Eduner.



- Guzmán, M. O., Guzmán, M. A. O. y Guzmán, M. G. O. (2011). Representación infantil de la influenza A, a través de un dibujo a tema. *Psicología para América Latina*, (22), 1-13.
- Holguin-Alvarez, J., De la Cruz-Flores, G., Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo Veintiuno.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 119-130.
- Madianou, M. y Miller, D. (2012). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187.
- Martínez, M. T. G. (1989). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (2), 99-113.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista brasileira de história da educação*, 14(3), 139-165.
- Méndez Arreola (2009). *Concepciones infantiles sobre la lluvia y su relación con la milpa en una comunidad maya de Yucatán* [tesis de Maestría]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Unidad Mérida. Departamento de Ecología Humana Mérida, Yucatán.
- Piovani, J. I. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação e Realidade*, 42(3), 821-840.
- Prosser, J. y Burke, C. (2011). Image-Based Educational Research: Childlike Perspectives. *LEARNing Landscapes*, 4(2), 257-273. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.399>
- Salazar, J. A. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 3(1), 5-40.
- SAP (s/f). *Guía de uso de pantallas para las familias*. sap.org.ar/docs/subcomisiones/tics/files_guia-uso-pantallas-con-cuadro-10-23_1696355617.pdf
- Sartori, M., Raynaudo, G. y Peralta, O. (2024). Infancia y pantallas: un estudio sobre tenencia, hábitos y percepción en el uso de tecnologías en una muestra de hogares argentinos. *Virtualidad, educación y ciencia*, 27(14), 35-50.
- Scalozub, L. (2007). El protagonismo del cuerpo en la adolescencia. *Revista de Psicoanálisis*, 29(2), 377-391.
- Scheuer, N. y De la Cruz, M. (2012). “Desarrollo representacional: ¿los niños como teóricos del cambio cognitivo?”. En A. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (97-115). Paidós.
- Schlemenson, S. y Rego, M. V. (2024) “Concepto de economía y marcas subjetivas. Interpretación y análisis de gráficos de niños de 9-10 años”. En J. P. Bohoslavsky (coord.), *Lo esencial es invisible a los ojos. Infancias dibujando la economía* (pp. 85-91). EduLP.



- Senaf (2022). *Guía de acompañamiento a niños y niñas en los entornos digitales*. argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/guia_-_infancias_-_faro_digital_-_jga-_senaf.pdf
- Torres-Nerio, R., Domínguez-Cortinas, G., van't Hooft, A., Díaz-Barriga Martínez, F. y Cubillas-Tejeda, A. C. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud colectiva*, (6), 65-81.
- Unicef (2024). *Estado mundial de la Infancia 2024. El futuro de la infancia en un mundo en transformación*. <https://www.unicef.org/chile/media/11981/file/SOWC-2024-executive-summary-ES.pdf#page=4.36>
- Unicef-Unesco (2025). *Encuesta kids online Argentina*. unicef.org/argentina/media/24906/file#page=2.00
- Valguarnera, S., Sylla, C. M. y Landoni, M. (2022). "Magic and Reality: what children's drawings tell us about their perception of technology". En *Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference* (pp. 498-503). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3501712.3535295>
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* [tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>
- Vercellino, S. (2022). "Educación y Covid-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada". En G. Castro (comp.), *La visita inesperada: escenas de pandemia* (pp. 189-224). Teseo.
- Vercellino, S. (2023). "Bernard Charlot e suas contribuições para os estudos sobre a aprendizagem". En D. Cavalvanti y C. Rego (orgs.), *A obra de Bernard Charlot: Por seus intérpretes*. Editora CRV.
- Vercellino, S. y Bohoslavsky, J. P. (2024). Infancias y economía: sobre el derecho a la expresión y el reconocimiento del saber de los/as niños/as. *Kairos. Revista de temas sociales*, 28(54), 115-138. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12394>
- Vercellino, S., Cantamutto, L., Bohoslavsky, J. P. y otros (2025). *Infancias de América Latina dibujando la economía*. [Proyecto de Investigación 40-C-1241, Universidad Nacional de Río Negro].
- Wald, A. (2010). La producción gráfica en la clínica psicopedagógica. *Contextos*, años IX y X, (10), 21-28.
- Wellman, B. y Berkowitz, S. D. (eds.) (1988). *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge University Press.

Recepción: 23/09/2025

Aceptación: 28/11/2025



Rodolfo Murúa,* Horacio Itzcovich,** Verónica Grimaldi,***Daniel
Arias**** y Camila Hourcade*****

La relación entre el arrastre, el comportamiento y la dependencia en un entorno de geometría dinámica a partir del estudio de un caso

RESUMEN

En el presente artículo reflexionamos sobre algunos asuntos que emergieron al incluir el programa GeoGebra en distintas instancias de formación docente sobre la enseñanza de la geometría, brindadas por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En particular, nos preguntamos: ¿qué potencialidad didáctica podría adquirir el tratamiento del vínculo entre *procedimiento de construcción, relaciones de dependencia, arrastre y comportamiento*?

Para abordar esta investigación analizamos diversas interacciones entre los y las estudiantes, y/o con las y los profesores, que emergieron en las aulas a raíz de las actividades de construcción de figuras que se planificaron para aproximar respuestas a nuestras preguntas de investigación.

Concretamente, nos proponemos estudiar las relaciones de dependencia que se establecen entre los elementos de una construcción realizada con GeoGebra y su incidencia tanto en el arrastre como en el comportamiento. Estas particularidades son propias de un entorno de geometría dinámica y resultan “invisibles” al trabajar con lápiz, papel e instrumentos geométricos.

PALABRAS CLAVE

Geometría • GeoGebra • arrastre • comportamiento

* Profesor de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UBA), especialista en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria (UNIPE) y doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente se desempeña como profesor e investigador en la UNIPE. Sus investigaciones se focalizan en la enseñanza de la geometría mediante la utilización del programa GeoGebra. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1797-164X?lang=en>. Correo electrónico: rodolfo.murua@unipe.edu.ar



The relationship between drag, behavior, and dependence in a dynamic geometry environment from a case study

ABSTRACT

In this article, we reflect on some issues that emerged when including the GeoGebra software in various teacher education courses on geometry offered by the National Pedagogical University (UNIPE). In particular, we ask: What didactic potential could the treatment of the link between construction procedure, dependency relationships, dragging, and behavior acquire? To address this research, we analyzed various interactions between students and/or teachers that emerged in the classrooms as a result of the figure construction activities planned to approximate answers to our research questions.

Specifically, we propose to study the dependency relationships established between the elements of a construction made with GeoGebra and their impact on both drag and behavior. These particularities are characteristic of a dynamic geometry environment and are “invisible” when working with pencil, paper and geometric instruments.

KEYWORDS

Geometry • GeoGebra • drag • behavior

** Profesor de Enseñanza Media y Superior (UBA), especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (UNSAM). Actualmente se desempeña como coordinador de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario e investigador en la UNIPE. Sus investigaciones se focalizan en la enseñanza de la geometría mediante la utilización del programa GeoGebra. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4189-8593>. Correo electrónico: horacio.itzcovich@unipe.edu.ar

*** Profesora en Física y Matemática y especialista en Educación en Ciencias Exactas y Naturales (UNLP). Se desempeña como profesora e investigadora en UNLP y UNIPE. Sus investigaciones se focalizan en la educación matemática inclusiva (UNLP) y la enseñanza de la geometría con GeoGebra (UNIPE). Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1314-0494>. Correo electrónico: veronica.grimaldi@unipe.edu.ar

**** Profesor en Matemática, profesor en Física (ISFDyT N° 24) y Licenciado en Educación (UNQ) dedicado a la formación docente en todos los niveles de enseñanza y actualmente focalizado en la posformación en nivel primario y superior. Se desempeña como profesor e investigador en la UNIPE y en Institutos de Formación Docente del conurbano bonaerense. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: daniel.arias@unipe.edu.ar

***** Profesora de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática (ISFDyT N° 24). Se desempeña como profesora en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (ISFDyT N° 24 e ISFD N° 50) y como JTP en la UNIPE. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: camila.hourcade@unipe.edu.ar



INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos compartir ciertos interrogantes y conceptualizaciones que elaboramos en nuestro equipo de investigación a raíz del análisis de producciones e intercambios con los y las estudiantes¹ del Seminario Geometría, correspondiente a la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria y de la materia Geometría del Profesorado en Matemática de la UNIPE. Algunos aspectos del trabajo en este contexto aparecen desarrollados en Itzcovich y Murúa (2018, 2022a, 2022b) y en Arias *et al.* (2022). Tanto en esos trabajos como en el presente artículo nuestro foco está puesto en diferentes tensiones que emergen cuando se incorpora el *software* GeoGebra en el aula en los procesos de enseñanza de la geometría.

A partir de los debates que se fueron desarrollando al interior del equipo de investigación en torno a las producciones de los y las estudiantes y los intercambios que sucedieron en las aulas –y que fueron considerados durante el desarrollo de los proyectos de los años 2018-2020, 2021-2022 y 2023-2024–² surgieron nuevos interrogantes sobre ciertos aspectos del trabajo en un entorno de geometría dinámica (EGD) y que podemos sintetizar mediante las siguientes preguntas: ¿qué relaciones es posible establecer entre el comportamiento³ de los elementos de una construcción geométrica, la dependencia entre ellos y las variables involucradas? ¿Qué potencialidad didáctica podría adquirir para la formación docente el tratamiento del vínculo entre procedimiento de construcción, relaciones de dependencia, arrastre y comportamiento? Identificar estas relaciones se tornó, así, en asunto de exploración y conceptualización al interior del equipo de investigación.

Partimos de reconocer que las construcciones con programas de geometría dinámica instalan un aspecto novedoso en el trabajo geométrico, bastante estudiado por diferentes autoras y autores (Capponi, 2000; Healy, 2000; Laborde y Capponi, 1994; Laborde, 1995, 1997; Restrepo, 2008): el movimiento que se les puede impregnar a las representaciones de los objetos geométricos que se construyen. Cuando se utiliza este tipo de *software*, las construcciones geométricas evidencian características que podrían ser diferentes a las de la geometría de lápiz y papel. Una de ellas es que el orden seguido en un procedimiento de construcción

- 1 Los y las estudiantes de la Licenciatura son maestras y maestros en ejercicio.
- 2 Se trata de tres proyectos de investigación que remiten a la inclusión del programa GeoGebra en los procesos de enseñanza de la geometría: Conocimientos matemáticos-didácticos que emergen a propósito del trabajo geométrico en el marco de un proceso formativo de maestros y maestras de nivel primario que incorpora el GeoGebra (CS 52/18-Unipe), Problematicación de la enseñanza de la geometría en el marco de un proceso formativo de maestros y maestras de nivel primario que incorpora el uso de GeoGebra (CS 10/21-Unipe) y La inclusión de un programa de geometría dinámica para la enseñanza de la geometría en la escuela primaria: continuidades y rupturas con el trabajo en lápiz, papel e instrumentos geométricos (CS 89/23-Unipe).
- 3 Al comienzo del artículo utilizamos el término *comportamiento* de manera intuitiva. En el marco teórico presentamos la definición de Talmon y Yerushalmy (2004) y a partir del estudio de un episodio de clase proponemos una nueva definición.



define una direccionalidad entre las relaciones geométricas que se establecen. Así el *comportamiento* de la construcción queda determinado por dicho orden y dejarían de cumplirse propiedades tales como la simetría en relación al movimiento. Por ejemplo, el hecho de trazar dos rectas paralelas implica dibujar una primera recta y luego otra paralela a esta. Si intentamos mover la segunda, su *comportamiento* difiere del de la primera por la condición establecida sobre ella.

Nos preguntamos entonces ¿qué relaciones es posible establecer entre los objetos geométricos y los de la geometría dinámica, considerando el uso de estos programas para la resolución de problemas de la geometría plana euclídea? En este sentido, intentaremos abonar al estudio de las diversas formas en que el trabajo, dentro de entornos dinámicos, puede aportar para la enseñanza de las propiedades de los objetos geométricos.

Para dar cuenta de algunas de estas cuestiones presentaremos y analizaremos tres episodios de clase en los cuales, a raíz de las tareas propuestas, emergen debates entre estudiantes y con los profesores en torno a las características de ciertos puntos construidos de diferente manera y los consecuentes movimientos que admiten. Asimismo, estudiaremos las relaciones entre esos puntos –en tanto variables identificadas a partir de su arrastre– y el comportamiento de las figuras, condicionado por los aspectos recientemente mencionados. En este marco, las definiciones de algunos objetos geométricos también se tornan asunto de discusión.

En síntesis, intentaremos problematizar aspectos de la enseñanza de la geometría en los espacios de formación docente poniendo el foco en las relaciones entre procedimiento de construcción, arrastre, comportamiento y propiedades de las figuras geométricas.

METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado en la introducción, desde el año 2018 este equipo viene desarrollando diferentes proyectos de investigación. El análisis que venimos llevando a cabo nos permitió identificar ciertas nociones que dan cuenta de la relación entre procedimientos de construcción, arrastre y comportamiento. Algunas de estas nociones han sido estudiadas por diversos autores en una variedad de trabajos, pero suelen aparecer entramadas y, en ocasiones, solapadas unas con otras (Arzarello *et al.*, 2002; Gomes, 1999; Healy, 2000; Laborde, 1995, 1997; Laborde y Caponni, 1994; Restrepo, 2008; Soury-Lavergne, 2011; Talmon y Yerushalmy, 2004).

El proceso de interpretación de la producción de una estudiante⁴ que llevamos a cabo dentro del equipo de investigación –que precisamente ponía en el centro la relación entre estas ideas– así como de los intercambios que sucedieron en el aula

4 En el apartado “Episodio 1. De la construcción de un rectángulo a su problematización” se presenta un episodio de clase donde se debate sobre dicha producción.



a raíz de ella, nos impulsó a diseñar nuevas situaciones que nos permitieron profundizar su estudio. Estas actividades fueron llevadas a cabo en otras dos aulas de formación durante el año 2024. Una de ellas tuvo lugar en el marco de la materia Geometría del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (UNIPE) y la otra en el seminario de Geometría de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (UNIPE).

La metodología adoptada en esta nueva instancia preserva la utilizada desde el inicio de nuestras investigaciones, la cual consiste en un estudio de caso único e *intrínseco* (Sautu, 2005; Stake, 1998). El caso analizado es el conjunto de interacciones producidas en el marco de los seminarios sobre la enseñanza de la geometría mediada por GeoGebra dictados en el año 2018 y 2024 de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (UNIPE) y de la materia Geometría del Profesorado de Educación Secundaria. En ambos espacios de formación docente se conjuga un trabajo matemático –y la reflexión sobre este– con un análisis del aprendizaje y la enseñanza de la geometría en el segundo ciclo de la escuela primaria y en el nivel secundario, aspectos que consideramos indisolublemente ligados.

El conjunto de interacciones que son objeto de estudio incluyen tanto las de los y las estudiantes con los problemas geométricos como las instancias reflexivas entre estudiantes y con docentes en los espacios colectivos. Cabe destacar que en dicho estudio de caso los profesores son integrantes del equipo de investigación del cual se desprende este artículo.

Las clases del seminario de la Licenciatura fueron semanales, de tres horas de duración cada una, mientras que la materia geometría del Profesorado de secundaria tiene una carga horaria de seis horas semanales. Para las experiencias analizadas se realizaron grabaciones de cada encuentro en audios y/o videos y luego se transcribieron en archivos de texto. Además, se recogieron todas las producciones elaboradas por los y las estudiantes tanto en GeoGebra como en lápiz y papel.

Para abordar este estudio, analizamos algunos recortes de las clases que llamamos *episodios*. Estos consisten en interacciones entre los y las estudiantes, y/o con los profesores, a propósito de los problemas que se plantearon, que nos resultan particularmente singulares e interesantes para aproximar respuestas a nuestras preguntas de investigación.

MARCO TEÓRICO

LA RELACIÓN DIBUJO-FIGURA-OBJETO GEOMÉTRICO Y LAS CONSTRUCCIONES

La planificación de los seminarios de geometría así como la investigación que venimos desarrollando dentro del equipo asumen ciertas perspectivas que nos resultan insumos potentes para estudiar algunos problemas de enseñanza que emergen al incluir GeoGebra en instancias de formación docente.



Por un lado compartimos la idea de que el trabajo geométrico en la escuela se ocupa –entre otros asuntos– del estudio de las figuras. Dentro de esta idea general, adoptamos la perspectiva que sostiene la decisión de invitar a los y las estudiantes a desarrollar este estudio a partir de la identificación y elaboración de relaciones que caracterizan a los objetos geométricos, intentando superar un tipo de vínculo alojado en sus aspectos perceptivos. A su vez, abonamos a la propuesta que propicia un trabajo anticipatorio, es decir, “aprender a inferir, a partir de los datos y con el apoyo de las propiedades, relaciones que no están explicitadas y que llevarán a establecer el carácter necesario de los resultados de manera independiente de la experimentación” (Sadovsky *et al.*, 1998, p. 9).

Estas consideraciones ponen en el centro la complejidad de las relaciones entre dibujos y figuras, considerando, en principio, que un dibujo es una marca, un trazo, en tanto que la figura sería el objeto ideal, teórico, que puede ser representado por dicho dibujo. Diferentes autores y autoras (Arsac *et al.*, 1992; Berthelot y Salin, 1992; Fregona, 1995; Parzys, 1988) comparten la perspectiva que sostiene que la figura es el objeto geométrico descrito por el texto que la define, una idea, en tanto que el dibujo es una representación de este objeto.

Desde nuestra perspectiva, acordamos con Sessa *et al.* (2022) en considerar una figura como la relación que establece una persona con el objeto geométrico al tratar con los dibujos. Ahora bien, el producto elaborado también resulta ser un dibujo, pero el trabajo intelectual que se despliega en el aula entendemos que se aloja en el proceso de transición dibujo-figura-objeto geométrico. Las relaciones que se van identificando, las limitaciones de lo perceptivo, el paso de lo concreto a lo abstracto y la necesidad de avanzar en ciertas conceptualizaciones, las generalizaciones que se producen y las validaciones que se elaboran forman parte de este proceso (Itzcovich, s/f).

Esta compleja relación entre dibujo y figura, Duval (1998) la expresa a modo de paradoja:

Por un lado la aprehensión de los objetos matemáticos no puede darse de otro modo que no sea mediante una aprehensión conceptual y, por otro lado, solamente por medio de las representaciones es posible realizar un trabajo sobre los objetos matemáticos. Entonces, ¿cómo los estudiantes podrían no confundir los objetos matemáticos con sus representaciones? (p. 2)

Es decir, tratar con las relaciones que caracterizan a las figuras requiere de un trabajo conceptual que supere la percepción y, por otro lado, el trabajo se apoya fuertemente en los dibujos –es decir, en representaciones–, sin los cuales se ven disminuidas las posibilidades de desplegar una actividad matemática con los alumnos y las alumnas en torno a los objetos geométricos. Tal como menciona Duval (1998), la imposibilidad de un acceso directo a dichos objetos, sin apelar a alguna de sus representaciones, provoca una confusión casi inevitable entre el objeto y su representación. Estas cuestiones nos permiten adoptar la idea de que las construcciones geométricas podrían funcionar como un puente entre lo



perceptivo y lo argumentativo, entendiendo por construcción geométrica la representación que cada persona elabora de una figura que se propone producir a partir de ciertos datos, en la que usa instrumentos para poner en juego algunas propiedades de la misma (Itzcovich y Murúa, 2022b); este tipo de tarea podría favorecer el estudio de las propiedades de las figuras (Acosta, 2008; Castiblanco *et al.*, 2004; Itzcovich, 2005 ; Perrin Glorian y Godin, 2014; Sadovsky, *et al.*, 1998).

Ahora bien, la representación de un objeto geométrico está condicionada por los conocimientos de los que disponga quien la produce. Al considerar las construcciones geométricas dentro de un proyecto de enseñanza, desde nuestro punto de vista, dichas representaciones se construyen a raíz de las interacciones que suceden en la clase, con lo cual cada persona va desarrollando ciertas interpretaciones que modifica en un contexto social del cual participa.

Al intentar realizar un dibujo que sea representante de un objeto geométrico –recurriendo a los datos con los que se cuenta y utilizando ciertos instrumentos–, la exigencia de lograr atrapar en esa representación las propiedades que la definen pone en relación el dibujo con dicho referente teórico para que el trazado sea reconocido como una de las posibles representaciones del objeto que se pretende construir. Es decir, se trata de establecer si las relaciones que se ponen en juego para representar una figura la determinan o no, y este análisis pone en juego propiedades geométricas (Sadovsky *et al.*, 1998).

LA INCLUSIÓN DE UN PROGRAMA DE GEOMETRÍA DINÁMICA

Los trayectos formativos que hemos mencionado incorporan el uso del programa GeoGebra. Su inclusión se justifica porque se trata de un *software* de geometría dinámica que ha sido creado como una herramienta de enseñanza con una perspectiva que permite poner en primer plano la caracterización de las figuras a partir de las relaciones entre sus elementos.

Para que un dibujo realizado en GeoGebra –que representa a cierto objeto teórico– mantenga invariante las propiedades involucradas, es necesario apelar a las herramientas que se vinculan con las relaciones que definen al objeto en cuestión.

En este sentido, una de las referencias que tomamos es la relación instrumento-artefacto planteada en la teoría de la *Génesis Instrumental* (Rabardel, 1995). Acordamos con Acosta (2008) en que la originalidad de dicha teoría radica en no considerar por separado el objeto técnico de la persona que lo utiliza, sino en tomar como unidad de análisis las influencias recíprocas entre el objeto y el usuario o la usuaria. Rabardel distingue el concepto *artefacto* (o *herramienta*) del instrumento.

Según este autor, un instrumento es una entidad mixta que comprende al artefacto pero también a la persona. Es decir, utiliza el término *instrumento* para designar el artefacto en una relación instrumental como medio de la acción del sujeto. En el mismo sentido, para Trouche (2003) un instrumento es una entidad mixta compuesta por el objeto técnico y los modos de uso creados por un usuario o una usuaria.

Rescatamos las palabras de Acosta (2008) cuando menciona en su tesis que el instrumento no viene dado, sino que se construye en interacción con el medio en el marco de las tareas a realizar. En este proceso de interacción, por un lado, la persona asimila el artefacto y, por otro, se adapta a él teniendo en cuenta sus limitaciones y potencialidades. Cabe destacar que los artefactos tienen un significado incorporado en una práctica social (Rabardel, 1995).

En algunas investigaciones donde se involucra un programa de geometría dinámica (Acosta *et al.*, 2010; Arcavi y Hadas, 2000; Laborde 1997; Laborde y Capponi, 1994; Restrepo, 2008), las retroacciones son consideradas como la información que brinda el *software* frente a determinada acción que realiza un sujeto. Laborde (1997) menciona que “el desplazamiento por manipulación directa es uno de los componentes importantes de Cabri-geómetra, que ofrece la retroacción a las acciones del alumno” (p. 75).

Al respecto, nos interesa destacar la opinión de Sadovsky (2003) en relación con las retroacciones. Ella advierte que a veces se le atribuyen cualidades humanas al medio cuando decimos que ofrece retroacciones a las acciones del sujeto. Según la investigadora, “en realidad es el sujeto quien se ubica en posición de interpretar los resultados de sus acciones buscando analizar si las decisiones tomadas se encaminan a su finalidad (la resolución del problema) (p. 24)”. En otras palabras, no acordamos con las investigaciones que mencionan que automáticamente el programa le brinda retroacciones al estudiante cuando una construcción se desarma frente al movimiento o cuando se quiere interpretar el *comportamiento* de los puntos de una construcción. Por un lado, si bien el *software* realiza las modificaciones en la pantalla al desplazar los objetos, desde nuestro punto de vista, no es el que brinda retroacciones sino que las interpretaciones de las acciones del programa dependen de los conocimientos disponibles y –en el caso de trabajar con docentes– de la postura didáctica de quien lo maneje. Por otro lado, estas interpretaciones no son estáticas, ya que pueden modificarse debido a las interacciones sucedidas en la clase (Murúa, 2025).

EL ARRASTRE, EL COMPORTAMIENTO Y LA DEPENDENCIA

Al considerar desde la enseñanza de la Geometría la inclusión del desplazamiento o el movimiento de las construcciones llevadas a cabo con GeoGebra, se pone en el centro la complejidad de la relación entre dibujo, figura y objeto geométrico. La posibilidad del movimiento de los elementos de una construcción geométrica genera una expectativa sobre el resultado de las decisiones tomadas: si el dibujo se deforma o no, si sigue siendo lo que se intentaba dibujar o se desarma, si el *comportamiento* de los puntos es el esperado, etc. Hipotetizamos que esta expectativa o “sorpresa” (Arcavi y Hadas, 2000) abona al análisis de las relaciones entre las propiedades de la figura, las herramientas utilizadas y las relaciones geométricas subyacentes.

A lo largo de todos estos años, la noción de *arrastre* se fue profundizando y resignificando. Restrepo (2008) menciona a varios autores (Arzarello *et al.*, 2002;



Olivero, 2003) que plantearon diferentes usos y sentidos del desplazamiento por parte de las y los estudiantes: para validar una construcción, para invalidarla, para explorar, etc.

Nos interesa detenernos, en particular, alrededor del arrastre como medio de caracterización de los puntos (Talmon y Yerushalmy, 2004). Por un lado, las autoras consideran el arrastre como una representación de las relaciones entre los distintos componentes del objeto (desde nuestro punto de vista se representan también las relaciones entre los elementos de la construcción). Al igual que en la interpretación de un dibujo, consideramos que la interpretación del arrastre depende de los conocimientos de quien mueve los puntos y por consiguiente es propicio que el o la docente, a raíz de esas interpretaciones, indague junto a sus estudiantes cuáles son esas relaciones que se mantienen invariantes frente al arrastre, cuáles no y por qué.

En relación con la caracterización de los puntos y su posibilidad de arrastre, Laborde (1995) los distingue según su grado de libertad. Cuando un punto es libre (se puede mover por toda la pantalla) le asigna grado de libertad 2; cuando está vinculado a un objeto –a estos puntos los denominamos semilibres–, 1; y cuando es fijo, 0. Estas definiciones se pueden interpretar geoméricamente. Podemos decir que un punto tiene grado de libertad 2 cuando no se le impone ninguna restricción (es cualquier punto del plano), tiene grado de libertad 1 cuando se le impone una restricción (por ejemplo, pertenece a una recta, a un segmento, a una circunferencia, etc.) y su grado de libertad es 0 cuando se le imponen dos restricciones (por ejemplo, ser el punto intersección entre dos objetos).

Los párrafos precedentes abonan a la idea de *comportamiento*, que también es un asunto novedoso que se presenta al trabajar en un EGD y que no está presente en lápiz y papel. Talmon y Yerushalmy (2004) hacen alusión al término *comportamiento dinámico* y lo definen como los cambios que ocurren en la pantalla mientras se arrastra un objeto teniendo en cuenta:

- El grado de libertad del objeto arrastrado. ¿Es posible arrastrar el objeto y, de ser así, por qué recorrido?
- La respuesta de los objetos relacionados. ¿Qué objetos cambian su ubicación en la pantalla durante el arrastre? ¿Cuáles son las nuevas ubicaciones? Y, ¿qué cantidades o relaciones permanecen invariantes? (p. 92)

Entendemos que la definición de *comportamiento dinámico* de las autoras refiere a los cambios que ocurren en la pantalla durante el arrastre de un objeto teniendo en cuenta si dicho objeto puede moverse por toda la pantalla, si está vinculado a un objeto o si no es posible moverlo por sí solo.

Desde nuestro punto de vista, dado que el comportamiento depende de cómo fue definida la construcción, puede desligarse del arrastre. Sin embargo, en caso de no acceder al protocolo de construcción, el arrastre puede ser útil para identificar cuál es el comportamiento de los puntos, aunque no lo define.

Además del grado de libertad, Talmon y Yerushalmy tienen en cuenta el movimiento de los objetos dependientes. Profundicemos esta cuestión.



Las relaciones de dependencia entre los elementos de una construcción geométrica⁵ están inmersas en el conjunto de decisiones que toma quien la realiza. Resultan una parte constitutiva de las propiedades geométricas que se intentan poner en juego en la construcción ya que, por ejemplo, la perpendicularidad es una relación geométrica entre dos rectas, pero el proceso de construcción demanda establecer una recta de partida y la segunda que resulte dependiente de la primera. Esta dependencia no aparece de manera explícita en lápiz y papel en tanto que el arrastre en un EGD “muestra” esa dependencia. Pero una vez terminada la construcción, la relación de perpendicularidad es simétrica. Esta diferencia instala el uso del GeoGebra y resulta una complejidad novedosa para nuestros y nuestras estudiantes.

Por otro lado, a medida que se incrementa la cantidad de elementos que se utilizan para llevar a cabo una construcción, mayor complejidad reviste el establecimiento de estas relaciones. Pero es precisamente la identificación de estas relaciones entre los elementos de la construcción la que permite comprender el *comportamiento dinámico* (Talmon y Yerushalmy, 2004). Es decir, ¿qué se arrastra?, ¿qué otros elementos se mueven producto de ese arrastre y por qué?, resultan asuntos asociados al *comportamiento* de una figura.

Otra característica que habilitan los programas de geometría dinámica es tratar con *familias de figuras*, a diferencia del entorno del lápiz y papel donde cada construcción remite a una representación en la que no es posible mover los elementos que la constituyen. Adoptamos el concepto *familia* de Healy (2000) para referirnos a una construcción que mantiene invariante sus propiedades. Es decir, las relaciones geométricas se preservan frente al movimiento, a partir de lo cual, ante el arrastre de los puntos móviles, se obtiene un representante distinto del mismo conjunto de figuras.

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN, DEPENDENCIA, ARRASTRE Y COMPORTAMIENTO

A continuación analizaremos tres episodios⁶ de clase en los cuales, a raíz de las tareas propuestas, se presentan las interacciones sucedidas entre estudiantes y entre estudiantes-profesores en torno a las características de las distintas construcciones. Más precisamente, se debate en relación al “status” de los puntos, su *comportamiento*, el orden de la construcción y las distintas dependencias involucradas.

El primer episodio refiere a una inquietud de una maestra –cursante del seminario de geometría de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la

5 Al realizar una construcción, se van generando dependencias entre sus elementos. Si uno depende de otro, podemos decir que uno es una variable independiente y otro una variable dependiente.

6 En todos los intercambios transcriptos resaltamos en itálica algunas frases que queremos destacar y que serán retomadas en el análisis del respectivo episodio.



Educación Primaria, cohorte 2018– acerca de si es posible construir un rectángulo de manera tal que queden sus cuatro vértices libres. Tal como mencionamos en la metodología, esta inquietud y las investigaciones anteriores nos convocaron a pensar distintas situaciones –puestas en aula en el año 2024– que tuvieran por objetivo analizar la relación entre el arrastre, el comportamiento y la dependencia.

En el segundo episodio se presentan los intercambios sucedidos en una clase del seminario de Geometría del Profesorado en Matemática dictado en el 2024 a partir de la pregunta “¿es posible construir un rectángulo que tenga tres puntos libres?”; y en el tercero se comparten las interacciones acontecidas a partir de la tarea de construir un cuadrado que tenga más de dos puntos libres.

EPISODIO 1. DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN RECTÁNGULO A SU PROBLEMATIZACIÓN

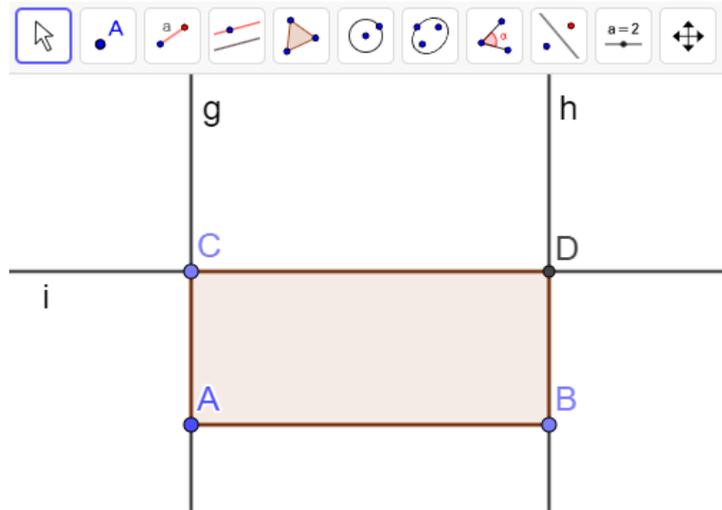
Al efectuar una construcción de una figura con GeoGebra, la condición de que al moverla se preserven las relaciones que la caracterizan exige considerar, entre otros aspectos, la relación de dependencia que se va estableciendo entre los componentes de la figura mediante el procedimiento de construcción y las herramientas que se seleccionan. Ahora bien, no siempre al iniciar el trabajo con este recurso esta relación es considerada por las y los estudiantes. Impregnarle al dibujo esta condición pareciera resultar más exigente. Por ejemplo, al dibujar un segmento, sus extremos resultan ser libres ya que admiten movimiento por toda la pantalla. Al trazar luego una recta perpendicular a él, que pase por uno de sus extremos, se establece una relación de dependencia entre los dos objetos. Dicha relación queda determinada a partir de las herramientas que se seleccionen para realizar la construcción y se corrobora mediante el arrastre de los puntos móviles.

En el seminario de geometría dictado en el año 2018 –luego de trabajar en torno a unas primeras construcciones– se propone la tarea de construir un rectángulo.⁷ Jéssica desarrolla la siguiente construcción: traza un segmento AB de longitud fija (5 unidades), construye una recta perpendicular (g) a dicho segmento que pasa por A y otra perpendicular (h) al mismo segmento que pasa por B; en ambos casos usa la herramienta *Perpendicular*. Luego ubica un punto semilibre C sobre la recta perpendicular g ; por ende dicho punto se puede arrastrar por toda la recta. Posteriormente traza una paralela (i) al segmento AB que pasa por el punto C (usando la herramienta *Paralela*) y marca el punto de intersección entre las rectas i y h , obteniendo el punto D. Finalmente traza el polígono ABCD usando la herramienta *Polígono* (Figura 1). Al arrastrar cualquiera de los puntos A, B, C,

7 En el enunciado no se pide explícitamente que el rectángulo preserve las relaciones que lo caracterizan frente al movimiento sino que esta cuestión es un asunto de debate en el aula.

las figuras que se obtienen preservan las relaciones que caracterizan al rectángulo, es decir, los cuadriláteros siguen siendo rectángulos.⁸

Figura 1: Rectángulo de Jéssica con un par de lados opuestos de longitud 5 unidades



Archivo GeoGebra

A raíz de esta construcción se desarrolla el siguiente intercambio en el espacio colectivo de la clase:

1.1. Jéssica: Yo hice la construcción así (relata todo el procedimiento que describimos en el párrafo anterior, mientras uno de los profesores va replicando dicha construcción en la computadora que proyecta en la pantalla del aula). Pero lo que no sé cómo es... es que se mueven todos menos este, el punto D, bueno, justo ese es el que me quedó como D (el GeoGebra asigna el nombre a cada punto de manera automática), ese no se mueve.

1.2. Eugenia: ¿No es la intersección esa?

1.3. Jéssica: Se mueven todos menos ese (se refiere al vértice D). Lo que pasa es que yo a este no le puse, o sea, yo no le puse D al que me quedó fijo, digamos, ¿ves? El D está fijo. Yo a los demás los puedo mover todo, pero este no, este no puedo moverlo.

1.4. Julia: Lo que pasa es que *ese punto D depende del punto C*.

1.5. Profesor: ¿Se mueve si se mueve el punto C?

1.6. Julia: Y, sí.

1.7. Jéssica: Pero yo tengo una pregunta: ¿hay manera de que queden los cuatro puntos libres, que se puedan mover los cuatro vértices?

1.8. Julia: Yo creo que no.

1.9. Andrea: Yo hice un segmento, pero el tema es que no le puse una medida fija (se refiere al segmento AB de la construcción de Jéssica), que creo *es la variable en*

8 Estamos exceptuando el caso en el cual C coincide con A.



mi caso, ¿no? Es diferente a la de Jélica, pero tampoco puedo mover ese punto, hay uno que me queda fijo, no lo puedo mover.

1.10. Eugenia: Es que el punto C tiene que estar sobre la perpendicular y la recta paralela a AB que pasa por ese punto C tiene que cortar a la otra perpendicular (se refiere a la que pasa por B). *Ahí te lo fija, es la intersección. Si movés C, se mueve D, depende de C.*

1.11. Profesor: ¿Estás diciendo que se deben cumplir dos condiciones a la vez?, ¿no?

1.12. Eugenia: Sí, por eso no podés moverlo.

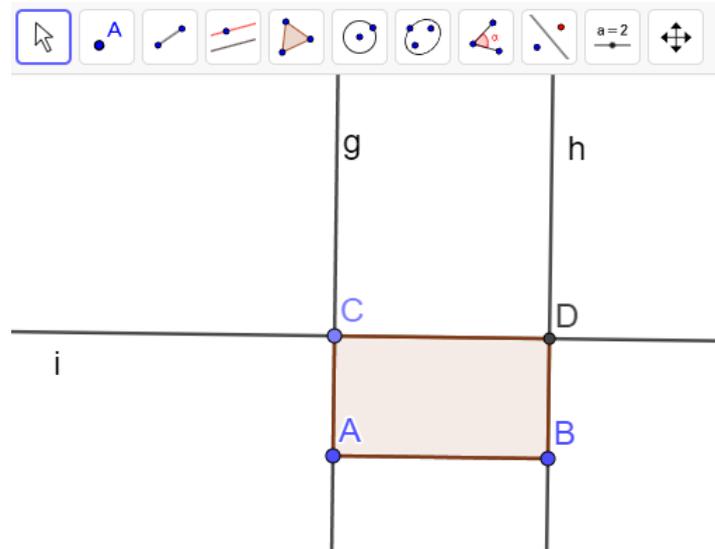
En este extracto de clase se hace referencia a diferentes relaciones. Por un lado, la necesidad de que el punto D pertenezca a la recta paralela al segmento AB, pero al mismo tiempo D debe pertenecer a la perpendicular a dicho segmento que pasa por B (línea 1.10.). Esta doble pertenencia condiciona su posibilidad de movimiento. Asimismo, el programa GeoGebra “exige” que el punto de intersección entre las rectas mencionadas sea definido para trazar el rectángulo con la herramienta *Polígono*. Esta última condición es parte de las *reglas de uso* del GeoGebra y que no resultan tan evidentes ni necesarias al realizar la misma construcción en lápiz y papel. Es decir, ese punto D puede o no dibujarse en el entorno del lápiz y papel ya que queda definido de manera implícita gracias al mismo trazo de la paralela y la perpendicular. Remarcarlo –o nombrarlo– resulta de una decisión para “hacerlo presente”, pero se puede terminar de trazar el rectángulo sin la necesidad de efectuar dicha marca. En este sentido podemos considerar que el GeoGebra colabora en la posibilidad de hacer explícitas las condiciones que definen a un punto así como las relaciones de pertenencia que lo caracterizan.

Por otro lado, tanto Julia como Eugenia hacen referencia a una relación de dependencia entre el movimiento del punto D y el movimiento del punto C (línea 1.4. y 1.10.). Es posible identificar que la ubicación del punto D depende de la ubicación del punto C. En este sentido podríamos pensar que el punto C juega el papel de “elemento o variable independiente”, en tanto que el punto D jugaría el rol de “elemento o variable dependiente”.⁹ Esta idea de dependencia queda oculta al abordar este tipo de tarea con lápiz, papel e instrumentos geométricos, aspecto que promueve la problematización del trabajo geométrico al introducir el GeoGebra en las aulas.

Las ideas mencionadas en el párrafo anterior se juegan de diferente manera en el procedimiento de Andrea (línea 1.9). La estudiante realizó una construcción similar a la de Jélica. Comenzó trazando un segmento de extremos libres (es decir, A y B se pueden mover por toda la pantalla) mediante la herramienta *Segmento*, tal como se muestra en la imagen 2.

9 Vale la pena aclarar que tanto el punto C como el punto D se mueven también al arrastrar los puntos A o B. No estamos considerando en este momento dicha dependencia. En el siguiente episodio haremos referencia a esta cuestión

Figura 2: Rectángulo de Andrea con un segmento AB de extremos libres



Archivo GeoGebra

Al comparar las dos estrategias podemos notar que al arrastrar los puntos móviles de la construcción de Jéscica no se genera la familia completa de rectángulos ya que le indicó al programa que el segmento AB tenga una longitud de 5 unidades; por lo tanto el punto B no se puede mover por toda la pantalla. Como la longitud del segmento AB está determinada, al mover C se obtiene una *subfamilia* de rectángulos que resulta estar constituida por todos aquellos que tienen dos lados opuestos de longitud 5 y otros dos lados de longitud variable.

En cambio, en la construcción de Andrea se genera la *familia* completa de rectángulos porque es posible modificar tanto la longitud del segmento AB como la del segmento AC (preservando los 4 ángulos rectos).¹⁰

Con respecto al *comportamiento* del punto C, en ambas construcciones es el mismo. Dicho punto se mueve sobre la recta perpendicular al segmento AB que pasa por A (*g*). En otras palabras, tanto Jéscica como Andrea lo definieron como cualquier punto perteneciente a dicha recta –no coincidente con el punto A–, por lo tanto, su movimiento está restringido por esa condición.

Este análisis desplegado sobre el *comportamiento* de los puntos, la dependencia entre los elementos de las construcciones y la comparación entre estas no pudo ser desarrollado en profundidad con las y los estudiantes en la clase del seminario, pero sí fue asunto de análisis dentro del equipo de investigación. Al intentar interpretar los diálogos de dicha clase, nos hemos planteado algunos interrogantes que pusieron en el centro los asuntos mencionados anteriormente.

10 Vale advertir que al arrastrar los extremos A o B del lado AB, se mantiene una proporción BC/AB constante, condición que no fue determinada por el proceso de construcción. Esta relación no se tornó en asunto de debate en la clase.



En particular, nos preguntamos acerca de la potencialidad didáctica que podría adquirir el tratamiento –en la formación docente– de las relaciones entre procedimiento de construcción, relaciones de dependencia, el arrastre y el comportamiento, aspecto que se origina al incluir el GeoGebra en la enseñanza de la geometría. Identificar estas relaciones también se tornó asunto de exploración y teorización al interior del equipo de investigación.

Dado que ya había concluido el seminario al que nos hemos referido, decidimos diseñar algunas actividades, llevarlas al aula con otros y otras estudiantes para luego desarrollar el análisis de lo acontecido, poniendo el acento en las relaciones mencionadas en el párrafo precedente. Dichas actividades se propusieron luego de haber tratado con las construcciones de rectángulos y cuadrados. Compartimos a continuación cuestiones que entendemos relevantes de este proceso.

EPISODIO 2. EL COMPORTAMIENTO, LA DEPENDENCIA Y LAS CONDICIONES DE LOS PUNTOS EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN RECTÁNGULO CON TRES PUNTOS LIBRES

En el marco de la materia Geometría del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (UNIPE), dictada en 2024, los y las estudiantes también tuvieron que construir un rectángulo de manera tal que al arrastrar sus puntos móviles el cuadrilátero no se desarmara. Una vez realizada esta tarea, el profesor planteó la siguiente consigna de manera oral para ser discutida colectivamente: ¿es posible construir un rectángulo que tenga tres puntos libres? Si es posible propongan la construcción y si no es posible argumenten por qué.

Dentro del equipo de investigación teníamos la hipótesis de que la exploración de las características de los diferentes puntos involucrados en una construcción podría abonar al estudio de la potencialidad didáctica que podría adquirir el análisis de la relación entre procedimiento de construcción, relaciones de dependencia, el arrastre y el comportamiento al construir una figura en GeoGebra. En este mismo sentido nos preguntamos si la posibilidad de hacer explícitas las pertenencias y condiciones que verifican ciertos puntos aporta al estudio de las propiedades de la figura. Entendíamos que esta actividad podría dar lugar a estos debates en el aula y, en consecuencia, consideramos la posibilidad de explorar su funcionamiento.

Laura, Carolina, Verónica e Irene realizaron la misma construcción que Andrea correspondiente a la Figura 2. Concluido el trabajo en pequeños grupos, una vez que se identificó en la discusión colectiva que la construcción presentaba tres puntos móviles, se planteó el interrogante de si el tipo de movimiento de A, B y C es el mismo. A continuación presentamos el intercambio donde se debatió el asunto mencionado.

2.1. Irene: *En el caso de A y B es igual, porque se mueven sobre la longitud del segmento.* En el caso de C es diferente porque se mueve en la longitud de la línea perpendicular.



- 2.2. Profesor: O sea, dicen que A y B se mueven en el segmento AB y C sobre la recta g , ¿el resto qué opina?
- 2.3. Lucrecia: Para mí A y B se van a mover por todo el plano pero C se va a mover solo sobre la recta g porque determinaron que esté sobre la recta g .
- 2.4. Profesor: Entiendo que C se mueve sobre la recta g porque ellas definieron un punto sobre la recta.
- 2.5. Carolina: Sí, porque podría estar en cualquier parte de g .
- 2.6. Profesor: Hay discrepancias sobre el punto A, porque Irene dice que se mueve sobre el segmento AB y Lucre dice “no, el punto A se mueve en todo el plano”. ¿Qué está pasando ahí? A ver, discutamos eso.
- 2.7. Lucrecia: *Porque si A se moviera sobre el segmento AB, tendría que tener el mismo movimiento que C sobre la recta g . Pero en cambio, a A y B los podés mover por todo el plano, porque dependiendo del movimiento que hagas lo vas girando por todo el plano.*
- 2.8. Profesor: ¿Por qué, si muevo A, se mueve g también? *Si no lo definimos sobre la recta g . ¿O sí lo definimos sobre la recta g ?*
- 2.9. Lucrecia: Cuando marcaste la perpendicular g , determinaste que tenía que pasar por A.
- 2.10. Profesor: ¿Y por qué si muevo A se mueve g ?
- 2.11. Ernesto: Porque respeta la perpendicularidad al segmento AB.
- 2.12. Laura: g depende de A.
- 2.13. Profesor: Laura dice que g depende de A, ¿y Ernesto?
- 2.14. Ernesto: *Que la recta g siempre va a respetar lo que le dijiste al principio, que sea perpendicular a AB. Ahora, el segmento AB se comporta como si fuera un radio, con centro en B. Entonces A siempre lo podés mover con centro en B (hace un gesto con el dedo de una circunferencia), en cualquier dirección y donde vos pares va a ser un radio.*
- 2.15. Profesor: Eso no entendí, ¿a ver lo del radio?
- 2.16. Ernesto: Como si tuvieras centro en B y radio del segmento AB.
- 2.17. Profesor: ¿Hago una circunferencia?
- 2.18. Ernesto: Me refiero al comportamiento que tiene A, es como si fuera un punto de una circunferencia con centro en B.

En este episodio se trataron dos asuntos. Por un lado, la posibilidad de caracterizar geoméricamente los puntos A, B y C y, por el otro, el estudio de la dependencia entre algunos elementos de la construcción.

Con respecto al primer asunto, este intercambio nos permite advertir que, para los y las estudiantes, no es sencillo identificar las condiciones geométricas que poseen los puntos de una construcción, aun siendo sus productoras y productores. Por ejemplo, Irene había participado activamente de la construcción de la familia de rectángulos y sin embargo creía que los puntos A y B se desplazaban sobre el segmento AB. En sus palabras: “En el caso de A y B es igual, porque se mueven sobre la longitud del segmento. En el caso de C es diferente porque se mueve en la longitud de la línea perpendicular (línea 2.1.)”. Es decir, para ella, el



comportamiento de los puntos A, B y C era similar porque se desplazaban sobre un objeto geométrico, en un caso sobre una recta que contiene al segmento AB y en otro, sobre la recta g .

En cambio Lucrecia identifica que los puntos A y B se mueven por todo el plano (línea 2.3.), argumentando que, por ejemplo, si A se moviese sobre el segmento AB debería tener el “mismo movimiento” que C (línea 2.7.).

Posteriormente, cuando Ernesto menciona “ahora, el segmento AB se comporta como si fuera un radio, con centro en B” (línea 2.14.) interpretamos que quiere decir que el punto A se mueve sobre una circunferencia de centro B y por radio. Esta interpretación se deduce de su frase “me refiero al *comportamiento* que tiene A, es como si fuera un punto de una circunferencia con centro en B” (línea 2.18.), ya que al mover A, aunque se modifica la longitud del segmento AB, el punto B no se desplaza.

Entendemos que esta diferencia en la interpretación del *comportamiento* de los puntos A y B remite, entre otros aspectos, a cierta anticipación que se realiza y que condiciona el modo en que se arrastran los puntos al momento de intentar caracterizarlos (Arias *et al.*, 2022). Es decir, si se supone que los puntos A y B se mueven sobre una recta que contiene al segmento AB, el arrastre que realizan algunas y algunos estudiantes preserva, en cierta medida, esa idea. De la misma manera, si se supone que A está en una circunferencia de centro B, al arrastrar el punto B se lo desplaza por una supuesta circunferencia, aunque no se la haya construido.

Por otro lado, esta cuestión nos permite advertir que la interpretación que se hizo del arrastre también pudo estar condicionada por los movimientos que el profesor le impregnó a los puntos. En particular, en este caso arrastró el punto A de manera “circular”.

Notemos que la interpretación del arrastre que desarrollan Irene y Ernesto no se condice con las propiedades puestas en juego en la construcción. Sin embargo, resultan consistentes con el modo en que fueron arrastrados los puntos estando presente la tensión entre lo perceptivo y lo geométrico.

Las intervenciones de Irene, Lucrecia y Ernesto acerca del *comportamiento* de los puntos las podemos asociar también con la idea de Talmon y Yerushalmy (2004), quienes consideran que el arrastre es una representación de la relación entre los distintos elementos de una construcción. Avanzando en esta línea, entendemos que el arrastre también puede considerarse como una acción que despliega el sujeto comandada por los conocimientos de los que dispone en función de intentar dar cuenta –o explorar– cierta relación geométrica. En este sentido, es posible concebir que el arrastre permite desplegar una interpretación de la representación que se evidencia en la pantalla a raíz de la manipulación que lleva a cabo el usuario, tal como se evidencia en los diálogos precedentes.

En diferentes oportunidades, los profesores suponemos que dicha interpretación queda establecida unívocamente a partir de arrastrar los puntos móviles de las construcciones, sin dar lugar al despliegue de un análisis más profundo acerca de las condiciones geométricas que poseen dichos puntos. Así, entendemos que



las interpretaciones que emergen en torno a una representación en GeoGebra –y que en este caso se ponen de manifiesto en el arrastre y el *comportamiento*– pueden transformarse en un asunto fértil dentro del aula en los procesos de estudio de las propiedades de las figuras.

El otro aspecto que rescatamos del intercambio compartido es la discusión sobre la dependencia entre determinados elementos de la construcción. Esta cuestión fue introducida por el profesor cuando pregunta: “¿por qué, si muevo A se mueve g también? Si no lo definimos sobre la recta g . ¿O sí lo definimos sobre la recta g ?” (línea 2.8.). Ante estas preguntas Lucrecia responde: “cuando marcaste la perpendicular g , determinaste que tenía que pasar por A” (línea 2.9.). Luego el profesor vuelve a preguntar por qué si se mueve A se mueve g (línea 2.10.) y tanto Ernesto como Laura identifican la dependencia que hay entre g y A (líneas 2.11. y 2.12., respectivamente). En palabras de Ernesto: “la recta g siempre va a respetar lo que le dijiste al principio, que sea perpendicular al segmento AB” (línea 2.14.).

Recordamos que Talmon y Yerushalmy (2004), cuando definen al *comportamiento dinámico*, se preguntan: ¿qué objetos cambian su ubicación en la pantalla durante el arrastre? ¿Cuáles son las nuevas ubicaciones? ¿Qué cantidades o relaciones permanecen invariantes? Es decir, para interpretar el *comportamiento* de los puntos, las autoras también involucran el análisis de los cambios que se producen en los demás objetos. Sostenemos que la discusión presentada en el párrafo anterior abona a dicho análisis y además ayuda a interpretar la dependencia que hay entre los elementos de una construcción (Laborde y Capponi, 1994).

Habíamos afirmado anteriormente que toda representación queda ligada al proceso de construcción, y este a su vez queda definido por las herramientas utilizadas y el orden en el que se las ha utilizado. Una vez construida una determinada representación llamaremos *comportamiento* al conjunto de condiciones establecidas por las herramientas en un determinado orden y que ponen en juego relaciones geométricas. Lo que nosotros vamos a entender por *comportamiento* “contiene” al conjunto de relaciones que se le otorgaron en el procedimiento de construcción, de manera independiente del arrastre que se realice de los puntos móviles. Este puede poner en evidencia algunas o todas las relaciones geométricas que se impregnaron en el momento de su construcción y puede ser diferente para cada sujeto, aun con el mismo proceso de construcción.

Esta diferencia resulta esencial para, por ejemplo, definir el *dominio de validez* de una construcción (Arias *et al.*, 2022). Es allí donde discutimos el hecho de que una representación soporte el arrastre no puede ser condición única para su validez.

Asimismo, entendemos que la interpretación del *comportamiento* a través del arrastre de los elementos de la construcción puede admitir un discurso argumentativo –más allá de las cuestiones tecnológicas y perceptivas–, tal como el elaborado por Lucrecia (línea 2.9.). En este caso, hay posibilidad de fundamentar dicho *comportamiento* a partir de una relación geométrica que fue considerada en el procedimiento de construcción –el uso de la herramienta *Perpendicular*–, la condición de que pase por el punto A y las relaciones de dependencia que se establecen y se evidencian en el arrastre.



A continuación compartimos cómo siguió el intercambio sobre el análisis de las condiciones que tienen los puntos de la construcción.

2.19. Profesor: ¿Los puntos A y B cumplen alguna condición?¹¹

2.20. Laura: *Son puntos de esa recta. De la recta que pasa... donde está el segmento AB.*

2.21. Yanel: Claro, estarían alineados... en esa misma recta.

2.22. Profesor: Si nos dan dos puntos, siempre va a haber una recta que los contiene. Igualmente es cierto lo que dicen, estos dos puntos (A y B) pertenecen a una recta, aunque no esté marcada (el profesor traza la recta que pasa por A y B). *Entonces una primera cuestión a diferenciar en relación al movimiento es el pertenecer a un objeto geométrico y el hecho de dónde está definido, dónde se mueve.* Porque el punto A pertenece al segmento AB (el profesor mueve A). *El tema es que si muevo el punto A, el segmento cambia. ¿Ven que es otra inclinación? Es otro segmento. Aunque sigue perteneciendo, el punto está en otro segmento. En cambio, si muevo el punto C, la recta g no cambia.* O sea, C se está moviendo sobre la misma recta.

2.22. Esteban: ¿Y eso quiere decir que A se mueve en el espacio?

2.23. Profesor: En el plano en este caso. Porque es como si hubiese hecho esto, primero marco dos puntos A y B y después la recta que pasa por ellos. ¿Estos dos puntos, cumplen alguna condición geométrica?

2.24. Laura: Son dos puntos cualesquiera en el plano.

2.25. Profesor: ¿El punto D cuántas restricciones tiene?

2.26. Carolina: *Una, porque es la intersección. ¿O puede variar dependiendo de dónde esté el punto C?*

2.27. Verónica: *Va a depender del movimiento de los otros puntos.*

2.28. Laura: Justo iba a decir eso, depende de C el D.

2.29. Lucrecia: *Va a depender del movimiento de los demás puntos.*

2.30. Profesor: Antes pregunté sobre la cantidad de restricciones del punto D, y Caro dijo una sola. ¿Cuál es esa restricción?

2.31. Lucrecia: Tiene más de una restricción, porque primero tiene que ser intersección y segundo se puede mover nomás sobre la recta *h*.

2.32. Carolina: *Pero dependiendo solo individualmente del punto D, la restricción es intersección, no se puede mover. Depende de dónde esté el punto C, va a estar D.*

2.33. Profesor: Bien sí. Entonces D tiene una condición que es ser intersección entre la recta *i* y la recta *h*. Y esa es una condición que está bien. El hecho de ser intersección, ¿cuántas restricciones tiene? Una intersección entre dos objetos, ¿cuántas restricciones involucra?

11 Si bien en este intercambio se utilizan las palabras restricción y condición como sinónimos, podemos suponer que no lo sean en otros contextos. Por ejemplo, al trazar una recta con GeoGebra definida por dos puntos A y B, estos puntos tienen la condición de definirla. Pero al mismo tiempo, al poder ser arrastrados por todo el plano, no tienen restricciones.



2.34. Laura: Las dos rectas, porque esas rectas se van a cortar en ese punto en especial.

2.35. Profesor: Bien, el punto D tiene que pertenecer a las dos rectas, porque es la definición de intersección. ¿Sin embargo cuál es la diferencia entre C y D? Porque los dos son intersecciones.

2.36. Esteban: *Uno lo elegí. El C lo elegí, D no.*

2.37. Profesor: ¿Escucharon a Esteban? El C lo elegimos, no está determinado. Eligieron ellas el punto C. Y después trazaron la recta i . Una vez hecho eso, el punto D no lo puedo elegir, está determinado por la intersección. Si muevo C, el D va a cambiar porque es una nueva intersección. En realidad podemos pensar que los cuatro puntos son intersecciones. A es intersección entre el segmento AB y la recta g también, sin embargo no lo definimos así. Arrancamos la construcción trazando un segmento AB cualquiera.

El intercambio comienza con una discusión en la cual Laura y Yanel interpretan que los puntos A y B cumplen la condición de pertenecer a una recta (líneas 2.20. y 2.21.). Para tratar esta cuestión, el docente elige comparar los *comportamientos* de los puntos A y C. En primer lugar, los puntos A y B definen al segmento AB. En consecuencia, al arrastrar el punto A, cambia dicho segmento (se puede modificar tanto su longitud como su inclinación), aunque GeoGebra preserve la misma denominación para sus extremos. Por el contrario, al arrastrar C la recta g no cambia, ya que dicho punto se desplaza sobre la misma recta (línea 2.22.).

Lo mencionado en el párrafo anterior nos advierte que el proceso de caracterización de los puntos demanda no solo analizar las pertenencias sino que es necesario identificar cómo fueron construidos.

El segundo asunto a destacar de este intercambio tiene que ver con el análisis de la caracterización del punto D. Mientras que Carolina considera que la intersección es una sola condición (línea 2.26.), Verónica, Laura y Lucrecia analizaron la dependencia que tiene el punto D en relación con los demás puntos. Entendemos que la interpretación de Laura de que el punto D depende solamente de C (línea 2.28.) tiene que ver con el orden de la construcción. Esto es así porque C define dónde está ubicada la recta i y, por lo tanto, el punto de intersección entre las rectas i y h queda determinado (punto D). Pero también se puede realizar la interpretación de Verónica y Lucrecia (línea 2.27. y 2.29., respectivamente) de que el punto D depende del movimiento de los demás puntos (líneas 2.31. y 2.33.). Es decir, al mover B, cambia la longitud e inclinación del segmento AB. Por lo tanto, al cambiar las rectas g y h , también se modifica la recta i y necesariamente el punto D –intersección entre i y h – es otro.

Volviendo a la cantidad de restricciones que presenta el punto D, Lucrecia opina que “tiene más de una restricción, porque primero tiene que ser intersección y segundo se puede mover nomás sobre la recta h ” (línea 2.31.). Entendemos que la estudiante identificó que, al mover C, el punto D se mueve sobre la misma recta h . Ante lo cual, Carolina le responde “pero dependiendo solo individualmente del punto D, la restricción es intersección, no se puede mover. Depende de dónde esté C va a estar D” (línea 2.32.).



La intención de analizar las restricciones de los puntos en el aula encuentra interés en el estudio de las relaciones geométricas involucradas en el procedimiento de construcción y su relación con los movimientos que admite. La frase de Esteban “uno lo elegí. El C lo elegí, D no” (línea 2.36.)¹² abona esta cuestión.

Lo mencionado en el párrafo anterior tiene relación con el ejemplo propuesto por el profesor en el final del intercambio (línea 2.37.). Aunque cada vértice del rectángulo puede interpretarse como intersección de dos objetos geométricos, la diferencia entre ellos tiene que ver con cómo fueron definidos y el orden de la construcción. Más precisamente, los puntos A y B se pueden desplazar por todo el plano porque no tienen ninguna restricción geométrica, ya que son dos puntos libres que definen al segmento AB. En cambio, el punto C se definió como cualquier punto de la recta perpendicular a dicho segmento que pasa por A. Por último, como mencionó Esteban, el punto D “no lo elegimos”, queda unívocamente determinado por la intersección entre las rectas i y h .

Más allá de que en el desarrollo de la clase analizada no se llegó a concluir que no es posible construir un rectángulo que tenga tres puntos libres como vértices, creemos que todas las discusiones compartidas abonaron a que los y las estudiantes profundizaran ciertos conceptos matemáticos como la pertenencia de un punto a un objeto, la dependencia entre objetos y las condiciones geométricas que se van imponiendo durante el procedimiento de construcción de una figura. Entendemos que este entramado abona al estudio de las propiedades de las figuras geométricas, en este caso, del rectángulo.

EPISODIO 3. EL COMPORTAMIENTO Y LA DEPENDENCIA EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CUADRADO

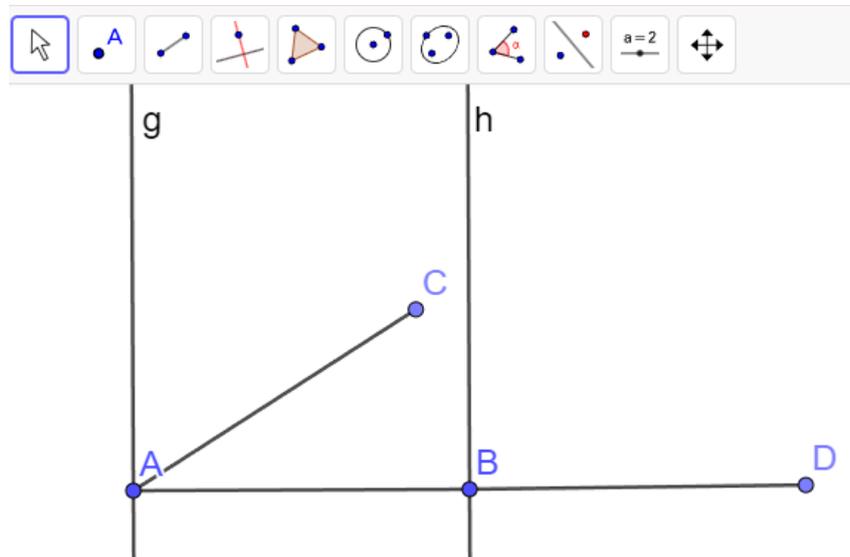
Además de la construcción de un rectángulo con el programa GeoGebra, en el seminario de geometría de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Primaria, se les propone a los y las estudiantes la construcción de un cuadrado teniendo la intención de que no se desarme frente al arrastre de sus puntos móviles; cuestión que es asunto de negociación en el aula. En la cohorte 2024, posteriormente a dicha construcción, el profesor propone un debate dentro del aula a raíz del siguiente interrogante: ¿será posible construir un cuadrado que tenga más de dos puntos libres?

Esta pregunta, al igual que en el caso del rectángulo, también tenía una impronta exploratoria. Es decir, nos interesaba analizar su potencialidad en el terreno del estudio de las relaciones de dependencia entre los elementos que se van incluyendo en la construcción de una figura y los debates que propiciaba en términos de las propiedades que involucra.

12 Si bien las y los estudiantes le indican al programa GeoGebra que marque el punto de intersección mediante la herramienta correspondiente, dicho punto ya está determinado previamente por el procedimiento de construcción.

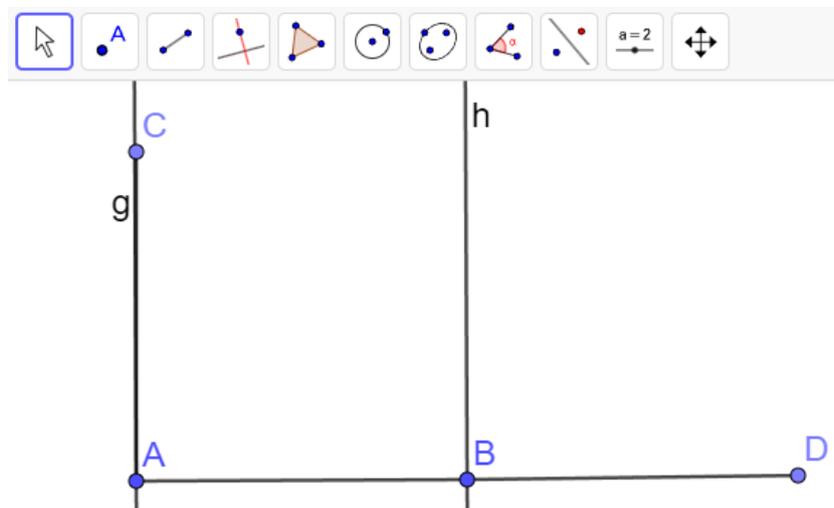
María Teresa había desarrollado dos construcciones para el cuadrado: una apoyada en diagonales iguales, perpendiculares y que se cortan en su punto medio; y otra sostenida en la construcción de un segmento, rectas perpendiculares a dicho segmento por sus extremos y segmentos de longitud dada (para garantizar la igualdad de los lados). Más precisamente, para realizar la segunda construcción trazó un segmento AB , construyó dos rectas perpendiculares por sus extremos, pero en lugar de recurrir a las circunferencias decidió dibujar segmentos con origen en los extremos del lado AB (cuya longitud era la misma que AB) y luego los rotó para que quedaran ubicados “sobre” cada perpendicular (Figuras 3, 4, 5 y 6).

Figura 3: Construcción de María Teresa. Las rectas g y h son perpendiculares al segmento AB . Los segmentos AC y BD tienen la misma longitud que AB



Archivo GeoGebra

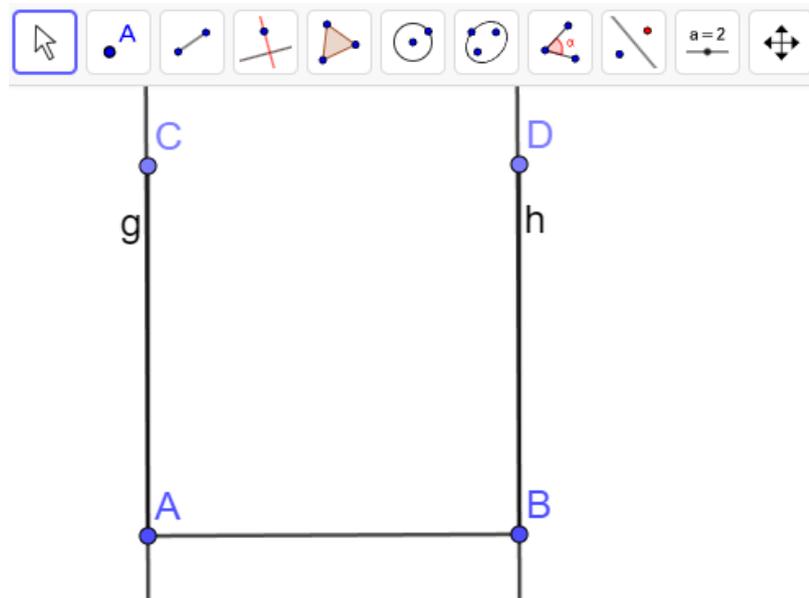
Figura 4: La estudiante arrastró C hasta que “perteneciera” a g



Archivo GeoGebra

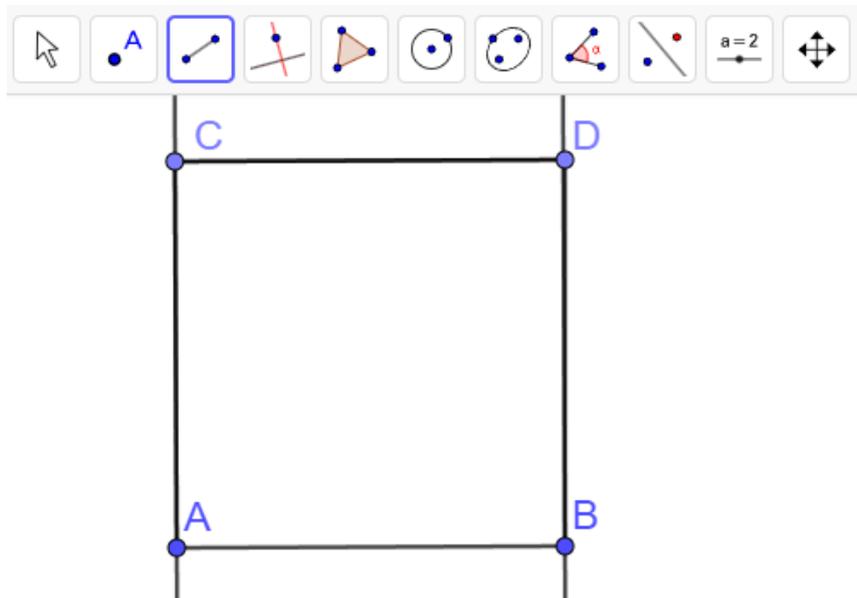


Figura 5: Luego arrastró D hasta que “perteneciera” a h



Archivo GeoGebra

Figura 6: Finalmente trazó el segmento CD



Archivo GeoGebra

Esta última construcción es la que María Teresa decide recuperar para pensar en la nueva pregunta realizada por el docente.

Ahora bien, esta producción del “cuadrado” no soporta el arrastre ya que ni C ni D pertenecen a las rectas perpendiculares al lado AB. Sin embargo la estudiante apela a las propiedades geométricas que caracterizan al cuadrado, ya que intenta (sin éxito por el modo en que funciona GeoGebra) garantizar la congruencia de los

lados y su perpendicularidad. Podemos afirmar que María Teresa tenía la intención de que el punto C perteneciera a la recta g –perpendicular al lado AB por el punto A–, cuestión que logra visualmente pero, al no definirlo bajo esas condiciones, esta relación geométrica no se mantiene invariante frente al arrastre. Queda en evidencia en este caso la diferencia entre “ver” y “definir”. Más precisamente, al trabajar en un EGD, si se pone en juego una propiedad geométrica de manera visual, esta no se mantiene invariante frente al movimiento. Para que esto ocurra es necesario definirla a través de la herramienta que “la porta”. Es por esta razón que las relaciones de pertenencia cobran una importancia que no tienen en el entorno del lápiz y papel. Además, “esta precisión en el rigor de la comunicación favorece que los y las estudiantes (en este caso docentes en ejercicio) identifiquen a partir de qué elementos se definen los objetos geométricos (circunferencias, rectas paralelas, perpendiculares, puntos de intersección, etc.)” (Murúa, 2025, p. 190). El movimiento es el que posibilita reconocer si las relaciones geométricas fueron definidas o fueron impuestas de manera visual.

A raíz de esta construcción se desarrolla el siguiente diálogo entre María Teresa y el profesor:

3.1. Profesor: Bueno, contame qué pensaste al hacer esto.

3.2. María Teresa (M.T.): Yo empecé por el lado AB, después tracé dos perpendiculares a ese lado, una por A y otra por B. Y me di cuenta de que podía hacer un “segmento de longitud dada” que empiece en A, y que mida el segmento AB. Y después *lo levanto para que quede perpendicular al segmento AB*. Después hice un segmento de longitud AB que empiece ahora en B, lo levanto para que quede en la otra perpendicular. Ahí sí tenemos más de dos puntos celestes. Pero se me desarma, necesito un punto de intersección para que no se desarme.

3.3. Profesor: O sea, vos decís que, si esos segmentos que levantabas fueran puntos de intersección, no se desarmaría. Claro, lo que pasa es que, cuando levantamos el segmento y lo apoyamos sobre la perpendicular, el punto no es de la recta, lo apoyamos ahí.

3.4. M.T.: Claro, pero podría usar la circunferencia, como hice antes, con centro en A y radio del segmento AB, pero después tengo que marcar la intersección con la recta perpendicular y ahí ese punto tiene la misma distancia a A que la que hay entre A y B y pertenece a la recta, *y ya me queda un punto negro, no azul*.

3.5. Profesor: ¿Y por qué quedó negro?

3.6. M.T.: Porque para que pertenezca a la recta y a la circunferencia es ese solo, incluso si hago el otro vértice que falta, *también va a quedar fijo, negro*, ahí también hay uno solo.

3.7. Profesor: ¿Siempre vale esto? O sea, si un punto pertenece a una circunferencia y pertenece a una recta, al mismo tiempo, ese punto será negro.

3.8. M.T.: *Voy a hacer una pregunta que creo que es ingenua, ¿esto pasa en GeoGebra? ¿O pasa en la vida real, digo, en geometría?*

3.9. Profesor: Es muy buena tu pregunta, si este análisis se podría hacer en lápiz y papel.



3.10. M.T.: O sea, siempre que se cruzan una circunferencia y una recta hay un solo punto,¹³ ¿no? Eso vale para la geometría, más allá del GeoGebra. En esta construcción, el punto que acomodamos sobre la recta solo tenía la misma distancia pero no pertenecía a la recta, si también quiero que pertenezca a la recta, hay uno solo. Tiene que cumplir dos condiciones y entonces ya no lo puedo mover. Por ejemplo, si lo muevo, ya no va a estar en la recta.

3.11. Profesor: O sea, pareciera que si un punto cumple con dos condiciones, queda fijo. ¿Algo así? Esta construcción, en lápiz y papel, también permitiría analizar esas dos condiciones: trazo el lado AB, pincho con el compás en A, abro hasta B y trazo la circunferencia que contiene a todos los puntos que están a distancia AB de A. De todos esos, elijo uno que esté también en la perpendicular al segmento AB que pasa por A. También es intersección. No es del GeoGebra, es de la Geometría. En todo caso el GeoGebra lo dibuja de color negro por tratarse de un punto que cumple ciertas condiciones.

3.12. M.T.: *Me doy cuenta de que cuando levantamos el segmento para que el extremo quede en la perpendicular, el programa no toma ese punto en la perpendicular, no lo fija a la recta, por eso después se puede seguir moviendo fuera de la recta, en cambio, si lo tomamos como intersección, le decimos al programa que pertenezca a la circunferencia y a la recta, ahí lo fija.*

Varias cuestiones nos interesa destacar de este intercambio. Por un lado la diferencia que María Teresa identifica con relación al color de los puntos, interpretando que dicha diferencia da cuenta de características distintas: los que se pueden arrastrar y los que “quedan fijos” (línea 3.6.). Pero se interroga sobre esta cuestión casi en términos de tensión entre aspectos conceptuales propios de la geometría y características de programación de este entorno: “¿esto pasa en GeoGebra? ¿O pasa en la vida real, digo en geometría?” (línea 3.8.). Esta inquietud es expresada por María Teresa en función de su procedimiento de construcción cuando menciona “lo levanto para que quede en la perpendicular. Ahí sí tenemos más de dos puntos celestes. Pero se me desarma, necesito un punto de intersección para que no se desarme” (3.2.). Podemos notar que en esta frase se conjugan aspectos tecnológicos (color de los puntos) con relaciones geométricas (punto de intersección) (Laborde y Capponi, 1994).

Una cuestión que identificaron Talmon y Yerushalmy (2004) es que cuando se trabaja en un EGD también es frecuente que cambie el lenguaje. En nuestro caso, esta característica está presente en la frase citada en el párrafo anterior cuando María Teresa menciona “lo levanto para que quede perpendicular a AB...” (3.2.) o cuando menciona “me doy cuenta que cuando levantamos el segmento para que el extremo quede en la perpendicular...” (3.12.). Las investigadoras identificaron que,

13 Interpretamos que M.T. se refiere exclusivamente a este caso asociado a la construcción del cuadrado y no considera otras posibilidades de intersección entre una circunferencia y una recta: un punto, dos puntos, ningún punto.



al trabajar en un EGD, los y las alumnas pueden tener la sensación de que los objetos tienen una dimensión adicional de plasticidad física que los hace manipulables.

Por su parte, Ng (2014) menciona que el arrastre de los objetos también puede formar parte de la comunicación. Es decir, cuando María Teresa dice “lo levanto para que quede perpendicular al segmento AB...” (3.2.) le está comunicando al profesor cómo realizó su construcción. Es interesante notar que el docente, en su respuesta, adopta el lenguaje empleado por la estudiante cuando menciona “o sea, vos decís que si esos segmentos que levantabas fueran puntos de intersección, no se desarmaría”. (3.3.)

En otras palabras, la acción de arrastrar puede interpretarse como una acción de gesticulación en el sentido de que permite mover el punto en la pantalla cumpliendo una función comunicacional (Ng, 2014).

Por otro lado la estudiante reconoce, al final del intercambio (3.12.), la diferencia entre ubicar un punto apelando a su arrastre y determinar un punto a raíz de restricciones que se le imponen para que verifique determinadas condiciones (Laborde y Capponi, 1994). Una vez más, se hace presente la diferencia entre “ver” y “definir” mencionada anteriormente.

Entendemos que este intercambio podría haber avanzado hacia un proceso de conceptualización mayor. Es decir, retomar o discutir la idea de que, dado un segmento AB, hay un único cuadrado que tendrá por lado a ese segmento. Desde esta idea, los vértices C y D ya quedan determinados por el segmento de partida, aunque no se lleve a cabo la construcción, y esto es un aspecto esencial en los procesos de conceptualización de las figuras: qué relaciones o elementos las determinan. Es decir, el análisis de las características de los puntos que se trazan al llevar a cabo la construcción de una figura resulta ser un insumo para el estudio de la cantidad de soluciones que admite. Al mismo tiempo, es posible asociar este estudio a la definición o caracterización de dicha figura.

A su vez, interpretar el hecho de que un cuadrado queda definido a partir de uno de sus lados permitiría también analizar las relaciones de dependencia: los otros tres lados y los dos vértices que faltan quedan determinados, son únicos. Y si cambia el segmento de partida, cambia el cuadrado, permitiendo tratar con la idea de *familia* de cuadrados.

Desde estas ideas nos animamos a afirmar que hacer explícitas –producto del trabajo que se propicie– estas relaciones movilizadas en las construcciones que se desarrollan con GeoGebra colaboran en los procesos de conceptualización que elaboran los y las estudiantes.

CONCLUSIONES

A partir del interrogante de una estudiante del seminario de geometría de la Licenciatura acerca de la posibilidad de construir con GeoGebra un rectángulo con cuatro puntos libres, en nuestro grupo de investigación nos preguntamos sobre la potencialidad didáctica de considerar –en la formación docente– como objeto



de enseñanza las relaciones entre procedimiento de construcción, relaciones de dependencia, el arrastre y el comportamiento.

Una vez analizados los episodios compartidos podemos destacar dos asuntos. Por un lado, afirmamos que las interacciones sucedidas, tanto entre pares como con los profesores, a partir del análisis del *comportamiento* de los puntos, abonaron a que los y las estudiantes profundicen ciertos conceptos matemáticos, a saber: la pertenencia de un punto a un objeto, la dependencia entre objetos, las relaciones geométricas puestas en juego en las construcciones y su vínculo con las herramientas utilizadas. Como hemos mencionado, entendemos que este entramado abona al estudio de las propiedades de las figuras geométricas, en este caso, del rectángulo y del cuadrado.

Asimismo, el análisis del *comportamiento* de los puntos también permite estudiar de qué manera una figura queda determinada. Por ejemplo, para que una construcción logre generar la *familia* completa de cuadrados, es necesario que haya únicamente dos puntos libres (los que determinan el lado). La fundamentación de que no es posible que haya más puntos móviles –ya sean libres o semilibres– proviene de la geometría: si se quiere construir un cuadrado dado un segmento, todos los demás elementos de la construcción quedan unívocamente determinados.

Por otro lado, a nosotros como docentes, el análisis de los episodios dentro del equipo de investigación nos ayudó a desnaturalizar el hecho de que la persona que realiza una construcción (o alguien que la está analizando) puede advertir de manera inmediata la relación entre el *comportamiento* de los puntos mediante el arrastre, las propiedades geométricas puestas en juego y la definición de los objetos geométricos.

Desde nuestro punto de vista, identificamos diversos factores que pueden condicionar la interpretación que hace un sujeto del *comportamiento* de los puntos de una construcción. El primero de ellos tiene que ver con que no hay una conceptualización sobre cómo fueron definidos los objetos. Aquí hay un obstáculo que es necesario abordar: GeoGebra etiqueta a distintos objetos con el mismo nombre. Por ejemplo, cuando se construye una recta que pasa por dos puntos A y B, al mover los puntos A o B la recta cambia, pero el programa la sigue denominando con la misma letra. Es por esta razón que se debería diferenciar la pertenencia de un punto a un objeto de cómo fue definido. En otras palabras, el proceso de caracterización de los puntos demanda no solo analizar las pertenencias sino que es necesario identificar cómo fueron construidos.

Otro factor que incide en la interpretación del *comportamiento* de los puntos tiene que ver con el arrastre que se realice. Tal como hemos mencionado, quizás la persona que mueve los objetos tiene cierta anticipación de cómo deberían desplazarse y dicha anticipación condiciona el modo en que se arrastran los puntos al momento de intentar caracterizarlos. También puede suceder lo que ocurrió en unos de los episodios analizados: si alguien está compartiendo una imagen y el o la estudiante que la ve no tiene acceso al archivo, la interpretación del arrastre está condicionada por los movimientos que realiza la persona que los está llevando a cabo.



Resulta relevante entonces distinguir la noción de *arrastré* de la idea de *comportamiento*. Consideramos que el arrastre es un proceso que pone en evidencia algunas relaciones y no otras, ya que depende de la manera en que el usuario realice el movimiento –hemos desarrollado este aspecto en Arias *et al.* (2022)–; en cambio, el *comportamiento* es un atributo de la construcción realizada. En este sentido, queda definido por el conjunto de todas las propiedades puestas en juego en la construcción y se evidencia a partir de todos los arrastres posibles.

REFERENCIAS

- Acosta, M. E. (2008). *Démarche expérimentale, validation, et ostensifs informatisés. Implications dans la formation d'enseignants à l'utilisation de cabri en classe de géométrie* [Tesis doctoral, Université Joseph-Fourier].
- Acosta, M. E., Monroy Blanco, L. A. y Rueda Gómez, K. L. (2010). Situaciones a-didácticas para la enseñanza de la simetría axial utilizando Cabri como medio. *Revista Integración, Temas de matemáticas*, 28(2), 173-189.
- Arcavi, A. y Hadas, N. (2000). El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, (5), 15-25.
- Arias, D., Grimaldi, V., Itzcovich, H., Murúa, R. y Segal, S. (2022). El arrastre en un programa de geometría dinámica. Su dominio de validez como asunto de interacción entre estudiantes y docentes. *Revista de Educación Matemática*, 37(1), 7-30. <https://doi.org/10.33044/revem.37472>
- Arsac, G., Chapiron, G., Colonna, A., Germain, G., Guichard, Y. y Mante, M. (1992). *Initiation au raisonnement déductif au collège. Une suite de situations permettant l'appropriation des règles du débat mathématique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Arzarello, F., Olivero, F., Paola, D. y Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik*, 34(3), 66-72.
- Berthelot, R. y Salin, M. H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire* [Tesis doctoral, Université Bordeaux I].
- Capponi, B. (2000). De la géométrie de traitement aux constructions dans Cabri - géomètre ii au college. *REPERES – IREM*, (40).
- Castiblanco Paiba, A., Urquina Llanos, H., Camargo Uribe, L. y Acosta Gampeler, M. (2004). *Pensamiento geométrico y tecnologías computacionales. Incorporación de nuevas Tecnologías al currículo de Matemáticas de la Educación Básica Secundaria y Media de Colombia*. Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media, Ministerio de Educación Nacional. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/JZPWO3YPGHZ/50A1CZOD5QS/3494>
- Duval, R. (1998). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. En F. Hitt (ed.), *Investigaciones en Matemática Educativa II* (pp.101-120). Grupo Editorial Iberoamérica.



- Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie : interactions, contrats et transpositions didactiques* [Tesis doctoral, Université de Bordeaux I].
- Gómes, A. (1999). *Developpement Conceptuel Consecutif à L'activité Instrumentée - L'utilisation d'un système de géométrie dynamique au collège* [Tesis doctoral, Université Paris V-René Descartes].
- Healy, L. (2000). Identifying and explaining geometrical relationship: interactions with robust and soft Cabri constructions. *Actas de PME*, 24(1), 103-117.
- Itzcovich, H. (s/f). *La geometría dinámica como medio de problematización de la enseñanza de la geometría en la escuela primaria* [Tesis doctoral en preparación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA].
- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría*. El Zorzal.
- Itzcovich, H. y Murúa, R. (2018). GeoGebra: «nuevas» preguntas sobre «viejas» tareas. *Yupana*, (10), 71-85. <https://doi.org/10.14409/yu.voi10.7698>
- Itzcovich H. y Murúa, R (2022a). Primeros contactos de un grupo de docentes de escuela primaria con GeoGebra: tensiones entre conocimientos geométricos y el uso del programa. *Revista de Educación Matemática* (México), 34(3), 329-351. <https://doi.org/10.24844/EM3403.12>
- Itzcovich, H. y Murúa, R. (coords.) (2022b). *La enseñanza de la geometría: primeras experiencias con GeoGebra*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Laborde C. (1995). Designing Tasks for Learning Geometry in a Computer-based Environment. The Case of Cabri-géomètre. En L. Burton y B. Jaworski (eds.), *Technology in Mathematics Teaching: a Bridge between Teaching and Learning* (pp. 35-68). Chartwell-Bratt.
- Laborde, C. (1997). Cabri-geometra o una nueva relación con la geometría. En L. Puig (ed.), *Investigar y enseñar. Variedades de la educación matemática* (pp. 33-49). Grupo Editorial Iberoamérica.
- Laborde, C. y Capponi, B. (1994). Cabri-géomètre constituant d'un milieu pour l'apprentissage de la notion de figure géométrique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 14(1.2), 165-210.
- Murúa, R. (2025). *Conocimientos geométricos y didácticos producidos en el marco de una instancia formativa sobre la enseñanza de la geometría mediada por el programa GeoGebra dirigida a maestras y maestros. Estudio de un caso* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.]
- Ng, O. L. (2014). The interplay between language, gestures, dragging and diagrams in bilingual learners' mathematical communication. *Actas de PME*, 38(4), 289-296.
- Olivero, F. (2003). *The Proving Process within a Dynamic Geometry Environment* [Tesis doctoral, University of Bristol].
- Parzys, B. (1988). "Knowing" vs "Seeing". Problems of the plane representation of space geometry figures. *Educational Studies in Mathematics*, (19), 79-92. <https://doi.org/10.1007/BF00428386>
- Perrin-Glorian, M. J. y Godin, M. (2014). De la reproduction de figures géométriques avec des instruments vers leur caractérisation par des énoncés. *Math-école*, (222), 26-36.



- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colins.
- Restrepo, A. (2008). *Genèse instrumentale du déplacement en Géométrie Dynamique chez des élèves de 6ème* [Tesis doctoral, Université Joseph-Fourier -Grenoble I].
- Sadovsky, P., Parra, C., Itzcovich, H. y Broitman, C. (1998). *Matemática. Documento de trabajo n° 5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*. Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sadovsky, P. (2003). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA].
- Sautu, R (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumière
- Sessa, C., Borsani, V., Di Rico E. y Cedrón, M. (2022). *Notas sobre Laborde*. Documento de uso interno para el seminario de Geometría dictado en la UNIPE.
- Soury-Lavergne, S. (2011). De l'intérêt des constructions molles en géométrie dynamique. *MathémaTICE*, (27), pp. 1-17.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Talmon, V. y Yerushalmy, M. (2004). Understanding Dynamic Behavior: Parent-Child Relations in Dynamic Geometry Environments. *Educational Studies in Mathematics*, (57), 91-119.
- Trouche, L. (2003). *Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques: nécessité des orchestrations*. Edition de l'IREM.

Recepción: 05/08/2025

Aceptación: 13/10/2025



Adriana Puiggrós*

Jorge Larrosa

“La perseverancia en la lectura y la escritura es, en las escuelas de hoy, una tarea heroica”



En la edición número 10 de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*, conversamos con Jorge Larrosa, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona (España).

Adriana Puiggrós (AP): ¿Qué piensa sobre la importancia de la experiencia dada su negación en la actual sociedad occidental?

Jorge Larrosa (JL): Volvamos una vez más a los textos de Walter Benjamin que hablan de la destrucción de la experiencia. No tanto a “El narrador”, donde se explora la vinculación entre la crisis de la experiencia y el fin del arte de narrar, sino a “Sobre algunos temas en Baudelaire”, publicado póstumamente en el *Libro de los Pasajes*. La obra está dedicada al París del siglo XIX, a la sociedad industrial y a la ciudad moderna, y es el poeta Baudelaire

* Doctora en Pedagogía, profesora e investigadora (UBA-UNIFE). Directora de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.



el que sirve de pretexto para un análisis histórico, social y antropológico atravesado, como en filigrana, por la cuestión de la experiencia.

El texto comienza diciendo que los lectores de Baudelaire eran ya personas con poca fuerza de voluntad, con poca capacidad de concentración, distraídos, con la receptividad mermada, con más interés por lo sensible y lo emocional que por lo inteligible y lo verbal. ¿No os suena?

A partir de ahí, lo que Benjamin llama la *atrofia de la experiencia* tiene que ver con cosas como la sustitución del relato por la información y del lenguaje por la sensación; la estandarización de las formas de vida; el exceso de estímulos y la falta de tiempo para que las experiencias maduren; la falta de conexión entre los acontecimientos; la falta de atención y el predominio de la distracción; el hecho de que todo se dé como igualmente insignificante; la ausencia de deseos a largo plazo; el tener que comenzar siempre de nuevo y la dificultad para concluir cualquier cosa (lo que Benjamin llama *un tiempo infernal* o una forma infernal de relacionarse con un tiempo que ya no está articulado y organizado por un relato); el individualismo y la desaparición de la comunidad (“el habitante de las grandes ciudades vuelve a caer en un estado salvaje, es decir, en un estado de aislamiento”); las técnicas que hacen que ya no tengamos que saber hacer nada porque todo lo que necesitamos lo compramos hecho; una relación con el mundo mediada por el dinero; el hecho de que incluso el trabajo no necesite ya experiencia y ejercicio sino simplemente eficiencia y entrenamiento; etcétera... ¿No os suena?

La conclusión es desoladora: estamos ante “un hombre despojado de su experiencia, es decir, un moderno”, que se asemeja “a las pobres almas que se agitan mucho, pero no tienen historia ni biografía”. ¿No os suena?

Lo primero que se me ocurre sería sugerir que quizá lo que hace cada vez más imposible la experiencia no es muy distinto a lo que hace cada vez más imposible la escuela (y el trabajo de los profesores). Y lo segundo, en la misma línea, que a lo mejor lo que llamáis *importancia de la experiencia* podría llamarse también *importancia de la escuela*, en una sociedad que ya no la necesita y que, seguramente por eso, la está transformando en otra cosa, mucho más funcional para los tiempos que corren. Pero ¿quién dijo que la escuela tiene que estar sincronizada con los tiempos que corren?

Vuestra pregunta, entonces, podría reformularse así: ¿Qué pensar sobre la importancia de la escuela dada su negación en la sociedad actual? Y la respuesta podría ir en la línea de que, a lo mejor, ya va siendo hora de volver a pensar la escuela desde su separación de la sociedad. O, dicho de otro modo, si la sociedad actual niega la escuela (niega la experiencia), si ni la escuela ni la experiencia hacen ninguna falta ni para la sociedad ni para la economía (tal vez ni siquiera para la política) de estos tiempos que aún no nos atrevemos a nombrar, entonces ¿qué hacer con la escuela?

AP: Usted plantea que la lectura puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento, emocional. Pero también que el territorio de la experiencia es como un territorio de paso. ¿Cómo afecta la



experiencia de lectura a la educación, o al educar/se?

JL: Continuaré partiendo de un texto. El libro se titula *Sin relato*, lo ha escrito Lola López Mondéjar, tiene como epígrafe una cita de Benjamin, de "Experiencia y pobreza" ("¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?"), y comienza así: "De las muchas transformaciones que está sufriendo de forma generalizada el individuo en la Modernidad tardía, una de las más relevantes es, a mi entender, la atrofia de la capacidad narrativa, la progresiva dificultad para contarse a sí mismo y para elaborar una historia".

El individuo de la Modernidad tardía, tan parecido al del tiempo de escritura de "El narrador". La frase, enormemente citada, dice así: "Una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fue arrebatada: la facultad de intercambiar experiencias". Y enseguida viene el famoso párrafo sobre la Gran Guerra: "Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no se ha detenido. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica sino más pobre en experiencia comunicable".

Para Benjamin, la comunicabilidad de la experiencia no es exterior a la experiencia misma. A la experiencia le es esencial su comunicabilidad o, dicho de otro modo, la experiencia se hace tal precisamente porque es comunicada, contada. Por eso, el fin de la narración (el fin de la experiencia comunicable) tiene que ver, entre otras cosas, con el triunfo de la información sobre el relato: "cada mañana, el periódico nos instruye sobre las novedades del mundo y

sin embargo somos pobres en historias dignas de ser contadas".

Al hilo de esa pista benjaminiana de los años treinta, lo que hace la autora de *Sin relato* es partir de su experiencia clínica, en la que los pacientes son incapaces de relacionar su sufrimiento y su malestar con una historia: "ni siquiera encuentran un nexo aproximado entre el síntoma que sufren y sus circunstancias personales". Continúa diciendo que esa atrofia "no tiene solo que ver con la dificultad para ponerle palabras al pensamiento, sino con un déficit del pensamiento mismo y del mundo de la imaginación, con un progresivo vacío de representación". Lo que hay es una dificultad para pensar, para conversar, para imaginar, para representar, para relacionarse, "para transformar lo que nos acontece en una experiencia subjetiva, propia, comunicable", que redundaba en un vacío interior, en lo que López Mondéjar llama "hombres y mujeres huecos". ¿Os suena?

¿Tendrá que ver eso con que estamos entrando, si no hemos entrado ya, en una sociedad posalfabética, o posletrada? ¿Tal vez incluso poslingüística? La pregunta sería si puede haber una escuela posalfabética o posletrada (o poshumanista) que siga siendo escuela. O qué tiene que ver la escuela con el cultivo de la lengua (y, por tanto, del relato, de la representación, del pensamiento y de la imaginación). O si puede haber cultivo de la lengua sin lectura y sin escritura. ¿No será hora también de volver a reanimar esa escuela cuya tarea fundamental era enseñar a leer y a escribir? Y eso, ¿puede hacerse sin ir a contracorriente de lo que aún se llama *la sociedad o los tiempos presentes* que, desde luego, se han



separado ya, quizá irreversiblemente, del paradigma ilustrado?

AP: En la escuela moderna se desplegó la experiencia alfabetizadora que transformó las sociedades tradicionales. Ante la digitalización de la sociedad, ¿qué experiencia análoga –por su relevancia para construir un mundo común y a la vez plural– deberían promover la pedagogía y la/s didáctica/s?

JL: El texto será ahora de Sylvain Aurox, se titula *La révolution technologique de la grammatisation*, y es una historia de las ciencias del lenguaje y de su relación tanto con la escritura como con la escolarización de la lectura y de la escritura.

La escritura alfabética, dice Aurox, esa cuya generalización suele fijarse entre el siglo VIII y el siglo V antes de nuestra era, es condición de la elaboración del primer vocabulario teórico de las ciencias del lenguaje (tan antiguas como la astronomía o la matemática), al que pertenece, desde luego, la palabra *palabra*. Pero lo interesante para mi propósito aquí es otra de las tesis del libro, la que dice que esas tecnologías de exteriorización de la lengua de la que dependen los saberes lingüísticos están relacionadas con las que se producen en y para las prácticas pedagógicas.

La historia de la objetivación de la lengua es paralela a la historia de la enseñanza de la lengua y a la producción de las tecnologías didácticas correspondientes (libros de texto, diccionarios, gramáticas, ejercicios, etc.). Veinticinco siglos de reflexión sobre la lengua son inseparables de veinticinco siglos de enseñanza de la lengua. Y

ayer mismo vi una película situada en un pueblo perdido del campo francés, *La primera escuela*, de Éric Besnard, en la que el signo de la escolarización (y de la alfabetización) exitosa es que cada niño recibe un diccionario. Pero voy a vuestra pregunta, porque el libro de Aurox sugiere algo inquietante.

Para él, hay una primera época, a la que llama *alfabetización*, en la que se alfabetiza la lengua y, al mismo tiempo, a los hablantes de la lengua. Hay una segunda época, a la que llama *gramatización*, en la que se gramatiza la lengua y, al mismo tiempo, a los hablantes de la lengua. Y hay una tercera época, a la que llama *informatización, digitalización y automatización*, en la que se informatiza, se digitaliza y se automatiza la lengua y también a los hablantes de la lengua. Como si la definición aristotélica del animal que somos como “viviente dotado de lenguaje” tuviera una historia que pasa por el “viviente dotado de lenguaje escrito”, el “viviente dotado de lenguaje gramatizado” y, por último, el “viviente dotado de un lenguaje automatizado”.

Podríamos decir, siguiendo el hilo, que la escritura y la gramática normalizan la lengua (sometiéndola a reglas), pero también la desautomatizan (haciéndola consciente); mientras que la digitalización de la lengua y su degradación en instrumento de comunicación la vuelven a automatizar en tanto que la hacen de nuevo inconsciente.

La pregunta, claro, es de dónde viene esa lengua de madera, llena de muletillas y de clichés, previsible, automática, tremendamente empobrecida, meramente reactiva, de los que López Mondéjar llama “hombres huecos”. Y de qué manera y hasta qué



punto la escuela puede aún continuar reiterando esos viejos imperativos que decían cosas como "léelo otra vez", "piénsalo mejor", "escríbelo de nuevo"; imperativos todos ellos que tienen que ver con desautomatizar la lengua y, desde luego, con hacer más exigentes y difíciles nuestras relaciones con ella. Escribiendo nos damos cuenta de lo que decimos (y de lo que pensamos), podemos también "darlo a leer", podemos corregirlo y mejorarlo, podemos des-automatizarlo. La escritura escolar ha funcionado y seguramente aún funciona como un trabajo minucioso sobre la lengua (y sobre el pensamiento) que se produce en una relación constante entre oralidad y escritura: escribir lo que se dice, vocalizar lo que se lee, conversar sobre lo leído, pensar lo que se dice, escribir lo que se piensa.

Lo que ocurre, entre otras muchas cosas, es que aprender a leer y a escribir, a pensar lo que se dice y a ser consciente de lo que nos dicen, exige un enorme esfuerzo que los chicos y las chicas criados en la cultura audiovisual y en los medios digitales no siempre están dispuestos a asumir. Todos los profesores a la antigua sabemos que la técnica alfabética es de una enorme dificultad, pero sabemos también que es de esa dificultad de la que deriva su potencia educativa.

No me cabe duda de que la perseverancia en la lectura y la escritura es, en las escuelas de hoy, una tarea heroica. Conquistar un nuevo lector requiere muchísimo esfuerzo y, sobre todo, muchísimo tiempo, mientras que la pantalla se impone sola porque es rápida, dispersa y no exige nada. Perseverar en la exigencia de leer y escribir supone una dificultad que se entiende

como un engorro, cuando no como una imposición. Vivimos tiempos no solo posletrados sino también antiletrados, y son los mismos jóvenes, con la plena complicidad de sus padres, los que empiezan a percibir el libro y el cuaderno (y la conversación libresco) como una antigualla impuesta por profesores aburridos, obsoletos, maníacos y elitistas, todavía molestos, pero felizmente en trance de extinción.

A partir de ahí, las preguntas que se nos abren tienen que ver con qué le pasa al lenguaje y al pensamiento (y a la conciencia del lenguaje y del pensamiento) en una escuela posalfabética, posliteraria y posletrada, si es que aún merece el nombre de *escuela*, en la que la lectoescritura tenga apenas un lugar marginal. Y tienen que ver también con la enorme dificultad de enseñar a leer y a escribir cuando las condiciones temporales, materiales, sociales y culturales que hacían posible esa "educación letrada" están desapareciendo. ¿Habrán que dar por obsoleta la escuela alfabética y alfabetizadora por no adaptarse a la sociedad que viene? ¿Desde cuándo la escuela tiene que adaptarse a la sociedad, o a los tiempos, o ponerse a su servicio?

A mí solo se me ocurre seguir defendiendo esa escuela que muchos dan por superada. Pero eso tiene que ver, seguramente, con mis muchísimas limitaciones. Y con que estoy cada vez más convencido de que lo que toca en estos tiempos es ser conservador o, si molesta la palabra, conservacionista.

Empecé mi vida de profesor en una escuela de adultos, alfabetizando trabajadores y emigrantes en un barrio de la periferia de Barcelona. La terminé como profesor de Universidad.



Pero siempre pensé que mi trabajo seguía siendo el mismo: enseñar a leer y a escribir. Fui profesor durante más de cuarenta años, cultivando ese tipo de lectura pública y en público que los antiguos llamaban *lectio*. He pasado la mayor parte de mi vida en una universidad que siempre consideré como una institución esencialmente alfabética y alfabetizadora. El mundo del alfabeto es el asunto sobre el que he estado pensando (y leyendo y escribiendo) toda la vida desde, digamos, *La experiencia de la lectura*, mi primer libro, de 1996, hasta ese “elogio del aula” como lugar de lectura, escritura y conversación que está en el centro de *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, uno de mis últimos libros, de 2019.

Quizá no me quede otra que continuar siendo un habitante un tanto anacrónico de un mundo letrado y de una escuela alfabética y alfabetizadora que han sido declarados obsoletos y que están, según parece, en sus postrimerías. Así que espero que me perdonéis si no respondo a la segunda parte de vuestra pregunta, esa que me pide que diga algo sobre una pedagogía y unas didácticas que ya no estén basadas en experiencias alfabéticas. Igual que no puedo responder a la pregunta que vino después y que pedía mi opinión sobre el futuro de los sistemas escolares de la Modernidad.

AP: ¿Tiene sentido la expresión utopías educativas actualmente?

JL: Pier Paolo Pasolini decía en algún sitio de sus *Cartas luteranas* que era comunista por instinto de conservación. Es conocida la cita de Walter Benjamin, de las *Tesis de Filosofía de*

la Historia: “Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia. Pero tal vez las cosas sean diferentes. Quizá las revoluciones sean la forma en que la humanidad, que viaja en ese tren, acciona el freno de emergencia”. Pero el último libro que citaré es de G. K. Chesterton y se titula *Lo que está mal en el mundo*.

Se dice ahí que “lo que está mal es que no nos preguntemos qué está bien”. Porque no hay utopía (o heterotopía) a la altura de estos tiempos que no sea conservadora. Y eso porque las razones para rebelarse casi siempre son, para Chesterton, defender algo bello, justo y verdadero que ya está ahí y que nos quieren destruir o nos quieren robar, quizá convirtiéndolo en otra cosa. Tal vez lo que nos toca ahora no es tanto imaginar el mundo que queremos, sino acercarnos al mundo en el que ya vivimos, con las cosas que ya tenemos. Por eso a lo mejor lo que hay que hacer es comenzar no tanto por unas ideas o por unos ideales sino por aquellas cosas, aquellas instituciones, aquellos inventos, aquellas formas de hacer, de vivir y de convivir, muy concretas y materiales, que están en peligro. Como la escuela. O como la lectura y la escritura en la escuela.

Así que, para enunciar mi utopía (que no es una utopía), quiero terminar con una cita de Abbas Kiarostami, de un libro de poemas muy cortos que se llama *Compañero del viento*, que tal vez no sea una imagen del pasado, ni del presente, ni del futuro, sino una imagen eterna, de esas que hay que repetir y reavivar una y otra vez: “Dos cuadernos de cien hojas / un lápiz con la punta afilada / una mochila de consejos / un niño en el camino”.



Marcelo Krichesky* y Verónica Haller**

El ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Una lectura multiactoral en torno a las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del último año del nivel

RESUMEN

Este artículo analiza las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, con foco en el Partido de Pilar. A partir de un enfoque metodológico mixto, que combina el análisis de datos del Relevamiento Anual (2020-2024) con encuestas y entrevistas a actores de distintos niveles de gestión, se exploran las representaciones y experiencias de directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes. El estudio identifica tensiones vinculadas a la terminalidad, la continuidad de estudios superiores y la articulación con el mundo laboral, así como brechas entre el diseño curricular y las condiciones reales de escolarización. También describe estrategias institucionales para sostener las trayectorias y recoge la voz de los actores sobre las dificultades que enfrentan los últimos años del nivel. Los hallazgos destacan la necesidad de políticas integrales que articulen los niveles de gestión y fortalezcan las proyecciones juveniles más allá de la escuela.

* Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso) y doctor en Educación (UBA). Actualmente, profesor ordinario de Currículum e Introducción a la Sociología y de la Maestría en Educación (Unsam). Investigador, docente de grado y posgrado y director de diplomaturas y de la Especialización en Políticas Educativas (UNIFE). Líneas de investigación: Reingreso a la educación secundaria y lazo social. Políticas de cambio del régimen académico. Correo electrónico: marcelo.krichesky@gmail.com

** Magíster en Políticas Públicas y Gobierno (UNLa), licenciada en Educación (UNLa), especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ), diplomada en Ciencias Sociales y Nuevas Tecnologías (Flacso). Actualmente se desempeña como docente de grado y posgrado, es investigadora en la UNIFE y docente de diferentes Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Tiene un cargo de gestión en el Ministerio de Seguridad, en el ámbito de educación en contexto de privación de la libertad ambulatoria. Correo electrónico: veronica.haller@unipe.edu.ar



PALABRAS CLAVE

Escuela secundaria • trayectorias educativas • proyecciones de futuro • formación ciudadana • desigualdad educativa

The upper cycle of secondary education in the province of Buenos Aires. A multi-stakeholder analysis of the trajectories and future projections of students in their final year of secondary school

ABSTRACT

This article analyzes the trajectories and future projections of upper secondary school students in the Province of Buenos Aires, focusing on the Partido de Pilar. Using a mixed-methods approach –combining the analysis of Annual Survey data (2020-2024) with surveys and interviews with actors at different levels of the education system– it explores the representations and experiences of principals, teachers, guidance teams, and students. The study identifies persistent tensions related to graduation, the continuation of higher education, and the connection to the labor market, as well as gaps between the curricular design and the actual conditions of schooling. It also describes institutional strategies to sustain both academic and social trajectories, and gathers the perspectives of actors on the challenges faced during the final years of secondary education. The findings highlight the need for comprehensive policies that articulate different levels of management and strengthen young people’s prospects beyond school.

KEYWORDS

Secondary school • educational trajectories • future projections • civic education • educational inequality

1. INTRODUCCIÓN

Las trayectorias educativas en el nivel secundario se han constituido, en las últimas décadas, en un objeto de indagación recurrente en el campo de la investigación educativa, tanto en nuestro país como en el ámbito regional. Su centralidad radica en que permiten dar cuenta de los modos concretos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan el sistema educativo a lo largo del tiempo. Lejos de ser una carrera individual, la trayectoria escolar expresa un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2015). Al mismo tiempo, las características no lineales y oscilantes que presentan las trayectorias escolares, junto con fenómenos persistentes como la repitencia y el abandono, aunque hoy en menor escala que en décadas anteriores, continúan siendo objeto de crítica y sospecha social. Esto ocurre a pesar de las modificaciones introducidas en los regímenes académicos, orientadas a flexibilizar las formas de cursada y



a limitar la repitencia anual, medidas que son frecuentemente interpretadas como expresiones de un supuesto facilismo pedagógico (Krichesky, 2023).

El ciclo superior del nivel secundario constituye una etapa particularmente compleja en los procesos de escolarización, en la que se despliegan una serie de problemáticas sociales y educativas. Entre ellas, cobran centralidad las tensiones en torno a las trayectorias escolares, los desafíos vinculados con la terminalidad del nivel y las proyecciones futuras, educativas, laborales y sociales, de adolescentes y jóvenes. Particularmente, en los últimos años del nivel secundario, la acumulación de desventajas sociales adquiere una magnitud e incidencia creciente sobre los procesos de escolarización. Los denominados factores externos, vinculados a las desigualdades estructurales que atraviesan a la juventud al igual que al conjunto de la sociedad, inciden de manera significativa en las trayectorias escolares. Entre los más frecuentes se destacan la inserción laboral temprana, los embarazos y maternidades/paternidades en edades adolescentes, distintas formas de violencia, así como responsabilidades de cuidado y asistencia familiar. Estas condiciones tienden a intensificarse en el tramo final de la escolaridad secundaria.

Según el Relevamiento Anual de información estadística de la provincia de Buenos Aires correspondiente al período 2019-2020 (previo a la pandemia), las tasas de alumnos no promovidos en el sector estatal del nivel secundario alcanzaban el 18%, con un incremento en segundo (20%) y cuarto año (18,3%), y un pico del 24% en sexto año, asociado principalmente a la no acreditación de materias pendientes requeridas para la finalización del nivel.

Durante ese mismo período, la proporción de abandono escolar, considerada en el indicador *alumnos sin pase*, se situaba en torno al 1%, con un leve incremento en cuarto año (1,32%).

En el período posterior a la pandemia, los indicadores de promoción muestran una mejoría significativa con índices de no promovidos y abandono en el nivel muy bajos.¹ No obstante, hacia 2023 se observa una tendencia ascendente: la tasa de no promoción alcanza un promedio del 13,7% en el sector estatal, con valores de 11% en segundo año y 16% en cuarto año. Por su parte, el abandono escolar no acompañó esa tendencia, manteniéndose en niveles relativamente bajos: a nivel general fue del 0,5%, mientras que en segundo y cuarto año los valores oscilaron entre 0,4% y 0,6%, respectivamente.

Por otra parte, si bien la cuestión del egreso de este nivel resulta una deuda sin resolver de las políticas públicas y educativas entre 2015 y 2022, el egreso anual experimentó una curva ascendente del 72,6% al 80,7%. Diversos estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2022; Unicef-OEI, 2023; Vicente, Corica Otero, 2024) dan cuenta de brechas significativas según el clima educativo

1 Luego de la pandemia (2022-2023), las tendencias bajaron considerablemente con promedios de no promovidos en el sector estatal cercanos al 3% y, para el segundo y cuarto año, no superiores al 0,2%.

familiar y sus niveles de ingreso. Este último trabajo da cuenta con base en un análisis de la Encuesta Permanente de Hogares 2022 (tercer trimestre) que en los sectores de menores ingresos (primer quintil), solo un 53% logra la finalización del nivel, mientras que más del 90% de los sectores de mayores ingresos lo hace (quinto quintil).

Sin embargo, son escasos los estudios que abordan en profundidad lo que ocurre en las transiciones entre el ciclo básico y el ciclo superior del nivel secundario. Esta zona de pasaje adquiere una complejidad particular en el caso de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores empobrecidos y socialmente vulnerables, en quienes, como se ha señalado, los factores externos vinculados a su condición social se acumulan y se expresan tanto en sus trayectorias como en sus biografías, bajo la forma de desventajas estructurales que se hacen cuerpo (Saraví, 2020). Dichas desventajas anclan en la experiencia de estudiantes, con una mayor fragilidad y pérdida de soportes particularmente en el ciclo superior, con los riesgos que apareja en la desvinculación provisoria o definitiva del nivel.

Este artículo toma como punto de partida el desarrollo de un proyecto de investigación (2023-2024)² realizado en escuelas secundarias del Partido de Pilar, situado en la zona noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Bajo un enfoque metodológico multiactoral, que recupera representaciones y experiencias de directivos, docentes y estudiantes, el proyecto tuvo como propósito analizar en diferentes escalas (macro, meso y micro institucional) las representaciones que tienen referentes de la gestión central del gobierno provincial, directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes del último año del nivel secundario, en torno a la gestión del gobierno de la educación secundaria, las trayectorias, la experiencia escolar y las proyecciones de futuro de los y las estudiantes del ciclo superior, en instituciones localizadas en territorios con diferenciados entramados sociales y con condiciones institucionales singulares. Este enfoque resulta multiactoral en tanto apela a diferentes voces y experiencias de diferentes actores involucrados en el quehacer educativo bajo la finalidad de lograr mayor comprensión y profundidad de las problemáticas abordadas en este nivel educativo (Mendizabal, 2018).

Asimismo, desde este enfoque metodológico, se reconoce que dichas representaciones resultan una modalidad particular de conocimiento (Moscovici, 2020). Estas otorgan a los individuos marcos de referencia para orientar sus acciones e interpretar los fenómenos que los rodean (Castorina, 2005). De modo complementario, para la investigación se apeló a fuentes secundarias del Relevamiento Anual (2020/2024) que permitieron identificar el camino complejo y persistente que presentan las trayectorias educativas en los últimos años de este nivel.

En el marco del proyecto, este artículo reúne gran parte de los hallazgos obtenidos, y en particular se centra en caracterizar las formas que asumen las

2 Este proyecto se desarrolló en el marco de la Convocatoria 2023-2025 de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UNiPE.



trayectorias en el ciclo superior y la experiencia escolar con base en la narrativa de directivos, docentes, miembros de los equipos de orientación y estudiantes del último año del nivel secundario.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se enmarca en un enfoque mixto que articula estrategias de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Esta opción metodológica permite captar tanto las regularidades del sistema como los sentidos que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, decisiones y trayectorias, así como su relación con los contextos institucionales y sociales en los que se inscriben.

De acuerdo con la tradición cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis de Gialdino, 2006), el problema de investigación se va reformulando a medida que se avanza en el trabajo de campo y en la construcción de categorías analíticas. La investigación se sustenta en una perspectiva interpretativa, orientada a comprender contextualmente los acontecimientos, prácticas y discursos según el horizonte de sentido que los protagonistas les otorgan. En este marco, se entiende que la realidad social es construida en procesos relacionales dinámicos que vinculan instituciones y sujetos educativos.

En el plano cuantitativo, se utilizan fuentes provenientes del Relevamiento Anual (2019-2024), particularmente referidas a las trayectorias del ciclo superior en la provincia de Buenos Aires y, más específicamente, en el partido de Pilar. Además, se aplicó una encuesta a equipos directivos del universo total de establecimientos secundarios de gestión estatal de Pilar. Esta encuesta relevó información sobre acciones de gestión institucional, dispositivos de acompañamiento de trayectorias, transiciones hacia estudios superiores o inserción laboral, y estrategias vinculadas a los fines de la educación secundaria.

Desde el enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a actores de distintos niveles de gestión: funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (nivel central), autoridades de la Jefatura Distrital (nivel intermedio) y directivos, docentes y estudiantes de tres escuelas secundarias seleccionadas por muestreo teórico con base en criterios de accesibilidad. Las dimensiones abordadas incluyen: las trayectorias en el ciclo superior; las problemáticas emergentes en la población estudiantil; las decisiones institucionales sobre el Régimen Académico; los dispositivos de intervención sobre las trayectorias; y las transiciones hacia la educación superior, el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.

En el marco de este último enfoque, se desarrollaron una variedad de instrumentos de recolección de información, integrados por entrevistas abiertas y focalizadas, y *focus groups*. El procesamiento de dicho material permitió la reconstrucción de registros que apelan al cotidiano escolar, constitutivo de una trama compleja en la que confluyen “tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas” (Rockwell, 2009, p. 14). Las fuentes utilizadas para este proyecto se complementaron con



cuestionarios autoadministrados a directivos y estudiantes. A su vez, se recurrió a fuentes estadísticas e información institucional que permitió una lectura de la dinámica de tres cohortes de estudiantes (2016-2021 / 2017-2022 / 2018-2023).

Asimismo, con el propósito de incorporar una perspectiva territorial, se consideró la distribución de las escuelas secundarias del distrito de Pilar según su localización en distintos tipos de contexto. A partir de lo estipulado en el Registro Nacional de Barrios Populares (Renabap),³ se distinguieron tres zonas: contextos urbanos no incorporados al Renabap (CU), barrios populares (BP) y zonas rurales (ZR). De las escuelas estatales que respondieron la encuesta, nueve se ubican en CU, dieciocho en BP y dos en ZR. Esta categorización permitió reconocer las condiciones materiales y de acceso a servicios en las que se desarrolla la vida escolar, así como matices en los desafíos institucionales en torno al sostenimiento de las trayectorias.

Las tres escuelas seleccionadas para el trabajo cualitativo se distribuyen en zonas urbanas no registradas en el Renabap (CU), en un barrio popular (BP); y en una zona rural (ZR), lo que permitió reconstruir experiencias desde realidades heterogéneas, tanto en términos de condiciones organizativo-institucionales como de entorno sociocomunitario.

3. ACERCA DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. PROBLEMAS VIEJOS Y NUEVOS EMERGENTES

En la provincia de Buenos Aires, la educación secundaria se organiza como una unidad pedagógica de seis años, de carácter obligatorio, que articula una formación común con una orientada. Esta definición normativa otorga al nivel un papel central en la formación de adolescentes y jóvenes, estableciendo como finalidades la inclusión educativa, la producción de conocimiento, la formación ciudadana, la preparación para el mundo adulto y la construcción de decisiones respecto a futuros estudios o trayectorias laborales. El Diseño Curricular del ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por Resolución 3828/2009, establece tres propósitos formativos centrales: formar ciudadanos y ciudadanas, preparar para el mundo del trabajo y garantizar condiciones para la continuidad en los estudios superiores.

Estas finalidades, sin embargo, no se realizan exclusivamente desde el currículum prescripto ni desde la política educativa centralizada. Su concreción requiere condiciones institucionales que las hagan posibles, lo que coloca a la gestión escolar en un lugar clave: allí donde se toman decisiones organizativas, pedagógicas y vinculares que inciden directamente en las trayectorias de los y las estudiantes.

3 Es un registro que identifica y caracteriza los barrios populares del país, como villas, asentamientos y urbanizaciones informales, para facilitar el acceso a servicios básicos y la regularización dominial de sus habitantes.



El análisis de la información recolectada de escuelas secundarias estatales comunes del partido de Pilar, a partir de un cuestionario respondido por directivos del 70% de dicho universo (que reúne un total de 42 establecimientos de secundaria común/estatal) y de entrevistas en profundidad a equipos de conducción de tres instituciones, permite advertir que la gestión institucional está fuertemente interpelada por el desafío de sostener las trayectorias escolares, especialmente en los últimos años del nivel.

Uno de los rasgos que atraviesa al conjunto de las escuelas secundarias del Partido de Pilar, que se evidencia en la encuesta realizada, es el volumen en términos de cobertura de la matrícula que transita por dichas instituciones, lo cual en similitud a la tendencia provincial (Relevamiento anual 2020-2024) presenta un incremento, especialmente en el ciclo superior.⁴ En este sentido, un tercio de las instituciones encuestadas concentra entre 400 y 600 estudiantes, y otro tercio entre 600 y 1.000, con una importante cantidad de secciones en el ciclo superior. Asimismo, el 60,7% de los equipos directivos encuestados tiene entre uno y cinco años de antigüedad en el cargo, lo que evidencia un cambio reciente de las conducciones, en un contexto de alta complejidad institucional, en ciertos casos con ampliación de la cantidad de secciones por año y dificultades en la asignación de cargos docentes o equipos técnicos, que parecería complejizarse en ciertos turnos que tienen las instituciones.

Como señaló una directora:

Es el doble de cursos, y solamente ganamos en lo que es cargos una orientadora social y un orientador educacional, más dos preceptores para el turno vespertino, que en mucho tiempo funcionó con un solo preceptor. (Esc. BP)

En este marco, el trabajo sobre las trayectorias escolares adquiere una centralidad creciente. Las principales dificultades señaladas por los equipos directivos están vinculadas a la combinación entre inasistencias reiteradas y acumulación de materias previas, una situación que tiende a agravarse en los últimos años de la cursada. Si bien los datos del Relevamiento Anual del período 2020- 2025 analizado⁵

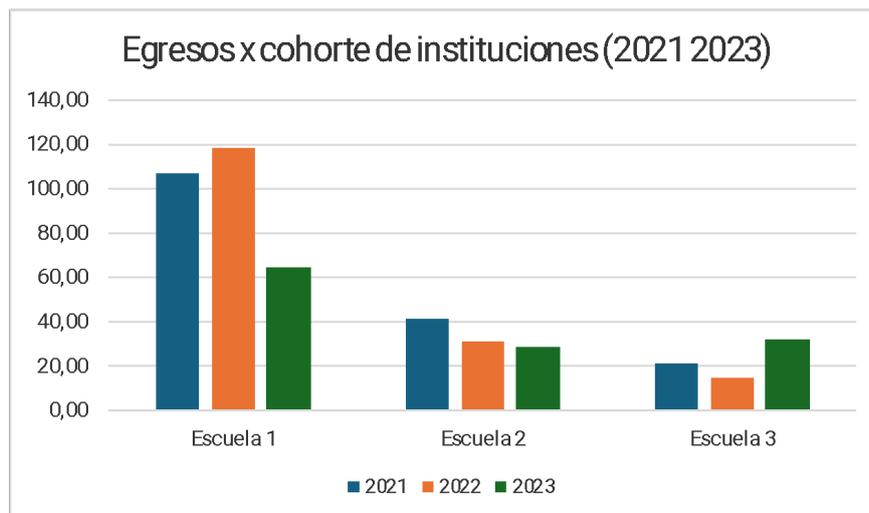
- 4 Con base en el Relevamiento anual de Matrícula de Nivel Secundario de Educación Común, Técnico-Profesional y Artística (secundaria completa) por distrito según sector y año de estudio, para el período 2020-2025, la matrícula del ciclo básico disminuyó 1,5%, mientras que en el ciclo superior se incrementó un 15%. En el Partido de Pilar, para el ciclo básico y superior hubo un incremento del 5% y 22%, respectivamente.
- 5 A nivel de la Provincia de Buenos Aires las tasas de no promovidos en el ciclo superior con base en el período 2022-2023 y 2023-2024 resultan cercanas al 15%, siendo el cuarto año el tramo más crítico con promedios que alcanzan el 18% y se incrementan en el último año a valores cercanos al 23%, vinculados con el adeudamiento de materias pendientes para la finalización del nivel. En cuanto al indicador “salidos sin pase”, los promedios no superan el 1%, con valores más críticos entre el tercer y el quinto año. En la región XI de la que participa el partido de Pilar, las tasas de no promovidos son inferiores al total provincial con promedios para los dos períodos del ciclo superior cercanos al 12%. Lo mismo acontece con las mediciones de “salidos sin pase”, con valores que no alcanzan el 0,3%.

registran niveles relativamente bajos de repitencia y abandono en el ciclo superior, la información provista por los directivos del Partido de Pilar, a través de la encuesta autoadministrada, muestra cifras sumamente más elevadas que rondan el tercio de los estudiantes. Las diferencias entre las diferentes fuentes consultadas revelan la existencia de ciertas tensiones o desfasajes entre las estadísticas oficiales consolidadas y las percepciones construidas en el trabajo cotidiano de las instituciones. En particular, los equipos de directivos, advierten que en quinto y sexto año la crisis de las trayectorias se intensifica, especialmente en escuelas de gran tamaño, donde la cantidad de secciones y estudiantes implica desafíos adicionales para el seguimiento personalizado de las trayectorias.

En este sentido, un directivo remarcaba que “en los últimos años es más difícil sostenerlos (se refiere a los estudiantes) porque muchos ya están trabajando o tienen otras responsabilidades, y eso hace que falten más. Ahí el seguimiento se vuelve más complicado y tenemos que buscar estrategias para que no se desconecten”. (Esc. CU)

Esta dimensión también fue abordada mediante un estudio de tres cohortes (2016-2021; 2017-2022; 2018-2023) centrado en las tres instituciones seleccionadas para el trabajo de campo. En dicho análisis se observa, especialmente durante el período 2021 y 2023, una disminución sostenida de la matrícula en los últimos años del nivel secundario, lo que incide directamente en las tasas de egreso, como se presenta en el gráfico siguiente:

Gráfico



Fuente: Datos suministrados por las instituciones con base en el Relevamiento anual 2021-2023 y procesados por el equipo de investigación.

Esta tendencia se encuentra atravesada, entre otros factores, por los efectos del período de pandemia, analizado en un estudio previo (Krichesky y Haller, 2023) y por ciertas condiciones organizativas específicas de una de las escuelas, como por ejemplo en aquellas que atienden a sectores más desfavorecidos (BP), en la que los



cursos superiores funcionaban en el turno vespertino hasta fines de 2024. A partir de esa fecha y como resultado de un reordenamiento institucional vinculado a mejoras en la infraestructura edilicia, dicho turno fue discontinuado (al contar con edificio propio, se comenzó a mutar el turno vespertino, donde funcionaba el ciclo superior, al turno mañana y turno tarde), lo que generó modificaciones en la dinámica de asistencia de los estudiantes.

Lo que pasa con el ciclo superior es que tengo dos preceptoras con seis cursos, personal que entra y sale, porque va a dar la clase y se va [...] En su momento se aprobó la apertura del ciclo superior en el turno vespertino. Yo soy directora de jornada completa de ocho horas que me tengo distribuir en tres turnos no habiendo vices, entonces, es una complicación, o sea que estoy muy poco con los chicos del ciclo superior. (Esc. BP)

Esta intensificación de la problemática de las trayectorias no se expresa necesariamente en los indicadores tradicionales del sistema educativo vinculados con la no promoción o el abandono, sino que está más relacionada con el indicador de materias adeudadas que se acumulan en la biografía escolar, y que se traduce en una experiencia escolar de baja intensidad y desenganche (Kessler, 2002; Vecino y Buratovich, 2025) en los modos de cursada de los y las estudiantes en los últimos años del nivel.

Dicho “desinterés”, como expresión recurrente en las narrativas de los equipos directivos entrevistados, da cuenta de brechas entre la cultura escolar y culturas juveniles, de un alejamiento de los ritmos y procesos de aprendizaje previstos para los y las estudiantes. Junto a dicho desenganche, cabe considerar la dimensión temporal que interviene en ciertos desacoples entre las culturas juveniles y el dispositivo escolar.

Frente a este escenario, las escuelas desarrollan diversos dispositivos de acompañamiento. En muchos casos, estas estrategias se apoyan en programas con financiamiento nacional o provincial, como el Forte o Progreso.⁶ El primero, en particular, fue valorado positivamente por el 60% de los equipos como una herramienta útil para fortalecer las trayectorias. En palabras de un integrante del equipo directivo,

Creo que este recurso permitió que muchos puedan promocionar. Los sábados estaba lleno el colegio... Fue salir a buscar salones por todos lados para que los profesores acompañantes de trayectorias educativas puedan ayudar a nuestros chicos. (Esc. BP)

6 El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos brinda apoyo para promover la formación académica y profesional. Es una beca educativa que llega de manera directa a cada destinatario, vinculada al cumplimiento de la regularidad en la asistencia a clase, a objetivos educativos y a la realización de actividades de extensión formativa.

En paralelo, las instituciones diseñan mecanismos propios de seguimiento, adaptando los recursos disponibles a las necesidades del momento. Las entrevistas muestran cómo se construyen herramientas internas de monitoreo, espacios de tutoría informal o acuerdos de trabajo entre docentes y equipos de orientación.

El acompañamiento de las trayectorias no se limita a lo académico. Las condiciones de vida de los y las estudiantes, señaladas por los equipos como una dimensión central, incluyen problemáticas como violencia entre pares (31%), situaciones de violencia de género (31%), consumo de sustancias (20%) y trabajo adolescente. Estas situaciones demandan intervenciones integrales, sostenidas en el tiempo, que muchas veces desbordan las capacidades institucionales disponibles, pero que no dejan de ser asumidas como parte del trabajo cotidiano.

En este sentido, algunos equipos de conducción enfatizan que las trayectorias no pueden pensarse de manera fragmentada o reducida a indicadores formales. Como señaló uno de los equipos directivos:

El problema es cuando se trabaja la trayectoria solo desde las materias. Nosotros tratamos de pensar en términos de sujetos. Si un chico no viene, no es solamente un número de inasistencias. Es una historia, un contexto. (Esc. CU)

A pesar de estas limitaciones, las entrevistas muestran que las escuelas sostienen un fuerte compromiso con el acompañamiento de los y las estudiantes. Se destaca el esfuerzo por construir presencia institucional, generar espacios de escucha, intervenir de manera cercana en situaciones personales o familiares, y mantener el vínculo con quienes transitan por trayectorias más inestables. En palabras de un integrante de uno de los equipos directivos, “acá la idea es que no se pierda el contacto. Si un estudiante falta varios días, enseguida tratamos de hablar con él o con la familia. A veces es solo escucharlos y mostrarles que la escuela sigue siendo un lugar para ellos” (Esc. CU).

La gestión institucional aparece así como un campo de acción que no se reduce a una dimensión administrativa, sino que, en escenarios de alta incertidumbre y crisis de la autoridad pedagógica (Manziona, 2011), articula decisiones ético-pedagógicas complejas orientadas al sostenimiento del derecho a la educación y cierta puesta en acto de un oficio del lazo y de acompañamiento (Frigerio, 2017), a partir de relaciones próximas, asociadas al reconocimiento y la construcción de las confianzas (Cornu, 1991, 2017).

En este sentido, otro de los actores institucionales que cumple un papel central en el acompañamiento de estas trayectorias son los Equipos de Orientación Escolar (EOE). De acuerdo con la normativa vigente, como la Comunicación 2/2022 y la Resolución 1.723/2006, estos equipos tienen como función intervenir en procesos de inclusión, revinculación, convivencia y orientación para la vida futura, articulando con docentes, directivos, estudiantes, familias y otros organismos del Estado. En la práctica, su intervención suele ser demandada frente a situaciones de malestar, ausentismo, desmotivación o conflictos vinculares, especialmente en el ciclo básico.



Los relatos de las entrevistas y experiencias previas de trabajo muestran que, si bien su presencia es valorada por las escuelas, los EOE enfrentan una serie de tensiones estructurales. La cantidad reducida de profesionales, en general entre dos y tres por escuela, contrasta con la magnitud de las poblaciones escolares que deben acompañar, que en algunas escuelas secundarias del distrito llegan superar los mil estudiantes. Esta sobrecarga de tareas limita la posibilidad de realizar intervenciones sostenidas, especialmente en el ciclo superior, donde muchas veces su presencia se restringe a casos emergentes. En este sentido, los EOE desempeñan un papel crucial en el seguimiento de casos de ausentismo reiterado, realizando, entre múltiples tareas, visitas domiciliarias para favorecer una revinculación con la escuela.

Entre las problemáticas que se identifican como frecuentes aparecen el retraimiento, el desinterés, la desconexión afectiva con la escuela y la soledad. Un equipo señalaba: “Observamos muchos chicos que están solos, muy metidos en las redes pero con poca participación” (Esc. BP). Estas situaciones, si bien no siempre derivan en abandono, sí afectan la continuidad de las trayectorias y su sentido. Desde los EOE, se desarrollan diversas estrategias: entrevistas individuales, reuniones con las familias, visitas domiciliarias y articulaciones con centros socioeducativos u otros dispositivos del sistema de salud o protección. Se destacan también los intentos por construir alternativas cuando la escuela formal no logra retener: “Le damos otra alternativa en el espacio socioeducativo para que pueda trabajar el contenido que dicta el profesor en el aula” (Esc. ZR), señalaba una orientadora.

Estas experiencias muestran que el acompañamiento de las trayectorias implica mucho más que garantizar instancias académicas de recuperación o acreditación. Supone mirar a los y las estudiantes como sujetos con trayectorias vitales diversas, en relación con su contexto social y familiar, sus deseos, sus tiempos y sus modos de estar en la escuela.

Al mismo tiempo, los propios equipos reconocen la existencia de una brecha entre los enunciados de las políticas públicas y las condiciones reales para llevarlas adelante. En particular, se señala la necesidad de ampliar el alcance del acompañamiento al ciclo superior, de sostener espacios de tutoría específicos, y de promover la participación estudiantil como parte de la experiencia escolar, más allá del aula y de las materias.

4. LA PROYECCIÓN DE FUTURO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES Y LOS DOCENTES DEL CICLO SUPERIOR

Al decir de Guichard (1995), construir un proyecto de vida es “una anticipación, marcada por la configuración del presente” (p. 18), que supone una mirada orientada al futuro en tanto horizonte posible, sin que ello implique certeza de su concreción (Bajoit, 2003). Entre los múltiples condicionantes que intervienen en esa anticipación, el espacio social y los efectos de lugar (Bourdieu, 1999) juegan un papel determinante. La correspondencia entre estructuras sociales y estructuras

mentales, mediada por la posición objetiva de los sujetos en el espacio social y por sus capitales disponibles, produce representaciones sobre lo posible que muchas veces consolidan, desde el *habitus*, formas de legitimación del orden existente.

En este artículo interesa recuperar, entre otros aspectos, el lugar que ocupan la propuesta curricular y las prácticas docentes del ciclo superior en relación con esos horizontes de futuro, a partir de las entrevistas realizadas a docentes de los espacios de Ciudadanía y Trabajo (CyT) y Construcción de la Ciudadanía (CC). En sus relatos emergen con claridad las tensiones entre el currículum prescripto, las condiciones reales de escolarización y las trayectorias juveniles.

Las finalidades de la escuela secundaria, particularmente la formación para el ejercicio de una ciudadanía plena, se ven interpeladas no solo desde la gestión institucional, sino también desde la experiencia concreta de quienes enseñan contenidos directamente vinculados a esa dimensión. Tal como plantea Tedesco (2003), el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela exige no solo el abordaje de contenidos normativos, sino también la creación de condiciones institucionales que permitan a los y las estudiantes participar, expresarse y asumir responsabilidades concretas en la vida escolar.

Si bien las materias CyT y CC abordan temáticas como el sistema democrático, los derechos laborales, la participación social y el análisis crítico de la realidad, los docentes entrevistados señalan que las propuestas didácticas muchas veces se ven reducidas a enfoques normativos o procedimentales, sin posibilidad de profundización. En palabras de una de las docentes entrevistadas, “podemos hablar de democracia, pero no siempre tenemos el tiempo o el espacio para hacer que eso se vuelva algo vivido por ellos. Cuesta mucho sostener un debate si falta la mitad del curso o si no hay continuidad” (Esc. BP).

La falta de articulación entre materias, la escasa planificación institucional conjunta y la discontinuidad de dispositivos como centros de estudiantes o consejos de convivencia limitan la construcción de experiencias democráticas concretas. Como señalan varios y varias docentes, las actividades que más “enganchan” a los y las estudiantes suelen estar asociadas a herramientas para la vida laboral inmediata, como la confección de currículum vitae o la preparación para entrevistas de trabajo, mientras que los debates sobre derechos colectivos o participación política encuentran menos espacio y resonancia.

Estas percepciones coinciden con lo expresado por equipos directivos y de orientación, quienes advierten que muchos y muchas jóvenes transitan la escuela sin proyectarse hacia estudios superiores ni hacia formas activas de participación ciudadana. El desencanto con lo político, la urgencia por insertarse en un mercado laboral precarizado y la ausencia de dispositivos institucionales sostenidos que habiliten prácticas colectivas limitan las posibilidades de construir una experiencia escolar con sentido formativo amplio.

A ello se suma la escasa articulación con el mundo del trabajo y con instituciones de educación superior. Las entrevistas muestran que, en la mayoría de los casos, no existen propuestas institucionales sostenidas como pasantías, prácticas profesionalizantes o visitas a ámbitos laborales o educativos. Las referencias a la



continuidad de estudios suelen limitarse a la realización de *test* vocacionales o charlas aisladas, sin instancias de acompañamiento efectivo ni vínculos sostenidos con el nivel terciario o universitario.

Los docentes entrevistados coinciden en que sus estudiantes, en su mayoría provenientes de sectores populares, no suelen proyectarse en estudios superiores, “para ellos la facultad es como un monstruo. Es muy difícil, es muy triste, y no estamos haciendo nada. Yo vuelvo, repito, de acá nos tenemos que hacer cargo todos” (Esc. CU). Las trayectorias están marcadas por el ausentismo, la fragmentación curricular y la asunción temprana de responsabilidades laborales o familiares. La escuela aparece, muchas veces, más como un lugar de paso que como un espacio de construcción de futuro. Como plantea Kaplan (2011), las trayectorias escolares están atravesadas por desigualdades estructurales que no solo afectan el acceso y la permanencia, sino también el sentido subjetivo que los estudiantes construyen sobre su paso por la escuela y su proyección vital.

Uno tiene más o menos un 50-60% que asiste regularmente desde que comienza hasta que termina el ciclo lectivo. Pero después hay más o menos el 40% restante, fluctuante, si se le quiere decir, que por ahí quizá, o no viene todas las semanas, o por ahí viene un determinado periodo sí y otro determinado periodo no, y después vuelve a la escuela nuevamente, o directamente en algunos casos, que también pasa, hay directamente abandono. (Esc. BP)

En esta línea, Dubet (2006) sostiene que la escolarización implica una experiencia en la que los sujetos no solo acceden a saberes, sino que se constituyen en relación con los otros, las normas y los imaginarios sociales. Cuando esa experiencia se debilita, el sentido de la escuela como lugar de reconocimiento, pertenencia o posibilidad también se diluye. Por su parte, Southwell (2016) advierte que la formación ciudadana no puede limitarse a la transmisión de contenidos normativos, sino que requiere generar condiciones institucionales que habiliten prácticas políticas reales en el espacio escolar. Sin centros de estudiantes activos, sin espacios de participación sostenidos, la ciudadanía queda reducida a un aprendizaje abstracto, sin conexión con la experiencia escolar cotidiana.

A raíz de lo relevado en las entrevistas analizadas, se evidencia una distancia significativa entre los fines formativos que orientan el diseño curricular del ciclo superior y las condiciones reales que atraviesan tanto a docentes como a estudiantes. Las trayectorias juveniles, fuertemente atravesadas por desigualdades estructurales, condicionan las posibilidades de apropiación del currículum, de proyección a futuro y de construcción de una ciudadanía activa. Al mismo tiempo, las escuelas enfrentan limitaciones institucionales que obstaculizan la creación de experiencias pedagógicas significativas, democráticas y articuladas con el entorno. Esta tensión no debe entenderse como un déficit atribuible a los sujetos, sino como un desafío para el diseño de políticas integrales que reconozcan las condiciones materiales, culturales y subjetivas en las que se inscribe hoy la experiencia escolar.

5. LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LA PROYECCIÓN DE FUTURO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL CICLO SUPERIOR

Las investigaciones educativas sobre la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario (Kessler, 2002; Dussel *et al.*, 2007; Núñez, 2015; Weiss, 2015) han destacado la centralidad que adquieren los vínculos afectivos en la construcción del sentido escolar, así como el lugar que ocupa el respeto mutuo como condición para el reconocimiento recíproco entre docentes y estudiantes. Esta perspectiva no desconoce la complejidad de otros fenómenos abordados en estudios previos, aún vigentes en los escenarios escolares actuales, que dan cuenta de mecanismos de oposición, estigmatización y conflicto. Tales dinámicas expresan tensiones estructurales entre la cultura escolar, los capitales culturales disímiles y los procesos de socialización que exceden el ámbito educativo y familiar (Willis, 1988; Dubet y Martuccelli, 1998).

El trabajo de Núñez *et al.*, (2019), junto con otras investigaciones, da cuenta de la complejidad que reviste la experiencia escolar al indagar en las dinámicas de convivencia y participación estudiantil. Estas dimensiones fueron retomadas por los mismos autores en el contexto de la pandemia por Covid-19, donde analizaron el impacto de las transformaciones en los vínculos escolares y la profundización de las desigualdades educativas (Núñez y Fuentes, 2022).

Las investigaciones educativas en torno a las proyecciones de futuro (Sepúlveda, 2013; Krichesky, 2021; Dabenigno, 2024; De Piero y Massigoge, 2023), junto con los estudios sobre transiciones juveniles y cursos de vida (Elder, 2001; Golland, 1997; Leccardi, 2005, 2018; Ruiz, 2019), permiten comprender cómo los relatos de los y las estudiantes no siguen una lógica lineal, sino que construyen una temporalidad entrelazada, donde los “futuros pasados” y los “futuros presentes” se solapan y reconfiguran en dinámicas circulares. Esta circularidad se ve intensificada por lo que Araujo y Martuccelli (2010) denominan “accidentes vitales”: eventos disruptivos que introducen virajes significativos en los cursos de vida (Blanco, 2011, p. 10).

Desde este enfoque, se reconoce la heterogeneidad y desestandarización de las trayectorias juveniles, en un contexto de creciente desinstitucionalización de los calendarios vitales. Como ha señalado Elder (2001), las trayectorias biográficas ya no responden a una secuencia establecida, sino que adoptan formas más abiertas, laberínticas y reversibles (Machado Pais, 1993, 2007). En este marco, los relatos de proyección a futuro suelen revelar desajustes entre las condiciones sociales objetivas y las aspiraciones subjetivas. En algunos casos, los y las jóvenes manifiestan el deseo de continuar estudios superiores como una forma de ruptura con el destino social previsto. Tal como sugiere Meo (2012), esto puede interpretarse como una expresión de la reconfiguración del habitus de clase, en un escenario de fragilización de los lazos sociales y menor previsibilidad estructural (Krichesky, 2021).

Un aspecto central de la investigación realizada estuvo enfocado en recuperar las miradas y voces de los jóvenes en torno a su experiencia escolar y la perspectiva de futuro al final de la escuela. A través de un cuestionario autoadministrado



a estudiantes se relevó una serie de variables: trayectorias educativas,⁷ tareas y actividades realizadas fuera del ámbito escolar, estrategias de soporte y acompañamiento frente a dificultades y la proyección de futuro.

Por otra parte, en el marco de diferentes grupos focales, se procuró un análisis en profundidad bajo el propósito de privilegiar el decir y captar los sentidos (Hammui Sutton y Varela Ruiz, 2013) con que los y las estudiantes dan cuenta de sus experiencias escolares.

Un hallazgo en consonancia con lo que surgió de los cuestionarios autoadministrados fue el deseo de la mayoría de los y las estudiantes de continuar sus estudios al finalizar la escuela secundaria, ya sea en el ámbito universitario o terciario. No obstante, junto con este deseo, emergió en sus narrativas una sensación de inseguridad y temor ante lo que depara el futuro educativo. Esta incertidumbre parece intensificarse por la presión que sienten ante la necesidad de tomar decisiones trascendentales en el último año de la escuela secundaria, una etapa marcada por la exigencia de adaptación constante a los rápidos cambios tecnológicos, laborales y sociales. Un punto saliente en relación con cómo se proyectan particularmente las estudiantes resulta la simultaneidad entre aspiraciones profesionales, proyectos familiares (como la maternidad) y la intención de emprender o mantener otras actividades por fuera de las profesionales. Esta multifacética visión del futuro contrasta con narrativas más lineales y centradas exclusivamente en la trayectoria profesional o laboral.

La simultaneidad de actividades o proyecciones, particularmente en el caso de las mujeres (estudios, trabajo, familia, emprendimientos), podría reflejar, por un lado, una mayor conciencia de la necesidad de autonomía económica y personal. Y por el otro, con una sobrecarga de expectativas sociales que las impulsa a abarcar múltiples roles o funciones simultáneamente.

En una lectura acerca de los actores que podrían influir en dichas decisiones, aparecen en las narrativas de los y las estudiantes, y en consonancia con los hallazgos de la encuesta autoadministrada,⁸ una importante centralidad de los vínculos familiares o la relación entre pares. Estos juegan un espacio crucial como soportes para sus definiciones a futuro, mientras que la escuela y sus actores resultan escasamente mencionados como referentes que les permita analizar y

7 El cuestionario autoadministrativo tuvo un total de 141 respuestas de los estudiantes del último año de las tres instituciones en las que se desarrolló el campo de investigación. Entre la serie de datos que suministró este cuestionario se observa que cerca del 51% trabajó alguna vez y casi la mitad (40%) indica que el familiar que alcanzó el nivel educativo más alto terminó la secundaria y un 21% no concluyó dichos estudios y en una proporción del 6.4% finalizó el nivel primario. Si bien respecto de las trayectorias educativas, el 83% nunca repitió y el 13,5% repitió una sola vez y un 3,5% restante repitió dos veces o más, las tendencias más críticas se presentan en el ausentismo escolar: un 46% señala ausentarse entre 16 y 24 veces en el año escolar.

8 De acuerdo con la encuesta autoadministrada a los estudiantes del último año, se identificó en relación con aquellas instituciones o actores que apoyan o influyen en sus decisiones de sus futuros educativos que cerca de un 60% se concentra en referentes familiares y un 22% en amigos. Solo un 28% de señala la presencia de actores institucionales como preceptores, equipos de orientación y profesores.



enfrentar sus desafíos posteriores al egreso del nivel. Esto daría cuenta de ciertas ausencias de estrategias y dispositivos específicos en el ciclo superior que orienten a los estudiantes en sus proyecciones de futuro.

6. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis desarrollado a lo largo de este artículo permite comprender la complejidad que reviste el ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires y en particular en el Partido de Pilar, tanto en términos de las trayectorias escolares como de las proyecciones de futuro de los y las estudiantes. Este tramo final del nivel concentra un conjunto de desafíos que combinan aspectos estructurales, institucionales y subjetivos, que inciden de manera directa en la permanencia, la finalización y la apropiación de la experiencia escolar.

Las trayectorias de baja intensidad, caracterizadas por inasistencias reiteradas, acumulación de materias previas y períodos de desvinculación parcial o total, constituyen un rasgo recurrente en los últimos años de cursada. Aun en contextos donde los indicadores formales de repitencia y abandono no resultan alarmantes, las entrevistas y relevamientos realizados muestran que las dinámicas cotidianas están atravesadas por interrupciones, desenganches y retornos intermitentes. Estas situaciones se encuentran fuertemente condicionadas por factores externos (desigualdad socioeconómica, inserción laboral temprana, responsabilidades familiares, situaciones de violencia, consumos problemáticos) que afectan de modo desigual a los y las jóvenes según su origen social y su contexto de vida.

En este marco, si bien la escuela secundaria mantiene su valor como espacio de socialización y construcción de vínculos, enfrenta tensiones crecientes para sostener una presencia significativa en la vida de los estudiantes. Las prácticas docentes y la organización de los espacios curriculares se ven interpeladas por las transformaciones en las culturas juveniles, generándose brechas entre los ritmos, lenguajes y formatos escolares y las experiencias, intereses y expectativas de los jóvenes. Estas brechas, sumadas a la fragmentación curricular y a la falta de articulación entre materias y áreas, limitan la construcción de aprendizajes integrados y relevantes, y en muchos casos profundizan el desapego hacia la propuesta escolar.

La proyección de futuro de los y las estudiantes, indagada a través de encuestas y grupos focales, evidencia tensiones entre aspiraciones y condiciones reales para su concreción. Si bien la mayoría expresa el deseo de continuar estudios superiores, este horizonte se presenta acompañado de incertidumbre, inseguridad y, en algunos casos, temor frente a lo desconocido.

La escasa articulación entre la escuela secundaria, el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior se traduce en oportunidades limitadas para conocer de manera directa esos ámbitos y para desarrollar competencias que faciliten la transición. Las acciones de orientación vocacional o laboral suelen ser puntuales sin un acompañamiento sostenido.



La ausencia o debilidad de dispositivos específicos para el ciclo superior destinados a acompañar las decisiones y transiciones de los estudiantes es un aspecto que se repite en los relatos de docentes, directivos y de los propios jóvenes. En la mayoría de las escuelas analizadas no se registran instancias sistemáticas de tutoría ni programas estables de vinculación con estudios terciarios o universitarios, ni con experiencias laborales formativas. Cuando existen, dependen en gran medida de la iniciativa individual de algunos docentes o de programas externos de alcance limitado.

No obstante estas limitaciones, el estudio también permite visibilizar el compromiso y la creatividad de las instituciones y sus actores para sostener las trayectorias. Los equipos directivos, docentes y de orientación escolar despliegan estrategias que incluyen tutorías informales, seguimiento personalizado, trabajo con las familias, intervenciones en situaciones de conflicto y acciones de revinculación. Estos esfuerzos, muchas veces realizados con recursos escasos y en condiciones de alta complejidad, muestran que la escuela puede constituirse en un anclaje significativo aun en contextos de inestabilidad social y económica.

Los hallazgos ponen de relieve que el fortalecimiento del ciclo superior requiere de políticas integrales que articulen los niveles macro, meso y micro de gestión. Ello implica diseñar e implementar dispositivos que aborden de manera simultánea el sostenimiento académico y vincular, la orientación para la vida postsecundaria, y la articulación con el mundo laboral y la educación superior. Es fundamental que estas políticas reconozcan las condiciones reales de escolarización, incorporen la perspectiva de los actores territoriales y se sostengan en el tiempo para evitar la fragmentación de acciones.

En síntesis, la complejidad del egreso en la escuela secundaria no puede entenderse como una mera cuestión de logro individual, sino como el resultado de un entramado de condiciones estructurales, institucionales y culturales que configuran las trayectorias. A partir de la evidencia relevada, se reafirma que garantizar el derecho a la educación en este tramo final del nivel implica no solo asegurar la terminalidad, sino también habilitar, desde diferentes escenarios en que se configura la política educativa, horizontes de futuro viables, significativos y deseables para todos y todas las jóvenes. Ello demanda una apuesta decidida por políticas públicas que, por una parte, acompañen a los y las estudiantes en las transiciones entre ciclo básico y superior. Por otra parte, para el último año del nivel se observa la necesidad, en ciertos casos imperiosa, de promover estrategias sostenidas de escucha, apoyo y motivación para el despliegue de experiencias significativas de los y las estudiantes, que alteren la baja intensidad; recuperen el deseo por estudiar (Recalcati, 2016) y fortalezcan el lazo social, en tanto sujetos de derechos y protagonistas de su proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, (36) (nº especial), 77-91.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Lumen.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.
- Briscioli, B. (2015). *Trayectorias escolares: Perspectivas y desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castorina, J. (comp.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Miño y Dávila.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Última década*, (36), 71-95.
- Cornu, L. (1991). *La confiance en soi, la confiance en l'autre*. ESF Éditeur.
- Cornu, L. (2017). La confianza en educación: Entre don, riesgo y promesa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 85-96.
- Dabegnino, V. (dir.) (2024). *Terminar la secundaria*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- De Piero, E. y Massigoge, J. (2023). Trayectorias escolares desiguales: Procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3), 7-33.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). Resolución 13.723. Lineamientos generales para los Equipos de Orientación Escolar. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). Marco General del Diseño Curricular para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria. Resolución 3.828. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022). Comunicación 2. Orientaciones para la intervención de los Equipos de Orientación Escolar, DGCyE.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Santillana.
- Elder, G. (2001). «Life course: Sociological aspects». En N. Smelser y P. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13. Elsevier.



- Frigerio, G. (2017). Oficio del lazo: Notas sobre la construcción de vínculos en la escuela. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: La invención de lo común* (pp. 151-165). Del Estante Editorial.
- Galland, O. (1997). *Sociología de la juventud*. Morata.
- Guichard, J. (1995). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Presses Universitaires de France.
- Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Kaplan, C. V. (2011). *Trayectorias escolares: La desigualdad como experiencia*. Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Krichesky, M. (2021). Experiencia de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA].
- Krichesky, M. (2023). Porque querés hacerlos repetir. En Bernatené, S. y Steiman, J. (comps.), *Tomar la palabra. Educación en disputa* (pp. 103-117). Unsam Edita.
- Krichesky, M. y Haller, V. (2023). Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el currículum prioritario en la provincia de Buenos Aires. *Polifonías*, 12(24), 50-74. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1397>
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young*, 13(2), 123-146.
- Leccardi, C. (2018). Rethinking youth cultures in the age of uncertainty. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 780-793.
- López, N. (coord.) (2009). *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. IPE-UNESCO.
- Machado Pais, J. (1993). *Culturas juveniles*. Imprenta Nacional Casa da Moeda.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos.
- Manzione, M. (2011). *Autoridad pedagógica y cambio educativo*. Noveduc.
- Mendizabal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(2) (abril-junio), 5-20.
- Meo, A. (2012). Identidades laborales docentes en tiempos de cambio: El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires. IX Seminario de la Red Estrado, Políticas Educativas en América Latina.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations*. Polity Press.
- Núñez, P. (2015). *La escuela secundaria en debate*. Aique.
- Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (2019). *Experiencia escolar y participación estudiantil*. HomoSapiens.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (comps.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. HomoSapiens.



- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama
- Rockwell, E. (comp.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Ruiz, J. I. (2019). *Sociología de las transiciones juveniles*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Saraví, G. (2020) Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad RELAP. *Revista latinoamericana de población*, 14(27), 228-256.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 21(39), 11-39.
- Southwell, M. (2016). *Educación y ciudadanía: Problemas de lo político en la escuela*. Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y justicia social en América Latina*. Granica.
- Unicef-OEI (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Unicef.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vecino, M. y Buratovich, L. (2025). Estar en la escuela: Enganchados, desenganchados y desacoplados. En P. Núñez y L. Litichever (comps.), *Educación en tiempos incómodos* (pp. 33-48). El Colectivo.
- Vicente, M. E., Corica, A. C. y Otero, A. E. (2024). La educación secundaria Argentina en la última década: un análisis cuantitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 58-81.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, (41) (nº especial), 1.257-1.272.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Universitaria.

Recepción: 14/08/2025

Aceptación: 13/10/2025



Guido Riccono,* Silvana Fusconi,**
Romina Iraira*** y Martín Lamas****

Implementación del sistema de trayectorias educativas. El caso de las escuelas del Alto Valle de la Provincia de Río Negro entre 2017 y 2023

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de brindar un análisis acerca de la evaluación realizada en ocho escuelas secundarias rionegrinas (ESRN) del Alto Valle de la provincia de Río Negro en el marco del Convenio entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Como integrantes del proyecto de Investigación “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén”, fuimos convocados junto a otros docentes investigadores para evaluar el sistema de trayectorias que

* Profesor de Historia, magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente a cargo de la Cátedra de Política Educativa de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), investigador asistente del Conicet, director del Grupo de Trabajo “Ciencia Social Politizada” (Clacso) y del Proyecto de Investigación “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén”. Filiación: UNCo-Conicet. Correo electrónico: griccono@gmail.com

** Profesora en Historia (UNCo), diplomada en Gestión Directiva (UNPE) y doctoranda en Educación. (UNCo). Se ha desempeñado como docente de Historia y Ciencias Sociales en el nivel medio de Neuquén. Actualmente, es directora de una escuela del nivel medio de la citada provincia e investigadora externa del Proyecto “La educación secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén” (UNCo). Filiación: UNCo. Correo electrónico: safusconi@gmail.com

*** Profesora en Ciencias de la Educación (UNCo), diplomada en Filosofía de la Liberación (UNJu), diplomada y especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contextos. Se desempeña en el nivel superior en los campos de Pedagogía, Didáctica general y Prácticas docentes. Integra un proyecto de investigación y extensión. Filiación: UNCo. Correo electrónico: rominal.iraيرا@gmail.com

**** Profesor y licenciado en Historia, especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales, profesor del Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (Río Negro) y miembro del Proyecto de investigación “La educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén” (UNCo). Filiación: UNCo. Correo electrónico: martinkbeltran31@gmail.com



propone la ESRN. El trabajo duró aproximadamente tres meses, entre octubre, noviembre y diciembre del año 2023, en el cual tomamos como fuentes la documentación aportada por la Dirección de Escuelas Secundarias de la Provincia de Río Negro, entrevistas a directivos, supervisores, coordinadores de área y grupos focales a estudiantes de quinto año. Complementamos el análisis con datos extraídos de otras fuentes para brindar un panorama que pretende ser exhaustivo de la situación de la educación en el Alto valle de Río Negro.

PALABRAS CLAVE

Escuelas secundarias • Río Negro • trayectorias educativas

Implementation of the educational pathways system: The case of schools in the Alto Valle region of Río Negro Province between 2017 and 2023

ABSTRACT

This article aims to provide an analysis of the evaluation carried out in eight Río Negro secondary schools (ESRN) in the Alto Valle of the Río Negro province within the framework of the Agreement between the Ministry of Education and Human Rights of Río Negro and the National University of Comahue. As members of the “Secondary Education and Curriculum Development Processes in the Provinces of Río Negro and Neuquén”, we were convened along with other teacher researchers to evaluate the trajectory system proposed by ESRN. The work lasted approximately three months between October, November and December 2023, in which we used as sources the documentation provided by the Directorate of Secondary Schools of the Province of Río Negro, interviews with directors, supervisors, area coordinators and focus groups with 5th-year students. We complement the analysis with data from other sources to provide a comprehensive overview of the educational situation in the Alto Valle de Río Negro.

KEYWORDS

Secondary Schools • Río Negro • Educational Pathways

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria argentina ha transitado, en las últimas décadas, transformaciones que modificaron sustancialmente los márgenes que definen el modo de entender una escuela pública. Este proceso de cambio en el tiempo se explica, en parte, por el incremento operado en la matrícula de estudiantes y por los límites del modelo institucional tradicional, común y enciclopédico para incorporar y sostener a grupos sociales excluidos.



Las políticas públicas en educación secundaria pueden ser comprendidas en el marco del proceso de democratización que atraviesa el sistema educativo, en especial las que se inauguran con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 del año 2006. La institución del derecho social a la educación, la ampliación de la obligatoriedad escolar, que en Río Negro se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE), traducen las demandas históricas de cambio educativo. El par: expansión de la matrícula-modelo institucional (Acosta, 2012, 2014; Dussel, 2015; Terigi, 2008) deja en claro que la universalidad de la escuela secundaria es un hecho constatable en la matrícula total de estudiantes. Sin embargo, las estadísticas educativas revelan que aun así persisten inconvenientes para lograr la permanencia y la terminalidad de la educación secundaria de adolescentes y jóvenes y, de este modo, para concretar el derecho legislado.

Las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) no se mantienen por fuera del proceso de institucionalización descripto, como tampoco de sus problemas. Indagar en ellos requiere sondear por igual ambos aspectos, permanencia y terminalidad, como también observar con detenimiento las adversidades institucionales y organizacionales que genera el sostenimiento de la escolaridad de los y las estudiantes.

Este trabajo es de carácter cuantitativo y cualitativo, en tanto se propone un abordaje integral de una muestra de escuelas de la provincia de Río Negro, concentradas en la zona conocida como el Alto Valle de Río Negro.¹

LA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO

En otros trabajos hemos desarrollado el proceso de surgimiento y las características centrales de la ESRN (Riccono, Iraira y Lamas, 2023). Aquí, solo a efectos de completar el análisis, diremos que, con el nuevo diseño curricular implementado en el año 2017, la Escuela Secundaria en Río Negro adopta la sigla (ESRN) y propone un nuevo Régimen Académico (RA) caracterizado por la definición de tareas docentes polivalentes, ya que los docentes dividen su tiempo entre el dictado de clases, la coordinación de área, tutorías, participación en el comité académico, participación en el Consejo de Convivencia, cuidado de estudiantes en los recreos, elaboración de informes cualitativos y el acompañamiento de trayectorias. Los docentes tienen

1 La provincia de Río Negro puede dividirse en cuatro regiones: la región sur, la andina, la costa atlántica y la de los valles. Esta última comprende Valle Medio, Alto Vale y Valle Inferior. La región del Alto Valle de Río Negro está caracterizada por una densidad de población mayor a la del resto de la provincia, con algunas ciudades, como Cipolletti y General Roca, que superan los cien mil habitantes y un cordón de poblaciones más pequeñas a la vera de la ruta 22. Con una economía asociada a la fruticultura y, desde época más reciente a la explotación petrolera, se caracteriza también por ser parte de la región metropolitana de Neuquén. Desde el punto de vista educativo, en la región existen instituciones de todos los niveles obligatorios, mientras que en la educación superior existen instituciones provinciales (Institutos de Formación Docente en Villa Regina y General Roca) y dos universidades nacionales con presencia en diferentes localidades de la región: la UNCo y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

cargos compuestos por horas reloj y pasan a estar disponibles para la institución, es por ello que la diversidad de tareas se enmarca en un nuevo régimen laboral.

Con relación al RA, tomamos las palabras del propio Diseño, que lo define del siguiente modo:

El régimen académico promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 16).

Allí se destaca el régimen de trayectorias implementado y definido por la ESRN como “trayectorias escolares continuas y completas”, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de los adolescentes y jóvenes (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 32). Las trayectorias educativas son detalladas y expuestas en el diseño a través de los escritos e investigaciones de la investigadora Flavia Terigi y definidas detalladamente de acuerdo a los lineamientos de esta autora; así, resulta evidente el lugar central que ocupan las trayectorias para la ESRN como elemento a destacar del diseño curricular.

El concepto de *trayectorias escolares* fue desarrollado por autoras como Terigi (2008) y Briscioli (2013), quienes pusieron la mirada en la diversidad de recorridos por las instituciones educativas de los niños y jóvenes. Las trayectorias teóricas serían aquel recorrido determinado y considerado “esperable” por la organización tradicional del sistema educativo.

Las trayectorias reales, en cambio, hacen referencia a la diversidad de recorridos que se expresan en la realidad de la vida de los jóvenes en las instituciones educativas, ya que “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p. 16). Una realidad que está condicionada por múltiples factores familiares, institucionales y sociales.

Este cambio en la mirada, centrado en la atención a los problemas vinculados a la inclusión en el sistema educativo, permitiría diseñar políticas educativas que se enfoquen en trayectorias escolares discontinuas de manera de abordar el problema del llamado “fracaso escolar”.

Por otro lado, el concepto de *agrupamientos*, que estará presente en nuestra investigación porque es el concepto que utiliza el Diseño Curricular (DC), sujeto al régimen de trayectorias, se utiliza para hablar de los grupos de estudiantes de un año determinado. Si bien el texto del DC no define el concepto, sí desliza elementos que permiten acercarnos a una definición, dado que sostiene que el agrupamiento no es la periodización clásica. Lo más parecido a una definición lo encontramos en el siguiente párrafo:

Pensar en el reagrupamiento periódico de los estudiantes en función de sus trayectorias escolares, de sus proyectos en común, de sus intereses, sin que esto



produzca estigmatizaciones o sectarismos tan alejados de la idea de inclusión y educación de calidad (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 39).

En cuanto a las unidades curriculares, la estructura del DC se divide en áreas de conocimiento que lo organizan académicamente. Ellas son: Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lengua y Literatura, Educación en Matemática, Segundas Lenguas, Educación Física y Educación en Lenguajes Artísticos.

Al mismo tiempo, se implementó una división en Ciclo Básico y Ciclo Orientado en el que los estudiantes transcurren su educación secundaria por tramos cuatrimestrales. Es decir, los cinco años están organizados en cuatro cuatrimestres que componen el Ciclo Básico y seis cuatrimestres del Ciclo Orientado. La evaluación y acreditación es cuatrimestral con una predominancia en la evaluación cualitativa durante el desarrollo de clases que transcurren aproximadamente durante catorce semanas, en el mejor de los casos, si no hubo suspensión de clases por diversos motivos.

Finalmente, la otra dimensión importante que incorpora la ESRN es el trabajo docente por cargo, de 9, 16 y 25 horas reloj. En cuanto al tiempo de trabajo docente, las horas dejan de ser cátedras y son reloj, se arman “paquetes de horas” y el cargo de 25 es el máximo compatible equivalente a 37,5 horas cátedra.

ENCUADRE METODOLÓGICO

La evaluación del programa ESRN que llevamos a cabo comprende ocho escuelas del Alto Valle de Río Negro, durante los meses de septiembre y octubre del año 2023. Se entrevistaron a estudiantes, docentes coordinadores de área, directores y supervisores. Para cada uno de los cuatro grupos institucionales se elaboraron temarios y una estrategia de entrevista. Se trabajaron con datos estadísticos provistos por las propias escuelas y por la Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Estos datos permitieron enfocar el tema de estudio, ajustarlo a la realidad de las escuelas participantes, permitiendo posteriormente elaborar reflexiones y propuestas para la revisión y diseño de políticas educativas específicas.

El estudio se realiza desde los enfoques cualitativos propios de los grupos de investigación que participan de su diseño e implementación, dentro de las solicitudes y límites establecidos en el convenio marco. Las interpretaciones alcanzadas hacen posible comprender las trayectorias escolares, sus problemas y vicisitudes, entendiendo que ellas se recortan del proceso general de cambio escolar. Para ello se delimita, en primer lugar, el objeto a estudiar y el contexto en que dicho objeto está siendo comprendido y problematizado. Interrogar la realidad escolar demanda acordar el territorio simbólico sobre el que se pregunta,

cuestión que requiere establecer posiciones teóricas y metodológicas previas. Luego, se abordan los datos estadísticos que dan cuenta del estado de cosas respecto de las trayectorias escolares. Las categorías teóricas empíricas empleadas son determinadas en función de la información obtenida y concordantes con la praxis investigativa adoptada, como también el trabajo de campo, con base en criterios específicos. Al final, continúan las interpretaciones y recomendaciones a partir de los datos obtenidos.

La evaluación de la ESRN que se presenta en este artículo se restringe a las trayectorias escolares, interpretando esta noción desde las regulaciones que establece el RA. En esta norma, las trayectorias escolares

[...] refieren al recorrido, en la experiencia educativa, mediante el cual el estudiante en relación con la institución construye y se apropia de aprendizajes a partir de un corpus de saberes. Las trayectorias no son los sujetos individuales haciendo su camino, siempre nos hablan de una relación con las instituciones y sus modos de organizar ese camino (RA, 2017, p. 8).

Las trayectorias escolares no pueden indagarse por fuera de las propuestas de cambio escolar que modifican el modo de funcionamiento institucional. Este es el punto inicial del trabajo de evaluación y desde el que fueron desarrollados los instrumentos de investigación.

En lo específico de esta investigación, el trabajo cualitativo etnográfico con los grupos institucionales exigió el empleo de dos instrumentos de indagación: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Para cada una de estas herramientas se diseñaron protocolos específicos según el grupo institucional. La interpretación de la información obtenida se realizó empleando cuadros de categorización por saturación y multifocal, como también estadísticas.

La muestra consta de ocho escuelas testigo. Ellas son las ESRN N° 1 y 106 de General Roca; la ESRN N° 11 de Villa Regina; la ESRN N° 23 de Cinco Saltos; las ESRN N° 35 y 89 de Cipolletti; la ESRN N° 56 de General Godoy y la ESRN N° 71 de Allen. La muestra se completó con entrevistas a quince coordinadores de las ESRN citadas; ocho entrevistas a directivos de esas escuelas; dos entrevistas a Supervisores de zona educativa y siete grupos focales dirigidos a estudiantes de quinto años de las ocho ESRN citadas.

En síntesis, el trabajo de campo posee dos secciones. En la primera de ellas, seleccionamos los datos cuantitativos que nos interesa indagar de la ESRN considerando fuentes propias y otras fuentes que nos permiten determinar una mirada general de la situación de la educación en la provincia de Río Negro y en el Alto Valle en particular. En la segunda, volcamos los resultados de las entrevistas y grupos focales para conocer cómo es cualitativamente caracterizada la ESRN por parte de coordinadores, directivos, estudiantes y supervisores escolares.

Es decir, que trabajamos con una metodología cuantitativa y cualitativa, sucesivamente, e integramos otras fuentes primarias para completar el análisis.



LOS NÚMEROS DE LA ESRN

Elaborar una caracterización cuantitativa de la ESRN no fue una tarea sencilla debido a las dificultades para recabar datos de los establecimientos y de las supervisiones educativas del Alto Valle de Río Negro. Es por ello que vamos a partir de los datos que fueron extraídos de tres fuentes, entre los que hay datos primarios, pero provienen de la provincia o a la nación.

El primer documento es el “Informe transformaciones ESRN” elaborado por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo de la Provincia de Río Negro. El segundo es el informe titulado “Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro”, elaborado por la misma Subsecretaría y cuya autoría está a cargo de la Subsecretaria del área citada, María Agustina Erpen. El tercero remite a los resultados del Operativo Aprender.

MATRÍCULA E INGRESO

La propuesta de esta sección es abordar cuantitativamente a las trayectorias educativas de la ESRN a partir de tres ejes: Matrícula e ingreso; permanencia y agrupamientos; y unidades curriculares en curso y egreso. De este modo, nuestra perspectiva es llevar a cabo un análisis desde el inicio hasta el final del recorrido de los y las estudiantes de la ESRN.

Sintetizaremos la información que disponemos a los efectos de elaborar análisis e interpretaciones sobre ella. De este modo, con la Tabla 1, comenzaremos por identificar los ingresos a la ESRN desde el año 2017 al 2022:

Tabla 1. Ingresos ESRN por año y agrupamiento. Provincia de Río Negro

| INGRESOS ESRN POR AÑO Y AGRUPAMIENTO. PROVINCIA DE RÍO NEGRO | | | | | | | | |
|--|------|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Tipo de Educación | Tipo | Agrupamiento | Matricula - 2022 | Matricula - 2021 | Matricula - 2020 | Matricula - 2019 | Matricula - 2018 | Matricula - 2017 |
| COMUN | ESRN | 1 AÑO | 6.827 | 6.275 | 6.263 | 6.573 | 7.210 | 4.866 |
| COMUN | ESRN | 2 AÑO | 6.732 | 6.262 | 6.844 | 7.263 | 7.619 | 4.869 |
| COMUN | ESRN | 3 AÑO | 6.550 | 6.700 | 7.184 | 7.273 | 6.879 | 3.899 |
| COMUN | ESRN | 4 AÑO | 6.559 | 6.797 | 7.105 | 6.508 | 5.686 | 3.278 |
| COMUN | ESRN | 5 AÑO | 6.352 | 6.945 | 6.305 | 5.534 | 4.821 | 2.771 |

Fuente: elaboración propia. Información y datos extraídos del “Informe transformaciones ESRN”, Subsecretaría de Innovación Calidad y Planeamiento Educativo de la Provincia de Río Negro.

Los números se mantienen relativamente estables en los cinco años y los cinco agrupamientos (cursos, años) y evidencian el ritmo procesual de la implementación

de la ESRN como uno de los elementos a destacar. A medida que se avanza en los agrupamientos, desciende la cantidad de ingresos en todos los años –con fluctuaciones en los años 2020 y 2021–, presumiblemente podemos adjudicar esto a efectos de la pandemia y sus condiciones especiales de DISPO y ASPO.

Tomando la información que nos brinda la matriz del operativo Aprender, partimos de un total de 31 ESRN analizadas por el instrumento en toda la provincia. En la Tabla 2 podemos observar la variación de la matrícula de modo particular:

Tabla 2. Variación de la matrícula

| COLEGIO | CIUDAD | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--------------------|------------------------|------|------|------|------|------|
| ESRN N° 53 | GENERAL CONESA | 331 | 336 | 325 | 288 | 262 |
| ESRN N° 33 | BARILOCHE | 230 | 220 | 239 | 218 | 236 |
| ESRN N° 70 | VILLA REGINA | 473 | 514 | 530 | 447 | 414 |
| ESRN N° 45 | BARILOCHE | 249 | 286 | 304 | 296 | 295 |
| ESRN N° 151 | GENERAL ROCA | 271 | 273 | 262 | 231 | 223 |
| ESRN N° 96 | DINA HUAPI | 284 | 302 | 318 | 320 | 292 |
| ESRN N° 152 | CIPOLLETTI | 157 | 223 | 299 | 358 | 374 |
| ESRN N° 2 | BARILOCHE | 473 | 471 | 458 | 431 | 426 |
| ESRN N° 123 | BARILOCHE | 352 | 355 | 354 | 352 | 362 |
| ESRN N° 132 | BARILOCHE | 261 | 242 | 252 | 249 | 240 |
| ESRN N° 137 | SARGENTO VIDAL | 175 | 191 | 204 | 225 | 240 |
| ESRN N° 18 | VIDEAMA | 337 | 328 | 313 | 317 | 308 |
| ESRN N° 106 | GENERAL ROCA | 388 | 402 | 427 | 337 | 428 |
| ESRN N° 4 | VIDEAMA | 299 | 302 | 337 | 492 | 342 |
| ESRN N° 36 | BARILOCHE | 394 | 420 | 473 | 492 | 507 |
| ESRN N° 34 | INGENIERO HUERGO | 306 | 320 | 342 | 333 | 341 |
| ESRN N° 41 | PILCANIYEU | 82 | 61 | 63 | 66 | 64 |
| ESRN N° 5 | CIPOLLETTI | 626 | 645 | 634 | 624 | 623 |
| ESRN N° 122 | CONTRALMIRANTE CORDERO | 102 | 102 | 116 | 138 | 154 |
| ESRN N° 139 | POMONA | 94 | 83 | 95 | 90 | 93 |
| ESRN N° 156 | ALLEN | | 32 | 53 | 88 | 115 |
| ESRN N° 48 | EL BOLSÓN | 499 | 508 | 514 | 532 | 544 |
| ESRN N° 98 | LAS GRUTAS | 375 | 373 | 373 | 351 | 366 |
| ESRN RURAL ANEXO 6 | COMICO | 5 | 6 | 4 | 4 | 6 |
| ESRN N° 154 | VIDEAMA | 241 | 283 | 290 | 262 | 242 |
| ESRN N° 140 | INGENIERO HUERGO | 263 | 245 | 256 | 234 | 225 |
| ESRN N° 21 | CATRIEL | 434 | 424 | 409 | 391 | 414 |
| ESRN N° 22 | GUARDIA MITRE | 65 | 61 | 54 | 59 | 60 |
| ESRN N° 135 | DARWIN | 87 | 93 | 99 | 99 | 89 |
| ESRN N° 146 | VIDEAMA | 210 | 225 | 239 | 215 | 224 |
| ESRN N° 44 | BARILOCHE | 313 | 327 | 326 | 298 | 266 |

Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

Si tomamos algunos casos testigo podemos señalar que la ESRN N° 53 de General Conesa, en el año 2018, contaba con 331 estudiantes y, en el año 2022, con 262, lo cual evidencia que hay un descenso en la matrícula de 69 estudiantes.



En Villa Regina, la ESRN N° 70 contaba con una matrícula de 473 en el 2018 y, en el 2022, hay 414.

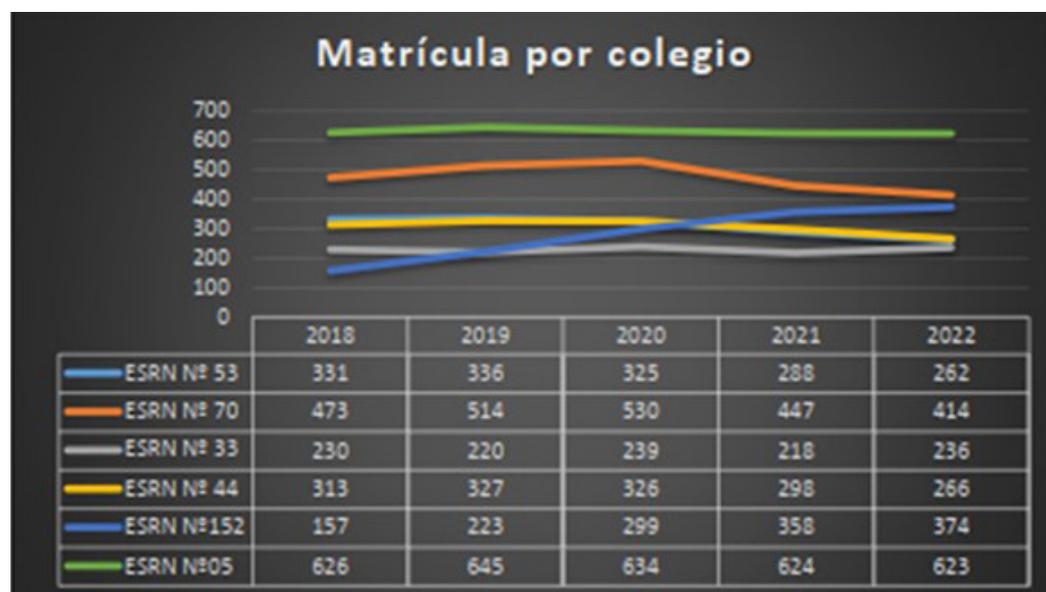
En el caso de la ESRN N° 33 de San Carlos de Bariloche, en el 2018 hay un total de 230 y en el 2022 hay 236. En otro colegio de la misma ciudad, la ESRN N° 44, en el 2018 hay 313 estudiantes y en el 2022 se encuentra una matrícula de 266, es decir, 47 menos.

Si tomamos los colegios de Cipolletti, podemos ver que en el caso de la ESRN N° 152, en 2018, hay un total de 157 estudiantes; en el año 2022, hay 374. Es un aumento exponencial de la matrícula. Y en la ESRN N° 5, en 2018 hay 626 y en 2022 se encuentran 623, por lo que la matrícula prácticamente se mantiene.

La matrícula crece en términos generales entre 2018 y 2022 en toda la provincia de acuerdo a lo que se desprende del cuadro. Ese crecimiento es desigual y en muchos casos hay caída de la matrícula. Lo que podemos ver es estabilidad en los números generales de la provincia, es decir que la implementación de la ESRN no afectó la matrícula de las escuelas.

Ahora bien, si tomamos el porcentaje de estudiantes que egresan, Tabla 3, podemos ver lo siguiente:

Figura 1. Matrícula por colegio



Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

En el gráfico se observa el crecimiento del colegio N° 152, el sostenimiento de matrícula en el caso de la ESRN N° 5 y los descensos que han tenido las demás instituciones.

Si cruzamos la información de las variables *matrícula* y *porcentaje de repitencia*, podemos decir que la ESRN N° 5 de Cipolletti, que tiene una alta matrícula, en el 2018 tiene un fuerte descenso de la repitencia y comienza a aumentar



en 2022. En cuanto a la ESRN N° 152 de Cipolletti, que observábamos que tenía un aumento en su matrícula progresiva, en cuanto a las trayectorias escolares, la tendencia es la reducción de la repitencia. En el caso de la ESRN N° 70 de Villa Regina, el colegio tiene un descenso en la matrícula estudiantil y, en cuanto a los estudiantes que permanecen en el mismo año, tiene variaciones importantes de descensos y aumentos.

En conclusión y con base en los datos de estas seis escuelas, puede señalarse que durante los cinco años de implementación de la ESRN el porcentaje de re- cursado ha disminuido de forma considerable, permitiendo que los estudiantes puedan avanzar en sus recorridos escolares.

PERMANENCIA Y AGRUPAMIENTOS

Tabla 3. *Permanencia*

| Estudiantes por año y por ciclo lectivo | Primer año | Segundo año | Tercer año | Cuarto Año | Quinto año |
|---|------------|-------------|------------|------------|------------|
| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| | 4866 | 7619 | 7273 | 7105 | 6945 |
| Permanencia 1 | | 92% | 90% | 94% | 76% |
| Permanencia 2 | | 92% | 83% | 79% | 76% |

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

Los términos Permanencia 1 y Permanencia 2 poseen significados diferentes. El primero refiere a los estudiantes respecto del agrupamiento anterior –que en la Tabla 4 se denominan “año”, no agrupamiento– y el segundo a los estudiantes respecto del primer año de 2017. Con esta segmentación se propone un análisis comparativo de dos variables, en relación al comienzo de la ESRN y al anterior año de cursada del grupo de estudiantes 2018-2021 (2017 no entra porque no hay año anterior, ya que es el año de la implementación de la ESRN).

De todos modos, ambas variables para analizar la permanencia son similares porque los números de segundo y quinto año son los mismos.

El dato de permanencia cae del 92% al 76% entre los años 2017 y 2021, entonces hay una caída de la permanencia entre los años citados. Esta caída se acentúa a partir del tercer año coincidente con el inicio del ciclo orientado de la ESRN. Nos interesa en particular detenernos aquí, ya que esto contrasta con el dato extraído de las entrevistas que abordaremos al final de este artículo, referido a que la ESRN fue exitosa en términos de permanencia con respecto a la escuela tradicional.

El otro elemento a tener en cuenta es el de la cantidad de agrupamientos totales de la ESRN de toda la provincia (Tabla 5). Allí el dato a seguir es el siguiente.

De aquí se desprende que la cantidad de agrupamientos presenta una estabilidad a destacar que va progresivamente equilibrándose entre primer y quinto año



Tabla 4. Agrupamientos totales por número de divisiones

| TOTALES POR NÚMERO DE DIVISIONES | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 AÑO | 2 AÑO | 3 AÑO | 4 AÑO | 5 AÑO |
| 2016 | 383 | 341 | 278 | 227 | 198 |
| 2017 | 372 | 340 | 290 | 231 | 208 |
| 2018 | 326 | 341 | 305 | 257 | 228 |
| 2019 | 286 | 320 | 325 | 299 | 263 |
| 2020 | 278 | 288 | 315 | 322 | 302 |
| 2021 | 282 | 276 | 292 | 315 | 320 |
| 2022 | 292 | 286 | 282 | 292 | 314 |
| 2023 | 290 | 295 | 294 | 282 | 292 |

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

a medida que la implementación de la ESRN va tomando cuerpo. Así, llegamos al año 2023 con una variación mínima entre el primero y quinto año, de 290 se pasa a 292 agrupamientos.

A partir de aquí, el informe citado señala que

la política llevada adelante por el Ministerio de Educación y DD.HH ha logrado modificar la estructura “piramidal” clásica de la escuela secundaria, cerrada y excluyente a una estructura “rectangular” abierta e inclusiva (Informe Transformaciones ESRN, página 8).

Si bien esto es visible en el cuadro citado, es importante cruzar la información y analizarla del siguiente modo:

Tabla 5. Total de estudiantes por división.

| TOTALES POR NÚMERO DE DIVISIONES | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 AÑO | 2 AÑO | 3 AÑO | 4 AÑO | 5 AÑO |
| 2016 | 383 | 341 | 278 | 227 | 198 |
| 2017 | 372 | 340 | 290 | 231 | 208 |
| 2018 | 326 | 341 | 305 | 257 | 228 |
| 2019 | 286 | 320 | 325 | 299 | 263 |
| 2020 | 278 | 288 | 315 | 322 | 302 |
| 2021 | 282 | 276 | 292 | 315 | 320 |
| 2022 | 292 | 286 | 282 | 292 | 314 |
| 2023 | 290 | 295 | 294 | 282 | 292 |

Fuente: elaboración propia. Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

Considerando las trayectorias de los agrupamientos, es posible observar que disminuyen sensiblemente los ingresantes entre el primer año y el quinto año (de 383 a 302), y entre quienes cursaban su segundo (de 341 a 263) y tercer año (de 278 a 228) en el año 2016. Para los ingresantes 2017 continúa la caída de agrupamientos (de 372 a 320), incluso ocurre lo mismo para el año 2018 (de 326 a 314 agrupamientos). Los años 2019, 2020 y 2021 reflejan un crecimiento de los agrupamientos –aunque mínimo–, lo que señala el buen camino, ya que solo sostener la estabilidad sería un buen indicio.

El dato de los agrupamientos es clave para evaluar la permanencia porque nos dice cuántos estudiantes están efectivamente en las escuelas desde primer a quinto año.

Con respecto a la titulación es importante detenernos en un aspecto central de la ESRN. Sostiene el informe citado que “El 29,17% de los estudiantes de las ESRN titula en el ciclo lectivo, mientras que el 13,7% titula en las etapas previstas por calendario escolar para la finalización de las trayectorias” (Informe transformaciones ESRN, p. 9). De este dato resulta importante extraer que el 57,13% no titula, es decir, egresa, pero con trayectoria incompleta (porque adeuda unidades curriculares, aunque egrese). Es ese número el que evidencia una permanencia, pero con áreas en curso en las respectivas trayectorias estudiantiles en las que nos interesa detenernos. Nos propondremos analizar esta situación, primero incorporando elementos y variables de análisis cuantitativas y luego propondremos una amalgama de estos datos con interpretaciones propias y de las y los actores entrevistados en el trabajo de campo. Así, comenzaremos por analizar los datos de otra fuente enviada también por el Ministerio de Educación de la provincia para intentar descomponer en partes el análisis de este fuerte adeudamiento de áreas en las trayectorias ESRN (trayectorias incompletas). En los cuadros elaborados por el Ministerio encontramos que hay fluctuaciones en las áreas adeudadas por parte de los estudiantes ESRN y que pueden determinarse ciertas variables para intentar definir estas fluctuaciones.

En lo específico, hay un porcentaje de espacios curriculares desaprobados que baja entre los primeros dos años (ciclo básico) y cuarto y quinto (ciclo orientado), esa baja al mismo tiempo se acompaña con una mayor cantidad de áreas adeudadas. Es decir, en el ciclo básico tenemos que un mayor porcentaje de desaprobados son de las cuatro áreas troncales: Educación Científica y Tecnológica; Educación en Ciencias Sociales y Humanidades; Educación en Matemática; Educación en Lengua y Literatura. Esas cuatro áreas se reparten cerca del 70% del total de desaprobados en los primeros dos años y descienden a cerca del 50% con respecto al total de las áreas desaprobadas en el ciclo orientado.

Esto quiere decir que son dos las conclusiones: en el ciclo básico hay más desaprobados en comparación con el ciclo orientado y en aquel se concentran las áreas adeudadas en las cuatro troncales. Mientras tanto, en el ciclo orientado hay menos desaprobados y más dispersos en las áreas y asignaturas.

Una mirada más específica de lo que sucede con las áreas y trayectorias ESRN la podemos elaborar en función del análisis de los datos estadísticos de



Desempeño en Aprender. Allí, se presenta que el total de datos de las ESRN muestra que un 52,8% de las escuelas mantiene –en rasgos generales– la matrícula del 2018 a 2022; otro 30% desciende en su matriculación anual; y tan solo un 23,1% incrementa matrícula al interior de la institución.

Considerando algunas escuelas podemos afinar más la descripción. A continuación, los datos analizados de la matriz del Operativo Aprender 2022 de la cantidad de estudiantes que permanecen en el mismo año por establecimiento educativo de toda la provincia.

Tabla 6. Cantidad de estudiantes con permanencia por escuela y localidad

| COLEGIO | CIUDAD | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--------------------|------------------|-------|------|------|------|------|
| ESRN N° 53 | GENERAL CONESA | 59 | 24 | 27 | 1 | 29 |
| ESRN N° 33 | BARILOCHE | 21 | 14 | 9 | 0 | 2 |
| ESRN N° 70 | VILLA REGINA | 168 | 33 | 41 | 1 | 54 |
| ESRN N° 45 | BARILOCHE | 3 | 4 | 2 | 0 | 1 |
| ESRN N° 151 | GENERAL ROCA | 17 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| ESRN N° 96 | DINA HUAPI | 21 | 21 | 3 | 0 | 7 |
| ESRN N° 152 | CIPOLLETTI | 46 | 15 | 14 | 3 | 7 |
| ESRN N° 2 | BARILOCHE | 8 | 23 | 6 | 2 | 3 |
| ESRN N° 123 | BARILOCHE | 4 | 15 | 1 | 0 | 5 |
| ESRN N° 132 | BARILOCHE | 33 | 14 | 3 | 2 | 14 |
| ESRN N° 137 | SARGENTO VIDAL | 5 | 15 | 10 | 2 | 14 |
| ESRN N° 18 | VIEDMA | 78 | 4 | 8 | 2 | 4 |
| ESRN N° 106 | GENERAL ROCA | 10 | 8 | 0 | 0 | 6 |
| ESRN N° 4 | VIEDMA | 56 | 3 | 11 | 1 | 28 |
| ESRN N° 36 | BARILOCHE | 15 | 55 | 12 | 1 | 8 |
| ESRN N° 34 | INGENIERO HUERGO | 70 | 6 | 4 | 0 | 9 |
| ESRN N° 41 | PILCANIYEU | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ESRN N° 5 | CIPOLLETTI | 174 | 23 | 13 | 2 | 11 |
| ESRN N° 122 | CORDERO | 4 | 29 | 16 | 0 | 40 |
| ESRN N° 139 | POMONA | 1 | 9 | 4 | 0 | 1 |
| ESRN N° 156 | ALLEN | ----- | 4 | 3 | 0 | 5 |
| ESRN N° 48 | EL BOLSÓN | 14 | 9 | 3 | 0 | 2 |
| ESRN N° 98 | LAS GRUTAS | 23 | 23 | 15 | 0 | 18 |
| ESRN RURAL ANEXO 6 | COMICO | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| ESRN N° 154 | VIEDMA | 42 | 22 | 21 | 1 | 13 |
| ESRN N° 140 | INGENIERO HUERGO | 47 | 2 | 6 | 0 | 5 |
| ESRN N° 21 | CATRIEL | 97 | 4 | 14 | 2 | 21 |
| ESRN N° 22 | GUARDIA MITRE | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| ESRN N° 135 | DARWIN | 5 | 3 | 4 | 0 | 0 |
| ESRN N° 146 | VIEDMA | 55 | 24 | 15 | 2 | 19 |
| ESRN N° 44 | BARILOCHE | 11 | 18 | 3 | 0 | 8 |

Fuente: Información extraída de “Informe transformaciones ESRN”.

El descenso en la mayoría de los establecimientos es notorio (a excepción de la localidad de Contralmirante Cordero, pero desconocemos las razones particulares) y se debe a la aplicación de la política ESRN en la que se limita fuertemente la repitencia. Nos preguntamos, a continuación, por las unidades curriculares en curso de esa masa estudiantil que pasa de año.

UNIDADES CURRICULARES EN CURSO Y EGRESO. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA TASA DE EGRESO

Tabla 7. Porcentaje de egreso de estudiantes en tiempo y forma respecto de matrícula de 5° año

| COLEGIO | CIUDAD | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ESRN N° 53 | GENERAL CONESA | 74% | 55,80% | 23,50% | 35,40% | 38,70% |
| ESRN N° 33 | BARILOCHE | 14,30% | 20% | 6,10% | 8,60% | 14,30% |
| ESRN N° 70 | VILLA REGINA | 31,90% | 13,90% | 7,40% | 5,70% | 17,50% |
| ESRN N° 45 | BARILOCHE | 50% | 54,70% | 14,80% | 46,60% | 50,00% |
| ESRN N° 151 | GENERAL ROCA | 0,00% | 54,50% | 48,80% | 40,90% | 41,90% |
| ESRN N° 96 | DINA HUAPI | 49,10% | 36% | 23,80% | 45,10% | 36,40% |
| ESRN N° 152 | CIPOLLETTI | 0,00% | 0,00% | 2,80% | 6,50% | 15,70% |
| ESRN N° 2 | BARILOCHE | 38,10% | 42,70% | 44,60% | 48,90% | 52,00% |
| ESRN N° 123 | BARILOCHE | 49,20% | 53,20% | 18,80% | 44,30% | 41,80% |
| ESRN N° 132 | BARILOCHE | 22,20% | 19,50% | 7,80% | 25% | 47,10% |
| ESRN N° 137 | SARGENTO VIDAL | 44,80% | 28,10% | 19% | 18,20% | 23,60% |
| ESRN N° 18 | VIDEAMA | 45,80% | 32,70% | 15,20% | 20,50% | 14,90% |
| ESRN N° 106 | GENERAL ROCA | 46,90% | 35,80% | 20,50% | 19,80% | 35,10% |
| ESRN N° 4 | VIDEAMA | 54,30% | 31,80% | 13,50% | 12,30% | 31,80% |
| ESRN N° 36 | BARILOCHE | 28,80% | 24,50% | 7,60% | 31,60% | 19,40% |
| ESRN N° 34 | INGENIERO HUERGO | 57,10% | 60,50% | 20,90% | 32% | 32,90% |
| ESRN N° 41 | PILCANIYEU | 61,90% | 30% | 38,50% | 56,30% | 57,10% |
| ESRN N° 5 | CIPOLLETTI | 30,70% | 22,40% | 6,40% | 7,00% | 14,20% |
| ESRN N° 122 | CORDERO | 28,60% | 35,30% | 6,70% | 15% | 30,00% |
| ESRN N° 139 | POMONA | 11,50% | 55,60% | 4,30% | 11,10% | 14,30% |
| ESRN N° 48 | EL BOLSÓN | 33,30% | 34,30% | 5,20% | 28,80% | 33,10% |
| ESRN N° 98 | LAS GRUTAS | 28,80% | 32,90% | 19,40% | 23,70% | 27,50% |
| ESRN RURAL ANEXO 6 | COMICO | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 100% |
| ESRN N° 154 | VIDEAMA | 15,40% | 42,40% | 10,50% | 19,30% | 11,10% |
| ESRN N° 140 | INGENIERO HUERGO | 51,40% | 44,40% | 15,60% | 31,30% | 19,60% |
| ESRN N° 21 | CATRIEL | 40% | 43,80% | 16,70% | 31,20% | 45,70% |
| ESRN N° 22 | GUARDIA MITRE | 72,70% | 35,70% | 10% | 9,10% | 42,90% |
| ESRN N° 135 | DARWIN | 12,50% | 63,60% | 29,40% | 13,30% | 20,00% |
| ESRN N° 146 | VIDEAMA | 24% | 20,80% | 0,00% | 6,00% | 7,90% |
| ESRN N° 44 | BARILOCHE | 30,40% | 32,70% | 22,50% | 28,80% | 33,30% |

Fuente: Información matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

Si observamos este cuadro, podemos notar que hay un fuerte descenso en el porcentaje de estudiantes que egresa con título en los cinco años que contempla el plan de estudios. Si miramos el porcentaje de 2018 y 2022, la caída es abrupta. Podemos decir que un factor puede ser la pandemia, pero, entre la matrícula que desciende al igual que la cantidad de estudiantes que egresan con título en cinco años, la variable que se mantiene es que las escuelas contemplan la permanencia en el sistema sin poder generar egresados con título. Por lo que surge la pregunta de lo que sucedió en estas escuelas durante los años 2020, 2021 para que el porcentaje sea tan bajo. Si bien no es en la totalidad de los colegios, se trata de un 50% de la totalidad registrada en los datos ofrecidos; el otro 50% conserva el porcentaje por año de los egresados con título o el aumento es progresivo, pero no es significativo. Al analizar distintas fuentes estadísticas llegamos a la misma conclusión: desciende el número de estudiantes que se titulan.



En cuanto a las escuelas testigo mencionadas anteriormente, haciendo la salvedad del caso de la ESRN N° 152 de Cipolletti que se crea en el 2015 como bachiller, los datos registrados comienzan en el 2020.

Tabla 8. Porcentaje de egreso en tiempo teórico respecto de matrícula de 5° año en tiempo y forma. Por localidad

| COLEGIO | CIUDAD | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|-------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ESRN N° 53 | GENERAL CONESA | 74,00% | 55,80% | 23,50% | 35,40% | 38,70% |
| ESRN N° 33 | BARILOCHE | 14,30% | 20,00% | 6,10% | 8,60% | 14,30% |
| ESRN N° 44 | BARILOCHE | 30,40% | 32,70% | 22,50% | 28,80% | 33,30% |
| ESRN N° 152 | CIPOLLETTI | 0,00% | 0,00% | 2,80% | 6,50% | 15,70% |
| ESRN N° 5 | CIPOLLETTI | 30,70% | 22,40% | 6,40% | 7,00% | 14,20% |
| ESRN N° 70 | VILLA REGINA | 31,90% | 13,90% | 7,40% | 5,70% | 17,50% |

Fuente: Información matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022.

Figura 2



Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022

En la Figura 1 –elaborada a partir de la Tabla 9– se muestra el descenso de estudiantes que egresan con título en el tiempo contemplado de los cinco años. Se remarca que en el 2020 y 2021 se evaluó y acreditó de manera bianual, es decir, se unificaron dos años. Durante los dos años de pandemia, cuando las clases presenciales fueron suspendidas y el retorno a la presencialidad fue discontinuo por la situación sanitaria del país, hay un aumento de egresados en 2022, pero, al analizar la cohorte 2018-2022, la tendencia es a la baja.

Si tomamos en cuenta el análisis anterior respecto al porcentaje de estudiantes que recursan el mismo año, se observa que las instituciones han tenido un descenso en el

porcentaje de repitencia, pero también hay un bajo porcentaje de estudiantes que egresan a los cinco años con todos los espacios curriculares aprobados. Estos datos indican que los estudiantes pueden avanzar en los cinco años de escolaridad, pero estarían siendo muy pocos quienes titulan. En este sentido es necesario revisar las trayectorias escolares y el porcentaje de estudiantes que tienen “en curso” espacios curriculares.

Tabla 9. Cantidad de estudiantes según unidades curriculares en curso

| Cantidad de Estudiantes según Unidades Curriculares en curso | | | | |
|--|------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| | | 2 o 3 UC en curso | 4 o 5 UC en curso | 6 o más UC curso |
| ESRN N° 53 | GENERAL CONESA | 35 | 15 | 17 |
| ESRN N° 33 | BARILOCHE | 45 | 28 | 31 |
| ESRN N° 70 | VILLA REGINA | 52 | 54 | 97 |
| ESRN N° 45 | BARILOCHE | 34 | 19 | 33 |
| ESRN N° 151 | GENERAL ROCA | 13 | 10 | 12 |
| ESRN N° 96 | DINA HUAPI | 40 | 19 | 25 |
| ESRN N° 152 | CIPOLLETTI | 67 | 34 | 138 |
| ESRN N° 2 | BARILOCHE | 48 | 26 | 15 |
| ESRN N° 123 | BARILOCHE | 31 | 28 | 16 |
| ESRN N° 132 | BARILOCHE | 48 | 27 | 17 |
| ESRN N° 137 | SARGENTO VIDAL | 25 | 20 | 61 |
| ESRN N° 18 | VIDMA | 39 | 26 | 45 |
| ESRN N° 106 | GENERAL ROCA | 54 | 42 | 43 |
| ESRN N° 4 | VIDMA | 64 | 36 | 40 |
| ESRN N° 36 | BARILOCHE | 69 | 60 | 62 |
| ESRN N° 34 | INGENIERO HUERGO | 36 | 28 | 55 |
| ESRN N° 41 | PILCANIYEU | 1 | 0 | 0 |
| ESRN N° 5 | CIPOLLETTI | 80 | 69 | 117 |
| ESRN N° 122 | CORDERO | 23 | 7 | 35 |
| ESRN N° 139 | POMONA | 11 | 5 | 10 |
| ESRN N° 156 | ALLEN | 25 | 14 | 30 |
| ESRN N° 48 | EL BOLSÓN | 46 | 24 | 38 |
| ESRN N° 98 | LAS GRUTAS | 30 | 34 | 67 |
| ESRN RURAL ANEXO 6 | COMICO | S/D | S/D | S/D |
| ESRN N° 154 | VIDMA | 36 | 22 | 49 |
| ESRN N° 140 | INGENIERO HUERGO | 32 | 16 | 20 |
| ESRN N° 21 | CATRIEL | 52 | 26 | 27 |
| ESRN N° 22 | GUARDIA MITRE | 2 | 0 | 5 |
| ESRN N° 135 | DARWIN | 27 | 4 | 6 |
| ESRN N° 146 | VIDMA | 28 | 23 | 25 |
| ESRN N° 44 | BARILOCHE | 58 | 28 | 23 |

Fuente: Información de la matriz de desempeños del Operativo Aprender 2022

Observando esta tabla de datos (Tabla 9), podemos señalar el alto porcentaje de estudiantes que tienen espacios curriculares en curso. Si bien el matriz no indica



que se trate de estudiantes egresados que tienen estos espacios en curso, sí podemos inferir que entre el bajo porcentaje de estudiantes que egresan con título en los cinco años hay trayectorias que no son finalizadas en tiempo y forma, por lo que se trata de egresados sin título.

Otra vez, al triangular los datos de las tablas anteriores, podemos señalar que las instituciones han tenido un descenso en la repitencia de trayectorias, pero un aumento de estudiantes que no acreditan los espacios curriculares. Sucede algo similar con la matrícula: el 50% por ciento de las ESRN tiene una disminución en su matrícula y un alto porcentaje de estudiantes que no acreditan los espacios curriculares.

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CUALITATIVO

Esta sección del artículo aborda los resultados de un trabajo de campo cualitativo realizado en ocho escuelas secundarias de la provincia de Río Negro, pertenecientes al formato ESRN. El estudio se centra en analizar las percepciones y desafíos asociados a la implementación de este modelo educativo, destacando aspectos como la flexibilidad curricular, el sistema de evaluación, las trayectorias educativas y el rol de los espacios institucionales como el Comité Académico y el Espacio de Vida Estudiantil (EVE). A través de las voces de estudiantes, docentes y directivos, se exploran las tensiones entre las innovaciones pedagógicas propuestas y las prácticas tradicionales, así como los obstáculos para garantizar aprendizajes significativos y una terminalidad efectiva. La investigación revela una compleja trama de interpretaciones y dificultades que invita a repensar la relación entre diseño curricular, organización escolar y comunidad educativa.

Como se sostuvo en el encuadre metodológico, la muestra que consideramos para el abordaje cualitativo consta de ocho escuelas testigo: las ESRN N° 1 y 106 de General Roca; la ESRN N° 11 de Villa Regina; la ESRN N° 23 de Cinco Saltos; las ESRN N° 35 y 89 de Cipolletti; ESRN N° 56 de General Godoy y la ESRN N° 71 de Allen. Es decir, abarcamos casi la totalidad de la zona del Alto Valle, núcleo en el cual decidimos cernir la investigación y considerar que a partir de estas observaciones puede elaborarse una caracterización de esta importante zona.

Nos vamos a concentrar en lo más saliente del abordaje cualitativo, haciendo hincapié en aquellos elementos que consideramos que complementan a los datos expuestos en los párrafos anteriores. Asimismo, incorporan dimensiones de análisis que no aparecen en los datos numéricos y permiten una mirada integrada y compleja de la ESRN.

FORMATO ESRN

Los grupos institucionales entrevistados valoran a la ESRN como un formato que cambia la escuela secundaria tradicional, caracterizada como enciclopédica. Al momento de listar los elementos que se mencionan como positivos, nos parecieron



importantes la flexibilidad de la estructura curricular vinculada con el modo en el que funcionan las trayectorias de los estudiantes, la forma de evaluar (conceptual), la concentración horaria y la consecuente estabilidad docente, la incorporación de nuevas regulaciones que permiten pensar de otra manera al estudiantado y las horas de trabajo institucional. Es decir que hay una evaluación positiva de lo que se propone en el DC porque se sostiene que su implementación genera una especie de mayor responsabilización de parte de los estudiantes.

El nuevo DC establece la creación de un espacio llamado EVE que es caracterizado –en términos generales– negativamente, mencionado como pérdida de tiempo, lo que desvirtúa la finalidad para la que se crea y cuya claridad no está nunca del todo definida o entendida. El Responsable del Espacio de Vida Estudiantil (REVE) es quien toma las tareas allí y la propuesta del EVE se concibe como un ámbito de construcción y desarrollo de una cultura democrática en la escuela, para promover la participación y el involucramiento de los estudiantes en la gestión de la institución y en el mejoramiento académico, de acuerdo al DC. En este ámbito se espera propiciar la planificación y desarrollo de proyectos de construcción colectiva, en temáticas que promuevan construcción de sentido ético, político y transformado, como planificación de talleres y proyectos sociocomunitarios, tutorías, seminarios, debates, etc., así como conformación de Centros de Estudiantes y otras formas de representación estudiantil. El espacio es coordinado por REVE (RA, p. 14).

Desde el punto de vista estudiantil aparece la idea de que no se conocen otras formas escolares, pero que se piensa que tiene que existir una estructura que contenga las trayectorias escolares. Esta cuestión remite al problema de las trayectorias incompletas, ya que se puede “avanzar” en los años, aunque no estén los espacios curriculares acreditados. Los grupos de estudiantes señalan constantemente una comparación con las escuelas técnicas, enfatizando que la ESRN no brinda una formación sólida en cuanto a lo disciplinar, adquisición de hábitos y capacidades para el estudio y el trabajo.

El Comité Académico es el conjunto de integrantes de la comunidad educativa que se conforma para atender las situaciones particulares de las trayectorias de los estudiantes que así lo requieran. Está constituido por un integrante del equipo directivo, un integrante de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP), el docente que se desempeña como coordinador del área de conocimiento implicada, el docente que se desempeña como coordinador de la formación específica del ciclo orientado (en caso que correspondiere), un representante del Centro de Estudiantes o Cuerpo de Delegados y un representante de la comunidad de padres del establecimiento. El Comité Académico interviene ante trayectorias interrumpidas por acumulación de inasistencias que superan el máximo permitido, o por estudiantes que no avanzan en su trayectoria a pesar de las reorientaciones propuestas; evalúa cada situación particular planteada y emite un dictamen que permita dar continuidad a la trayectoria. Es concebido como un órgano democrático que debe garantizar la trayectoria de todos los estudiantes.

Respecto de este espacio creado por la ESRN, observamos que son recurrentes las menciones a las dificultades que encuentran las familias para participar



activamente en la reorientación de las trayectorias. Todos los grupos institucionales mencionan que ellas desconocen cuáles son sus funciones en el comité académico. Es posible suponer que se deba revisar la relación escuela-comunidad, para lo cual resulta indispensable repensar funciones de equipos directivos y docentes, en relación con las tutorías y la evaluación de las trayectorias.

Los alcances del trabajo tutorial al interior del diseño de la ESRN suponen una mirada integral sobre las trayectorias escolares e implican intervención a nivel político-institucional y comunitario. Por lo que será necesario diseñar, implementar y evaluar estrategias de seguimiento y sostenimiento de las trayectorias, teniendo en cuenta que el seguimiento en el marco de la función tutorial significa intervención. La función tutorial es transversal y organiza una mirada integral de las trayectorias escolares tanto en forma individual como grupal. Esta mirada es necesaria en la escuela secundaria, ya que posibilita superar la fragmentación que caracteriza este nivel. El tutor institucional encuadra sus acciones en el Proyecto de Tutoría Institucional, estrategia de andamiaje para sostener, acompañar y orientar la escolaridad y promover la inclusión de los estudiantes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar al promover una tutoría para cada escuela.

Las tareas abarcan la integración al grupo de pares, el conocimiento de la propuesta escolar, la participación de los estudiantes a la vida institucional; el seguimiento y el apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a enseñar a estudiar (facilitar una mejor organización de los trabajos de estudio y uso del tiempo, enseñar a tomar apuntes, ayudar a organizar los materiales de estudio, aprovechar los recursos que pone a disposición la escuela); el acompañamiento de los estudiantes para que definan sus propios trayectos de cursada; el abordaje de temáticas que hacen a la experiencia vital de los estudiantes, como la continuidad de los estudios y la integración al mundo del trabajo al finalizar el nivel.

Las distintas interpretaciones que realizan los grupos institucionales sobre el DC y el RA en la comprensión del trabajo de los docentes. Las tutorías son las funciones que más demandan los grupos institucionales. Sin ellas, se dice, no es posible acompañar las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, se resalta que la sobrecarga horaria, las fluctuaciones en la asistencia de los docentes y la escasa cantidad de horas para la coordinación de áreas impiden el trabajo colaborativo y condicionan las tutorías. Incluso, dicen que son aspectos de la organización escolar que deben ser revisados. Dos momentos de la escolarización son remitidos a esta cuestión: las trayectorias por el diseño curricular al egresar y al finalizar la escuela secundaria. El grupo institucional de supervisores y directores señala que es necesario organizar instancias de formación sobre la práctica docente en la comprensión del Régimen Académico y el Diseño Curricular. También dicen que es necesario diseñar políticas específicas que permitan recuperar saberes de las áreas. Los coordinadores mencionan el desarrollo de herramientas metodológicas orientadas a las trayectorias de los estudiantes, que contemplen una perspectiva espiralada y compleja de la enseñanza, en el contexto de la no acreditación de espacios curriculares. Dicho de otra manera, encuentran que la complejidad en



el modo de funcionamiento institucional se debe a la acumulación de espacios curriculares sin acreditar, y esto se destaca como el gran problema a resolver de la ESRN. Además, señalan la superposición de propuestas de trabajo en el mismo año y/o dificultad para complejizar saberes en años superiores. Estos aspectos, sumados a la desvalorización de la función social de la escuela secundaria, influyen en la disminución del egreso a término.

Por su parte, el grupo de supervisores manifiesta que el estudiantado no porta herramientas, técnicas o métodos para poder sostener los estudios y, respecto al sector docente, que sus tiempos curriculares resultan insuficientes para planificar con los pares, articular y enriquecer las propuestas didáctico-pedagógicas.

Una de las críticas más recurrentes remite a que las escuelas siguen sin poder discutir –a fondo– cuál es el proyecto pedagógico institucional. A su vez, se observa una falta de acompañamiento y formación de los docentes sobre el diseño, su implementación y las modificaciones al interior de la institución. Esto que termina desfavoreciendo a los estudiantes, lo que acaba en una repitencia encubierta.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ESRN

La ESRN aparece atravesada por concepciones en disputa respecto a la evaluación. En este sentido, si bien es valorada positivamente por parte de los estudiantes, puesto que propone trabajar desde la evaluación formativa, en términos de ajustes a la enseñanza y la planificación, aparecen tensiones respecto a concepciones más tradicionales de la evaluación solo como acreditación.

Particularmente, los jóvenes estudiantes expresan su malestar por la desorganización y el exceso de actividades de tipo proyecto: sienten que se sobrecargan de contenidos al finalizar el recorrido de sus trayectorias, lo que les implica una presión importante. El trabajo en paralelo dificulta el abordaje de la resolución de tareas, que queda supeditada al interés de los estudiantes. Eso les genera dificultades en la acreditación de los espacios curriculares en el tiempo esperado, de acuerdo a lo que hemos obtenido del trabajo de campo con ellos.

La evaluación se torna injusta cuando se solicitan trabajos diferenciados, por la propia dinámica del interés de los estudiantes en la recuperación de contenidos. Se critica a los profesores por dar muchas acreditaciones juntas. Este planteo evaluativo no permite ordenar el trabajo –de estudiantes y docentes–, lo que lleva a valorar negativamente la acreditación de los espacios curriculares en áreas al no reconocer el rendimiento de cada materia. En este sentido, toman como muestra la promoción entre cuatrimestres que se da aun cuando no se producen aprendizajes previos o no se acreditan los que se han transitado.

En cuanto al proceso evaluativo en sí mismo, los estudiantes valoran como positiva la forma de trabajo sobre los espacios que se adeudan a lo largo de la trayectoria escolar, teniendo en cuenta la flexibilidad de los formatos evaluativos para el estudiantado. Cada estudiante tiene la responsabilidad de contactar, coordinar



y gestionar el encuentro con el docente referente para el acompañamiento de su trayectoria, situación que en la mayoría de las ocasiones resulta compleja por los tiempos y espacios disponibles, medida que a su vez recae en voluntarismos estudiantiles.

RÉGIMEN ACADÉMICO DE LA ESRN

Con relación al RA, los grupos institucionales plantean que existe una diversidad de interpretaciones tanto de este como del DC, que se observa de escuela a escuela. Por otra parte, problemáticas como las horas libres llevan a que gran parte del trabajo de los tutores y/o coordinadores sea derivado a cubrir esos espacios, no pudiendo dedicar el tiempo suficiente a las tareas propias del rol: acompañamiento a docentes y trayectorias estudiantiles. La organización escolar también puede dificultar el encuentro y articulación entre coordinadores y docentes cuando no están en el mismo turno. Todo esto repercute en una sobrecarga del trabajo docente y también en un desaprovechamiento de otros roles a los que podrían potenciarse y a los que se podría recurrir, como el de los preceptores. Aquí aparece una demanda clara de una mejor distribución de roles y funciones, respetando perfiles específicos y destacando la importancia de incorporar gabinetes de asesoría pedagógica en las escuelas, para acompañar la diversidad de problemáticas que las atraviesan.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA ESRN

La categoría *trayectorias* se utiliza con múltiples definiciones. Observamos que se señalan las trayectorias no encauzadas preferentemente y no una trayectoria teórica ideal que nos habla de la calidad de un aprendizaje y un derecho que deben alcanzar todos los estudiantes.

En cuanto a la valoración del sistema de trayectorias, por varias cuestiones todos los grupos entrevistados sostienen una valoración negativa general. La principal sería la insuficiencia de este sistema para garantizar conocimientos mínimos. En este sentido, las críticas se orientan a la inexistencia de la permanencia y al hecho de que, para la mayoría de los estudiantes, el recorrido por la escuela se produce como un tránsito sin posibilidades de recurrir a las unidades curriculares. Esto impulsaría en los estudiantes hábitos de responsabilidad e interés por acreditar los espacios curriculares.

La falta de recursos en las escuelas, la sobrecarga de funciones (tutores, REVE, coordinadores, etc.), pero también la flexibilidad en las instancias de fortalecimiento y acreditación que se ofrece a estudiantes, no contribuyen a desarrollar hábitos de organización, sistematización y autonomía para el sostenimiento de aprendizajes. No hay claridad del espacio EVE y su aprovechamiento para fortalecer las trayectorias. Está habilitado que es posible transitar, pero que eso no



garantiza aprendizajes y, al mismo tiempo, produce acumulación de espacios curriculares para acreditar: los estudiantes transitan la escuela –aseguran– como si la sobrevolaran con un grado de vinculación baja. Lo que se ha denominado *escolaridad de baja intensidad*, para referir a una relación superficial o desvinculada con la escuela (Kessler 2007), nos remite directamente al problema de la terminalidad en el marco del nuevo DC y sus consecuencias.

Encontramos que el término *trayectorias adeudadas* se asocia a espacios curriculares adeudados, *trayectoria* y *espacio curricular* son homologados en un mismo concepto. Esta equiparación de dos conceptos distintos evidencia lo que decíamos párrafos arriba en la voz de los coordinadores y la necesidad de espacios de formación sobre el sistema de trayectorias en las escuelas rionegrinas.

En relación con la trayectoria escolar, los estudiantes la ven como sinónimo de espacios curriculares, en donde recuperan los contenidos de forma espiralada. Este formato de enseñanza se ve interrogado cuando no se acreditan los espacios curriculares haciendo hincapié en la inestabilidad de las fechas de entrega de las evidencias de aprendizaje, lo que genera una postergación y acumulación de entregas que luego dificulta la acreditación de las trayectorias. De esta manera, sostienen que las trayectorias no avanzan en el tiempo establecido para la promoción y el egreso, generando apatía en los estudiantes. En cambio, el colectivo docente entiende a la trayectoria como un trabajo práctico para entregar y aprobar. Por ejemplo: no entregó la trayectoria de matemática de primer año del segundo cuatrimestre. Nuevamente, la concepción del concepto de *trayectoria* remite a múltiples definiciones.

En este sentido, los grupos estudiantiles también plantean una crítica al sistema de trayectoria en tanto lo entienden como algo que les permite relajarse. Al presentar poca repitencia, esto tiene como consecuencia una sensación de poder reducir el margen de acción inmediata frente a acreditar los diferentes espacios curriculares, falta de motivación por estudiar y se nombran algunos casos en los que el comité académico decidió que haya permanencia en el curso, sin rigidez en las fechas de entregas. Por otro lado, otros actores institucionales, también docentes o directivos, manifiestan que las trayectorias escolares permiten sostener a los estudiantes en la escolaridad y son valoradas positivamente. De esta manera observamos que no hay una única visión sobre las trayectorias y existen tensiones entre las diversas interpretaciones.

Los grupos institucionales asocian la idea de trayectoria a tres cuestiones:

- En primer lugar, a unidades curriculares pendientes de aprobación;
- En segundo lugar, a las propuestas/trabajos prácticos para aprobación de espacios curriculares
- En tercer lugar, a unidades curriculares.

Es decir, le cambian el nombre de *materia previa* o *materia no aprobada* por *trayectoria*. Siendo esta a su vez dos cosas: un trabajo que deben aprobar los estudiantes y un espacio curricular en general, desaprobado.



Algunas de las características de estas asociaciones se resumen en estas categorías: *trayectoria*, *tránsito* y *terminalidad* permiten pensar respecto de una problemática planteada de manera general en el relato de las y los coordinadores; el recorrido de las y los estudiantes por la ESRN con acumulación de espacios curriculares pendientes de acreditar; superposición de propuestas de trabajo en el mismo año y/o dificultad para complejizar saberes en años superiores; fragmentación de contenidos y saberes; falta de aprendizajes significativos; desvalorización de la escuela secundaria; y finalmente disminución del porcentaje de egreso.

Los grupos institucionales entienden que el bloque académico de tercer año es bisagra para ordenar la trayectoria del estudiante, ya que si no se descomprime se produce un embudo intransitable, desdibujando la permanencia. Para esto los tiempos no pueden ser fluctuantes o tratarse de años escolares sin el período de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias que se encuentran planificadas en el calendario escolar.

Una de las estrategias utilizadas por los docentes es la elaboración de cuadernillos o trabajos prácticos integradores que los estudiantes realizan para acreditar los espacios curriculares de los cuatrimestres anteriores.

El estudiantado percibe que, para que sus trayectorias sean tomadas en cuenta, deben mantener un constante acercamiento a los docentes que les resulta agobiante, tedioso, frustrante. Solicitan mayor comunicación entre los profesores para evaluar, desde la construcción interdisciplinaria y desde el entramado de las materias constitutivas del área. De esta forma, las trayectorias y la forma de transitar la escuela están directamente vinculadas a la autonomía del estudiante, a su motivación y capacidad de organización.

PALABRAS FINALES

El estudio evidencia que el sistema de trayectorias de las ESRN logró reducir la repitencia y promover la inclusión, pero enfrenta desafíos críticos en la terminalidad y acreditación efectiva de aprendizajes. La pandemia profundizó estas dificultades, pero no las explica en su totalidad. Se requiere fortalecer el acompañamiento pedagógico en ciclos orientados, donde se concentran las mayores tasas de egreso sin titulación; revisar estrategias de evaluación para evitar la acumulación de espacios curriculares pendientes; articular políticas institucionales que equilibren flexibilidad y exigencia académica, asegurando que las trayectorias no solo permitan el tránsito, sino también aprendizajes significativos.

La ESRN representa un avance democratizador, pero su consolidación exige ajustes que vinculen inclusión con calidad educativa. El estudio sobre la implementación del sistema de trayectorias educativas en las ESRN entre los años 2017 y 2023 revela un escenario complejo, marcado por avances significativos en términos de inclusión y reducción de la repitencia, pero también por desafíos persistentes en la terminalidad y la calidad de los aprendizajes.



En este artículo hemos abordado la inclusión y reducción de la repitencia sosteniendo que la ESRN logró modificar la estructura tradicional de la escuela secundaria, caracterizada por su formato piramidal y excluyente, hacia un modelo más rectangular e inclusivo. Los datos cuantitativos muestran una disminución notable en las tasas de repitencia, lo que permite a un mayor número de estudiantes avanzar en sus trayectorias educativas. Este logro es resultado de políticas flexibles, como la evaluación formativa y el acompañamiento pedagógico, que buscan adaptarse a las necesidades diversas del estudiantado. Sin embargo, esta flexibilidad también ha generado tensiones, especialmente en lo que respecta a la adquisición efectiva de conocimientos.

En efecto, los desafíos se presentan en relación a la terminalidad y la acreditación. A pesar de los avances en la permanencia, el estudio evidencia un bajo porcentaje de estudiantes que egresan con su título en el tiempo teórico establecido. Un 57,13% de los estudiantes egresa con trayectorias incompletas, es decir, sin haber acreditado todas las unidades curriculares requeridas. Este fenómeno se acentúa en el ciclo orientado, donde las tasas de egreso sin titulación son particularmente altas. La pandemia de Covid-19 exacerbó estas dificultades, pero no las explica en su totalidad, ya que las tendencias negativas en la terminalidad ya eran visibles antes de 2020.

En ese sentido, observamos una fragilidad en los aprendizajes, ya que los grupos focales y entrevistas cualitativas destacan que, si bien el sistema de trayectorias permite el tránsito de los estudiantes por la escuela, no siempre garantiza aprendizajes significativos. Estudiantes y docentes señalan una “escolaridad de baja intensidad”, donde la acumulación de espacios curriculares pendientes y la falta de hábitos de estudio dificultan la adquisición de conocimientos sólidos. Además, la homologación del concepto de *trayectoria* con *espacios curriculares adeudados* refleja una comprensión limitada del modelo, lo que impacta negativamente en su implementación.

Finalmente, destacamos los problemas organizacionales y de recursos de trabajo. La sobrecarga de funciones docentes, la falta de tiempo para la coordinación entre pares y la insuficiente formación en el DC y el RA son obstáculos recurrentes. Los docentes enfrentan dificultades para equilibrar sus roles (tutores, coordinadores, etc.), lo que afecta la calidad del acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Asimismo, la desvalorización de espacios como el EVE y la participación limitada de las familias en el Comité Académico reflejan debilidades en la construcción de una comunidad educativa comprometida.

REFERENCIAS

FUENTES LEGALES Y DOCUMENTOS OFICIALES

Diseño Curricular Escuela Secundaria de Río Negro (2017). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.



- Erpen, M. A., Brandwaiman, M., Mieres, L., Sarobe, E. y Yaksich, A. (2023). *Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro* Ley Orgánica de Educación (LOE). (2012). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2023). *Informe transformaciones ESRN*. Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo.
- Sistema de Administración de Gestión Educativa (SAGE) (2023). Datos estadísticos de ESRN 2017-2023. Ministerio de Educación de Río Negro.

OPERATIVOS NACIONALES

- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *Operativo Aprender 2022: Matriz de desempeños*.

LIBROS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS

- Acosta, F. (2012). *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento*. Flacso.
- Acosta, F. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: Deudas pendientes y desafíos futuros. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 143-158.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- Dussel, I. (2015). *¿Qué cambió en la escuela secundaria? Transformaciones recientes y desafíos pendientes*. Santillana.
- Kessler G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 283-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>
- Riccono, G., Iraira, R. y Lamas, M. (2023). La educación secundaria rionegrina: la voz de la docencia. *Confluencia de saberes*, (8), 99-122. revel.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4653/61938
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿Hacia una mayor justicia educativa? *Revista Propuesta Educativa*, (30), 63-71.
- Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación.



ENTREVISTAS Y GRUPOS FOCALES

Entrevistas a directivos, supervisores y coordinadores de ESRN. (2023). Proyecto C151. Universidad Nacional del Comahue (inéditas).

Grupos focales con estudiantes de 5º año de ESRN (2023). Proyecto C151. Universidad Nacional del Comahue (inéditas).

Recepción: 16/04/2025

Aceptación: 22/08/2025



Ana María Espinoza,* Adriana Casamajor** y Cecilia Acevedo***

Continuidades y rupturas entre la Ingeniería Didáctica y el trabajo colaborativo. Una investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Ciencias Naturales

RESUMEN

Compartimos reflexiones sobre un trabajo de investigación que se inició hace unos veinticinco años sobre la lectura y la escritura para aprender Ciencias Naturales en la escuela, que inicialmente tomó aportes de la Ingeniería Didáctica, y que, a partir de los vínculos que fuimos estableciendo con las y los docentes y sus aportes, así como con las contribuciones teóricas de otros equipos de investigación, nos llevaron a concebir cambios en la metodología

* Licenciada en Ciencias Biológicas. Investigadora de Instituto de Investigaciones CeFIEC (UBA) y profesora extraordinaria consulta (UNLu). Desde 2000 su campo de investigación, bajo lineamientos de la Ingeniería Didáctica, es la enseñanza de las Ciencias Naturales, centrado en la lectura, la escritura y las representaciones modélicas como herramientas de aprendizaje en esta área. A partir de 2013 aborda la misma temática desde la perspectiva colaborativa constituyendo grupos entre docentes e investigadores. Correo electrónico: anitaespi48@gmail.com. Orcid: 0000-0002-3395-229X

** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y magíster en Metodología de la Investigación Didáctica. Profesora adjunta de Psicología Genética (UBA), profesora del seminario Problemas Epistemológicos en la Investigación Educativa (UNIPE) e investigadora del Instituto de Investigaciones CeFIEC (UBA). Trabaja en alfabetización inicial y didáctica de las Ciencias Naturales. Desde 2000 investiga sobre la lectura, la escritura y la representación modélica para aprender Ciencias Naturales. Desde 2013 estudia estas mismas temáticas a partir de la constitución de grupos de trabajo colaborativo integrados por docentes e investigadores. Correo electrónico: acasamajor01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8243-2234>

*** Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Profesora adjunta de Psicología y Aprendizaje de los Profesorados de Ciencias e investigadora del Instituto de Investigaciones CeFIEC (UBA); docente de la División de Pedagogía Universitaria (UNLu). Su campo de investigación se orienta a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Desde 2009 investiga sobre la lectura, la escritura y la representación modélica para aprender en esta área. Desde 2013 estudia estas mismas temáticas a partir de la constitución de grupos de trabajo colaborativo integrados por docentes e investigadores. Correo electrónico: ceciliaacevedo@ccpems.exactas.uba.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4973-0202>

de nuestra investigación. Desde hace más de diez años constituimos Grupos de Trabajo Colaborativo (GTC) conformados por docentes e investigadores. A lo largo de este trabajo recuperamos algunas de las condiciones didácticas que conforman nuestro enfoque teórico, revisando aportes de las y los docentes que incidieron en este cambio, e incluimos experiencias de diferentes GTC en los que participamos fundamentando la potencia que la voz de las y los docentes tiene en la producción de conocimiento didáctico.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de las ciencias • cultura escrita • lectura • ingeniería didáctica • aprendizaje colaborativo • proceso enseñanza-aprendizaje • participación del profesor

Continuities and ruptures between didactic engineering and collaborative work. An investigation into the teaching of reading and writing in Natural Sciences

ABSTRACT

We share reflections on a research project that began about twenty-five years ago concerning reading and writing for learning Natural Sciences at school. Initially, it drew upon contributions from Didactic Engineering; however, the relationships we built with teachers and their input, as well as theoretical contributions from other research teams, led us to conceive changes in our research methodology. For over ten years, we have formed Collaborative Work Groups (CWGs) made up of teachers and researchers. Throughout this paper, we revisit some of the didactic conditions that shape our theoretical approach, reviewing input from the teachers that influenced this change, and we include experiences from different CWGs in which we participate, substantiating the power that the voice of teachers has in the production of didactic knowledge.

KEYWORDS

Science teaching • written culture • reading • didactic engineering • collaborative learning • teaching and learning process • teacher participation

INTRODUCCIÓN

Una sociedad dispone de creencias, convicciones, conocimientos, funcionamientos que se expresan en una cultura escrita; su acceso constituye una posibilidad de los sujetos de incorporarse activamente a ese mundo, ofrece un camino para su inclusión. Este enunciado constituyó el motor para que, hace muchos años –diremos más de veinte– decidiéramos la constitución de un equipo de investigación



con la intención de tomar como objeto de análisis y reflexión las condiciones didácticas en las que proponer el trabajo con los textos de Ciencias Naturales en la escuela, para favorecer en las y los estudiantes el interés por su lectura y –con ello– su aprendizaje. Desde el inicio nos aproximamos a un problema hasta ese momento poco abordado en las investigaciones: la especificidad de la lectura en el área (Espinoza, 2001, 2006), siguiendo lineamientos de la Ingeniería Didáctica. Sumergirnos en el tema, avanzar en la comprensión del problema, nos llevó a ampliar el objeto de estudio para incluir la escritura, las representaciones no textuales y, más recientemente, el experimento.

Los vínculos que fuimos estableciendo con las y los docentes en este trabajo permitieron escuchar sus aportes sobre el proceder de las y los estudiantes y las ideas que les iban surgiendo con la gestión de las clases, así como con las contribuciones teóricas de otros equipos de investigación (Desgagné *et al.* 2001; Robert, 2003; Pastré *et al.*, 2006; Savoie-Zajc y Descamps-Bednarz, 2007; Perrin-Glorian, 2009; Roditi, 2010; Sensevy *et al.*, 2013) nos llevaron a concebir la necesidad y el valor de establecer cambios en la modalidad de nuestra investigación y convocar voluntariamente a docentes, de nivel primario y secundario, a pensar juntos propuestas de enseñanza en el área: constituimos entonces Grupos de Trabajo Colaborativos (GTC).

¿Qué razones intervinieron en las decisiones que fuimos tomando?, ¿qué nuevos conocimientos fuimos produciendo?, ¿cuáles seguimos sosteniendo? Para referir a estos interrogantes comenzamos en este artículo por establecer un cierto contrapunto entre las propuestas habituales en la escuela y las condiciones didácticas que fuimos concibiendo en nuestra trayectoria investigativa, desarrollamos luego argumentos experienciales y teóricos que nos llevaron a concebir la necesidad de asumir el cambio metodológico y nos centramos en los aportes de trabajos con diferentes GTC que constituyeron, desde nuestra perspectiva, importantes ampliaciones, cambios y confirmaciones del conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Ciencias Naturales.

DISTINTAS MIRADAS SOBRE LA CULTURA ESCRITA EN LA ESCUELA

En la escuela la lectura y la escritura, objetos de reflexión centrales en este trabajo, tienen una gran presencia, aunque con bastante frecuencia las maneras con las que son propuestas se alejan o no toman en consideración los fundamentos teóricos elaborados por las didácticas disciplinares para favorecer el involucramiento genuino y con ello el aprendizaje de las y los estudiantes.

ACERCA DE LA LECTURA

Hallamos que, con frecuencia, las y los estudiantes son conducidos a leer textos expositivos de Ciencias Naturales, pero con insatisfacción encontramos, junto con

muchos docentes y colegas, imágenes estudiantiles que dan la sensación de poco interés o de rutina, que resisten las situaciones de lectura o las realizan mecánicamente, que se distancian de los textos, del conocimiento, respondiendo solamente a la demanda del o la docente. Cobra relevancia preguntar entonces: ¿a qué se debe?, ¿cómo se propone la lectura?, ¿para qué?

La interrogación propuesta no es ingenua. En el inicio de nuestra investigación ya habíamos interpretado algunas de las razones que podían intervenir en la caracterización realizada: las y los docentes proponían la lectura con el presupuesto de que lo escrito sería entendido y en casi todos los casos de manera aislada, como situación en sí misma, distanciada de otros momentos de la enseñanza del mismo tema. Resultaba –y resulta– mucho menos habitual que la lectura en el área se proponga en el contexto de una secuencia didáctica diseñada para permitir que las y los estudiantes vayan modificando, construyendo, sus propias ideas sobre el objeto de enseñanza, cuestión que constituyó nuestra primera hipótesis de trabajo (Espinoza, 2001, 2006; Espinoza *et al.*, 2009). Concebimos, desde ese primer momento, abordar la lectura “llevando a cuestras” las experiencias, los intercambios, las discusiones acontecidas en el aula que hayan permitido arribar a ideas sobre el tema, las preguntas que otorgan valor a la situación; es decir, en el contexto de una secuencia de enseñanza.

Entendemos que la diferencia de propuestas se vincula con la interpretación que se tenga acerca de en qué consiste leer, de las posibilidades y dificultades que un texto puede ofrecer a quien desconoce el contenido, a quien no sabe qué es importante dentro del área de conocimiento, qué debería buscar y qué debería encontrar en dicha situación. Adquiere relevancia considerar la contribución de numerosas investigaciones que permitieron comprender la complejidad del proceso involucrado (Smith, 1983; Dubois, 1989; Goodman, 2003; Martí, 2003; Cassany, 2009, Prat, 2000; Kalman, 2003; Wertsch, 1999). ¿Cómo intervienen estos aportes para concebir las propuestas de lectura en la escuela? Si bien suscribimos no trasladar esquemáticamente las producciones de un campo de conocimiento a otro, entendemos que valen como marco teórico para repensar las propuestas e intentar promover interés por la lectura y el conocimiento específico. Acordamos con los autores mencionados que, para interpretar un texto, para construir significado, el lector pone en juego sus conocimientos sobre el tema, sobre los textos, sobre el sistema de escritura, así como para qué está leyendo, qué está buscando en el contexto particular en el que se desenvuelve la situación. En otras palabras, tener presente que toda práctica lectora involucra un propósito –para qué se lee–, una modalidad –¿cómo se lee?–, así como el lugar que ocupa el contenido específico –qué se lee. Participar de estas ideas permite aceptar que el conocimiento desarrollado en un escrito resulta complejo para la mayoría de las alumnas y los alumnos ya que requiere, entre otras consideraciones, reconocer cierta particularidad en los textos expositivos de Ciencias Naturales debida a los contenidos que se desarrollan –muchas veces distantes del sentido común, abstractos, difíciles–, por el lenguaje técnico utilizado, porque las ideas suelen presentarse de manera apretada, a veces decretadas, sin ofrecer elementos para



pensarlas críticamente... Discutimos que las diversas interpretaciones que realizan las lectoras y lectores obedezcan a distracciones, “malas lecturas”, ya que su versión puede adquirir sentido para ellas y ellos.

Los contenidos de “Naturales” que se incluyen para la enseñanza están mayoritariamente consensuados en las ciencias de referencia, no suelen ser en ese ámbito objeto de discusión.

Esta condición suele trasladarse a la escuela y contribuye a que tanto docentes como estudiantes no se conciben autorizados a poner en juego distintas interpretaciones sobre los fenómenos en estudio, a propiciar controversias entre las diferentes ideas que originan las aproximaciones susceptibles de ser construidas por quienes se vinculan –quizás por primera vez– con conocimientos que a la comunidad científica llevó tantos años producir. Sabemos que las experiencias cotidianas, y muchas de las ideas socialmente divulgadas, promueven interpretaciones sobre los fenómenos, en las que confiamos, a las que concedemos autoridad y repetimos sin ponerlas en cuestión, sin interrogarlas. Pero aproximarse a los conocimientos científicos requiere un cambio de actitud. Para poder aprender, para poder enseñar, necesitamos poner en cuestión un conocimiento que se produce fuera de la escuela y que llega a ella acabado, atado a prestigios, jerarquías y certezas. No estamos diciendo desautorizarlo, desconocerlo, menospreciarlo; por el contrario, la escuela es la encargada de transmitir ese conocimiento socialmente consensuado. La posibilidad de valorarlo está en relación con la oportunidad de pensarlo, de ponerlo en relación con las propias ideas, de encontrar argumentos para sostenerlo y de poder reutilizarlo para explicar otros fenómenos con los que está emparentado. Nos referimos a concebir: ¿cuáles son las ideas centrales que queremos enseñar y que las y los estudiantes pueden comprender?, ¿cuáles situaciones les permitirán aproximarse a esas ideas?, ¿cómo proponerlas, en qué condiciones, con qué sentidos?

Para las reflexiones que proponemos resulta relevante recurrir a los aportes de Olson (1997), quien otorga valor al lenguaje escrito en tanto habilita el tránsito hacia la construcción de un modelo que permite tomar conciencia de aspectos de la lengua oral, y concebir como objeto de reflexión y análisis elementos implícitos en los textos, en particular los denominados ilocucionarios¹ del lenguaje. En otras palabras, es preciso reconocer que los textos incluyen expresiones que no denotan cómo deben ser interpretadas, cuál es su intencionalidad, no solo cuando se lee sino también cuando se escribe; alcanzar esta interpretación constituye un logro intelectual que interviene en la comprensión del mundo y en la posibilidad de una incorporación política y social más plena de las personas.

¿Cómo favorecer las interpretaciones de un texto? Hace muchos años que la Didáctica de la Lectura (Lerner 1996, 2002) produjo conocimiento acerca del sentido que adopta generar un *propósito lector* (encontrar respuestas a preguntas

1 Olson describe la Fuerza ilocucionaria como el sentido con que debería tomarse un enunciado, cuestión presente en el lenguaje oral, pero que se pierde en el escrito.



genuinas, a dudas, confirmaciones) para favorecer la interpretación de un texto, establecer buen vínculo con ese conocimiento y con la lectura. Desde el inicio de nuestras investigaciones tomamos ese concepto y lo ponderamos para la enseñanza de las Ciencias Naturales (Espinoza, 2001). Encontramos y validamos con las sucesivas indagaciones que el propósito lector adquiere potencia en el área cuando se consigue instalarlo en relación con los núcleos conceptuales del tema de enseñanza (Espinoza, 2006; Espinoza *et al.*, 2009). La realización de experiencias, los intercambios que se propician durante ellas o en el estudio de un caso, y las discusiones debidas a las diferentes interpretaciones que se originan, son tierra fértil para abordar un texto con preguntas genuinas cuando se concibe el aula como un escenario de intercambio de ideas en el que hay tiempo para pensarlas, revisarlas, cambiarlas o sostenerlas. Reconocemos que la propuesta es exigente, requiere poner en juego lo que invitamos a llamar “suspender, por un momento, la autoridad del saber desarrollado en un texto”, procedimiento durante el cual alumnas y alumnos toman la palabra y el docente escucha e interviene en función de aquello que se va entendiendo. Para las y los alumnos, transitar estos procesos intelectualmente desafiantes constituye una oportunidad, un viaje que los inicia en la comprensión de que las palabras en un libro, solas, no tienen vida, necesitan lectores que se la otorguen.

ACERCA DE LA ESCRITURA

Si reconocemos que la escritura resulta un logro difícil de alcanzar para todas y todos en cualquier momento de la vida, es casi inmediato entender que los interrogantes y problemas involucrados en su enseñanza y aprendizaje sean numerosos. ¿Acordamos que en la escuela la función evaluativa es la que adopta el lugar principal? Responder preguntas, elaborar una prueba, son propuestas en las que habitualmente subyace la idea de que la escritura es una actividad en la que solo está involucrado un sistema que debería aprenderse en el área de Prácticas del Lenguaje, como un conocimiento del que a una cierta edad se dispone, desligada de los conocimientos específicos involucrados, y concebida como una transcripción directa de las ideas al papel o a la pantalla. Interpretamos que estas versiones subestiman la complejidad de un proceso que requiere una selección, una reformulación y un reordenamiento de ideas, no de cualesquiera sino de aquellas que ocupan un lugar en el área específica del conocimiento en juego y del contexto en el que la situación se desarrolla.

A pesar de la existencia de diferentes propuestas sobre la enseñanza de la escritura, mayoritariamente concebidas como una habilidad en sí misma o como procedimientos a instalar, encontrábamos necesario –todavía encontramos– avanzar en una comprensión más amplia de la cuestión desde la perspectiva de un aprendizaje constructivo, y concebir las intervenciones de la enseñanza que permitan abordar los problemas y procesos durante la marcha, en la acción. Partimos de considerar los aportes de varios autores (Flower y Hayes, 1981, 1996; Vérin,



1988, 1995; Scardamalia y Bereiter, 1992; Fillon y Vérin, 2001; Miras, 2000; Cattel, 2001; Tolchinsky y Simó, 2001; García Debanc *et al.*, 2004; Carlino, 2005), quienes conciben que la elaboración de un texto constituye una herramienta privilegiada para la revisión, profundización y construcción de conocimientos en la medida en que se constituya en objeto de reflexión crítica; cuestión que reconocemos ofrece sus dificultades. Como señala Martí (2003), además de las funciones de registro, memoria y comunicación, la escritura constituye un objeto cuya práctica puede contribuir a transformaciones cognitivas de gran relevancia; tiene una clara función epistémica. Entendemos que el germen de esta función se encuentra en el proceso de composición de un texto que precisa de la planificación y el análisis de aquello que se pretende comunicar, requiere un distanciamiento de eso que se está produciendo, de una mirada crítica para considerar si comunica lo que se esperaba, si el lector imaginado podrá entenderlo o qué entenderá, si requiere mayor argumentación, si resulta atractivo, si aporta algo nuevo. Lo que suele estar concebido como un proceso lineal, es una práctica compleja que requiere tiempos de enseñanza y de aprendizaje.

Nos apoyamos en la perspectiva sostenida por Vérin (1995), autora francesa reconocida en la Didáctica de las Ciencias Naturales, para proponer la escritura en el área desde los momentos en los que se está iniciando la construcción de ideas sobre un tema, y de una forma que otorga valor a que sea visualizada por las alumnas y los alumnos como una situación provisoria, como parte del proceso de aprendizaje, y distanciada del peso de la evaluación. Esta autora concibe la elaboración de textos cortos, formalmente livianos, con la función de apoyatura para el debate, que constituyan un punto de partida para ser retomados en otros momentos, que no sean autosuficientes en tanto pueden ser expandidos y reorganizados.

Por otro lado, las escrituras al finalizar una secuencia de enseñanza para evaluar los conocimientos adquiridos cobran naturalmente ese sentido para las y los estudiantes, pero ese contexto difícilmente permita profundizar lo aprendido. Si bien todavía el análisis y desarrollo de propuestas de escrituras finales registra una cierta vacancia, parece interesante abordar el estudio de situaciones que convoquen a los alumnos frente al desafío de describir y explicar entre pares situaciones nuevas que puedan ser interpretadas con los conocimientos estudiados.

La posibilidad de transformar la enseñanza de la lectura y la escritura desde miradas declarativas, evaluativas, hacia aquellas que favorezcan la participación de estudiantes y de docentes con intencionalidad epistémica, reconociendo las dificultades involucradas, requiere otorgarle continuidad a la investigación didáctica. Iniciamos este camino hace unos casi veinticinco años a través de los cuales fuimos validando ideas de partida que no abandonamos, y enriquecimos con nuevas propuestas para el trabajo en clase. Sin embargo, sabemos que no suelen encontrar fácilmente eco entre los docentes. Esta situación constituye una razón principal para convocar a la constitución de grupos colaborativos y concebir una mejor comprensión de los sucesos en el aula, de las posibilidades y dificultades de docentes y estudiantes.

REORIENTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En los orígenes de nuestra investigación, cuando corría el año 2000, abrazamos la metodología aportada por la Ingeniería Didáctica, cuyo origen se remonta a la Didáctica de la Matemática francesa de los años ochenta, que nos permitió incorporar en el análisis las ideas que las alumnas y los alumnos desplegaban en clase en relación con una propuesta de enseñanza, concibiendo sus complejidades (Artigue, 2002; Gómez, 1995). En ese marco, las secuencias didácticas eran principalmente elaboradas por las y los investigadores, en acuerdo con las docentes que las desarrollarían en sus clases, y concebidas como una hipótesis de trabajo que requería ser estudiada en las aulas.

En la Ingeniería Didáctica se distinguen fases, una de ellas es la de los análisis preliminares, donde se incluyen los conocimientos didácticos ya adquiridos sobre el tema que se desea estudiar, el análisis epistemológico de los contenidos a enseñar, cómo se desarrolla la enseñanza usual y sus efectos, las concepciones de las y los alumnos, sus dificultades, su posible evolución. El análisis epistemológico del contenido que se va a enseñar permite al didacta ponderar las diferencias existentes entre el saber que produce la comunidad científica y el conocimiento que es tratado en el interior del sistema didáctico y que ha sufrido transformaciones en tanto su función es la de reelaboración y comunicación del primero sin estar sometido a las mismas exigencias de productividad (Chevallard, 2005).

En la fase de análisis *a priori*, se consideran las características de una situación que se quiere diseñar y en las potenciales interacciones sujeto/milieu/disciplina que se pueden propiciar. El concepto de *milieu* es central en este nivel. Brousseau (1998) lo define como un sistema antagonista del sujeto del que forman parte los objetos materiales o simbólicos y las interacciones con la situación problema mediante las que se llega a organizar el vínculo con el conocimiento.

El análisis *a posteriori* y validación, la última de las fases, “se apoya sobre el conjunto de los datos recogidos durante la experimentación: registro de la enseñanza, pero también producciones de los alumnos en clase o fuera de ella” (Gómez, 1995, p. 48). La información suele complementarse con cuestionarios, entrevistas individuales o en pequeños grupos aplicadas en distintos momentos de la enseñanza. Este material es el que permitirá la confrontación del análisis *a priori* con el análisis *a posteriori* como base de validación.

Es necesario destacar que la Ingeniería Didáctica contribuyó a que el investigador se sumergiera en la complejidad del sistema que estudiaba, como también reconocer que, en sus comienzos, el profesor fue poco tenido en cuenta, cuestión que se vincula con razones históricas: la didáctica de las matemáticas se desarrolló en Francia sobre la base de la teoría constructivista del conocimiento y en esta perspectiva es primordial restituir el lugar del alumno que no es considerado por las teorías conductistas del aprendizaje. Así el docente tuvo de alguna manera que pagar el precio de que el estudiante haya sido el actor principal en el devenir de la teoría y que en ciertas ocasiones sus intervenciones suelen considerarse como “ruido” en el funcionamiento didáctico en relación con el estudio que se privilegia.



La revisión que realizamos de la participación que docentes e investigadores teníamos en la producción de conocimiento nos convocaron a reconocer, con muchos otros investigadores (Sensevy, 2007; Perrin-Glorian, 2009, Roditi, 2010; Sadowsky *et al.*, 2016, Lerner, 2018) que los intentos por comunicar las producciones de las didácticas para permear las prácticas de enseñanza, introducir nuevas lógicas o promover modificaciones en las propuestas habituales en las aulas, vienen encontrando dificultades. En la búsqueda de mejores posibilidades para la elaboración de conocimiento didáctico en el área y con mayor capacidad de interpelar las prácticas escolares habituales, desde hace más de diez años, constituimos grupos de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. Hacia finales del año 2013 comenzamos a conformar los primeros. Desde el inicio, este nuevo escenario de trabajo permitió la construcción de consensos acerca de lo que se puede incluir en una propuesta de enseñanza.

Esta modalidad colaborativa concibe que todos los puntos de vista pueden constituirse en contribuciones a la producción de un conocimiento que se resuelve como co-construcción entre dos culturas –la escolar y la académica– (Desgagné *et al.*, 2001). Consideramos que hace falta aclarar que seguimos sosteniendo una histórica centración propia de la Ingeniería: comprender, explicar y estudiar las condiciones para que las alumnas y los alumnos aprendan en clase, enfocándonos en los sucesos del aula, pero a partir de un cambio de mirada y de postura en relación con el conocimiento de las y los docentes y de su voz en la elaboración, la implementación y el análisis de las propuestas de enseñanza. Sabemos que con la conformación de los GTC nuestro objeto de estudio se ha complejizado: estudiamos las condiciones en las que la enseñanza propicia aprendizajes de contenidos de Ciencias Naturales, la práctica de la lectura y la escritura; como así también, estudiamos el funcionamiento de los grupos integrados por docentes, investigadoras e investigadores en la producción y análisis de dichas condiciones (Espinoza *et al.*, 2021). Concebimos que la configuración de una zona de trabajo compartida –el GTC– se sostiene en la simetría de quienes participan, en la que se reconocen tanto todas las voces y aportes como sus diferencias (Joffredo-Le Brun *et al.* 2018; Sensevy, 2011). Estas consideraciones funcionan como un principio orientador de la tarea desde la conformación de cada GTC, que indudablemente necesita de un tiempo y de unas condiciones de construcción.

UN CAMINO HACIA EL TRABAJO COLABORATIVO

Con la intención de comunicar experiencias transitadas en nuestros trabajos de campo que impulsaron la modificación de la metodología de la investigación, compartimos una situación que aconteció en un séptimo grado para la enseñanza de un concepto relevante en el área, *la constitución de la materia*.

La secuencia de enseñanza había sido planificada en el grupo de investigadoras sin la participación de la docente, pero con acuerdo de ella, quien en función



de lo convenido propuso a sus estudiantes la realización de una experiencia con un trozo de parafina –observación, manipulación, obtención del peso de la muestra, calentamiento y descripción de los cambios de estado, sólido, líquido y gaseoso– con el propósito de favorecer posibles ideas, imaginar cómo está constituida la materia: ¿de qué manera se puede interpretar que el calor provoque que algo inicialmente sólido se transforme en líquido y luego en vapor, qué ocurrirá en el interior del sólido o del líquido?

A partir de los intercambios que se producen en el aula, la maestra propone la realización individual de un relato de esta experiencia, cuestión no prevista por nuestro equipo de investigación; fue una decisión que ella tomó en el desarrollo de la clase. La posterior lectura oral de esas producciones permitió la circulación en el grupo de las ideas incluidas en los distintos escritos, y la mediación docente generó un escenario propicio para que se argumente a favor o en contra. Al decir de Teberosky (2001), volver sobre la propia escritura, reflexionar sobre lo objetivado en el papel, posibilita una toma de conciencia por efecto de lo escrito que involucra una reorganización al mismo tiempo sobre las representaciones internas –mentales– y las externas –en este caso, textuales. La intervención autónoma de la docente que somete a discusión los escritos de las y los estudiantes permitió seguir trabajando en clase las ideas y contribuyó a su revisión. Dicha intervención dirigió nuestra mirada sobre la relación entre lectura y escritura (Espinoza *et al.*, 2009). Así tomamos la vinculación de ambas prácticas como objeto de indagación en las sucesivas propuestas de enseñanza. Pero también, la situación a la que aludimos constituyó un llamado de atención, fue germen para repensar el lugar que veníamos otorgando a los docentes en la elaboración de las secuencias de enseñanza.

EL TRABAJO ENTRE DOCENTES E INVESTIGADORES

En la búsqueda de razones que intervienen en el bajo impacto que tiene la divulgación de la producción didáctica tradicional, localizamos una dificultad central: las producciones tradicionales de las didácticas llevan la impronta de ser concebidas en una institución para abordar, entender y aportar soluciones a los problemas que viven en otra, desestimando de hecho el aporte que las y los docentes están en condiciones de realizar (Espinoza, 2019).

Nuestro interés está en que el trabajo colaborativo nos permitirá identificar aspectos de la enseñanza que no hemos podido ver desde una mirada externa a la institución. ¿Qué fuimos encontrando con esta modalidad, qué nuevas ideas llegamos a producir, cuáles se sostuvieron, qué dificultades visualizamos? Compartimos algunas situaciones que transitamos en distintos GTC para comunicar nuestras respuestas a los interrogantes planteados. Nos centramos en la alternancia de aportes sostenidos entre las y los integrantes de ambas comunidades –la escuela y la academia– y en los aprendizajes, que interpretamos, fuimos construyendo juntos.



BREVE RELATO DE UN TRABAJO CONJUNTO

Como venimos realizando para la constitución de los diferentes GTC convocamos voluntariamente a docentes con vocación de pensar críticamente la enseñanza de las Ciencias Naturales. En el caso que relatamos, la secuencia de enseñanza –elaborada conjuntamente– incluye situaciones experimentales, de lectura y de escritura, para la enseñanza del concepto de *fuerza de rozamiento* con alumnos de primer grado de nivel primario de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires.

El trabajo en el GTC se inicia con la lectura compartida de textos expositivos sobre el tema que seleccionamos conjuntamente. Estos encuentros se sostienen con el aporte de las interpretaciones del equipo de investigación en el que participan integrantes con formaciones diferentes: algunas y algunos, con mayores conocimientos de los contenidos específicos, fundamentalmente aportan explicaciones acerca de cómo deberían ser tomadas las ideas desarrolladas en el texto; otras y otros, especializados en las Prácticas de Lenguaje y las Ciencias de Educación, junto con las y los docentes comparten interpretaciones que muestran elaboraciones factibles de ser sostenidas por quienes no son especialistas en el tema. La situación se muestra propicia para el estudio del tema al mismo tiempo que advierte sobre las dificultades que los textos podrían ofrecer a alumnas y alumnos que están aprendiendo.

Los intercambios van generando un clima de trabajo favorable para instalar la colaboración; comienza un proceso de construcción de *simetría* en el que se reconocen las diferencias y los aportes de todas y todos, indispensable para la producción de conocimiento (Morales y Sensevy, 2017). Para realizar este análisis tomamos los aportes de Joffredo-Le Brun *et al.* (2018) relativos al lugar que los integrantes del grupo van ocupando: refieren a una *posición epistémica de alta* cuando una o un participante aporta ideas, razones, argumentos para la resolución de un tema o problema y una *posición epistémica de baja* cuando da lugar a que sea otra u otro integrante del grupo quien se sume a esa interpretación. Encontramos en este estudio una alternancia de posiciones; a veces tienen la palabra las y los especialistas disciplinares adoptando una *posición epistémica de alta* y en otros momentos tienen la palabra las y los integrantes que no dominan el conocimiento específico para mostrar las dificultades que los contenidos ofrecen, adoptando también en estas circunstancias una *posición epistémica de alta*.

Esqueleto de la secuencia diseñada:

- se inicia con una experiencia que consiste en dejar deslizar objetos sobre un plano inclinado cuya superficie se cubre con telas de distintas texturas; incluye un registro individual de los acontecimientos;
- continúa con la discusión grupal de los registros de la experiencia considerados por los distintos alumnos y la anotación de los acuerdos en un cuadro de doble entrada;
- prosigue con la lectura de un texto expositivo sobre la “fuerza de rozamiento” y la revisión del cuadro anterior, que había sido elaborado con carácter provisorio, a partir de las nuevas ideas aportadas por el texto.



Los intercambios en el inicio de la secuencia

La docente convoca a sus estudiantes a colaborar con una fábrica de juegos infantiles: tienen que ayudar a decidir cuál será el mejor material para la producción de toboganes entre varios de distinta rugosidad, que se identifican con distintos colores (celeste, azul y gris). Niñas y niños experimentan dejando caer lápices desde la parte superior de un plano inclinado, observan, comparan y registran individualmente qué ocurre en cada oportunidad.

Este inicio de la secuencia, de corte lúdico, fue propuesto por una maestra. El equipo de investigación formuló sus dudas con el argumento de que se podría deducir que la propuesta era para enseñar Ciencias Naturales, pero las razones esgrimidas por la docente –estas niñas y estos niños necesitan jugar, la simulación recuerda una práctica cotidiana que ayuda a pensar la experiencia, en la situación propuesta está involucrado el rozamiento– resultaron convincentes. Localizamos en esta circunstancia una escena que permite sostener el trabajo en colaboración: necesitábamos –necesitamos– nutrir las propuestas con valores no epistémicos, considerar a las y los sujetos de aprendizaje de manera más integral, ya que nuestras consideraciones estaban fundamentalmente centradas en los aspectos cognoscitivos.

Los intercambios para la elaboración de un cuadro de doble entrada

Los registros individuales y las discusiones que ellos originan dan lugar a la escritura colectiva en un cuadro de doble entrada, modalidad frecuente para registrar una experiencia, aunque habitualmente su diseño es realizado por la o el docente y el trabajo de las niñas y niños consiste en completarlo. Si bien reconocemos que esta manera, habitual, conlleva una actividad intelectual que organiza y favorece el aprendizaje, desde el equipo de investigación propusimos que el diseño fuera realizado con la participación de las alumnas y alumnos, en un proceso de co-construcción del cuadro. Nuestro argumento –lo veníamos sosteniendo desde hace mucho tiempo– fue que el proceso intelectual involucrado en la elaboración de las categorías que se incluyen en un cuadro es muy distinto del que ocurre cuando solo hay que completarlo: hay que volver sobre el procedimiento y las observaciones para considerar las variables que intervinieron en la experiencia, tomar decisiones acerca de cuáles seleccionar, cuestiones que también colaboran en repensar los resultados y conclusiones.

El trabajo resulta exigente para estudiantes y docentes. ¿Qué es lo que permitió que la maestra se involucre, acepte el desafío? Desde nuestra perspectiva, fue la oportunidad que brinda el trabajo en colaboración, alimentado por la escucha de voces de unos y otros, por la discusión de ideas que se sostienen con argumentos en los que se alternan *posicionamientos de alta y de baja* (conceptos a los que nos referimos en un apartado anterior), porque se va construyendo un clima de respeto y confianza en las diferentes posturas que anima a que todas y todos nos percibamos como productoras o productores de conocimiento.



La docente aporta conclusiones no anticipadas por el equipo de investigación: la co-construcción del cuadro constituyó un punto de inflexión en la secuencia, permitió comunicar claramente que la propuesta no consistía en un juego sino en experimentar y escribir para aprender Ciencias Naturales; además concluye que permitió a las y los niños entender mejor qué es un cuadro de doble entrada, cómo se elabora, qué consigue mostrar. Ella muestra satisfacción y orgullo por el trabajo.

La producción conjunta aporta viabilidad a la transformación de las prácticas de enseñanza en la escuela en tanto brinda una oportunidad muy distinta de la que puede ofrecer una propuesta comunicada a través de una publicación o de una capacitación; en un GTC las y los docentes aportan ideas, razones, discuten, acuerdan, tienen voz y voto. Para el equipo de investigación la ganancia es amplia, permite entender razones sobre procedimientos instalados a los que de otra manera no accederíamos.

Figura 1. Cuadro co-construido en una secuencia sobre fuerza de rozamiento en primer grado

| | TOBOGÁN 1 | TOBOGÁN 2 | TOBOGÁN 3 |
|------------|-----------|-----------|-----------------|
| COLOR | CELESTE | GRIS | AZUL |
| VELOCIDAD | + RÁPIDO | + 6 - | LENTO |
| TELA | RESBALOSA | GRUESA | SUAVE (PELITOS) |
| ALTURA | IGUAL | IGUAL | IGUAL |
| MARCADORES | ARRIBA | ARRIBA | ARRIBA |

MISMA ALTURA MISMO MOMENTO

El cuadro co-construido demandó trabajo, dudas, discusiones que problematizaron los contenidos y que, lejos de provocar desánimo, involucró a las niñas y niños, permitiendo generar un propósito para la lectura de un texto expositivo sobre el concepto de rozamiento con la pregunta: ¿qué aporta el texto para interpretar por qué la tela celeste permite un mayor deslizamiento? Después de su lectura la clase decide agregar una fila a la tabla para mostrar la relación entre el deslizamiento y el rozamiento. Suceso que interpretamos como información y confirmación de que la lectura del texto había contribuido a una aproximación al concepto de rozamiento.

EL TRABAJO COLABORATIVO EN PANDEMIA

Compartimos ahora reflexiones sobre el trabajo realizado durante el año 2020 con docentes del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de

Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario, de la Ciudad de Buenos Aires. Las reuniones en este grupo habían comenzado en 2018, pero la pandemia alteró bruscamente nuestras vidas y, con ello, los escenarios escolares, situación que nos llevó a aumentar la frecuencia de nuestros encuentros, que pasaron a ser virtuales, para pensar cómo sostener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes. La propuesta que debíamos concebir estaba fuertemente condicionada por una virtualidad apenas sostenida por mensajes en WhatsApp, en un contexto en el que la mayoría de las chicas y chicos no disponía de celulares de uso personal, cuestión que afectaba la sincronicidad, agregaba dificultad al intercambio entre las y los estudiantes y con la docente.

Este pasaje de la enseñanza presencial a la remota afianzó el trabajo colaborativo que veníamos realizando, produjo una mayor participación de las docentes y, de manera paradójica, contradictoria, promovió avances en la comprensión de problemas de la enseñanza en el área. Desconocimiento, incertidumbre y urgencia se combinaron y motorizaron la búsqueda de propuestas de enseñanza en situación en la que nadie, ni docentes ni investigadores, sabía cómo intervenir. Hacía falta imaginar, inventar modalidades no habituales para convocar a las y los estudiantes y hacer posible el aprendizaje aun en condiciones adversas. Podemos decir que el GTC constituyó un espacio de producción de conocimiento mientras estaba siendo creado (Engeström, 2001).

Las docentes aportaron informaciones sobre los acontecimientos en sus clases, inaccesibles para las investigadoras –participantes externas de la situación de enseñanza–, que permitieron comprender que no habíamos previsto suficientemente cómo gestionar intervenciones docentes en el nuevo escenario. Si bien conservamos el tema de enseñanza, la *luz*, que veníamos trabajando en el grupo durante la presencialidad, fueron los aportes de las maestras los que permitieron visualizar que la propuesta no conseguía interesar a las y los alumnos. Este reconocimiento llevó al equipo de investigación a proponer una modificación de los contenidos estudiados en años anteriores –el desplazamiento rectilíneo de la luz y la reflexión– para abordar la idea de que lo que llamamos *luz blanca* está constituido por diferentes colores, cuestión fuertemente antiintuitiva. El trabajo consistió fundamentalmente en el envío y la discusión de interpretaciones sobre videos que ofrecían diferentes desafíos. Analizamos conjuntamente la nueva propuesta, sin duda conceptualmente más difícil, pero también más sorprendente. Las discusiones, los argumentos a favor y en contra, permitieron consensuar en el grupo que el objetivo era mantener a las alumnas y alumnos reunidos, interesados por el conocimiento. Recuperamos el comentario de una niña aportado por una maestra: “¡Seño, me explota la cabeza!”, para comunicar que conseguimos despertar esa inquietud buscada.

La experiencia permitió modificar de manera sustancial el histórico posicionamiento de investigadores como productores de conocimiento y de docentes como ejecutores.

Entendemos que el diálogo que presentamos permite sostener la afirmación anterior:



Investigadora (dirigiéndose a una docente): en uno de los encuentros últimos dijiste “necesitamos de ustedes y ustedes nos necesitan” (se refiere al trabajo en colaboración).

Docente: sí, y me parece que este año, con todo lo que estamos pasando, eso fue más notorio; nosotras necesitábamos de la parte teórica, que ustedes vayan viendo, analizando, esas cuestiones que iban diciendo los chicos, o los contenidos... Pero había una parte que nosotras, las maestras, que también estábamos aprendiendo cómo se trabaja en la virtualidad con los chicos, podíamos aportar más esa parte del manejo de la clase. Me pareció que había una cosa más parejita, que este año todas estábamos aportando más al mismo nivel.

La trascendencia que adoptó la colaboración en el GTC permitió sostener el vínculo pedagógico aun en condiciones adversas y convocar intelectualmente a esas chicas y chicos.

UN GTC EN SECUNDARIA: LA ENSEÑANZA CUANDO NO TODOS LEEN Y ESCRIBEN POR SÍ MISMOS

El desafío es grande: se trata de indagar maneras de enseñar Ciencias Naturales en el primer año de la escuela secundaria con grupos heterogéneos, en los que conviven estudiantes con formaciones disímiles en el dominio de la cultura escrita, cuestión que conlleva propiciar avances en este dominio. El problema nos convocó fuertemente, era y sigue siendo urgente favorecer que las alumnas y alumnos que tienen dificultades con la lectura y la escritura puedan estudiar y aprender. Asumimos el reto con la convicción de que era condición indispensable la constitución de grupos de trabajo con profesoras y profesores del área. Nos preguntábamos qué se espera que puedan resolver las y los docentes con formación en Ciencias Naturales cuando se les presenta el desafío de enseñar a leer y a escribir, prácticas que se suponen ya aprendidas en el nivel primario.

El conocimiento didáctico sobre alfabetización inicial fue históricamente abordado desde Prácticas del Lenguaje considerando como destinatarios a estudiantes que inician la escuela primaria, y más recientemente en el nivel inicial. También se produjo conocimiento sobre procesos de alfabetización en adultos. Poco se sabe sobre las condiciones didácticas que propician el aprendizaje de diferentes contenidos específicos, a la vez que favorecen un acercamiento con la cultura escrita de jóvenes que se encuentran en proceso de alfabetización en el nivel secundario.

En nuestro equipo de investigación no nos dedicamos a la alfabetización, y, al mismo tiempo, la mayoría de las profesoras y profesores con los que trabajamos reconoce que entre sus estudiantes hay una diversidad de estados de conocimiento sobre la escritura que su formación no les permite distinguir. Comentan que *no saber leer y escribir* es una situación vergonzante para las y los estudiantes y en ocasiones objeto de burla, que hay jóvenes que portan abecedarios *escondidos*

debajo del banco, hay quienes se ocultan en un desinterés por los temas tratados; de distintas maneras intentan evitar las situaciones de producción escrita.

En 2023, constituimos el GTC con profesoras y profesores de Ciencias Naturales de nivel secundario, quienes se desempeñan en diferentes instituciones, con una diversidad de grupos de estudiantes, años y materias. La convocatoria pudo ser realizada y sostenida con la participación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, organismo que tomó a su cargo la organización de los encuentros. Nuestro objeto de trabajo se centró en construir conjuntamente propuestas que contemplaran los diferentes puntos de partida de las y los estudiantes. Seleccionamos como tema de enseñanza “el dengue”, definimos los contenidos y diseñamos un proyecto de enseñanza que incluía una diversidad de situaciones de lectura y escritura –a través de otros y por sí mismos–, contemplando diferentes participaciones de las y los estudiantes. De las síntesis que realizamos de cada reunión recuperamos estas intervenciones de las y los profesores:

Docente 1: Estuvo bueno que los chicos pasaban al pizarrón y los otros les decían que no se escribía así, pero no peleando sino colaborando, que esa letra está torcida, muy grande, muy chica, y no lo tomaban mal. Se animaron muchos que antes no lo hacían, uno fue la primera vez que pasó al pizarrón (GTC-SUTEBA, séptima síntesis).

Docente 2: Una vez que llegaron a una conclusión, les di otra pauta más: *ahora escriban la teoría de cómo [se produce el contagio] ya que saben que lo transmite el mosquito, que es un virus, que no es cualquier mosquito...* Algunos chicos lo hicieron en un renglón y lo explicaron mejor de manera oral, pero bueno... *La clase se hizo larga, más de lo que yo pensaba, porque hubo interacción, hubo habla, hubo charlas...* (GTC-SUTEBA, quinta síntesis).

Sostenemos que con este escenario *poblado de ideas* (Espinoza y Casamajor, 2018) las chicas y los chicos que no leen y escriben de manera autónoma pueden ubicarse en un lugar diferente, se animan a entrar en el juego que propone la o el docente. Interpretamos como dato significativo su participación en clase y la actitud colaborativa que se propicia en el grupo de estudiantes. Nos inspira la noción de *rizoma*² introducida por Deleuze y Guatarri (1994), con la que buscan dar cuenta de una conexión –para nada evidente– entre fenómenos, ideas, pensamientos: encontramos puntos de contacto entre el funcionamiento de este GTC y lo que sucede en el aula. Ni las y los docentes ni las y los investigadores podrían abordar este problema de manera independiente. También en el aula, todas y todos pueden profundizar sus conocimientos sobre el dengue gracias a la colaboración entre

2 El rizoma es un término de la botánica que señala un tallo subterráneo que se desplaza horizontalmente y la aparición de nuevos brotes y raíces que permiten la proliferación a distancia de nuevas plantas. Los autores utilizan la imagen para significar lazos o conexiones que no se ven sobre la superficie.



quienes sí leen y escriben, y quienes no lo hacen de manera autónoma todavía. En dos escenarios diferentes encontramos procesos resonantes aunque esta conexión –como en un rizoma– no sea evidente.

El desarrollo de la secuencia permitió aprendizajes sobre el dengue. Al decir de Shepardson (1996) permitió a las y los estudiantes hablar, pensar y escribir sobre el mosquito, el ciclo de vida, el contagio del virus, con diferentes niveles de alcance, aun a aquellos que no podían leer y escribir por sí mismos todavía. A docentes e investigadores nos permitió concebir la enseñanza de temas de ciencias teniendo en cuenta los diferentes estados de conocimiento que tienen las y los chicos sobre el sistema de escritura. Con ello, no interpretamos que hayan aprendido a leer y a escribir. Lo que sí sostenemos es que pueden participar en clase de una práctica social en la que un conjunto de marcas se carga simbólicamente (Freire, 2005), que pueden estudiar Ciencias Naturales, leer y escribir sobre este tema a través de otros, y que esos otros pueden ser sus pares y el docente. Según Kalman (2003), para acceder a las prácticas sociales es condición participar de un contexto de interacción junto con personas que las conocen y utilizan, y en donde no se pierdan de vista los usos de estas prácticas en su totalidad. Con ello, la apropiación del sistema de escritura se empieza a presentar como algo más cercano, como un posible para esas chicas y chicos, y con ello es posible reabrir el estudio sobre diferentes temas.

CONCLUSIONES. LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICA COMO CONJUNCIÓN DE PERSPECTIVAS

Consideramos la conformación del GTC como un contexto de interlocución en el que los condicionantes propios de cada comunidad –la del ámbito escolar y la del ámbito de la investigación– posibilitan una ampliación de la mirada sobre las y los estudiantes que fueron fundamentalmente concebidos como sujetos epistémicos dentro de la investigación didáctica, para ser considerados en una dimensión más amplia, como sujetos de aprendizaje en una escuela, con todo lo que ello significa.

Si bien recuperamos el aporte de la ingeniería en una época en la que poco se tenían en cuenta los conocimientos de los sujetos en el proceso de aprendizaje, consideramos que el trabajo colaborativo otorga una nueva dimensión a la producción didáctica en tanto potencia el interjuego entre producciones ya legitimadas en la comunidad científica, la realidad de las aulas y el conocimiento profesional de las y los docentes; promueve una conjunción de perspectivas indispensable para ampliar el horizonte de las conceptualizaciones sostenidas. La descentración que involucra la modalidad GTC ha posibilitado el abordaje de problemas que desde la ingeniería no mirábamos, que no nos resultaban observables. En la trama que se arma en la colaboración, se hacen visibles condicionamientos que afectan la cotidianeidad de la enseñanza. Pero, como intentamos comunicar en este artículo, los alcances de la producción colaborativa están condicionados por el reconocimiento de los aportes de todas y todos los integrantes, el despliegue de



intercambios genuinos entre quienes sostienen distintas concepciones, la valoración de razones, que intervienen en el proceso de construcción de una simetría indispensable para la revisión y movilización de las ideas de partida de las y los integrantes del grupo, para favorecer la revisión de las prácticas escolares y para nutrir de miradas más dúctiles a las investigadoras e investigadores.

Destacamos la oportunidad que brindan los GTC para escuchar razones y argumentos de las y los docentes acerca de las producciones de las didácticas que no comparten, no entienden o no conciben como posibles de desarrollar en sus aulas, y de la constitución de un contexto de trabajo –diferente del que ofrecen las capacitaciones– en el que sus aportes son valorados y contribuyen a la transformación de una perspectiva que históricamente los ubica como ejecutores, para concebirse y ser concebidos como productores de conocimiento.

REFERENCIAS

- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: que rôle dans la recherche didactique aujourd'hui. *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. Revue Internationale des Sciences de l'Éducation (Les dossiers des Sciences de l'Éducation)*, 8(1), 59-72.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo* [Ponencia]. Congreso Leer.es. Madrid, España.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. *AS-TER Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 33, 17-47.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica*. Aique.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Columbia University Press.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubois, M. E. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Engeström, Y. (2001). Aprendizaje expansivo en el trabajo: Hacia una actividad de reconceptualización teórica. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Espinoza, A. (2001). *La Lectura "en Naturales": Objeto de Enseñanza y Herramienta de Aprendizaje* [Ponencia]. Congreso Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI. Granada, España.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en Naturales. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(1), 6-16.
- Espinoza, A. (2019). Una reflexión sobre el trabajo colaborativo para la producción de conocimiento didáctico en Ciencias Naturales. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (comps.), *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Unipe: Editorial Universitaria.



- Espinoza, A. y Casamajor, A. (2018). Leer para aprender Ciencias Naturales, un escenario poblado de imágenes, creencias, ocurrencias. *Revista Espacios en Blanco*, 28(2), 33-48.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Acevedo, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista IRICE*, 40, 79-109.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2005). *Pasado, presente y futuro de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Fillon, P. y Vérin, A. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *ASTER Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 33, 3-15.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-107.
- Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamérica.
- García-Debanc, C., Laurent, D. y Galaup, M. (2004). *Las formulaciones de los escritos transitorios como huellas del saber en proceso de apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*, IUFM Midi-Pyrénées, École Interne Université Toulouse 2-Le Mirail, GRIDIFE, ERT 64.
- Goodman, Y. M. (2003). *Valuing Language Study: Inquiry into Language for Elementary and Middle Schools*. National Council of Teachers of English.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. y Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1).
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3), 30-43.
- Lerner, D. (2018). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Machado Libros.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Morales, G. y Sensevy, G. (2017). About cooperative engineering: theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura de conocimiento*. Gedisa.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 1(154), 145-198.



- Perrin-Glorian, M.-J. (2009). Utilidad de la teoría de las situaciones didácticas para incluir los fenómenos vinculados a la enseñanza de las matemáticas en las clases normales. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 39, 10-16.
- Prat, À. (2000). Habilidades cognitivas lingüísticas y tipología textual. En J. Jorba, I. Gómez y À. Prat (eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 249-321). Síntesis.
- Robert, A. (2003). De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). *Didaskalia*, 22, 99-116.
- Roditi, E. (2010). Une collaboration entre chercheurs et enseignants dans le contexte français de la didactique des mathématiques. *Éducation & Formation*, 293, 199-210.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 28(3), 1-22.
- Savoie-Zajc, L. y Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), 577-596.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM*, 45(7), 1.031-1.043.
- Shepardson, D. P. (1996). Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first-graders. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(2), 159-178.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas.
- Teberosky, A. (2001). Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En J. A. Castorina, *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Eudeba.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. *Revista Científica de la Educación*, 13(2), 243-251.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*, vol. 36. Hosori Editorial.
- Vérin, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *ASTER Recherches en didactique des sciences expérimentales*, (6), 15-46.
- Vérin, A. (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères*, (12), 21-36.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Aique.



Micaela Pellegrini Malpiedi*

Diálogos, alianzas y negociaciones: cultura política y espacios de sociabilidad en la construcción del normalismo santafesino (Rafaela, primeras décadas del siglo XX)

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en la historia de la educación, enfocada en el surgimiento, expansión y consolidación del normalismo en Argentina. Partiendo de la premisa de que el normalismo constituyó la tradición pedagógica hegemónica en la formación docente nacional, este artículo examina su desarrollo desde la perspectiva de las autonomías provinciales, la cultura política y los espacios de sociabilidad regional. Sostenemos que las redes de influencia y sociabilidad política locales desempeñaron un papel clave en la creación de las escuelas normales en Santa Fe durante las primeras décadas del siglo XX, tomando como estudio de caso la ciudad de Rafaela. El análisis se centra en los diálogos, alianzas y negociaciones entre diversos actores que permitieron la materialización de dicho proyecto educativo.

PALABRAS CLAVE

Escuelas normales provinciales • normalismo • magisterio • sociabilidad

Dialogues, alliances, and negotiations: political culture and spaces of sociability in the construction of Santa Fe's normal school system (Rafaela, early decades of the twentieth century)

* Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en historia de la educación con perspectiva de género. En la actualidad ejerce la docencia universitaria en el Núcleo Histórico Epistemológico de la Carrera de Ciencias de la Educación (UNR). Desde 2022 es miembro de la carrera de Investigador Científico del Conicet, donde se desempeña como asistente con sede en el Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales (ISHIR). Filiación: ISHIR (Conicet-UNR). Correo electrónico: micaelapellegrini89@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2124-6021>.

ABSTRACT

This research is situated within the history of education, focusing on the emergence, expansion, and consolidation of normalismo in Argentina. Proceeding from the premise that normalismo constituted the hegemonic pedagogical tradition in national teacher training, this article examines its development from the perspective of provincial autonomies, political culture, and regional spaces of sociability. We argue that local networks of political influence and sociability played a key role in the establishment of Normal Schools in Santa Fe during the first decades of the twentieth century, using the city of Rafaela as a case study. The analysis focuses on the dialogues, alliances, and negotiations among diverse actors that enabled the materialization of this educational project

KEYWORDS

Provincial normal schools • normalismo • teaching • sociability

INTRODUCCIÓN

El 15 de diciembre de 1911, el diario *Santa Fe*,¹ perteneciente a la ciudad homónima, publicaba una nota surgida desde la “Comisión Pro Instrucción Pública” de la localidad de Reconquista (Santa Fe), dirigida al subinspector de Escuelas Nacionales, Francisco Silvia, a los fines de solicitarle la creación de una escuela normal rural en dicha localidad.

Escuela de Reconquista

Reconquista, diciembre 11 de 1911

Al señor Sub-inspector de Escuelas Nacionales, don Francisco Silvia. - Presente
La Comisión Pro Instrucción Pública cuya presidencia me honro en ejercer, constituida con el objeto de gestionar ante quien corresponda la instalación de una Escuela Normal Rural en esta, somete a usted el trámite de tan importante adulto que encarna una aspiración vehemente del vecindario todo, a cuyo anhelo no pueden ser ajenas las autoridades escolares de la Nación que secundan en su órbita el lema proclamado por el presidente de la República de que educar es gobernar. Reconquista, por su importancia social y comercial, por la facilidad de comunicación en que se encuentra con los grandes centros a pesar de la distancia que de ellos la separa; por las condiciones climatéricas; por su situación geográfica; por la capacidad productora de la comarca que la circunda, tiene derecho, tanto como otros pueblos, a los cuales lleva supremacía en los detalles mencionados, a

1 Fue establecido el 1º de febrero de 1911 por Salvador Espinosa. Es reconocido como el primer medio en la ciudad de Santa Fe en incorporar fotograbados en su producción. Su objetivo principal era convertirse en un medio de comunicación popular, donde se pudiera expresar la voz del pueblo.



que se le conceda el privilegio de poder legar a las generaciones que empiezan a formarse en su éjido, una educación completa de instrucción integral como la que se obtendría en la escuela que se solicita (Santa Fe, año 1, n° 253, viernes 15 de diciembre de 1911, p. 1).

El aviso aquí transcrito ejemplifica otros casos similares en la región, en los cuales se solicitaba la creación de escuelas normales en localidades como Gálvez, Rafaela y San Cristóbal. El mecanismo, basado en las demandas públicas, permite explorar dos rasgos singulares del proceso de conformación del normalismo en la provincia: por un lado, la formación incipiente de escuelas normales provinciales en paralelo a las lógicas del Estado nacional y, por otro, las múltiples mediaciones, voces y actores involucrados en dicho proceso. En ambos casos, se evidencia que la expansión del sistema educativo no fue un proceso lineal, sino que estuvo marcado por contradicciones, avances y retrocesos. Además, se destaca la participación de “rostros humanos” (Soprano y Bohoslavsky, 2010) y la “existencia de zonas grises” (Plotkin y Zimmermann, 2012, p. 101) en la relación entre el Estado nacional, el Estado provincial y la sociedad civil.

Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, el normalismo se consolidó en Argentina como la principal corriente pedagógica. Este implicaba un modelo de enseñanza que, centrado en las escuelas normales, perseguía el objetivo principal de formar docentes para la escolarización primaria (Fiorucci y Southwell, 2019, p. 245). Según las historiadoras Fiorucci y Southwell (2019), desde el reconocimiento del Estado a la educación como competencia propia, resultó imprescindible crear un cuerpo de docentes titulados por instituciones pedagógicas controladas y gestionadas por aquel. Dichos establecimientos educativos buscaban garantizar tanto el acceso a la educación, proveyendo de manera constante educadores para el sistema público, como la homogeneidad en la instrucción, en consonancia con la importancia que en esa época se atribuía a la educación en la construcción de la identidad nacional. Así, el normalismo emergió como una herramienta política e ideológica, utilizada por el Estado para implementar una educación masiva, homogénea y alineada con los valores y normas sociales de su tiempo.

La escuela paranense no solo fue la primera en su tipo, sino que sentó las bases conceptuales y organizativas para la red de instituciones similares que se expandiría por todo el territorio argentino. Desde entonteces, se inició un proceso sistemático de creación y desarrollo de establecimientos dedicados a la formación docente en diversas regiones del país, replicando y adaptando el paradigma pedagógico que había demostrado su eficacia en Paraná. Así, en 1871 la nación fundó la de San Miguel de Tucumán y, en 1874, en la Capital Federal, se establecieron dos nuevas instituciones. *A posteriori*, el presidente Nicolás Avellaneda impulsó un decreto que establecía la creación de catorce escuelas normales, una en cada capital de provincia. Dicha medida consolidó institucionalmente el proyecto de formación docente a nivel nacional. Hacia

1916, Argentina contaba con 62 escuelas normales, todas bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación (CNE).²

En el marco de tal expansión, es posible identificar la creación de seis escuelas normales provinciales en Santa Fe, fundadas entre 1910 y 1920 en las localidades de Cañada de Gómez, Casilda, Rafaela, Reconquista, Venado Tuerto y Villa Constitución. Suponemos que la creación de estas instituciones revela un normalismo en Santa Fe marcado por la heterogeneidad. Lejos de un modelo único, cada institución respondió a dinámicas locales, articulando demandas e intereses particulares. La mencionada diversidad demuestra la capacidad de los actores provinciales para adaptar el proyecto nacional, construyendo una red con un horizonte común, pero de flexibilidad y arraigo territorial.

El estudio del normalismo argentino se sustenta en un sólido y multifacético corpus bibliográfico que ha permitido delimitar con precisión nuestro objeto de investigación. Tradicionalmente, las pesquisas más influyentes han poseído una impronta de carácter nacional, ya sea analizando los lineamientos generales del proyecto o profundizando en el estudio de escuelas emblemáticas. Un caso paradigmático es la profusa producción académica dedicada a la Escuela Normal de Paraná, erigida como pionera y símbolo del proyecto educativo nacional. Entre los aportes fundacionales de alcance nacional se encuentran los trabajos de Núñez (1985), la obra de Carli (1995) y la posterior compilación de Adriana de Miguel *et al.* (2007). La producción reciente continúa enriqueciendo este panorama con las investigaciones de Rodríguez y Pettiti (2021).

Sobre los trabajos de alcance nacional que indagan al movimiento normalista, la colección *Historia de la Educación Argentina* dirigida por Adriana Puiggrós (1990, 1991 y 1992) constituye una referencia ineludible, donde se aborda su surgimiento como un campo permeado por intensas luchas políticas e ideológicas entre diversas corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil. Los aportes de Tedesco (2003) representan un hito en la conformación del campo de estudios históricos sobre la formación del sistema educativo argentino y su intrínseca función política. Por su parte, la investigación de Gvirtz (1991) ha demostrado que, si bien existían escuelas normales en el país desde 1825, su éxito inicial fue limitado, probablemente debido a la ausencia de un Estado nacional consolidado capaz de sustentar un proyecto de tal envergadura. A estos se suma la investigación de Alliaud (2007), la cual analiza la constitución del sistema educativo argentino a través del prisma de la formación docente. También se cuenta con los valiosos trabajos de Rodríguez (2018, 2019) acerca del normalismo en general y en diversas provincias en particular; y los estudios de Fiorucci (2012, 2014) sobre la profunda influencia de las escuelas normales en la cultura y la historia educativa argentina.

2 Institución adscrita al Poder Ejecutivo Nacional en Argentina, operativa desde 1881 hasta 1980. Su función principal era establecer y aplicar las políticas educativas destinadas a las escuelas nacionales.



Paralelamente, es crucial distinguir un fecundo grupo de investigaciones que han abordado el normalismo desde una perspectiva provincial, descentralizando la mirada nacional. Entre ellas, se destacan en primer lugar los aportes de Menin (1995, 2010) y de Carrizo y Giménez (2011). A su vez, las investigaciones de Ascolani (1999, 2007, 2013) son referenciales para comprender el normalismo en la provincia de Santa Fe. Ossanna *et al.* (1993) también realizó contribuciones fundamentales en el tomo IV de la *Historia de la educación en la Argentina*, dirigido por Puiggrós. La investigación de Ossanna y su equipo permite desentrañar la singularidad de la provincia santafesina, desarrollando cómo las escuelas normales se constituyeron en objetos de disputa entre distintos poderes y sujetos sociales, evidenciando, por ejemplo, el papel activo de comunidades de inmigrantes italianos. Recientemente, Rodríguez (2023) ha colaborado con una investigación que indaga en los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe durante el período 1870-1920, ofreciendo una nueva mirada sobre este proceso fundacional.

Sin dudas, el conjunto de investigaciones recientemente presentado ha abierto nuevos interrogantes y facilitado el análisis de aspectos aún inexplorados. En diálogo con la historiografía que estudia el normalismo desde las autonomías provinciales, la cultura política y las sociabilidades regionales,³ esta investigación aporta una premisa novedosa: la relevancia del papel que las logias masónicas pudieron desempeñar en este escenario de mediaciones. Es posible que dichos espacios de sociabilidad hayan funcionado como redes clave, desde donde sus miembros, aprovechando su inserción en los contextos locales, pudieron influir en la creación y consolidación de las escuelas normales de la provincia. Para desandar nuestra conjetura, la presente pesquisa se centra en el proceso de creación de la Escuela Normal Popular de Rafaela. Si bien se trata de un caso particular, el análisis de los factores que incidieron en su fundación, tales como las redes de sociabilidad, las tensiones entre el Estado provincial y las demandas locales, ofrece un marco interpretativo valioso para comprender la configuración del normalismo en Santa Fe. La articulación entre actores estatales, organizaciones masónicas y sectores de la sociedad civil aquí examinada podría extenderse al estudio de otras escuelas normales de la provincia, permitiendo explorar hasta qué punto estos elementos fueron constitutivos de un modelo de expansión educativa provincial con rasgos propios.

El artículo se estructura en cinco apartados temáticos: primero, se describe la metodología empleada en la investigación; luego, se contextualiza el análisis en el tiempo y espacio, considerando los intercambios interoceánicos de actores sociales, ideas y conocimientos. El tercer apartado presenta la matriz institucional de Santa Fe a inicios del siglo XX, que permite visualizar el mapa de las instituciones

3 Existen investigaciones que, sin centrarse en el normalismo, analizan la crucial política de apertura de escuelas y su articulación con comunidades locales. Para Santa Fe, se destacan los trabajos de D'ascanio (2025) sobre educación agrotécnica; Pellegrini, Mosso y Caldo (2018) acerca de una escuela profesional de mujeres en Centeno; y Petitti y Rodríguez (2025) sobre el rol estatal y local en escuelas rurales.

educativas en la provincia. El cuarto capítulo examina las prácticas y representaciones de los actores estatales, articulándolas con las intervenciones de los miembros de las logias masónicas, lo que permite visibilizar las complejas dinámicas políticas y sociales que confluyeron en la creación de la escuela normal rafaélina. Finalmente, las reflexiones finales aportan los resultados obtenidos y las principales pesquisas que requieren seguir siendo indagadas.

METODOLOGÍA

El presente artículo parte del supuesto que afirma que el normalismo fue la tradición pedagógica hegemónica durante el proceso de conformación de la formación docente en Argentina y, en ese sentido, propone revisar dicha tradición desde las lógicas de las autonomías provinciales y la cultura y sociabilidad política regionalmente situada. Postula estudiar el nivel de participación, demanda e impronta ideológica de un grupo de varones iniciados en la masonería en la conformación de una escuela normal provincial ubicada en Rafaela, durante las primeras décadas del siglo XX. El enfoque metodológico corresponde a la línea de la historia social de la educación, aunque complejizada a partir de los aportes de la historia regional, de la cultura política, de las sociabilidades y de los estudios que abordan el fenómeno estatal desde distintas escalas de análisis.

En principio, la historia regional (Fernández, 2015) permite analizar la tensión entre el proyecto educativo centralizador del Estado nacional y las dinámicas regionales específicas. El trabajo promete ejemplificar cómo el estudio de las realidades regionales permite confrontar y matizar las interpretaciones tradicionales de la historia nacional, revelando que el proceso de construcción estatal no fue lineal ni homogéneo. En tal caso, la perspectiva metodológica actúa como un “microscopio” que enfoca realidades particulares, imponiendo un recorte específico en la selección y análisis de fuentes.

A su vez, adherimos al grupo de investigaciones que cuestionan la perspectiva clásica centrada en la influencia del gobierno nacional en las provincias como un proceso clave en la formación del Estado nacional (Plotkin y Zimmermann, 2012). Los referidos estudios se desplazan de aquella mirada que presentaba a las provincias como meras receptoras pasivas de las políticas del Estado nacional. Por el contrario, se concentran en analizar las complejas y diversas formas de relación que se establecieron entre los poderes locales y el central durante el proceso de consolidación estatal, demostrando cómo las jurisdicciones provinciales ejercieron agencia, negociación y resistencia en dicho proceso. En vinculación con estos postulados metodológicos, la pesquisa aquí presentada se nutre de un conjunto de lecturas que abordan el fenómeno estatal desde distintas escalas de análisis. En particular, los estudios compilados en el dossier dirigido por Bacolla y Ortiz Bergia (2022), junto con contribuciones como las de Trenta (2019) y Bacolla, Martocci, Ortiz Bergia y Yangilevich (2025), ofrecen un marco interpretativo sugerente. Permiten observar que, si bien entre fines del siglo XIX y principios del XX el



Estado nacional impulsó un proyecto visible de centralización y penetración territorial a través de nuevas funciones económicas y políticas, al descender la escala de observación hasta casi “el ras del suelo” (Bacolla y Ortiz Bergia, 2022), emerge una realidad notablemente más compleja y matizada. Desde tal perspectiva, el crecimiento de las capacidades estatales distó de ser uniforme, manifestándose, por el contrario, a través de resistencias, negociaciones y dinámicas regionales particulares.

Justamente, el análisis microanalítico de las relaciones entre Estado y sociedad obliga a recuperar la agencia de las organizaciones estatales, así como la imbricación de sus acciones con otros agentes, agencias y una multiplicidad de actores locales y regionales. En esta dirección, los aportes de Osuna y Vicente (2017) permiten indagar en la construcción de redes, circulaciones y culturas políticas como una vía para ilustrar dicha relación dinámica. Este estudio se centra, en particular, en los espacios de sociabilidad masónica con el fin de analizar las dinámicas cruzadas que involucraron a diversos sectores sociales en la creación de la escuela normal en cuestión. Cabe destacar que muchos de los integrantes, iniciados en la logia, ocupaban al mismo tiempo posiciones en esferas estatales, lo que permite observar una intersección significativa entre lo público y lo privado, lo institucional y lo fraternal (Bonaudo, 2007).

El corpus documental que sustenta la presente investigación incluye el Libro de Actas de la Sociedad Logia La Antorcha, expedientes municipales y nacionales, y documentación de la Comisión Pro Escuela Normal Popular de Rafaela, así como material empírico recuperado del Museo Histórico Municipal de Rafaela y del Museo de la Ciudad de Rosario “Wladimir Mikielievich”. También se consultaron las Actas de correspondencia de la Sociedad Logia La Antorcha, conservadas en el Museo Masónico de la Gran Logia Argentina ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Finalmente, se recurrió a la prensa escrita santafesina, disponible en el Archivo Provincial de Santa Fe.

DISCUSIÓN

INTERCAMBIOS INTEROCEÁNICOS ENTRE ACTORES SOCIALES, IDEAS Y ASOCIACIONES

Se ha optado por situar la presente investigación en un marco temporal y territorial específico por diversas razones. En primer lugar, porque en la década de 1910 se fundaron numerosas escuelas normales provinciales en pequeñas localidades de Santa Fe, algunas cercanas a grandes metrópolis que ya contaban con establecimientos formadores de docentes, y otras en sitios que no siempre experimentaron un crecimiento demográfico significativo. En segundo lugar, según Rodríguez (2023), estos establecimientos se crearon con el objetivo de formar maestros y maestras rurales, buscando que las y los aspirantes egresaran en el menor tiempo posible para contribuir a erradicar el analfabetismo en esas zonas. No obstante, los criterios que guiaron la selección de las localidades, es decir, por qué se

eligieron unas y no otras, permanecen aún en un cono de sombras. Tercero, las instituciones pertenecientes a la administración provincial llevaban en su denominación diferentes calificativos: rurales, populares o provinciales, manteniendo además relativa autonomía en los planes de estudios, en los procesos de admisión de sus estudiantes y en la durabilidad del curso normal (Rodríguez, 2019). Esta diversidad en la nomenclatura y en los procesos formativos de las escuelas normales responde a disposiciones de la política educativa provincial. Por último, las mencionadas instituciones coexistieron en la misma localidad con logias masonicas, espacios de sociabilidad donde sus miembros, gracias a su capital social acumulado, disponían de una notable capacidad de negociación. Estimamos que dicha influencia les permitía interpelar a la burocracia educativa para fundamentar la creación de escuelas normales en localidades específicas. Si bien el análisis de este estudio se centra en el caso de Rafaela, nuestra hipótesis busca sentar las bases para futuras investigaciones que amplíen el análisis a otras instituciones educativas en diferentes localidades de la provincia, permitiendo así contrastar y enriquecer dichas dinámicas en diversos contextos regionales.

Para comprender las características de Santa Fe durante los primeros años del siglo XX, es necesario remontarse a las transformaciones de la segunda mitad del siglo XIX. Tras superar las guerras civiles y consolidar su organización nacional, Argentina vio emerger entre sus élites una visión que orientaría el destino del país: la obsesión por ocupar lo que se percibía como un vasto territorio vacío. La narrativa del desierto, promovida desde las esferas intelectuales, caló hondo en los círculos de poder, generando un acuerdo tácito y duradero que orientaría las políticas públicas durante décadas. Sin embargo, tras la imagen aparentemente clara se extendía un profundo interrogante: ¿cómo materializar ese propósito? La respuesta llegó de la mano de estrategias concretas para atraer y establecer migrantes. Entre ellas, se destacó la política de colonización agrícola, que en territorios como la provincia de Santa Fe encontró un terreno fértil, permitiendo el acceso a la tierra con una intensidad poco común (Micheletti, 2010).

El espacio santafesino se encuentra en el centro-este de la República Argentina y tiene una extensión de 133.007 km² subdividida en diecinueve departamentos. Se localiza en el corazón de la pampa argentina, configurando un espacio de transición delimitado por Chaco al norte, Santiago del Estero y Córdoba al oeste, Buenos Aires al sur, y las provincias mesopotámicas de Entre Ríos y Corrientes al este. Su geografía está conformada por una extensa llanura cuya topografía divide a la provincia en dos grandes regiones: la Llanura Chaqueña y la Llanura Pampeana, características que han favorecido su desarrollo socioeconómico y su integración al mercado global como proveedora de materias primas⁴ (Hourcade y Godoy, 1993). Las mencionadas singularidades convirtieron a Santa Fe en uno de

4 Santa Fe es una provincia extensa y diversa. Para conocer más sobre sus diferentes dinámicas, recomendamos las lecturas de Hourcade y Godoy (1993).



los principales polos de recepción de colectividades extranjeras⁵ en el país durante la transición del siglo XIX al XX. La denominada “gran migración” fue un plan demográfico estatal que buscaba colonizar las vastas extensiones desérticas que presentaba el país tras las guerras de independencia.

[...] la población se había multiplicado al ritmo del arribo de los barcos de ultramar cargados de inmigrantes (de contar con 41.261 habitantes en 1858, pasó a sumar 397.188 para 1895). Hacia el final del siglo, prácticamente la mitad de la población santafesina era foránea (41,9%), sin contar a sus hijos nacidos en el país (Micheletti, 2010, p. 136).

Según Mollès (2019), los puertos no solo oficiaron como lugares estratégicos de movilidad poblacional, sino también constituyeron los principales canales de transmisión de los cambios políticos y culturales estructurantes de la República Argentina. A partir de los intercambios interoceánicos, actores del continente europeo transfirieron sus culturas políticas y sus prácticas sociales. De dicho crisol “surgieron nuevas prácticas asociativas que sirvieron de soporte para la movilización y organización de las primeras facciones políticas locales” (Mollès, 2019, p. 327). Según Macor (2011), la vida asociativa en Santa Fe ya presentaba cierto desarrollo antes de la caída de Rosas en 1852, estructurada mediante redes de parentesco como el matrimonio, la filiación y los lazos colaterales. Sin embargo, la provincia experimentó un notable crecimiento asociativo en las décadas siguientes. El fenómeno se caracterizó por un distanciamiento progresivo de los modelos tradicionales y fuertemente adscriptivos, para dar paso a nuevas formas de sociabilidad.

Bonaudo (2007) señala que la provincia de Santa Fe, junto con Buenos Aires y Montevideo, estuvo interconectada a través de los ríos Paraná y Uruguay. Dichas conexiones permitieron que tales regiones se mantuvieran dentro de una red comercial mediante el tráfico fluvial enlazado en áreas como Paraguay, el suroeste de Brasil, la Mesopotamia argentina y Uruguay. Este entramado también incluía estructuras sociales organizativas, donde ciertos grupos brindaban oportunidades de establecer vínculos y compartir información que facilitaba las operaciones de sus integrantes, especialmente en momentos en que los cambios políticos dificultaban dichas transacciones. Los inmigrantes que colonizaron el centro-sur de Santa Fe actuaron como portavoces culturales y como auténticos operadores de la cultura italiana en el litoral argentino, impregnando ideas vinculadas al librepensamiento, la libertad, la laicidad, la independencia y la educación pública (Bonaudo, 2007). Dicho movimiento de pensamiento, originado en Europa en el siglo XIX, alcanzó con éxito una proyección internacional gracias a los procesos

5 Inmigrantes en Santa Fe: italianos y españoles, los grupos más numerosos, se establecieron en colonias agrícolas y centros urbanos. Suizos, franceses y alemanes, en menor medida, se radicaron principalmente en colonias rurales, contribuyendo al desarrollo socioeconómico regional.

de circulación y a los flujos migratorios. Su discurso se opuso a la Iglesia católica, apuntando contra la libertad de culto y de conciencia. Poco a poco, los valores del librepensamiento se expandieron en la sociedad santafesina, ganando numerosos seguidores, muchas veces agrupados en sociedades masónicas. Estas eran organizaciones laicas que se dedicaron al altruismo y sirvieron como trampolines para acceder al poder mediante redes sociales, influyendo en la transformación económica, política y cultural de la provincia. La masonería fue, además, un espacio privilegiado para la producción y difusión de valores liberales, republicanos y democráticos, y para la construcción de nuevas identidades (Bonaudo, 2007).

Las logias masónicas operaron “como lugar de agregación sociocultural para los nuevos grupos dirigentes civiles y militares” (Bonaudo, 2007, p. 407) e impartían una pedagogía ciudadana que perseguía el propósito de integrarse al proceso de edificación del Estado, de sus instituciones liberales y de una sociedad civil. Movidos por los valores del librepensamiento, al igual que otros actores de la época, los masones de Santa Fe sintieron la necesidad de expresar su respaldo a los avances en los procesos de secularización (Benito, 2018). Consideraron fundamental participar activamente en acciones específicas, apoyando todas aquellas iniciativas políticas que buscaban concretar esas ideas. Interesa enfocar la atención en las actividades relacionadas con la promoción de la educación pública, estatal, obligatoria y secular.

MATRIZ EDUCATIVA SANTAFESINA

Durante la transición entre los siglos XIX y XX, período en el que se consolidó el sistema educativo argentino, la educación en la provincia de Santa Fe se rigió por un marco normativo que combinaba legislación nacional y provincial.⁶ De acuerdo con el Artículo 5º de la Constitución Nacional, correspondía a cada provincia dictar sus propias leyes para regular la educación común en sus territorios:

Cada Provincia confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure su administrador de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita (Artículo 5 º, CN, 1853).

Santa Fe, sancionó su Constitución provincial en mayo de 1883. La carta magna, en su Sección VII (artículos 131 a 134), establecía la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria en todo el territorio provincial (Mikielievich, 1960). Al año siguiente, una ley provincial estipuló que toda nueva colonia agrícola, tras ser reconocida como tal, debía contar con un juzgado de paz y una escuela

6 Aquí nos limitamos a las últimas décadas del siglo XIX. Para un estudio detallado de las transformaciones educativas a largo plazo, véase Carrizo (2025).



pública. La instalación de la escuela quedaba supeditada a la existencia de, al menos, veinte niños en edad de recibir instrucción (Ossanna, *et al.* 1993). Las disposiciones legales comienzan a tomar forma ante un panorama social profundamente heterogéneo.

Durante las últimas décadas del siglo XIX, las distintas gobernaciones apostaron a la educación en general y a la función del docente como armas necesarias para desarrollar los principios de la nacionalidad en localidades en donde “ni el maestro habla el idioma nacional” (Ossanna *et al.* 1993, p. 450). En el contexto de un territorio mayoritariamente poblado por extranjeros, los educadores se erigieron como los primeros agentes civilizadores y delegados efectivos del Estado. Más que simples transmisores de la cultura, encarnaban los valores de la nación. Con respecto al Estado nacional, observamos que durante este período no participaba directamente en la administración educativa de Santa Fe; sin embargo, su colaboración se materializaba a través de subsidios con los que solventaba parte de los gastos del sistema. No obstante, es preciso señalar que su actuación fue irregular, ya que no siempre cumplió cabalmente con sus obligaciones financieras.

Paralelamente, frente al rápido crecimiento demográfico que experimentaban ciudades como Santa Fe, Rosario y Rafaela, las autoridades provinciales se vieron compelidas a emprender una sostenida construcción de escuelas. El esfuerzo respondía a una doble urgencia: cubrir la demanda pedagógica inmediata y, de manera simultánea, funcionar como un instrumento de unificación nacional, buscando argentinizar a las comunidades inmigrantes.

Así y todo, la oferta existente en materia institucional resultaba insuficiente, y una gran proporción de las infancias seguía en situación de analfabetismo. Tal problemática no era exclusiva de Santa Fe, por lo que, en 1905, el Congreso de la Nación sancionó la Ley 4.874, conocida como Ley Láinez, una normativa que autorizaba al CNE a crear escuelas en aquellas provincias que lo solicitaran formalmente. Así, desde su implementación y hasta su transferencia definitiva en 1978, se consolidó en el territorio argentino un sistema educativo caracterizado por la coexistencia de escuelas de distintas jurisdicciones dentro de una misma provincia (Petitti y Giménez, 2025). La mencionada ley facultaba al CNE a crear de forma directa, a solicitud de las provincias, establecimientos educativos elementales, infantiles, mixtos y rurales, priorizando las zonas con los índices más elevados de analfabetismo. Si bien su letra impresa no autorizaba la transferencia de escuelas provinciales a la órbita nacional ni prescindía del consentimiento local para su fundación, en la práctica ambas situaciones se produjeron.

De acuerdo con Petitti y Giménez (2025, p. 36), para 1916 la provincia de Santa Fe contaba con 153 establecimientos educativos dependientes de la Ley Láinez, lo que equivalía a un 17,9% de la totalidad de las escuelas primarias. Aunque estos establecimientos no fueron puestos en funcionamiento inmediatamente después de su creación y existían voces que cuestionaban las disposiciones del gobierno nacional, es posible afirmar que su implementación significó una notable expansión del sistema educativo en la provincia.

Este crecimiento cuantitativo puso en evidencia una carencia fundamental: la falta de personal formado para responder a las exigencias pedagógicas y administrativas de los nuevos establecimientos. Esta situación reveló la necesidad de crear escuelas, instituciones dedicadas a la formación sistemática de docentes que estuvieran capacitados para impartir la enseñanza de las primeras letras en la red educativa que se expandía rápidamente. La provincia de Santa Fe poseía ya una trayectoria previa en la fundación de escuelas normales nacionales. Había inaugurado la primera en la ciudad de Rosario en 1875, bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda. Esta decisión representó una notable excepción a la norma general, que establecía que tal tipo de establecimientos debía ubicarse en las capitales provinciales (Pellegrini Malpiedi, 2021). En 1886 se instalaron otras en Colonia Esperanza y en la ciudad Capital. Esta última tuvo un período de funcionamiento breve, entre 1886 y 1896, y se rehabilitó en 1906.

Ahora bien, la provincia litoraleña también desarrolló una trayectoria singular en la formación de maestros en escuelas normales provinciales, marcada por una temprana autonomía. El impulso fundacional se consolidó el 31 de mayo de 1892, durante la gobernación de Juan Manuel Cafferata, con la creación de dos escuelas graduadas para señoritas. La primera se erigió sobre los cimientos de la “Escuela Graduada de Niñas del Sud”, bajo la dirección de la educadora norteamericana Anavon Moers. La segunda surgió de la estructura dirigida por Graciana Burucuá (Pellegrini Malpiedi, 2021). El destino de las dos instituciones reveló la complejidad del proyecto normalista santafesino. Mientras la escuela radicada en Rosario se mantuvo como institución provincial hasta convertirse en la Escuela Normal Superior N° 2 “Juan María Gutiérrez” en 1906, su par en la capital experimentó sucesivos cambios de conducción que la llevaron a su ocaso. A su vez, bajo el gobierno de Luciano Leiva, se fundó en 1895 la “Escuela Graduada de Varones N° 1”, lo que completó un sistema integral de formación docente que demostraba la determinación provincial por construir un modelo educativo propio. Sin embargo, el proyecto autónomo enfrentó un giro crítico con la supresión de las escuelas normales provinciales a principios del siglo XX. El argumento oficial aludía a los elevados gastos para el Estado, pero investigaciones como las de Giménez, Gómez y Pensiero (2017) revelan un conflicto cultural e ideológico más profundo: las instituciones, pese a incluir cátedras de religión y moral, eran percibidas por ciertos sectores como portadoras de un espíritu ajeno a las costumbres religiosas predominantes (Giménez, Gómez y Pensiero, 2017, p. 181). Las tensiones se vieron agravadas por la incompatibilidad con la política educativa nacional impulsada por el ministro Osvaldo Magnasco, que buscaba centralizar la formación docente en los colegios nacionales.

Pese a tales presiones, años después, el impulso normalista de Santa Fe demostró una vitalidad excepcional. Bajo el liderazgo del gobernador Rodolfo Freyre y su ministro Juan Arzeno, la provincia reinició una nueva etapa con la apertura de escuelas normales bajo dependencia provincial. La pionera fue la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Coronda (Carrizo y Giménez, 2011), diseñada para



atender las necesidades de la vasta geografía santafesina. *A posteriori*, en 1910, bajo la gobernación de Manuel Menchaca,⁷ se inauguraron seis nuevas escuelas normales provinciales en Cañada de Gómez, Casilda, Rafaela, Reconquista, Venado Tuerto y Villa Constitución. La creación de instituciones no fue solo resultado de la acción de los gobernantes, sino también producto de actores sociales que actuaron como intermediarios entre la sociedad civil y las autoridades estatales.

Por ejemplo, a medida que se acercaba el centenario de la Independencia de Argentina (1916), las páginas de un periódico de la capital provincial se llenaban de notas escritas por miembros de la sociedad civil. La mayoría de los autores, agrupados en diversas asociaciones, exigían al personal burocrático educativo la apertura de una escuela normal en sus localidades de residencia. Dichas solicitudes no eran una sorpresa para la élite política provincial puesto que la promesa de abrir estas instituciones había sido parte de la campaña de Manuel Menchaca y Ricardo Caballero. Con frecuencia el gobernador manifestaba su preocupación por el desarrollo del campo educativo. Se reconocía como docente: “[...] mi temperamento de maestro me obligará a hacer de la Provincia la primera en la escuela e instituiré como un convencimiento personal la escuela del pueblo” (El Programa del Candidato, Santa Fe, 1912, s/p). Prometía la apertura de escuelas:

Ratifico ante V.H. una vez más mi programa de candidato, inspirado en altísimos ideales de progreso en todas las manifestaciones de la vida democrática. [...] En lo que respecta a la instrucción pública, abordaré el problema de la edificación escolar hasta hoy no atendido en la forma que se merece [...] se crearán en la Provincia las escuelas de maestros rurales... (El Programa del Candidato, Santa Fe, 1912, s/p).

Analicemos, entonces, las trayectorias de aquellos actores sociales iniciados en la masonería que participaron en la fundación de la escuela normal de Rafaela.

DEMANDAS Y ACCIONES DE UN “GRUPO ASPIRACIONAL”

Durante la colonización de Argentina en general y Santa Fe en particular a fines del siglo XIX, surgieron empresas dedicadas a vender tierras a inmigrantes. Dentro de estas dinámicas se destacó Guillermo Lehmann, colono y empresario (Bianchi de Terragni, 1972), propietario de vastos territorios en el noroeste santafesino, particularmente en el departamento Castellanos. Al frente de una empresa colonizadora de capitales alemanes y como “Encargado Nacional para Fomentar la Inmigración” (Bianchi de Terragni, 1972, p. 68), promovió la venta de tierras a bajo costo. Tras fundar localidades como Pilar y Nuevo Torino, y participar en

7 Junto al vicegobernador, Ricardo Caballero, fueron candidatos a la gobernación provincial por el radicalismo y electos en marzo de 1912.

los orígenes de Felicia, Lehmann dirigió sus esfuerzos a poblar el sur del departamento. Para ello, suscribió un contrato con los propietarios Saguier, Egusquiza y Quintana para comercializar 111.144 hectáreas, donde se fundaría, entre otras, la localidad de Rafaela.

La colonización constituyó una forma de organización social que articuló propiedad de la tierra y trabajo familiar con fines agrícolas. Desde el Estado, se esperaba que el colono actuara como agente de una verdadera transformación productiva (Bonaudo, 2006, p. 46), ya fuera como fuerza de trabajo o como eslabón de renovación cultural. Rafaela, ubicada estratégicamente en el centro-oeste de la provincia y asentada en la fértil llanura pampeana, contaba con condiciones naturales excepcionales que fomentaría estas disposiciones. Por un lado, presentaba campos uniformes, ausencia de cañadas, vientos favorables, clima templado, vegetación adecuada y disponibilidad de agua, lo que la hacía ideal para el desarrollo agrícola (Bianchi de Terragni, 1972). Por el otro, en relación con la renovación cultural, en 1886, la llegada del ferrocarril (Bonaudo, 2006) facilitó la interconexión con otros centros en expansión como Rosario, Santa Fe y Córdoba. Tal nudo ferroviario impulsó un crecimiento demográfico, edilicio y económico que trascendió lo agroganadero, atrayendo empresas colonizadoras, bancos, organizaciones civiles, oficinas públicas, imprentas, periódicos e industrias cerealeras. Así, sin perder su base agraria, Rafaela se consolidó como un centro urbano-administrativo con perfil propio.

La llegada de los colectivos europeos al área pampeana exigía la creación de vínculos y la reproducción de prácticas sociales compartidas con otros miembros de su país de origen. Las redes de sociabilidad que fueron gestándose, entre ellas las masónicas, brindaron un sentido de protección y apoyo mutuo, además de proporcionar un espacio para organizar y facilitar la migración, suministrando información sobre el traslado y la integración en las nuevas tierras (Bonaudo, 2006).

En Santa Fe, las logias masónicas se consolidaron siguiendo la distribución geográfica del modelo agroexportador, mientras que la estructura económica fue configurando las vías del ferrocarril, estableciendo canales de comunicación y cooperación con otras localidades y provincias, fortaleciendo así la vinculación regional (Bonaudo, 2006). Las comunidades de inmigrantes, principalmente italianos, suizos y piemonteses, jugaron un papel fundamental en la expansión de la educación primaria y en la constitución de asociaciones populares. Según Puiggrós (1991), las colectividades extranjeras fomentaron la expansión de escuelas primarias y asociaciones populares; en particular, las comunidades italianas utilizaron estas instituciones para controlar la producción y reproducción de su cultura de origen. La participación activa de estas colectividades fue clave en la conformación de un entramado cultural y social que fue determinante en el proceso de modernización y consolidación regional.

A continuación, se analizará su participación específica en la creación de una escuela normal provincial, que refleja la influencia de actores y procesos en la configuración del sistema educativo local y regional.



[Es] una aspiración general de este vecindario, contar entre sus establecimientos de enseñanza con una escuela normal de maestros [...] que aporte al engrandecimiento de la población y forme en sus aulas a los futuros maestros [...] habilitándolos para impartir con eficacia las enseñanzas de la escuela moderna (Comisión Pro Escuela Normal Popular de Rafaela. Acta n° 11, s/f).

Los comienzos de la Escuela Normal N° 4 “Domingo de Oro” de Rafaela fueron sumamente complejos e implicaron la participación de establecimientos y funcionarios locales comprometidos con las actividades estatales. Sus trayectorias, intenciones y prácticas resultaron determinantes en el proceso de formación de la institución educativa, proyecto político-pedagógico que se alineaba con las propuestas del gobernador electo.

La Escuela Normal de Rafaela

El pueblo de Rafaela tendrá, por fin, la escuela normal provincial. Así lo manifestó ayer el gobernador de la provincia, quien aseguró que la creación de dicha escuela ha sido incluida en el presupuesto de 1915. Damos complacidos la noticia, prometiendo ocuparnos más extensamente del asunto (*Santa Fe*, año IV, n° 1.088, viernes 11 de septiembre de 1914, pp. 1-4).

La creación efectiva de la Escuela Normal Provincial de Rafaela fue, en gran medida, el resultado de la iniciativa de un grupo de vecinos organizados. Bajo la dirección de Fernando Dentesano, se gestionó, junto con el gobierno provincial, la apertura de un “curso normal” que sirvió como antecedente y preparatorio de la institución educativa definitiva. Un grupo de vecinos nucleados se unieron con el objetivo de abordar la creciente demanda de docentes en la localidad y la región, garantizar la continuidad educativa para los alumnos y las alumnas que finalizaban el sexto grado, y sentar las bases para la creación de una escuela normal. Promovieron durante 1914 un curso de enseñanza normal que funcionó en un edificio “prestado” (la Escuela Alberdi), gracias a un grupo de maestras que ejercieron su labor sin una retribución económica a cambio.⁸

Durante el primer año académico, las y los estudiantes solicitaron oficialmente el reconocimiento de los estudios, así como su homologación con los de las escuelas normales rurales. Además, pidieron la apertura del segundo año del ciclo. A los fines de nuclear y organizar las demandas, a inicios de 1915 comenzó a funcionar, en la Sociedad Rural, la “Comisión Pro Escuela Normal Popular de Rafaela” con el propósito de administrar y sostener la escuela en formación.⁹

Entre los integrantes del grupo de voluntarios se encontraban: “Ramón Casabella, Eduardo López, Marcelo Demicheli, Santiago Lorenzatti, Ángel Solari,

8 Para conocer más sobre el lugar de las mujeres en docencia, véase Lionetti (2007).

9 Algunas de estas ideas han comenzado a ser estudiadas en Pellegrini Malpiedi y Frechtel (2025).

Luis Tettamanti, Juan Scociroli, Antonio Cossettini, Juan Ferttonani, Dr. J. Fiorillo, José Coffet, Manuel Giménez y Fernando Dentesano” (S-2982/16; Proyecto de declaración, Senado de la Nación, 2015). Muchos eran “miembros activos, libres y necesarios” de la Logia La Antorcha (RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915). Por ejemplo, Fernando Dentesano, Juan Ferttonani y Ramón Casabella, ya mencionados anteriormente, no solo eran hermanos de la Logia La Antorcha, sino que también alcanzaron el grado de Gran Maestro el 30 de julio de 1915. También, José Coffet, Marcelino Demichelli, Manuel Giménez y Juan Ferttonani aparecen en actas de la Logia como iniciados.¹⁰ Por otra parte, existe bibliografía que documenta la iniciación y participación de Antonio Cossettini en dicha logia. Cossettini fue un destacado docente de la región cercana a Rafaela, conocido por su trayectoria en el ámbito educativo, y padre de las reconocidas educadoras Olga y Leticia, quienes dejaron una significativa huella en la pedagogía local y nacional (Pellegrini Malpiedi, 2022).

Según el historiador local Pablo Benito (2018), Rafaela fue una ciudad con una significativa presencia masónica. A inicios del siglo XX contaba con dos logias, La hija de Garibaldi o la “Garibaldina” y luego La Antorcha; ambas funcionaron hasta la década de 1930. En esta última participaron la mayoría de los integrantes de la “Comisión...”. Funcionó desde 1913 y obtuvo su personería jurídica dos años después. Cabe destacar la importancia que el mencionado grupo filantrópico asignaba a la educación en su sentido más amplio. Al respecto, se puede consultar el Artículo 2° del Reglamento Interno de la Logia La Antorcha n° 285, redactado el 14 de julio de 1915, que establece lo siguiente:

Combatir la ignorancia, constituyendo un centro de enseñanza mutua; ilustrar y proteger a sus miembros, bajo el programa de obediencia a las leyes del país, el amor a sus semejantes, trabajar por el bien de la humanidad, por su progreso y emancipación pacífica (RL. La Antorcha, n° 285, correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915, folio 1, 22 de julio de 1915).

En el Libro de Actas que da paso a la personalidad jurídica del espacio masón, se pueden leer algunos de los fines perseguidos en términos educativos: “d) Fomentar la instrucción pública, base de la dignificación de la sociedad, a cuyo fin creará y sostendrá una biblioteca, una escuela gratuita para adultos, propiciando conferencias, certámenes y otros actos concordantes con otro [sic] fin” (Libro de Actas de Sociedad Logia La Antorcha, 1916, s/p).

10 Los nombres propios los encontramos en actas oficiales de la Logia La Antorcha: Jose Coffet (RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915, folio 1.864, 14 de septiembre de 1915), Marcelino Demichelli (RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2003, 13 de octubre de 1915), Manuel Giménez (RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2.531, 7 de abril de 1916), Juan Ferttonani (RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias -1915-1919-, folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2.457, 17 de marzo de 1916).



Los iniciados a la masonería local José Caffet, Marcelo Demicheli y Ramón Casabella (Libro de Actas de Sociedad Logia La Antorcha, 1916, s/p) participaban activamente en las gestiones para la escuela normal provincial; también quien realizaba las actas era Fernando Dentesano, lo que muestra nuevamente su activa colaboración en el proyecto. Entre otros integrantes de la logia encontramos al primer intendente de Rafaela, Manuel Giménez, quien se desempeñó como venerable maestro, y a su sucesor Juan D. Candiotti (1915-1918) (Libro de Actas de Sociedad Logia La Antorcha, 1916, s/p), cuyas presencias aportan evidencia sobre la participación en la arena política local por parte de los masones de la localidad.

Entre las funciones que desempeñaba la “Comisión...” se encontraba la organización, administración y sostenimiento de la escuela en sus etapas iniciales. Además, lograron gestionar que los cursos de educación primaria impartidos en la Escuela Fiscal “Juan B. Alberdi” sirvieran como Departamento de Aplicación, gesto que facilitó a los y las estudiantes de la escuela normal la oportunidad de practicar y perfeccionar sus habilidades docentes. Dicha comisión, encargada de las gestiones institucionales, también se ocupó de recolectar fondos para conseguir una remuneración destinada al personal docente.

Tras sostener el cursado de esta forma, consiguieron que el Ministerio de Instrucción Pública asignara un subsidio mensual de diez pesos a cada maestro de grado que ya percibía sueldo del Honorable Consejo de Educación.

Santa Fe, marzo 22 de 1916.

Ciricaca Soto. Rafaela

Comunicole [sic] que por decreto de fecha 1 del actual a [sic] sido Ud. nombrada Profesora de Grado en la Escuela Normal Provincial de esa localidad, con la asignación mensual de diez pesos. Saluda a Ud. atentamente – F. Larguía Subsecretario (*El Norte*, 1932, p. 95).

A fines de 1916, las autoridades educativas dispusieron que las docentes de la escuela no podrían continuar en sus cargos sin poseer el título de Maestro Normal Nacional. La medida respondía a una política de estandarización y formalización de la enseñanza, orientada a elevar la calidad educativa y el reconocimiento oficial del cuerpo docente.

Sin embargo, la aplicación de dicha norma generó una notable contradicción: mientras se excluyó a docentes experimentados por carecer del título nacional, muchos de ellos fundadores de la escuela que venían desempeñándose con dedicación y reconocimiento comunitario, sus puestos fueron ocupados por egresados recientes de la misma institución que poseían el título de Maestros Normales Provinciales.

La situación generó un fuerte respaldo popular hacia las maestras fundadoras, quienes se sintieron injustamente desplazadas pese a su trayectoria y compromiso. La paradoja radicaba en que, en nombre de la formalización, se reemplazaba a educadores con experiencia probada por docentes noveles cuya formación

titulada no garantizaba mayor idoneidad. Esto evidenció una contradicción fundamental: mientras la autoridad actuaba en cumplimiento de la legislación vigente sobre idoneidad docente, aplicando disposiciones que, en teoría, buscaban garantizar la calidad educativa, la rigidez normativa ignoraba el reconocimiento social y la trayectoria de las fundadoras. El conflicto se intensificó con una masiva manifestación de apoyo a las docentes que exigía su permanencia. Ante la falta de respuesta favorable, el reclamo escaló: se solicitó formalmente la separación de la dirección de la Escuela Alberdi. La presión surtió efecto y, finalmente, en un acto oficial, las autoridades designaron al Sr. Sixto Suárez como director, cargo que ejerció hasta 1917 (*Revista Luz y Sombra*, 17 de abril de 1931).

Mediante el Decreto 2.026 del Poder Ejecutivo, y ratificado posteriormente por la Legislatura Provincial con la Ley 1.853 el 18 de diciembre de 1916 (Libro de Actas de Sociedad Logia La Antorcha, 1916, s/p), la Escuela Normal Popular de Rafaela fue transformada en la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Rafaela. Este cambio institucional marcaba una etapa significativa en la consolidación de la educación, en general, y del normalismo, en particular. Durante dicho proceso, diferentes instancias del Estado se involucraron, poniendo en juego intereses, jerarquías y el poder de la negociación.

Finalmente, la elección de Rafaela como sede de una escuela normal provincial nos revelaría la vitalidad de un espacio regional en pleno crecimiento, cuya importancia económica y demográfica desafió los planes centralizadores del Estado, demostrando cómo las dinámicas locales podían modificar la implementación de las políticas educativas nacionales.

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación ha permitido poner de relieve las complejas interacciones que se produjeron entre diversos actores en el proceso de construcción de las políticas educativas relacionadas con el normalismo en la provincia de Santa Fe, tomando como eje central la creación de la Escuela Normal Popular en Rafaela. Al focalizarnos en un grupo de liberales nucleados en espacios de sociabilidad masónicos, hemos visto cómo sus luchas y negociaciones no solo evidenciaron el papel activo que jugaron en la promoción de una educación pública, estatal y no confesional, sino que también reflejaron los ideales de librepensamiento que permeaban la época. El análisis ha revelado un “Estado con rostro humano”, donde las decisiones educativas no eran simples imposiciones unidireccionales, sino que resultaban de un entramado de relaciones sociales y políticas en el que la sociedad civil desempeñó un rol decisivo.

La relación entre los actores sociales que promovieron la apertura de nuevas instituciones educativas y los funcionarios estatales se caracterizó por ciertas tensiones y entrelazados que sugieren un Estado fragmentado y dinámico, en el que se entretujan múltiples lógicas de acción. Tal aspecto subraya la idea de que las políticas educativas no emergen de un proceso homogéneo y lineal, sino de una



serie de negociaciones, disputas y alianzas que configuran un paisaje educativo particular. Las logias masónicas, en tanto componentes esenciales de dicho entramado, actuaron como mediadores significativos de las demandas y necesidades educativas, planteando una interesante reflexión sobre el papel de las organizaciones en la historia de la educación en Argentina.

El trabajo aquí presentado no solo contribuye a la literatura sobre políticas educativas en el contexto del normalismo santafesino, sino que también invita a una revalorización crítica de las interacciones entre el Estado y la sociedad civil, así como de las complejidades que subyacen en la construcción de sistemas educativos que buscan ser inclusivos y equitativos. La interrogación continua sobre los vínculos es fundamental para entender el legado de las reformas educativas y su impacto en la conformación de la educación actual en Argentina. Al reconocer que dichos procesos son el resultado de dinámicas históricas multifacéticas y no de decisiones aisladas, se abre el camino para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre las distintas escalas del Estado, las organizaciones sociales y el acceso a la educación en contextos similares.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Ascolani, A. (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones del Arca.
- Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1910-1946). En F. Corrêa Werle (comp.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Editora Unijui.
- Ascolani, A. (2013). La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930). En J. Gindín, F. Vieira, O. Márcia y S. Dal Rosso (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos*. Brasilia.
- Bacolla, N. y Ortiz Bergia, M. J. (2022). Presentación al dossier. La Nación en las provincias. Saberes, agencias y políticas públicas nacionales en el interior del país en el siglo XX. *Historia Regional*, año XXXV, (47), 1-6.
- Bacolla, N., Martocci, F., Ortiz Bergia, M. J. y Yangilevich, M. (dirs.) (2025). *Historiar el estado: estudios en escala*. UniRío Editora.
- Bianchi de Terragni, A. (1972). *Historia de Rafaela*. Colmegna.
- Benito, P. (2018). "La masonería que fundó el Estado santafesino". *Periodismo Salvaje*. [//www.periodismosalvaje.com.ar/2018/02/la-masoneria-que-fundo-el-estado-santafesino/](http://www.periodismosalvaje.com.ar/2018/02/la-masoneria-que-fundo-el-estado-santafesino/)
- Bonaudo, M. (2006). *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)*. Prohistoria.
- Bonaudo, M. (2007). Liberales, masones, ¿subversivos? *Revista de Indias*, LXVII(240), 403-432.



- Carli, S. (1995). Entre Ríos Escenario Educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones. *Cuadernos de investigaciones*, 5, UNER.
- Carrizo, B. (2025). La apuesta educativa de Nicasio Oroño en territorio político provincial (Santa Fe, 1864-1868). *Historia Regional*, (56), 1-16.
- Carrizo, B. y Giménez, J. C. (coords.) (2011). *Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*. María Muratore.
- D'Ascanio, G. A. (2025). Economía y educación: las políticas para la enseñanza agropecuaria santafesina (Argentina, 1966-1983). *HiSTORELo. Revista de Historia Regional y Local*, 17(40), 295-332.
- de Miguel, A., de Biaggi, M. L., Enrico, J. y Román, M. S. (2007). Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII(34), 97-127.
- Fernández, S. (2015). La perspectiva regional/local en la historiografía social argentina. *Folia Histórica del Nordeste*, (24), 189-202.
- Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En P. Laguarda y F. Fiorucci (eds), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales. Argentina. (siglo XX)* (pp. 131-152). Prohistoria.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3). <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). "Normalismo". En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Giménez, J. C., Gómez, G. y Pensiero, M. E. (2017). "La educación patriótica en los discursos escolares". En B. Carrizzo y J. C. Giménez (comps.), *La política en las tramas educativas. Paraná* (pp. 171-194). La Hendija.
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Centro Editorial de América Latina.
- Hourcade, E. y Godoy, C. (1993). "La economía agrícola santafesina en la segunda mitad del siglo XIX". En A. Ascolani (comp.), *Historia del Sur Santafesino. La sociedad transformada (1850-1930)* (pp. 19-40). Ediciones platino.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Macor, D. (coord.) (2011). *Signos santafesinos en el Bicentenario*. Espacio Santafesino Ediciones.
- Menin, O. (1995). *Coronda en ocre y azul*. Homo Sapiens.
- Menin, O. (2010). "Normalismo y Escuela Activa en la provincia de Santa Fe". En S. N. Roitenburd y J. P. Abratte (comps.), *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp. 133-164). Editorial Brujas.
- Micheletti, M. G. (2010). Inmigración y religión en Santa Fe: ¿unidad nacional y de creencias o liberalismo cosmopolita? *Épocas*, (3), 136, 133-164.



- Mikielievich W. (1960). *La instrucción pública en Rosario*. Comisión redactora de las “Historias de las instituciones de la provincia de Santa Fe”. Separata tomo V, primera parte.
- Mollès, D. (2019). “La francmasonería en Argentina”. En A. Keghel, *La francmasonería en América Latina. Idealismo, complejidades y poder*. Masónica.es. Ediciones del Art Real.
- Núñez, V. (1985). De la escuela normal de Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina, *Historia de la educación. Historia Interuniversitaria*, N°4 ene-dic.
- Ossanna, E., Ascolani, A., Moscatelli, M. y Pérez, A. (1993). “Una aproximación a la educación argentina”. En A. Puiggrós (dir.), *La Educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 445-490). Galerna.
- Osuna, F. y Vicente, M. (2017). Estudios sobre Ministerios. Actores, políticas y problemas de abordaje entre el primer peronismo y la última dictadura. *Estudios Sociales del Estado* 3(6), 1-10.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2021). De maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales. Rosario, fines del S. XIX y primera mitad del S. XX. *Nomadías*, (30), 297-320.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2022). *Leticia Cossettini: un entramado a partir de su biografía/antibiografía*. Teseo.
- Pellegrini Malpiedi, M., Mosso, A. y Caldo, P. (2018). *Agujas maderas y pinceles: reflexiones e imágenes en torno a una Escuela Técnica que forma profesionales para el mundo del trabajo. Centeno: 1938 al presente*. ISHIR/Conicet.
- Pellegrini Malpiedi, M. y Frechtel, I. (2025). Antonio Cossettini y la circulación pedagógica entre Italia y la Argentina. La transmisión escolanovista en la familia de Olga y Leticia Cossettini (Santa Fe, primeras décadas del siglo XX). *Historia Regional*, (56), 1-12.
- Petitti, E. M. y Rodríguez, L. G. (2025). La escuela rural en las provincias y la formación docente: balance de la producción historiográfica (fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX). *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, (21), 67-92.
- Petitti, E. M. y Giménez, J. C. (2025). La Ley Láinez en la provincia de Santa Fe durante la primera mitad del siglo XX: algunas notas sobre su implementación. *Anuario de Historia de la Educación*, 25(1), 32-53.
- Plotkin, Ma. y Zimmermann, E. (comps.) (2012). *Los saberes del Estado*. Edhasa.
- Puiggrós, A. (dir.) (1990). *Historia de la Educación Argentina*, tomo I, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del Sistema Educativo 1885-1916*. Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991). *Historia de la Educación Argentina*, tomo II, *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Historia de la Educación Argentina*, tomo III, *Escuela, democracia y orden. 1916-1943*. Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2018). El Estado en La Maestra Normal (1914): las instituciones educativas nacionales en las provincias y su impacto social y cultural, *PolHis*, 22(11), 55-82.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). *Ciencia, docencia y tecnología*, 30(59), 200-231.



- Rodríguez, L. G. (2023). Los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe (1879-1920). *Historia regional*, (49), 1-14.
- Rodríguez, L. G. y Petitti, E. M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. Teseo.
- Soprano, G. y Bohoslavsky, E. (2010). *Un Estado con rostro humano: funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Prometeo.
- Tedesco, C. (2023). *Educación y sociedad en la Argentina*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Trenta, A. (2019). El entramado socio-político de las políticas sociales: temporalidades, escalas y actores. *Estudios Sociales del Estado*, 5(10), 1-15.

FUENTES Y DOCUMENTOS

- Constitución Nacional Argentina, Artículo 5 (1853).
- Acta 11; Comisión Pro escuela Normal Popular de Rafaela, (sin más datos).
- RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias (1915-1919), folio 6, 22 de julio de 1915, folio 1, 22 de julio de 1915. AGLA.
- RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias (1915-1919), folio 6, 22 de julio de 1915, folio 1.864, 14 de septiembre de 1915. AGLA.
- RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias (1915-1919), folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2.003, 13 de octubre de 1915. AGLA.
- RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias (1915-1919), folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2.457, 17 de marzo de 1916. AGLA.
- RL. La Antorcha, n° 285, Correspondencias (1915-1919), folio 6, 22 de julio de 1915, folio 2.531, 7 de abril de 1916. AGLA.
- El Norte* (1932). El cincuentenario de Rafaela, pp. 95-96.
- El Programa del Candidato (1912). (sin más datos).
- Expediente S-2982/16; Proyecto de declaración, Senado de la Nación (2025).
- Libro de Actas de Sociedad Logia La Antorcha (1916).
- Revista *Luz y Sombra* (1931), 17 de abril (sin más datos).
- Santa Fe* (1911). Año 1, n° 253, 15 de diciembre, p. 1
- Santa Fe* (1914). Año IV, n° 1.088, 11 de septiembre, p. 1.

Recepción: 27/08/2025

Aceptación: 08/11/2025



DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

La Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (26.061), acorde con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, garantiza los derechos universales, estableciendo la prioridad el *interés superior* del niño, niña y adolescente.

Si bien algunos derechos que la ley menciona estaban protegidos por normativas anteriores, recién en la Ley 26.061 (2005) se reconoce su carácter universal, lo cual cubre de manera integral necesidades y demandas atendidas y/o desatendidas. De esta manera se vinculan diferentes problemas como la salud, la educación, la protección contra el maltrato y abuso, y la libertad de expresión y participación. Estos son derechos indivisibles e integrales que el Estado debe garantizar. Es relevante que la ley tenga por objeto a todos los niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años de edad, que se encuentren en territorio argentino, sin discriminar por nacionalidad, tiempo de permanencia o cualquier otra limitación. El Preámbulo de la Constitución Nacional incluye a “todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, de modo que los inmigrantes gozan de los mismos derechos que el conjunto de la población.

Por otra parte, la ley habilita a todos los ciudadanos a interponer acciones administrativas y judiciales ante el incumplimiento de aquella normativa. Por esta ley, los niños, niñas y adolescentes “tienen derecho a ser atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos”. Esta última es una conquista de enorme importancia que ha sido sostenida desde comienzos del siglo XX por los sectores democráticos. En cuanto a las políticas públicas que se realicen, según esta ley, deberán adecuarse en primer lugar al interés superior del niño.

Es importante subrayar que el carácter concreto de las acciones de transgresión o inobservancia debe visualizarse, no admitiéndose la relativización de ninguna de las necesidades y demandas de los niños, niñas y adolescentes. Por esa razón tiene importancia que la ley establezca su derecho a expresarlas, a ser escuchadas y atendidas. Se trata de valorar sus expresiones y comprender su lenguaje verbal y no verbal desde el nacimiento. En cuanto a la escuela, debe reconocer a el/la alumno/a como sujeto que

posee saberes adquiridos en su familia o su comunidad. Otorgar a las y los alumnos el lugar de interlocutores, lo cual es una de las posturas más democráticas que deben tomar los educadores. En las escuelas argentinas (y en muchas latinoamericanas) se impone el castellano, los rituales, los saberes de sobrevivencia y socialmente productivos de los sectores medios, lo cual implica la descalificación de los propios del alumno o alumna y es una de las causas del fracaso y el abandono escolar. Pese a que la Constitución Nacional, en su Artículo 75, inciso 17, garantiza la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas argentinos, son escasas las provincias que la implementan en sus escuelas. Lo mismo ocurre con los nuevos inmigrantes de otros países latinoamericanos y con los asiáticos. La Argentina es un país de inmigración por su tradición y su legislación, lo que está facilitado por la adquisición de la nacionalidad basada en la concepción del *ius sanguinis*, que permite adoptar la nacionalidad argentina, independientemente del lugar donde nació la persona.

LEY 27.064 (2015)

El 9 de enero de 2015 el H. Congreso de la Nación sancionó la Ley 27.064. Dicha norma actualiza la Ley 20.582 (1974), titulada “Creación del Instituto Nacional de Jardines maternos zonales”, que tiene por objetivo el cuidado físico, moral e intelectual. Aquella ley buscaba asegurar la lactancia y la orientación a los padres y madres desfavorecidos. El programa buscaba actuar en coordinación con los ministerios de Educación y Bienestar Social. Se trató de una norma que no llegó a ponerse en vigencia. La Ley 27.064 establece la regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la infancia desde los cuarenta y cinco días (45) hasta los cinco (5) años de edad. Se refiere a instituciones con y sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, cooperativas organizaciones no gubernamentales, barriales, comunitarias, universidades y otras. Aproximadamente desde fines de la década de 1990 se multiplicó este tipo de instituciones, especialmente durante las etapas de restricción o insuficiencia de la acción estatal. Una de las indicaciones de mayor importancia que incluye la ley es que los cargos deben ser cubiertos por personal con título docente, y si ello no fuera posible deberá contarse provisoriamente con un coordinador pedagógico cada cinco (5) secciones, en tanto se llevan a cabo las acciones necesarias para alcanzar la totalidad de los grupos, aulas o salones de clase. Dado el



carácter inorgánico y urgente de la creación de estas instituciones, muchas de ellas se dedican a la tarea de cuidado y educación de manera espontánea. La ley busca remediar esta situación estableciendo como autoridades de aplicación al Ministerio de Educación de la Nación (o el organismo correspondiente en las jurisdicciones); los cuales serán responsables de regular el funcionamiento de las instituciones mencionadas, en el marco del Consejo Federal de Educación cumpliendo así con lo establecido por la Ley Nacional de Educación 26.206.



Ma. Renée Candia*

Informes y relatos pedagógicos en el jardín

Narrativas del aprendizaje
Daniel Brailovsky



Informes y relatos pedagógicos en el jardín. Narrativas de aprendizaje

Daniel Brailovsky

Buenos Aires
Novedades Educativas
2025
ISBN: 9786316603654
Formato: 24 cm x 17 cm / 208 pp.

Este nuevo libro de Daniel Brailovsky¹ nos sumerge en un apasionante recorrido por las escrituras pedagógicas que realizan las y los docentes de nivel inicial a la hora de dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Ofrece, a lo largo de los ocho capítulos que componen esta obra, una variedad de textos, elaborados por docentes en ejercicio, que muestran estas escrituras materializadas en dos géneros diferentes. Ellos son los informes evaluativos y relatos pedagógicos que, sin intención de enfrentarlos, procura mirarlos insertos en una trama histórica y cultural en la que distintas prácticas entren en diálogo. Ello no invalida la distancia y la diferencia que advierte no solo en sus estilos sino, y principalmente, desde los análisis que despliega y que permiten una comprensión más profunda de estas dos maneras de escribir. Desarma esos lugares comunes, propios del informe evaluativo,

* Doctoranda en Educación (UNR). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (Flacso). Especialización docente de nivel superior en Educación Maternal (INFD). Maestra de nivel inicial. Formadora y capacitadora de docentes. Profesora en la Licenciatura en Educación para el nivel inicial (UNR). Autora de numerosos artículos y libros sobre educación inicial. Sus obras más recientes: *El cuaderno en la agenda didáctica del jardín de infantes*. *Inscribir el mundo sobre el papel* (Noveduc, 2022) y *El jardín como bienvenida al mundo*. *Propuestas y reflexiones para tejer nuevos sentidos pedagógicos* (Praxis, 2024) IG: candia.mariarenee / Correo electrónico: mrcandia@gmail.com

1 El autor despliega un enfoque más pedagógico sobre esta temática en *Del informe evaluativo al relato pedagógico* (Praxis, 2023) y aborda la evaluación y su relación con las escrituras pedagógicas en *Los "informes evaluativos": Escribir acerca del aprendizaje en la educación inicial*, transcripción editada de la conferencia virtual dictada para la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad del Comahue en el marco del ciclo "Conversaciones sobre educación inicial", 8 de mayo de 2023. <https://alim.amia.org.ar/wp-content/uploads/2024/06/Los-informes-22evaluativos22.pdf>

que se aplican a cualquier niño y contexto y nos convoca de manera permanente a hacer un pasaje, un “tránsito”, del primer estilo al segundo.

En este sentido, coloca en el centro de la discusión la relación íntima entre formas de mirar, de pensar y de escribir y nos provoca al plantear que la elección del tipo de escritura hace a un modo de posicionarse en el rol social de la docencia. Estas escrituras ofician de apertura a nuevos modos de mirar el aprendizaje y expandirlo a la enseñanza desde una perspectiva viva y situada. Al respecto nos dice que “las escrituras permiten asomarnos a los efectos de nuestra enseñanza, mirar qué pasa en la experiencia de los niños y niñas a partir de nuestras propuestas” [...] “son escrituras profesionales que funcionan [...] como espejos de nuestras prácticas” (Brailovsky, 2025, p. 21).

Este libro tiene una alta potencialidad práctica. Ofrece una serie de orientaciones y andamios para que el proceso de escritura vaya tomando la forma de relato pedagógico desde una batería de recomendaciones que orientan cómo escribir esas historias que valen la pena ser contadas, sin por ello caer en tecnicismos. En palabras de su autor, esta obra profundiza “en el aspecto más práctico de la escritura de relatos pedagógicos, recorriendo algunos formatos, recursos, rasgos de estilo y problemas usuales que vienen junto con el reto de escribirlos. [...] sin convertirlo en un manual técnico que abandone la reflexión sobre el sentido” (Brailovsky, 2025, p. 25).

Fiel a su estilo de escritura ameno, pero inquietante y provocador, el autor entrecruza a lo largo y ancho de todo el libro ese aspecto práctico de las escrituras pedagógicas con un abordaje más profundo y agudo. Desarrolla conceptos y argumentaciones que abren de manera permanente a la reflexión. Como él expresa en otras publicaciones la teoría ayuda a pensar y actuar (Brailovsky, 2020). Invita a poner en palabras (o apalabrar) esa mirada que propone desplegar a la hora de confeccionar los relatos pedagógicos utilizando conceptos e ideas que nos ofrecen la pedagogía, la didáctica, los diferentes diseños curriculares (a los cuales alude en diferentes pasajes desde una perspectiva federal) y la literatura. De esta manera en las escrituras pedagógicas se convocan otras voces como “[...] manera de compartir nuestras historias y nuestras ideas en conversación con el mundo” (p. 58). Con tono de ironía, nos desafía a meditar en el tipo de relación que establecemos con los libros (y con la teoría), si más personal y auténtica o más de verificación de verdades.

Aborda con exhaustividad, en los primeros capítulos, los dos géneros: “informe” (evaluativo, del alumno, de progreso) y “relato pedagógico”, dando cuenta de sus texturas, giros y rasgos salientes. Nos desafía a tejer esta urdimbre en tres pinceladas desde una serie de orientaciones concretas (abrir el escenario, relatar el episodio y comentarlo en clave reflexiva y analítica) ofreciendo una estructura para dar organización al relato de episodios con densidad pedagógica. A diferencia del tono objetivo de los informes evaluativos sobresale, en la escritura de los relatos pedagógicos que el autor propone, la implicación de quien lo escribe, un lugar de “autoría” y la impronta subjetiva: “[...] ponerle voz propia al texto [...] es permitir que digamos por qué tiene sentido” (Brailovsky, 2025, p. 56) bajo la



potencia ordenadora de la narración. También invita a darles una forma reflexiva a los acontecimientos de la sala que se recuperan en la escritura, desde una textura analítica, narrativa y situada.

Un aspecto relevante y que se insinúa en diferentes pasajes de la obra es el espíritu investigativo requerido para poder “captar” y “capturar” algo que valga la pena señalar. En los relatos pedagógicos toman protagonismo los hallazgos, esto es “atender a las cosas que solo pueden hallarse en la vida cotidiana en la sala y que nos invitarán a ser rescatadas y puestas en palabras” (Brailovsky, 2025, p. 62). Lo atractivo de esta última es que descubre y encuentra desde una mirada atenta que se realiza con una esencia más abierta (y más libre, menos pegados a los contenidos/objetivos), más cercana al acontecimiento que a la planificación rigurosa de lo previsto. También propone una tarea de registro o acopio para poder describir un episodio puntual, bajo dos formas: territorial y de biblioteca. Destaca el valor de la observación (con sus cuatro modalidades) para construir una mirada de los procesos de aprendizaje, sobre el grupo y sobre cada niño singular. Pone a disposición un conjunto de herramientas que permiten orientar dichas observaciones (qué y cómo) desde un sistema de registro, además de sugerir el armado de un archivo institucional y colaborativo.

Como otro componente práctico, aborda problemas y oportunidades que conlleva el proceso de escrituración, dedicándole todo un capítulo. En él despliega pistas para escribir, analiza las repeticiones de frases, comentarios, descripciones, a la vez que examina el interjuego entre lo individual y lo grupal en ambas escrituras pedagógicas. Aborda el lugar de las familias como lectores especiales y sensibles, junto con otros destinatarios. También nos conduce a pensarlo como ocasión para abrir las puertas a miradas variadas más allá de los aprendizajes. Resulta novedosa la recomendación de traer voces diversas a los relatos como modo de democratizar la reflexión pedagógica al considerar que estos textos se dirigen a una comunidad más amplia que las familias. Para ello propone incorporar las voces infantiles junto con metáforas filosóficas, literarias y conversacionales para ponerlas en diálogo con lo que acontece en la vida cotidiana del jardín y especialmente con el acto de aprender. Nos alerta de algunos riesgos para no desvirtuar los decires de los niños. También para evitar caer en una escritura superficial o florida que olvide decir algo acerca del acto de enseñar y de aprender.

En tiempos en que la inteligencia artificial (IA) generativa está cobrando tanta relevancia, el autor dedica un desarrollo provocador en torno a este campo (que está poco explorado) y su relación con las escrituras pedagógicas. Plantea advertencias y desarma algunas explicaciones que abren al pensar, como él mismo dice, “llevando algunos razonamientos un poco al extremo para ver hacia dónde nos conducen y objetando también algunas posturas radicales” (Brailovsky, 2025, p. 98). Analiza el costado dudoso y cuestionable de la IA, mirándola no solo desde lo tecnológico (aspectos prácticos), sino también desde lo político y lo ético. Objeta que la máquina nos sustituya en la parte creativa de la escritura y nos imponga un discurso que no surge de nuestras decisiones y de nuestro propio ideario de valores. Otorga profundidad a este desarrollo desplegando cuatro

conjeturas de uso de IA generativa a la hora de confeccionar las narrativas del aprendizaje (como recurso para no repetir, como buscador de nuevas ideas, como ayuda para fabricar un texto y como plantilla). Desde una mirada crítica abre cada una de ellas y las analiza en su complejidad y ambigüedad. Advierte que la IA puede ayudar, pero lo que no puede hacer es contar en forma sensible lo que pasó en la sala tras haber ofrecido una propuesta de enseñanza.

Expande las escrituras de los relatos desde las contribuciones que el juego puede hacer, junto con aquellas que los campos del saber aportan para enriquecer y complejizar la pincelada analítica y reflexiva. Por un lado, como dice el autor, el juego “se convierte en un escenario privilegiado para observar y capturar escenas interesantes que nos ayudan a pensar la vida en las salas del jardín” (Brailovsky, 2025, p. 116), siendo un desafío recuperar en la escritura el propósito pedagógico sin que quede olvidado el propio juego. Desde esta premisa desarrolla un capítulo extenso donde aborda qué miramos cuando miramos el juego y cómo lo plasmamos en las escrituras pedagógicas. Ofrece un recorrido que recupera la compleja y problemática relación entre jugar y aprender que plantean autores diversos (Froebel, Malajovich, Sarlé, Calmels, Pavía, Sheines) para ponerlo en relación con los estilos de escritura. Contrasta ejemplos de escrituras de informes y relatos dando cuenta de los diferentes modos de entender al juego, a la vez que ofrece episodios que muestran diferentes maneras de asomarse al juego, dando riqueza a los análisis que los acompañan. Como dice el autor, “El escenario abierto de juego, entonces, es territorio privilegiado para que la interrogación devenga en escritura narrativa” (Brailovsky, 2025, p. 124). En este sentido, aporta el valor que tiene el relato pedagógico cuando captura y mira con atención los efectos y las posibilidades que se abren tanto desde las formas espontáneas de jugar de los niños como de aquellos territorios de juego creados artesanalmente por el docente.

Por otro lado, establece una conversación con destacados y reconocidos especialistas, tales como Siede, Jaúregui Lorda, Santa Cruz, Berdichevsky, Castro, Heim, Canciani y Acosta, Maltz, Menchón y Malvichini. Sin desconocer el principio de globalización-articulación de contenidos (Soto y Volante, 2011), pone en valor las tradiciones epistemológicas de cada campo del saber. Al respecto su autor nos dice:

Así, aunque las propuestas se planteen en forma amplia, holística e integradora, es perfectamente posible (y deseable) permitir que algo del espíritu epistemológico, la estética, la mística y la racionalidad de cada disciplina se haga presente en las conversaciones y actividades grupales (Brailovsky, 2025, p. 156).

Este capítulo atrapa desde la cuidadosa selección de relatos que hace el autor y que se convierten en una oportunidad para pensar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en cada campo. Ofician de puerta de entrada a los aportes que hace cada uno de los especialistas desde análisis que, en algunos casos, son poco explorados en el jardín. Con un estilo de escritura con tono conversacional se ofrece



como un lugar de pensamiento en voz alta (y en primera persona) más profundo y más intenso de lo cotidiano desde las reflexiones que se hacen no solo desde una perspectiva epistemológica, sino también filosófica, poética y pedagógica. De esta manera, cada episodio ofrecido se pinta con nuevas tonalidades desde las interpretaciones que cada uno de ellos aporta. Lo más interesante es que nos lleva a mirar recovecos, dobleces, que se esconden en los detalles que cada uno de ellos toma como excusa para ingresar en los modos de pensar de cada uno de estos campos o en algunos problemas prácticos de la enseñanza, aportando a una cosmovisión rica y densa de lo cotidiano escolar.

Como cierre de este libro el autor dedica un apartado al rol del equipo directivo como promotor de buenas escrituras pedagógicas, al comprenderlas dentro de un marco institucional. Otorga un lugar preponderante al trabajo colectivo desde la creación de espacios y tiempos de encuentro para la lectura, la conversación, y desde el ofrecimiento de ciertas pautas institucionales para que las escrituras se produzcan, se disfruten y se socialicen en comunidad. También para que tengan un ida y vuelta y se conviertan en oportunidad para conocerse profesionalmente. Recupera en este capítulo algunas ideas desarrolladas en otros pasajes para desplegarlas en un marco institucional. Propone al equipo directivo como sostén y ayuda para pensar (pensar con otros), ayudar a la reflexión, acompañar para decir por qué tiene sentido lo que hacemos. Resulta interesante el análisis que presenta acerca de cómo los relatos pedagógicos se convierten en oportunidad que se abre en el vínculo con las familias mostrando, a través de relatos hechos por maestras, cómo las relaciones de confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación (Siede, 2015) toman cuerpo en estas escrituras ayudando a pensar la complejidades del trabajo escolar. Manteniendo el espíritu práctico del libro, ofrece propuestas concretas para llevar a cabo las escrituras de manera colaborativa.

Por último, lo más valioso de este libro es su fuerte sentido formativo. Su autor nos da a leer una cantidad, calidad y variedad de relatos a lo largo de toda la obra que nos llama y nos convoca no solo a visitar nuestras escrituras pedagógicas sino también a “mirarnos” como docentes y a “encontrarnos” (o no) en esas historias que merecen ser contadas.

Nos desafía a contar historias acerca de la vida en las aulas y a continuar pensando a través de nuestras escrituras a sabiendas de que esa práctica nos transforma, nos ubica en una dimensión que nos separa de la cotidianeidad y nos permite tomar distancia de ella para analizar y reflexionar sobre eso que se cuenta. Es como estar implicados en una situación y a la vez mirar y mirar/nos con cierta distancia, pero con atención a lo sucedido.

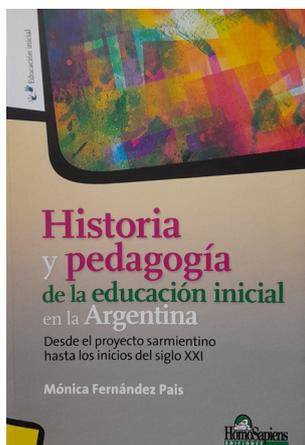
Nos dona esa suerte de puro pensamiento cuando juega con ideas, cuando despliega ese “pensar por pensar” –no utilitario, ni moral– como acto de soberanía (de pensamiento) que nos permite mantenernos alertas, desnaturalizando la realidad cotidiana, como él mismo dice en otra publicación (Brailosvky, 2020). A la vez que nos muestra cómo construye esos actos de pensamiento, nos provoca a pensar también a quienes lo leemos.



REFERENCIAS

- Brailovsky D. (2020) *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Novedades Educativas.
- Brailovsky D. (2025) *Informes y relatos pedagógicos en el jardín. Narrativas del aprendizaje*. Novedades Educativas.
- Siede, I. (2015) *Casa y jardín. Las complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. HomoSapiens.
- Soto C. y Volante R. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial. Los pilares*. Encuentro regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. https://isfdyt24-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_-Inicial-PILARES-MCyE.pdf

Rosana Ponce*



Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI

Mónica Fernández Pais¹

Rosario
Homo Sapiens Ediciones
2018
ISBN 9789508089908
Formato: 22 cm x 15 cm / 280 pp.

La obra de Mónica Fernández Pais constituye una contribución sustantiva al campo historiográfico y pedagógico argentino, al reconstruir con profundidad crítica el devenir de la educación inicial desde sus orígenes decimonónicos hasta su consolidación como nivel obligatorio en el siglo XXI. Con una escritura rigurosa, sensible y comprometida, la autora interpela los discursos dominantes, recupera memorias subalternas y propone una pedagogía situada, latinoamericana y transformadora. Es una lectura imprescindible para quienes investigan, enseñan o defienden el derecho a la educación desde la primera infancia.

La solidez del libro se despliega a lo largo de siete capítulos que articulan fuentes documentales, marcos teóricos y memorias institucionales para interrogar las representaciones que han configurado la infancia como categoría social y la educación inicial como campo de saber, disputa y acción. Desde un enfoque interdisciplinario, la autora aporta a la consolidación de un campo de estudios crítico y situado.

* Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu), licenciada y profesora en Educación Inicial (UNLu). Es vicedecana del Departamento de Educación (UNLu), profesora asociada (Universidad Nacional del Moreno); profesora adjunta (UNLu) y profesora en la Maestría de Educación para la Primera Infancia (UBA). Ha publicado trabajos sobre historia de la infancia e historia del nivel inicial.

1 Doctora en Educación (UNER) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en Educación inicial. Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata y en otras universidades nacionales. Integra el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Educación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Fue directora nacional de Educación Inicial. Dirige la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Coordina la cátedra libre Paulo Freire (UNLP). Es especialista en Educación Inicial y Pedagogías Latinoamericanas. Co-coordina la Red Latinoamericana de Investigadores en Historia de la Educación Preescolar, Inicial e Infantil. Forma parte del equipo Alternativa Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina.

En los dos primeros capítulos, Fernández Pais reconstruye los sentidos históricos que han configurado la infancia y el nivel inicial. Parte de los aportes de Philippe Ariès y avanza con Daniel Hunt y Buenfil Burgos para problematizar la colonialidad en las formas de crianza y el lugar de la pedagogía en la configuración de derechos. A su vez, recupera el legado de mujeres autoras que construyeron la “leyenda” del jardín de infantes, desde Mira López y Guillén de Rezzano hasta las renovaciones de los años sesenta, denunciando la invisibilización de sus aportes en las narrativas historiográficas.

El segundo capítulo ofrece una lectura comparada de los principales referentes europeos, desde Comenio, Rousseau y Pestalozzi hasta Montessori y Decroly. La autora realiza una recuperación crítica de los materiales, métodos y principios pedagógicos que dieron forma al jardín de infantes, analizando las tensiones entre espiritualismo y cientificismo, sin perder de vista una perspectiva de género en la construcción del rol docente de educación inicial.

A partir del tercer capítulo, la obra se adentra en las experiencias fundacionales de la educación inicial en Argentina, con especial atención al pensamiento de Domingo F. Sarmiento y Juana Manso, ambos en contacto e intercambio epistolar con Mary Peabody de Mann. De la mano de la familia Mann llegaron al Río de la Plata las novedosas instituciones de la educación infantil basadas en el sistema filosófico-pedagógico froebeliano. Más adelante, se profundiza esta vertiente pedagógico-institucional con la llegada de Sallie Eccleston, quien se encarga de la creación de un Kindergarten y luego de la organización del primer curso de formación especializada de maestras jardineras en Paraná. Esta etapa está marcada por las disputas ideológicas entre espiritualismo y positivismo que atravesaron el campo de la educación desde los orígenes del sistema educativo nacional.

El cuarto capítulo aborda las primeras décadas del siglo XX, marcadas por el avance de los jardines de infantes, las políticas higienistas y las formas e instituciones de cuidado para la población infantil. Aquí, se analiza el rol de las maestras jardineras en la lucha por el reconocimiento de la pedagogía y las instituciones para la primera infancia. También se examina el Plan de Jardines de 1940 y la Reforma de Arizaga, que incorpora el jardín al sistema educativo nacional. Durante el primer peronismo, se fortalece el impulso estatal con la creación de jardines de infantes para los sectores populares en ciudades, barrios y fábricas.

El quinto capítulo profundiza en un período que inicia con el golpe de Estado de 1955 y culmina con el de 1976, un tiempo atravesado por la fragilidad político-institucional y la tensión entre renovación pedagógica y tecnicismo funcionalista. Se destacan figuras como Mantovani y Germani, el impacto de la escuela nueva y la consolidación de jardines innovadores. La autora analiza las antinomias educativas y el lugar del nivel inicial en el contexto del desarrollismo y la Doctrina de Seguridad Nacional.

En el sexto capítulo, se reconstruye el impacto de la última dictadura militar sobre la educación inicial: censura cultural, persecución docente, fragmentación institucional y pedagogía del orden. El jardín aparece como espacio bajo sospecha, pero también como territorio de resistencia. Se examinan los diseños curriculares,



las normativas provinciales y la censura a la literatura infantil, sin perder de vista las experiencias pedagógicas que resistieron el disciplinamiento autoritario.

Finalmente, el séptimo capítulo aborda la recuperación democrática, la descentralización educativa y la consolidación del nivel inicial como parte estructural del sistema. Se analizan los avances normativos, las tensiones entre cuidado y educación y la persistencia de discursos restauradores que conviven con propuestas democratizadoras. El jardín se presenta como espacio de construcción de subjetividades, vínculos y hábitos sociales.

Fernández Pais logra articular historia, política y pedagogía con una mirada crítica y situada. Su trabajo interpela los discursos hegemónicos, recupera memorias pedagógicas y propone una lectura democratizadora del nivel inicial. Es un texto clave para quienes trabajan por el derecho a la educación desde la cuna, porque también rescata la dimensión simbólica del jardín como territorio de esperanza, orden y transmisión cultural.

Como afirma Adriana Puiggrós:

La historia de la educación no debe ser una mera cronología de hechos, sino una reconstrucción crítica que permita comprender las disputas ideológicas, los proyectos de país y las luchas por el sentido de lo educativo (Puiggrós, 2003: 15).

En esa misma línea, Fernández Pais nos ofrece una obra que no solo narra el devenir del nivel inicial, sino que lo interpela como territorio simbólico, político y pedagógico. Su trabajo se inscribe en una tradición crítica que entiende la historia como herramienta para transformar el presente:

Este libro se enuncia como invitación a continuar investigando, escribiendo, encontrando otros relatos locales, escuchando más voces y asumiendo el carácter colectivo y provisorio de las ideas (Fernández Pais, 2018: 221).

Esta frase condensa el espíritu de una pedagogía crítica que no busca clausurar sentidos, sino abrir horizontes. Nos convoca a seguir pensando la educación inicial como territorio en construcción, donde la memoria, la afectividad y la justicia social se entrelazan en cada relato, en cada vínculo, en cada gesto pedagógico.

Desde esa perspectiva, el jardín de infantes no es solo una institución: es un espacio simbólico donde se disputan sentidos sobre la infancia, el cuidado y la enseñanza. La obra nos recuerda que investigar la historia de la educación inicial implica también escuchar las voces que fueron silenciadas, recuperar experiencias locales y construir saberes desde la ternura crítica y el compromiso colectivo.

La propuesta de la investigadora reafirma tanto el enfoque metodológico como el posicionamiento ético y político que atraviesa toda la obra. En este sentido, uno de sus aportes más significativos es la inclusión, en varios capítulos, de textos de otras autoras que habilitan la entrada de testimonios, reflexiones y aportes documentales que constituyen un conjunto de fuentes primarias que se brindan generosamente y que no son reinterpretadas o analizadas por la autora: se disponen de



manera que cada lector y lectora pueda articular o construir sentidos. Esta estrategia no solo enriquece el análisis desde la pluralidad de voces, de experiencias y territorios, sino que se ofrece como invitación abierta a la interpretación crítica de lectoras y lectores: “La educación inicial es un campo en disputa, donde se juegan sentidos sobre la infancia, el cuidado, la enseñanza y la justicia social (Fernández Pais, 2018: 220)”.

Esta afirmación nos invita a pensar el jardín de infantes no como un espacio dado, sino como una construcción histórica atravesada por tensiones ideológicas, afectivas y normativas. En él se definen qué infancias se reconocen, qué vínculos se habilitan, qué saberes se transmiten y qué formas de justicia se promueven desde los primeros años.

Desde esta perspectiva, el nivel inicial se vuelve un territorio estratégico: allí se inscriben las políticas públicas, pero también las memorias pedagógicas, las resistencias cotidianas y las apuestas por una educación más justa, más afectiva y democrática. Reconocerlo como “campo en disputa” implica asumir que cada decisión curricular, cada gesto docente y cada vínculo con las familias forma parte de una trama más amplia de sentidos en pugna.

Con estas palabras, la autora nos convoca a seguir pensando la educación inicial como territorio de lucha, memoria y esperanza. Su obra nos impulsa a transformar el jardín en un espacio de garantía de derechos, un territorio público de justicia educativa y de ternura, porque el vínculo pedagógico puede ser también una apuesta por la justicia social.

REFERENCIAS

- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

REVISTA EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em Páginas* tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal sponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de *doble ciego* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index>

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)* difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinar, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.uam.es/reps>

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece



evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)* es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.
- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.



- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la



educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultados de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico-académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal System (OJS), la colocan a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiados investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<http://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de



educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.



El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en



transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos del dossier ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional.

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>



REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (RUMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the “National Center for Policy and Evaluation in Education” (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First. Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate

packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EĞİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes



cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres, son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and Social Policy; Curriculum; Education Reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The Urban and Rural school Environment; Women and Gender Issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad (REAyS)* pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o

extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.

<https://revistas.uca.es/index.php/REAyS>

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuízos dos traballos publicados.

<https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2>

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.

<https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/>

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education (JEE)* is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,



mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as posthuman and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current>

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica “Diversidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.

<https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A Educação Ambiental (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.

<https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA>



REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

<https://revista.suteba.org.ar>

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>



REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad
Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras:

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación



de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>



REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>



REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

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

REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del Estado y de la sociedad civil.

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

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>



REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,
Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Rosario, Santa Fe

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>



REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT),
Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento –perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica reseñas de tesis de doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación, con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), ha impulsado esta iniciativa buscando crear un



foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “Envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriado, periódico y especializado.

<http://www.revistaraes.net/index.php>



BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

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

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>



REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de

áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

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



REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia).
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadores de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>

REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICyT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>



REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>

SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Mendoza, provincia de Mendoza

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>



Revista Argentina de Investigación Educativa
Bases de la convocatoria

NÚMERO 11

**EDUCACIÓN, MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD:
ANTECEDENTES, PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS
Y DESAFÍOS ACTUALES**

La movilidad de las poblaciones a nivel internacional, regional o interna configura escenarios educativos múltiples y complejos, atravesando la experiencia vital de niños, niñas, jóvenes, docentes, comunidad. Estos escenarios desafían marcos normativos y expectativas relacionadas con los derechos, la inclusión, los conocimientos, la diversidad cultural y lingüística, así como las formas de participación y construcción de ciudadanía.

Revisar esta complejidad abre un espacio necesario para la indagación y el debate interdisciplinario. Por un lado, requiere poner en cuestión nociones restringidas que suponen continuidad entre territorio, nacionalidad y pertenencia y, por otro lado, invita a reflexionar sobre aproximaciones a la interculturalidad, el transnacionalismo, los procesos de identificación y reconocimiento. En las prácticas cotidianas de enseñanza atravesadas por la diversidad étnica, nacional y lingüística, se revelan tensiones entre proyectos que se orientan con distintos énfasis a la asimilación, la integración y/o la inclusión en las instituciones educativas, así como en otros espacios formativos.

Los estudios socioantropológicos vienen alertando sobre la importancia de documentar tanto las condiciones de acceso y permanencia de las y los estudiantes migrantes en las instituciones formadoras como los vínculos intergeneracionales, las trayectorias familiares y las expectativas de futuro. Las trayectorias de niños, niñas y jóvenes (migrantes o descendientes) constituyen un campo de análisis privilegiado para comprender cómo los desplazamientos atraviesan las experiencias formativas y los procesos de identificación, socialización y proyección vital.

Comprender estos procesos demanda también abordajes cuantitativos y análisis estadísticos que permitan dimensionar las dinámicas de movilidad y educativas en su dimensión estructural. Estos enfoques contribuyen a visibilizar tendencias de largo plazo, caracterizar patrones poblacionales, analizar desigualdades en el acceso y permanencia en los distintos niveles educativos, así como mapear los efectos diferenciales de género, clase social, etnicidad y nacionalidad. En diálogo con aproximaciones cualitativas y etnográficas, estos enfoques ofrecen herramientas fundamentales para comprender la complejidad de la intersección entre educación y migración, abriendo la posibilidad de generar conocimientos que orienten tanto la producción académica como el diseño de políticas públicas.

Ante la necesidad de fortalecer un campo interdisciplinario para abordar estas problemáticas, se invita a investigadoras e investigadores de distintos países y contextos a enviar artículos con el objetivo de consolidar un espacio de reflexión crítica que permita revisar la relación entre educación y migración en sus múltiples escalas y dimensiones. Para ello se proponen algunos ejes orientativos, no excluyentes:

- Políticas migratorias y educativas desde una mirada histórica, transformaciones y efectos en los derechos de poblaciones migrantes.

La migración en la historia de la educación, procesos transnacionales e impactos locales.

- Diversidad lingüística y educación intercultural en contextos migratorios.
- Educación intercultural bilingüe y pueblos indígenas.
- Desplazamientos, saberes y transmisión intergeneracional.
- Migraciones, movilidad internacional e interna y trayectorias educativas.
- Infancias, juventudes y generaciones: experiencias escolares, familiares y comunitarias.
- Dinámicas de género, familia y trabajo en contextos educativos migratorios.
- Organizaciones sociales, movimientos migrantes y demandas educativas.
- Metodologías innovadoras para el estudio de experiencias educativas en contextos de movilidad poblacional.
- Análisis demográficos y estadísticos sobre población migrante y su participación en los sistemas educativos.
- Estudios socioeducativos sobre desigualdad estructural, movilidad social y estratificación en contextos migratorios.
- Comparación de modelos internacionales y regionales de políticas educativas y migratorias.

Plazo para el envío de contribuciones: 20 de febrero de 2026.

Fecha de publicación: julio de 2026.

Condiciones para los envíos:

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/about/submissions>

RAIE Revista Argentina de
Investigación Educativa



ARGENTINA