

# AlmaFuerte

Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria



# AlmaFuerte

Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria



UADER

FHAYCS

SECRETARÍA DE ESCUELAS  
Facultad de Humanidades, Artes y  
Ciencias Sociales UADER



AlmaFuerte

Trazos, voces y escrituras en  
la escuela secundaria

## **AlmaFuerte**

Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria

Nº 3

Fecha de publicación: 27/06/2026

Escuela Normal Rural Almafuerte FHaYCS UADER

Director responsable: Lic. Daniela Carolina Burkhard

Domicilio: Ruta 12 km 23 La Picada Entre Rios

Comité editorial

Coordinación:

Lic. Daniela Burkhard

Prof. Maximiliano Godoy

Colaboradores/as:

Lic. Esteban Castaño

Prof. Milagros Garcilazo

Lic. Trinidad Balbuena

Editora Lic. Daniela Burkhard

Editor Asociado Prof. Maximiliano Godoy

## **Revista digital**

ISSN 3072-6921

La **Revista Digital Institucional AlmaFuerte** *Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria* tiene como objetivo difundir las experiencias y estrategias construidas por docentes en los diferentes niveles del sistema educativo, en vista a promover instancias de reflexión, profundizando los procesos de escritura y documentación pedagógica al interior del cotidiano escolar.

Diagramación, edición y diseño

La Hendija ediciones

Guauguaychú 171 - C.P. 3100

Paraná-Entre Ríos

Argentina

email: lahendijaediciones@gmail.com

www.lahendija.org.ar

“Registro DNDA en trámite”.

# Índice

|                                                                                                                                                     |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Editorial                                                                                                                                           | 7      |
| <b>Eje 1. Formación y práctica docente en clave política.</b>                                                                                       | 9      |
| Habitar la práctica: lo lúdico, los cuerpos y el territorio en la formación artístico/visual.                                                       |        |
| <i>Prof. Patricio Gabriel Villarreal</i>                                                                                                            | 10     |
| El lugar: categoría conceptual cargada de sentidos.<br>Experiencia con estudiantes de 3er año.                                                      |        |
| <i>Prof. Jesica Fernández</i>                                                                                                                       | 16     |
| <br><b>Eje 2. Educación y ruralidades</b>                                                                                                           | <br>25 |
| Las visitas didácticas a ambientes cercanos. Recortes para estudiar el mundo social y natural en la formación docente rural                         |        |
| <i>Dra. María Fernanda Zabalegui, Lic. Georgina Zárate</i>                                                                                          | 26     |
| Aprendizaje integral: el tambo como puente de saber técnico y vínculo social                                                                        |        |
| <i>Ing. Agr. Paola Maier, Ing. Agr. Ma. José Marnetto,<br/>Ing. Agr. Melisa De los Santos</i>                                                       | 34     |
| El rol docente en la producción sustentable de lino en entornos protegidos                                                                          |        |
| <i>Ing. Agr. Laura Di Orio, Ing. Agr. Paola Cáceres</i>                                                                                             | 41     |
| <br><b>Eje 3. Educación, Comunicación y Tecnologías</b>                                                                                             | <br>44 |
| Teatro en el aula como estrategia pedagógica. Experiencia llevada adelante en la Escuela Normal Rural Almafuerce en 2025                            |        |
| <i>Prof. Clara María Berduc</i>                                                                                                                     | 45     |
| Puentes Plurilingües para habitar la Interculturalidad en la Escuela Secundaria.<br>Fiesta Junina en la Escuela Normal Rural Almafuerce (2023-2024) |        |
| <i>Lic. Ailén Araceli Cravero</i>                                                                                                                   | 55     |
| Prácticas de escritura en el espacio escolar habitado desde la Biología                                                                             |        |
| <i>Prof. Diego Sebastián Larocca</i>                                                                                                                | 66     |

**Eje 4. Acompañamiento pedagógico e inclusión educativa** 76

El laboratorio como espacio de aprendizajes: aportes posibles a la evaluación

*Prof. Daniel David, Prof. Silvia Zigarán* 77

**Entrevistas**

La escuela como lugar de posibilidad. Pensar y conversar sobre la escritura y producción de saberes en las prácticas docentes

Entrevista a Daniel Brailovsky

*Dr. Daniel Brailovsky, Lic. Trinidad Balbuena, Prof. Milagros Garcilazo* 83

**Curriculum abreviados** 93

## Editorial

*“Porque nadie puede enseñar lo que no conoce, pero, además, porque no es posible pensar, sentir, crear, probar, experimentar/enseñar en el vacío. Los conocimientos científicos, los conocimientos pedagógicos, la formación cultural y también la artística abren nuevas perspectivas, nuevos mundos.”*

Alliaud, 2017, pp. 155-156)

Estimadas/os lectoras/es, volvemos a encontrarnos en esta tercera edición de la Revista Digital “AlmaFuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria”. Esta revista ha sido declarada de Interés Institucional por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos mediante Resolución N° 1451/24 CD. Es una producción que surge en nuestra Escuela Normal Rural “Almafuerte” y se consolida como un proyecto institucional que sostiene un tenaz compromiso en torno a los procesos reflexivos sobre la práctica docente y una profunda convicción en la acción transformadora de la escuela.

En esta oportunidad el epígrafe inicial de Andrea Alliaud, se presenta como sostén teórico que fundamenta el trabajo colectivo que realizan equipos directivos, pedagógicos y docentes de nuestras escuelas, de nuestra facultad y de instituciones educativas diversas que se han interesado en esta convocatoria que redundará en la invitación a introducirnos en prácticas reflexivas como fuente ineludible en la construcción del saber pedagógico, aquel que se construye en la práctica misma, que promueve la mejora educativa y profesionaliza el trabajo docente.

En esta tercera edición de la revista encontrarán producciones con anclajes institucionales diversos, que, con el cercano acompañamiento del Comité Editorial, permiten volver a interrogarnos, volver la mirada y pensar escenarios posibles. En sus páginas se evidencia el trabajo reflexivo de docentes de diferentes niveles y modalidades educativas, que, a través de sus ejes, invita a recorrer experiencias que entrelazan lo lúdico, lo artístico, la memoria y los derechos humanos, las prácticas de escritura, la interculturalidad, la sustentabilidad y el compromiso con el entorno rural y regional, entre otros.

Finaliza este número una enriquecedora entrevista a Daniel Brailovsky, quien nos invita a pensar la escuela como un “lugar de posibilidad”, profundizando en conceptos como el cuidado, la escritura pedagógica y los desafíos que plantean las tecnologías digitales en una perspectiva integral. Encontramos otras invitaciones aquí: a transitar hacia la construcción del relato pedagógico frente a lógicas burocráticas, a posibilitar una escuela desacelerada e igualitaria frente a los discursos de odio y las lógicas sociales imperantes, a promover una integración cuidadosa y crítica de las tecnologías digitales y a pensar lo educativo en términos de cuidado frente a las representaciones sociales sobre lo educativo que actualmente prevalece.

Queda en sus manos esta tercera edición, elaborada desde el sentido artesanal de la escritura reflexiva, como producción, intervención y transformación. Que la lectura los/as invite a continuar pensando cómo habitar escuelas e instituciones educativas

que garanticen aprendizajes relevantes y críticos para que las futuras generaciones sean capaces de tomar decisiones y emprender acciones desde la idea de que un mundo y una sociedad más justa e igualitaria es posible.

*Lic. Esp. Maria Sol Barrera*

*Secretaria de Escuelas  
FHAyCS - UADER*

## **Referencias**

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo. La artesanía del recomienzo*. Noveduc.

## Eje 1

### Formación y práctica docente en clave política



# Habitar la práctica: lo lúdico, los cuerpos y el territorio en la formación artístico/visual

## Autor

Prof. Patricio Gabriel Villarreal

[patriciogabrielvillarreal3@gmail.com](mailto:patriciogabrielvillarreal3@gmail.com)

## Pertenencia institucional

Escuela de Artes Visuales Prof. Roberto López Carnelli - FHaYCS - UADER

**Fecha de recepción:** 20/04/2026

**Fecha de aceptación:** 24/04/2026

**Cita sugerida:** Villarreal, G. P. (2026) Habitar la práctica: lo lúdico, los cuerpos y el territorio en la formación artístico/visual. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 10-15 ,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

**Palabras clave:** Práctica docente- ESI- educación ambiental- infancias

## Resumen

Este artículo narra y reflexiona sobre una práctica docente desarrollada en la Escuela de Artes Visuales Prof. Roberto López Carnelli, institución con cursos infantiles y talleres juveniles de nivel medio. Desde un enfoque lúdico, transversal e interdisciplinar, se describe una experiencia pedagógica singular que articula las artes visuales con la Educación Sexual Integral (ESI) y la educación ambiental integral, con las familias como protagonistas del proceso. El texto recupera el sentido político de habitar la práctica: construir conciencia, fortalecer identidades colectivas y generar saberes situados en el territorio. La narrativa entrelaza la reflexión conceptual con la vivencia concreta, reconociendo en el juego, los cuerpos y el vínculo con el entorno, los lenguajes propios de una formación artística comprometida con la diversidad, el cuidado de las infancias y la pertenencia al territorio entrerriano.

## La práctica como punto de partida

Escribo este artículo desde la práctica concreta: la de un docente de artes visuales que habita una institución pública entrerriana, la Escuela de Artes Visuales “Prof. Roberto López Carnelli” (FHaYCS- UADER), y que eligió el juego, el cuerpo y el territorio como ejes de una propuesta pedagógica deliberada y comprometida con las definiciones institucionales. No como conte-



nidos superficiales, sino como lenguajes políticos: modos de construir conciencia, de fortalecer identidades y de generar vínculos reales con el entorno que nos nombra. Educar desde las artes visuales es asumir que el Paraná también entra al aula, que los cuerpos de las infancias tienen algo que decir y que el juego es, antes que cualquier técnica, un derecho. Es también una apuesta ética y colectiva: las familias no como espectadoras sino como parte viva del proceso, la institución como territorio compartido donde lo diverso y lo plural encuentran lugar, y el arte como el lenguaje que abraza todas las formas de estar en el mundo. Cuando los recursos escasean y los márgenes

institucionales se estrechan, la creación colectiva y situada se vuelve resistencia y construcción al mismo tiempo. Este artículo narra ese proceso: un año de práctica en el que lo lúdico fue el hilo conductor, los cuerpos el soporte y el territorio, la materia prima. Nace de la tierra, del hacer colectivo con sentido institucional y de la certeza de que una escuela que cuida es, en sí misma, una forma de esperanza.

### **El trayecto formativo: un tejido de voces y edades**

La institución ofrece un recorrido que va desde los cursos infantiles hasta los talleres juveniles. Lejos de ser compartimentos es-

tancos, estos espacios se comunican mediante propuestas intercambios que ponen en diálogo distintas edades, saberes y modos de acercarse al proceso creativo. El andamiaje didáctico se sostiene sobre la transversalidad: la lectura de imágenes y la corporeidad no son dimensiones separadas sino ejes que se entrelazan en cada propuesta.

En ese tejido, la familia ocupa un lugar central. Los docentes habilitan el cuerpo y la palabra en las instancias abiertas a la comunidad, invitando a quienes acompañan a las infancias a ser parte del proceso y no meros espectadores del resultado. Esa decisión tiene una raíz profunda: la formación artística que propone esta escuela no separa el aprendizaje técnico del desarrollo afectivo, social y comunitario.

La propuesta trasciende el campo disciplinar estricto. No se trata únicamente de componer imágenes o dominar procedimientos, sino de fortalecer valores, construir identidad y generar vínculos con la cultura, la naturaleza y los otros. Como señala Elliot Eisner (2004), las artes visuales tienen el potencial de transformar la conciencia, no sólo de desarrollar destrezas técnicas.

A lo largo del año 2025, dos propuestas atravesaron el calendario institucional (Res. N° 1895/25 DEC) y terminaron por fundirse en una misma apuesta: trabajar los límites desde la ESI y construir el proyecto colectivo "Río Vivo", con niños y niñas de entre 4 y 10 años. Aunque nacieron en momentos diferentes, compartieron el mismo pulso: el juego como forma de conocer, el cuerpo como territorio, la familia como aliada y el entorno como sentido.

La primera propuesta desbordó desde el inicio los límites del aula. Los pasillos, las paredes y hasta el piso se convirtieron en soporte vivo cuando estudiantes y familias comenzaron a desplegar trazos con cintas de papel contact. La línea, contenido fun-

dante en las artes visuales, dejó de ser un ejercicio sobre papel para volverse metáfora en el espacio: cada trazo abría una pregunta sobre los límites que existen entre las infancias y los adultos que las acompañan.

Trabajar a la par, en el mismo plano, sin la distancia que suele separar al docente del estudiante o al adulto del niño, fue en sí mismo un gesto pedagógico. Familias e infancias trazaban juntos, negociaban el espacio, escuchaban, cedían. Emergieron conversaciones sobre el respeto, el reconocimiento mutuo, el derecho de niños y niñas a ser oídos, el diálogo como práctica cotidiana. La ESI no llegó como módulo externo: creció desde adentro del propio hacer plástico.

El límite se volvió entonces múltiple y vivo. Fue el contorno de un cuerpo dibujado sobre el piso, un mapeo que invitaba a reconocer y nombrar cada parte, a construir conciencia sobre el propio cuerpo desde una mirada de cuidado. Fue también el borde invisible que separa lo que me pertenece de lo que le pertenece al otro. Y fue, especialmente, el espacio donde los estereotipos de género que los adultos solemos trasladar, sin advertirlo, hacia las infancias quedaron expuestos: los juegos "de niñas" y los juegos "de varones", esa división que el imaginario adulto instala desde temprano y que las infancias reproducen casi sin darse cuenta. El juego artístico los puso en escena sin nombrarlos; la conversación que siguió los desnaturalizó.

¿Cómo desdibuja el arte los mandatos que pesan sobre los cuerpos infantiles? Lo vimos suceder en los pasillos: la infancia apropiándose de materiales y roles que la mirada adulta suele separar. Una práctica que no necesitó declararse explícitamente "sobre géneros" para ser, en su esencia, una experiencia de libertad y reconocimiento. Carlos Skliar (2007) recuerda que educar al otro implica siempre una apuesta ética: disponerse a ser transformado por ese encuentro.



"Río Vivo", en junio, extendió esa misma lógica hacia el territorio. La materia prima fue el cartón reciclado; el referente conceptual, la obra de Antonio Berni, quien incorporó materiales desechados al lenguaje plástico como gesto político y social. Inspirados en ese hacer, los y las estudiantes construyeron un cardumen de peces que fue inundando los pasillos con distintos matices de marrón: la paleta del río Paraná, el color de la tierra que nos nombra y nos pertenece.

El Paraná no es solo un dato geográfico: es parte de la identidad de quienes habitan esta región de Entre Ríos. Traerlo al interior de la escuela, en forma de color, de forma, de movimiento, fue un modo de decir que el ecosistema no está afuera, en algún lugar abstracto llamado "naturaleza", sino aquí, cerca, tejido en la vida cotidiana de cada familia. Reciclar el cartón fue también cuidar: dar nueva vida a lo descartado, reparar el vínculo con el entorno. Ese gesto, repetido por decenas de manos de distintas edades, instaló una pregunta silenciosa y poderosa: ¿qué hacemos con lo que el mundo tira?

El arte es una forma de conocimiento tan importante para el entendimiento humano como las demás formas que las escuelas han cultivado desde siempre. (Eisner, 2004, p. 15)

El mural no fue el final de la experiencia sino su desborde. Como parte de una articulación interinstitucional, la Escuela Normal "José María Torres" y grupos del segundo ciclo del nivel primario se sumaron y diseñaron su propio cardumen, que se incorporó al tejido colectivo. La producción creció más allá de los muros donde había nacido: cuando una práctica es genuinamente significativa para la comunidad, encuentra sus propios canales de circulación.

## **El tiempo didáctico: ritmo, sentido y comunidad**

El calendario institucional no es un dato administrativo: es una trama pedagógica que se establece como marco de posibilidad. Decidir qué sucede, cuándo, con quiénes y en qué espacios de socialización forma parte del trabajo docente. A lo largo del 2025, los proyectos se inscribieron en ese calendario de manera deliberada, generando momentos de cierre que eran también aperturas hacia la comunidad.

Los espacios de socialización, la exhibición del mural, la apertura a otras instituciones, la participación activa de las familias, no fueron actos de clausura sino instancias formativas en sí mismas. Cuando una producción sale del aula y se instala en otro lugar, los y las estudiantes descubren que su hacer tiene valor y proyección social. Esa comprensión es, en sí, un aprendizaje que ningún contenido curricular puede reemplazar.

Philippe Meirieu (2001) sostiene que educar es siempre una apuesta: no podemos garantizar el resultado, pero sí podemos construir las condiciones para que algo nuevo ocurra. Marcar el ritmo didáctico con propuestas que interpelan, que ponen en cuestión los estereotipos y que abren el espacio a lo colectivo, es una forma concreta de crear esas condiciones.

## **Reflexiones finales: cuidar las infancias como horizonte pedagógico**

Habitar la práctica docente desde las artes visuales implica elegir: qué materiales usar, qué preguntas habilitar, qué cuerpos reconocer, qué vínculos construir. Las experiencias narradas en este artículo, el trabajo lúdico con ESI y el proyecto "Río Vivo", no fueron episodios aislados sino expresiones de una misma convicción: que las infancias merecen escuelas donde el juego sea un método, los cuerpos un territorio legítimo de conocimiento y el afecto un andamiaje.

¿Puede una línea trazada sobre el piso de un pasillo enseñar sobre límites, derechos y libertad? ¿Puede un cardumen de peces reciclados sostener una conversación sobre el Paraná, el ecosistema y el cuidado de lo común? Sí. Y cuando eso sucede, la escuela se convierte en un lugar donde algo verdaderamente importante ocurre: las infancias se reconocen, los adultos aprenden a ceder y el territorio entra al aula con nombre propio.

Las preguntas que abrieron este artículo no tienen respuestas definitivas. Pero la práctica sostenida con afecto y compromiso va construyendo, jornada a jornada, respuestas provisorias que alimentan el camino. Porque habitar la práctica sana, construye conciencias, retroalimenta miradas y abraza la diversidad de formas de estar en el mundo.

### Notas

1. El proyecto "Río Vivo" se desarrolló durante el mes de junio de 2025 en la Escuela de Artes Visuales Prof. Roberto López Carnelli. Articuló educación ambiental, referencia a la obra de Antonio Berni y producción colectiva con materiales reciclados. Convocó a estudiantes de distintas edades y derivó en una acción interinstitucional con la Escuela Normal y el nivel primario.
2. Las propuestas de ESI referidas en este artículo se enmarcan en la Ley Nacional N.º 26.150 de Educación Sexual Integral y en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación (2018).

### Bibliografía

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. (A. Mata, Trad.). Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). Ley N.º 26.150. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Skliar, C. B. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

# El lugar: categoría conceptual cargada de sentidos. Experiencia con estudiantes de 3er año

## **Autora:**

Prof. Jesica Fernández

[fernandez.jesica@uader.edu.ar](mailto:fernandez.jesica@uader.edu.ar)

**Pertenencia institucional:** Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”. FHAyCS UADER.

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Fernandez, J. (2026) El lugar: categoría conceptual cargada de sentidos. Experiencia con estudiantes de 3er año. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 16-24,

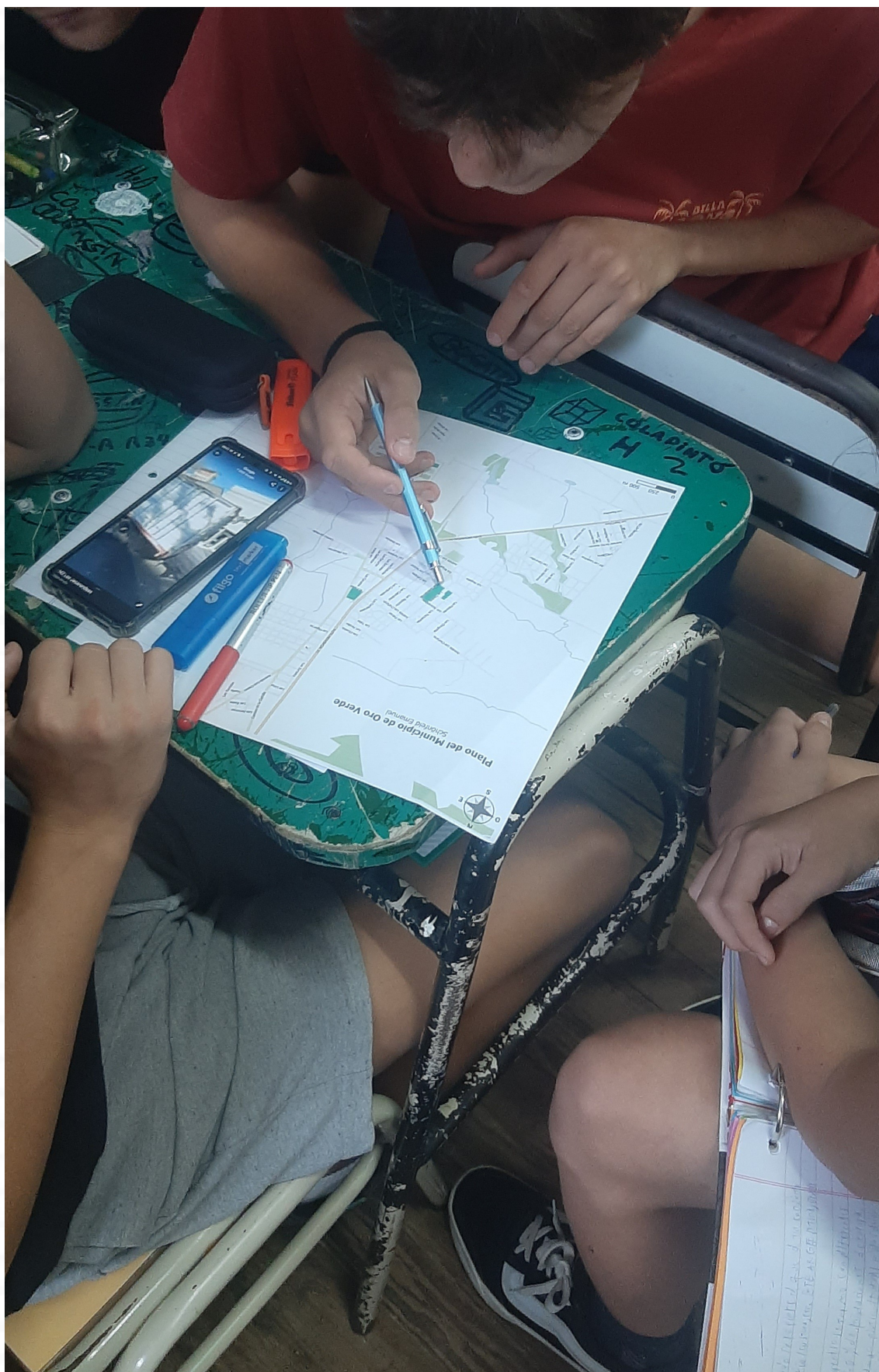
[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Resumen**

El presente trabajo analiza una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de tercer año de la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, en el marco de propuestas interinstitucionales orientadas a la construcción de memoria colectiva desde la educación. La iniciativa se inscribe en el contexto de las políticas de *memoria* impulsadas en Argentina en las últimas décadas, las cuales buscan fortalecer la democracia y la defensa de los derechos humanos a partir de la reflexión sobre el pasado reciente.

Desde una perspectiva de la Geografía Cultural crítica, se abordará el concepto de *lugar* como una construcción social dinámica, cargada de significados y atravesada por relaciones de poder, memorias e identidades. Los espacios de memoria -como ex centros clandestinos de detención, monumentos y señalizaciones- son entendidos como territorios simbólicos donde se materializan disputas por el sentido del pasado.

A partir de la identificación de los lugares cotidianos de los estudiantes y su vinculación con sitios asociados a la última dictadura cívico-militar en Argentina, se promovió una resignificación del entorno habitado. El uso de herramientas cartográficas y digitales permitió articular saberes previos,



experiencias personales y contenidos disciplinares, favoreciendo una comprensión situada del territorio.

Los resultados evidencian que esta estrategia pedagógica contribuye a visibilizar la dimensión histórica y política de los espacios cotidianos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la construcción de una ciudadanía crítica.

### **El *lugar* y la Memoria. Sentidos y propósitos de la actividad pedagógica.**

Particularmente en nuestro país, como así también en otros territorios de Latinoamérica, se han impulsado en la última década políticas de memoria de signo democrático, para tratar de contener las heridas abiertas de un pasado reciente. Dichas políticas se vinculan con la democratización y la lucha por los derechos humanos y por la expansión de las esferas públicas de la sociedad civil. En este sentido, la FHAyCS UADER posee una línea directa con este tipo de políticas, particularmente aplicadas a la educación, buscando la inserción de las mismas mediante un trabajo colectivo de la memoria con las diversas instituciones y niveles que forman parte de ella.

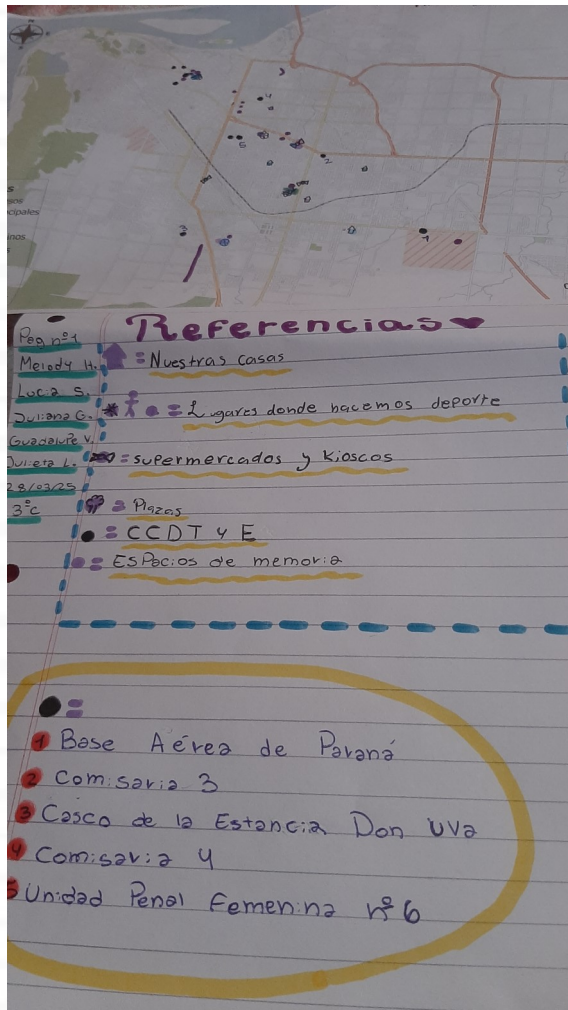
El concepto de *lugar* que plantea la autora Massey (1991; 2011) como algo que no es único o estático. El mismo se vincula también con los postulados expuestos por García Álvarez (2009), quién sostiene que muchas prácticas locales y nacionales de la memoria ponen en cuestión y reaccionan frente a los efectos del cibercapitalismo y de la globalización, incluyendo su negación del tiempo, el espacio y el lugar, para buscar una memoria vivida, activa, encarnada en el cuerpo social (individuos, familias, grupos, naciones y regiones) y en un espacio habitable, no virtual, dotado de continuidad y de profundidad simbólica.

Retomando a Nora (2008) la idea de *lugar* de memoria es definida como toda unidad

significativa, de orden material o ideal, de la que la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo ha hecho un elemento simbólico del patrimonio de la memoria de una comunidad en particular. Mientras que, la noción de *política de memoria*, indicaría la producción, desde las élites políticas e intelectuales, de un discurso sobre el pasado al servicio de objetivos del presente, así como la puesta en práctica de dicho discurso en la sociedad a través de la conmemoración y de otras actuaciones de alcance público (incluidas las intervenciones de carácter espacial y paisajístico). En este sentido, encontramos diferentes sitios en los cuales la memoria está representada materialmente en monumentos, placas y nombres de calles, propiciadas por políticas de memoria que han impulsado la creación de los llamados "*sitios de memoria*".

Una línea principal de los estudios sobre las relaciones entre el espacio, la memoria y la identidad nacional se ha centrado en el modelado y la transformación del paisaje. Las investigaciones tratan sobre todo en diversos puntos de las ciudades, donde la manera de nombrar las calles, las plazas y los espacios públicos en general, el diseño urbanístico de determinados barrios o espacios (como, en especial, los parques urbanos) tienen como finalidad reforzar los lugares de "*no memoria*", mencionados por García Álvarez, J. (2009).

La experiencia pedagógica permitió explorar, junto a los estudiantes, la manera en que los lugares adquieren sentido a partir de narrativas, prácticas y efectos que los vinculan con acontecimientos históricos específicos, especialmente con aquellos relacionados a la última dictadura cívico-militar en Argentina. En este sentido, los llamados espacios de memoria como ex centros clandestinos de detención, placas conmemorativas o monumentos públicos, se transforman en construcciones simbólicas que condensan disputas por el sentido del



pasado y por la necesidad de recordar. El análisis de estos espacios permite tensionar las categorías teóricas de espacio, lugar, memoria y política desde una perspectiva geográfica crítica.

Dicha experiencia consistió en el trabajo con espacios de memoria vinculado al pasado reciente argentino, haciendo hincapié en los procesos de significación social que conforman estos lugares y en cómo tales prácticas contribuyen a la construcción de memorias colectivas ancladas en el territorio.

### Trabajo interinstitucional entre la Universidad y las escuelas preuniversitarias.

La propuesta se llevó adelante con los estudiantes del nivel secundario. La misma se enmarca dentro de la “Agenda M: Mujer,

*Memoria y Malvinas 2025”* cuyo lema en dicho ciclo lectivo fue: “*Identidades y memorias colectivas. Revisitar la historia en clave de derechos*”. Una propuesta que se articula desde el proyecto *Intersticios. Efemérides otras. Pedagogías, Memorias y Derechos Humanos* y que atraviesa de forma interinstitucional a las escuelas preuniversitarias que forman parte de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Tal como se presenta, se convoca a la construcción de propuestas educativas que logren poner en diálogo las conmemoraciones en torno al 8 de marzo “Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras”, 24 de marzo “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y 2 de abril “Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas”.

Desde la Geografía como materia curricular es posible resignificar fechas conmemorativas tomándolas como oportunidades pedagógicas para establecer vínculos profundos entre el pasado, el territorio y la identidad colectiva. En este sentido, el abordaje del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” trasciende la simple alusión a un hecho histórico y se convierte en una instancia propicia para la construcción activa de una ciudadanía crítica y comprometida.

Retomando la experiencia con los estudiantes, se trabajó esta fecha clave centrando el análisis en los espacios institucionalizados y en las señalizaciones de sitios de memoria impulsadas por políticas públicas de derechos humanos. Siendo la intención principal recuperar y visibilizar cómo ciertos lugares se han transformado en espacios con una gran carga significativa que condensan memorias del terrorismo de Estado, y a su vez, se establecen como dispositivos para transmitir un pasado reciente.

La Geografía, como ciencia social, desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que permite problematizar las rela-

ciones entre espacio, poder y memoria. Alejando la concepción del espacio como un mero escenario neutro, se conciben como espacios atravesados por disputas simbólicas y materiales. En clave, los espacios de memoria configuran prácticas de resistencia y afirmación de los derechos humanos. Trabajar la memoria desde la Geografía Cultural crítica implica, entonces, reconocer que el territorio se encuentra cargado de significados y que esa apropiación, significación y representación son parte de luchas políticas y culturales. Al identificar, recorrer y analizar diversos lugares, los estudiantes comprenden procesos sociales interpretando los mismos desde una reflexión presente. De este modo, la enseñanza de la Geografía contribuye activamente a la construcción de una memoria colectiva situada, plural y transformadora, anclada por el conocimiento crítico del espacio y en el reconocimiento de voces silenciadas por las narrativas hegemónicas.

Para llevar a cabo la propuesta se trabajó con los estudiantes de tercer año del nivel secundario, bajo la realización de un proyecto titulado *“Mapeo colectivo: reconstrucción de los Espacios de Memoria”*, el cual consistía en mapear los puntos de la ciudad de Paraná y Oro Verde –ya que la escuela es de modalidad agropecuaria y asisten a ella estudiantes de ambas localidades–; que se vinculan con la última Dictadura Cívico Militar. Para esto, se tomó como base el trabajo realizado por un estudiante avanzado de la Licenciatura en Geografía, actualmente graduado del Profesorado de Geografía, cuyo título es *“Territorialización del circuito de la memoria en Paraná”* presentado en el III Foro Mundial de Derechos Humanos realizado entre el 20 y 24 de marzo de 2023 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Quien además trabajó de forma interdisciplinar con otras áreas, tales como la carrera del Profesorado de Lengua y Literatura y el área de Derechos Huma-

nos que forma parte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

El trabajo con estudiantes del nivel secundario tiene como objetivo que puedan realizar vinculaciones entre la Geografía como disciplina y su realidad. Particularmente, se pretende abordar la participación ciudadana activa de los estudiantes, entendiendo que los lugares que ellos transitan diariamente se encuentran cargados de sentido, cuya historia debe ser recordada y la memoria construida colectivamente.

Fenster (2003) en Ortiz Guitart (2004), propone aprovechar el conjunto de conocimientos que da la experiencia de la vida cotidiana en un lugar concreto, para potenciar la participación ciudadana en la práctica de la planificación urbanística, para crear y fortalecer, de esta forma, el sentido de pertenencia de las personas en el entorno donde viven. Es aquí donde las formas de habitar lo urbano comienzan a cobrar sentido y a vincularse con el concepto de *lugar*, motivo central de esta producción escrita.

Para trabajar el sentido de pertenencia con las vivencias de quienes habitan la ciudad, retomo el concepto de memoria a partir de los aportes de García Álvarez (2009). Para contextualizar el mencionado concepto, el autor se centra entre finales del siglo XX y primeros del XXI, donde se ha asistido a una aparición sin precedentes de los estudios y debates dedicados a la cuestión de la memoria. Desde la década de 1980, pero sobre todo a partir de los años ‘90, el concepto de memoria con sus múltiples dimensiones y significados, ha sido trabajado desde diversos espacios disciplinarios, como así también en escenarios políticos, medios de comunicación y en el tejido social en general.

Las manifestaciones en la esfera pública son extendidas, se crean museos, se restauran los cascos históricos de las ciudades, se renueva y amplía el concepto de patrimo-

nio, se destinan medios y recursos a las políticas patrimoniales, se multiplican las asociaciones para conservar o recuperar la memoria de tal o cual evento, período, personaje o grupo; se aprueban leyes y se aplican políticas públicas de memoria. El autor retoma a Erice (2008) para hablar de una “*sobreabundancia de la memoria*”, afirmando que:

“La extensión, a menudo abusiva e indiscriminada, de algunas de estas expresiones a los medios de comunicación o en general a la esfera pública ha provocado una inevitable banalización del término, a la que no ha sido ajena, tampoco, su instrumentalización al servicio de intereses políticos, ideológicos o comerciales”.  
(García Álvarez, 2009, p. 177).

De esta manera, el trabajo con los estudiantes de tercer año del nivel secundario pretendía acercar diversos escenarios vinculados a los espacios de memoria, cuya función muchas veces se encuentra desdibujada o directamente invisibilizada dada esta sobreabundancia de memoria que postula el autor. Así, conocer por qué y lograr que estos sitios sean cercanos a los estudiantes, permite quebrantar esta situación, generando lazos entre los lugares que transitan cotidianamente y la historia reciente que pretenden recordar y comunicar.

### **La Geografía crítica como disciplina formadora de una memoria colectiva.**

Primeramente, retomaré la propuesta realizada, la cual consistía en comentarles de qué se trató el trabajo realizado por el estudiante avanzado del Profesorado y Licenciatura en Geografía, basándonos en el mapeo y territorialización de los espacios de memoria, conjuntamente se desarrolló la experiencia vinculada con la participación en el Foro Mundial de Derechos Humanos y la importancia de estos espacios para la

divulgación del conocimiento construido. Para esto, se acompañó dicha presentación con preguntas hacia los estudiantes con la finalidad de conocer sus saberes previos sobre la dictadura cívico militar en Argentina. Sus aportes fueron de gran ayuda para construir un aprendizaje que va más allá de la confección de un mapa temático, problematizando lo sucedido en el pasado reciente. Por otra parte, se destacó la producción de cartografía creada por el estudiante avanzado y su equipo de trabajo, mediante el uso de Software Q'GIS (Sistema de Información Geográfica) realizando una conexión entre la Geografía como ciencia y los aportes que puede realizar a los estudios de índole social.

Para llevar adelante la propuesta de trabajo, se consultó a los estudiantes, quiénes residen en la ciudad de Paraná y quiénes en la ciudad de Oro Verde. Luego, en base a sus respuestas, procedieron a agruparse con los compañeros que viven en la misma localidad para realizar el mapeo colectivo. Se les solicitó ubicar en el mapa creado por el estudiante avanzado, el domicilio de cada uno de los integrantes, para ello no solo utilizaron el mapa dado desde la materia, sino también otras herramientas tecnológicas como Google Maps. Durante este momento de la actividad los estudiantes trabajaron ubicación y orientación sobre el espacio, conocieron en profundidad el plano de cada localidad y tomaron puntos de referencias (plazas, clubes, negocios, entre otros). Luego de ubicar cada domicilio, continuaron el trabajo marcando aquellos lugares donde transitan en sus horarios extraescolares. En este sentido, ubicaron el club dónde practican, la plaza dónde se reúnen a compartir momentos con sus amigos, los negocios dónde suelen ir a comer y a comprar, entre otros puntos que consideraron importantes.

Para marcar cada punto previamente se les enseñó qué es una *referencia* y qué es un

*símbolo* (por ejemplo: utilizar como símbolo una pequeña casa para marcar el domicilio de cada estudiante). Por lo cual, cada grupo creó diferente simbología que aplicó al mapa colectivo, quedando en total libertad al momento de elegir la forma del símbolo, color y material a utilizar (marcadores, fibras, lápices, papeles de colores, dibujos, etc.)

Posteriormente, se abordaron los Espacios de Memoria y los antiguos Centros Clandestinos de Detención, para esto se hizo uso del mapa creado por el estudiante avanzado de la Licenciatura en Geografía, cuya finalidad radicaba en buscar aquellos puntos vinculados a los Espacios de Memoria y Centro Clandestinos de Detención que se encontraban/encuentran cercanos a los domicilios de los estudiantes y a los lugares que transitan en horarios extraescolar, donde ellos llevan a cabo su vida cotidiana.

Para ese momento de la clase, se les presentó un código QR que contiene el mapa y una vez escaneado por el grupo clase, comienza la etapa de investigación y recolección de datos, donde los estudiantes realizaron un trabajo interactivo cliqueando en aquellos puntos cercanos para obtener más información (ejemplo: nombre del centro clandestino y qué función se le da en la actualidad). En este sentido -utilizando color negro y color morado-, marcaron aquellos puntos significativos.

Finalmente, una vez terminado el mapeo colectivo, cada grupo explicó brevemente su trabajo y comentó sobre los sitios de memoria y los antiguos Centros Clandestinos de Detención que funcionaban cercanos a su domicilio, como así también, algunos nombres de calles que llevan el nombre de detenidos. Como cierre, se reflexionó sobre la vinculación que existe entre el pasado reciente y el presente, el cual no es ajeno a los espacios que transitamos con normalidad día a día. Esta propuesta permitió a los estudiantes visibilizar estos espacios y sitios,

donde es posible encontrar placas, murales y monumentos que desconocían, y cuya finalidad es mantener viva la memoria.

El *lugar* se convierte en un espacio cargado de valores y sentimientos, al conocer qué sucedió allí, por qué se colocó una placa, monumento o nombre de calle, aquello que habitamos cobra un sentido diferente al que quizás teníamos anteriormente.

Cabe destacar que la propuesta marca un antecedente en cuanto al mapeo de los Espacios de Memoria en Oro Verde, ya que no se cuenta con material dedicado a este tema. La agrupación *Silvia Wollert* fue de gran ayuda para reconstruir estos espacios, dado que nos brindaron información sobre las placas de desaparecidos Silvia Wollert y retomamos, además, la placa del maestro alberdino Elvio Ángel Bell, inaugurada en el año 2024, en el marco de la participación de docentes y estudiantes de la Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi en la XXIII Convocatoria del Programa Jóvenes y Memoria. Se trata de una propuesta destinada a Escuelas Pre-Universitarias del país, organizada por la Comisión Provincial de la Memoria (CPM) de la provincia de Buenos Aires, en articulación con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

La experiencia comentada anteriormente es un ejemplo de este proceso de tomar al lugar como un espacio cargado de sentido, vinculado en este caso con la construcción de la memoria. En palabras del autor:

La memoria colectiva constituiría la instrumentalización política del pasado en el presente, el recuerdo del pasado que se construye socialmente desde el presente” (García Álvarez, 2009, p. 180).

Las investigaciones sobre las dimensiones espaciales de la memoria se han centrado, como hemos visto, en las relaciones entre el paisaje, la memoria histórica y las identidades nacionales. Impulsadas políticamen-

te a través de diferentes vías (como, por ejemplo, la enseñanza) y plasmadas físicamente en el espacio público. Por lo cual, esto crea una vinculación directa entre la experiencia comentada y la importancia de trabajar los espacios de memoria como lugares cargados de sentido. Desde esta mirada, la geografía crítica posee una gran inyección y es rica en materia teórica para continuar abordando y problematizando estos modos de habitar lo cotidiano.

### **Conclusiones para continuar trabajando.**

La experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes del nivel secundario permitió articular de manera significativa los contenidos teóricos de la geografía crítica y cultural con una práctica situada y transformadora. A partir del abordaje del concepto de *lugar*, como una construcción social cargada de significados, fue posible problematizar el territorio desde la memoria y la experiencia cotidiana de los estudiantes, poniendo en foco aquellos espacios que transitan habitualmente y cuya vinculación con la última Dictadura Cívico Militar en Argentina resultaba, en gran medida, desconocida.

En este sentido, los espacios de memoria dejaron de ser percibidos como meros elementos del paisaje urbano para ser comprendidos como dispositivos complejos, atravesados por disputas de sentido, procesos de resignificación y prácticas de resistencia vinculadas al pasado reciente. Esta problematización conceptual permitió enriquecer la mirada de los estudiantes, favoreciendo la construcción de interpretaciones más profundas sobre los espacios que habitan.

Asimismo, el mapeo colectivo como estrategia didáctica, en articulación con las políticas de memoria, habilitó una lectura crítica de los lugares, superando visiones neutras o descriptivas propias de enfoques tradicionales de la geografía. La integración de herramientas cartográficas, saberes previos y experiencias personales promovió un aprendizaje significativo, en el cual los estudiantes pudieron reconocerse como sujetos activos en la construcción del conocimiento y de la memoria colectiva.

En esta línea, la propuesta pedagógica pone en evidencia el potencial de la enseñanza de la geografía para contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con los derechos humanos. Reconocer en los espacios cotidianos las huellas de una historia compartida no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también habilita la construcción de posicionamientos éticos frente al pasado y al presente.

Como proyección, resulta pertinente profundizar este tipo de experiencias mediante la incorporación de nuevas escalas de análisis, el trabajo interdisciplinario y la vinculación con actores sociales e instituciones del territorio. Asimismo, se abre la posibilidad de ampliar el relevamiento y sistematización de espacios de memoria en aquellas localidades donde aún no existen registros consolidados, fortaleciendo así el vínculo entre escuela, comunidad y universidad.

En definitiva, trabajar la memoria desde el lugar implica no solo reconstruir el pasado, sino también disputar sentidos en el presente y proyectar futuros más justos. En este proceso, la Geografía se consolida como una disciplina relevante para comprender, interpretar y transformar las realidades sociales desde una perspectiva crítica y situada.

## **Bibliografía:**

- García Álvarez, Jacobo (2009), "Lugares, paisajes y políticas de memoria: una lectura geográfica", Boletín de la AGE, 51, pp. 175-202.
- Hubbard, Ph; R. Kitchin; B. Bratley, D. Fuller (2002), "Chapter 3 New theories, new geographies". Thinking geographically. Londres-Nueva York: Continuum, pp. 57-93 (Traducción interna de la cátedra de Introducción a la Geografía, Universidad de Buenos Aires).
- Massey, D. (1991 [2011]), "Un sentido global del lugar" En: Albet, A., Benach, N. Doreen Massey. Un sentido global del lugar. Icaria, Barcelona, pp. 112-129.
- Nora, P. (2008) *Pierre Nora en Les lieux de mémoire* (L. Masello, Trad.). Ediciones Trilce.
- Ortiz Guitart, A. (2004), "Reflexiones en torno a la construcción cotidiana y colectiva del sentido de lugar en Barcelona" Polis 4 (1), pp. 161-183.
- Zusman, P., Haesbaert, R. (2011), "Introducción". En: Zusman, P., Haesbaert, R., Castro, H. Adamo, S. Geografías Culturales: Aproximaciones, intersecciones y desafíos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 5-18.

## Eje 2

### Educación y ruralidades



# Las visitas didácticas a ambientes cercanos. Recortes para estudiar el mundo social y natural en la formación docente rural

## **Autoras:**

Dra. María Fernanda Zabalegui

[zabalegui.maria@uader.edu.ar](mailto:zabalegui.maria@uader.edu.ar)

Lic. Georgina Zárate

[georginavanesa28@gmail.com](mailto:georginavanesa28@gmail.com)

## **Pertenencia institucional:**

Escuela Normal Rural “Almafuerte” y  
Escuela Normal Rural “Juan Bautista  
Alberdi” - FHAYCS - UADER.

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Zabalegui, M. F. y Zárate, G. (2026). Las visitas didácticas a ambientes cercanos. Recortes para estudiar el mundo social y natural en la formación docente rural. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 26-33,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Palabras claves**

Práctica territorial- didácticas - experiencias-

## **Resumen**

En el presente trabajo se pretende compartir la experiencia de una práctica de extensión territorial (PET) llevada adelante entre las cátedras de Didáctica de las Ciencias Naturales y la Didáctica de las Ciencias Sociales con los estudiantes de los profesorados de Educación Primaria e Inicial de las sedes Almafuerte y Alberdi, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En este artículo creemos valioso poder compartir los alcances, dificultades, reflexiones y/o nuevas proyecciones en cuanto a la implementación de la práctica territorial a partir de las visitas didácticas organizadas por los ambientes cercanos a los profesorados como fue el Parque General San Martín y la Reserva de usos Múltiples de la Escuela Normal Rural J.B Alberdi. Creemos que esta propuesta de extensión, posibilitó que los estudiantes conozcan e indaguen en las particularidades de los ambientes cercanos, características propias sobre la flora y fauna, como también resaltar la importancia de las áreas protegidas para la sociedad.

Consideramos que este tipo de propuesta posibilitó complejizar la mirada sobre el concepto ambiente y pensar posibles propuestas didácticas para promover la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de manera interdisciplinar,

## Introducción

En la actualidad, el concepto de ambiente es estudiado a través de una concepción más amplia en la cual entra en juego la dimensión sociocultural con sus diversos aspectos (políticos, económicos, históricos, territoriales) y se destacan las interacciones e influencias mutuas entre todos estos componentes. Se entiende al ambiente como un sistema dinámico y complejo resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas. Para comprender estas diversas relaciones, es necesario abordar los estudios ambientales desde una perspectiva sistémica, en la cual es posible reconocer componentes, interrelaciones, organizaciones y emergentes particulares. (García y Priotto, 2009).

En este sentido el ambiente se compone de dos elementos constitutivos: el natural y el sociocultural. El medio natural integra cuatro sistemas interrelacionados: la atmósfera, la hidrósfera, la geósfera y la biósfera. Estos sistemas están en constante transformación y se hallan sometidos a cambios por la intervención humana. Por el otro, el ambiente sociocultural incluye las infraestructuras, los sistemas sociales e institucionales, las tramas culturales, la organización política, económica y los principios éticos. Es el modo en que las sociedades se organizan y funcionan para satisfacer sus necesidades: educación, salud, alimentación, trabajo, vivienda, recreación, etcétera. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

La escuela tiene presente hoy el desafío de promover el conocimiento de nuestros ambientes cercanos, su historia, evolución y complejidad, ya que hace tiempo que la gran mayoría de nosotros venimos creciendo en ambientes muy transformados, con diversos grados de intervenciones, en muchas ocasiones nos desarrollamos, desvinculados de la naturaleza y en especial de

sus paisajes originarios y de la importancia que tienen espacios como las reservas ecológicas en los ambientes.

Una manera de promover y fomentar la mirada hacia el ambiente desde una visión compleja es la educación ambiental, entendida como un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (Meinardi y otros, 2010).

Promover educación ambiental requiere tener en cuenta el medio natural y artificial en su totalidad: ecológico, político, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético; debería ser un proceso continuo y permanente en la escuela y fuera de ella; debería tener un enfoque interdisciplinario; debería hacer hincapié en una participación activa en la prevención y solución de los problemas ambientales desde un punto de vista mundial, teniendo en cuenta las diferencias regionales; debería concentrarse en cuestiones ambientales actuales y futuras; debería considerar desarrollo y crecimiento en una perspectiva ambiental; la educación debería fomentar el valor y la necesidad de la cooperación local, nacional e internacional en la resolución de los problemas ambientales.

Como equipos a cargo del desarrollo de las Didácticas de las Ciencias Naturales y Sociales, consideramos que así como los niños conciben una representación global del mundo o el contexto en el que viven, que no está fragmentado o sectorizado, los estudiantes de la formación deben atravesar por vivencias significativas que también les posibiliten mirar el ambiente desde su complejidad, es así que surge esta Práctica de Extensión Territorial como un punto de encuentro entre disciplinas para ofrecer a



los futuros docentes herramientas para potenciar su mirada y pensar sus futuras prácticas.

Desde esta perspectiva, consideramos que otro concepto clave a la hora de pensar el ambiente, en clave educativa es el carácter de territorial, es decir podremos valorar, respetar y cuidar aquello que conocemos, por lo tanto, vivenciar propuestas de enseñanza que permitan reconocer territorios que se habitan sus paisajes su historia recuperando las identidades locales, regionales (Brandwaiman y otros, 2023).

Nuestra propuesta de innovación en la Educación Ambiental, invita a revisar algunas teorías que dan lugar a la mirada compleja y desde enfoque críticos para los futuros docentes de primaria e inicial. Así, recuperamos tres ejes importantes que plantea Bachmann (2016) en los cuales la naturaleza se compone de tres dimensiones físicas, químicas y biológicas en las cuales los procesos sociales y los valores guían las decisiones sobre el manejo del ambiente; como también las racionalidades e intereses de los diversos actores sociales involucrados. Coincidimos en la mirada de la Educación Ambiental y la convergencia de

los saberes tanto del mundo natural como del mundo social, con las múltiples articulaciones existentes entre ellos.

También recuperamos los aportes de Fernández Caso y Gurevich (2009), quienes proponen ejes que pueden guiar el recorte y secuenciación de contenidos a enseñar. Su planteo manifiesta la necesidad de construir una agenda sobre la educación ambiental, desde problemáticas como: reestructuración capitalista y procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; cuestiones culturales; gestión territorial y políticas territoriales.

La posibilidad de elaborar problemáticas, habilita a construir ejes conceptuales estructurantes desde diversas disciplinas, y generar cooperativamente nuevos conocimientos que, a su vez, viabilizan la resignificación de las disciplinas intervinientes (Bachmann, 2016). Desde una visión multidimensional, tomamos el aporte que cada disciplina con su especificidad conceptual y metodológica que permiten para la comprensión y la explicación de un determinado problema ambiental.

Así, planificar y proyectar desde las cátedras involucradas estrategias didácticas conjuntas posibilita en la formación docente rural, asumir el desafío de acompañar a los estudiantes a preguntarse, a indagar, a cuestionar sus territorios, a identificar el tipo de información necesaria para responder sus preguntas, buscar respuestas, identificar sitios, libros, especialistas, procesar y buscar relaciones y vinculaciones entre datos y conceptos, enseñarles a identificar y explicar la función de los conceptos, reconocer actores y voces presentes en cada contenido o problema estudiado; a establecer similitudes y diferencias de diversos problemas ambientales ocurridos en diferentes espacios y tiempos mediante la aplicación de un marco conceptual crítico; a construir explicaciones que contemplen la complejidad del tema, que generen nuevas preguntas, que abordar nuevos temas y problemas, posibilitando valorar las diversas perspectivas y posturas (Bachmann, 2016).

Con el propósito de acompañar la enseñanza de la Educación ambiental, a partir de conocer los territorios cercanos a los profesorados y motivados por estas temáticas es que los equipos Didáctica de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales de los Profesorados de Inicial, Primaria y sus orientaciones rurales de Alberdi y Almafuerte, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos; decidimos proyectar y llevar adelante desde en el año 2025 la primera Práctica de Extensión territorial (PET) denominada: *Las visitas didácticas a ambientes cercanos. Recortes para estudiar el mundo social y natural*.

Durante la implementación de la PET nos propusimos diferentes objetivos como son: Conocer e indagar las particularidades de los ambientes cercanos a los profesorados como: Reserva de Usos Múltiples de la Escuela J. B. Alberdi, Parque General San

Martín, desde una mirada compleja; generar actividades de conocimiento situado en los territorios; construir y sostener espacios de intercambio y construcción de conocimientos y experiencias educativas ambientales que potencien la formación integral de los estudiantes; fomentar una conciencia ambiental en los ciudadanos tendiente a promover las responsabilidades y obligaciones para el cuidado del ambiente; elaborar proyectos comunes que permitan establecer diálogos intercátedras ofreciendo propuestas interdisciplinarias concretas.

### Metodología de trabajo

Para promover una mirada compleja del mundo natural y social, es decir, estudiar tanto las Ciencias Naturales y sus fenómenos, como también acercarnos a conocer el comportamiento humano y el desarrollo de las sociedades, recurrimos a la estrategia didáctica de las visitas didácticas, ya que la enseñanza actual de ambas ciencias requiere de alternativas didácticas, que permitan desarrollar contenidos prácticos como teóricos. Así, consideramos que las visitas didácticas posibilitan el desarrollo de los contenidos situados y la comprensión de estos, para generar un aprendizaje de carácter social, cultural y científico en el cual el estudiante sea dinámico y activo. Además, esto puede ayudar a generar una concientización e importancia para el estudiante hacia todas las áreas del conocimiento. Las visitas son estrategias didácticas llevadas a cabo para un aprendizaje fuera del aula que permiten la cercanía del objeto de estudio con el estudiante permitiéndole la observación, interacción, el registro, la convivencia y demás aspectos necesarios en el aprendizaje (Vázquez Gordillo y Mosquera, 2022).

Esta estrategia permite el abordaje de contenidos específicos que potencian la vinculación con los ambientes permitiendo el estudio del medio, en las cuales se pueden



pensar actividades antes, durante y después de la misma. Convirtiéndose en vivencias significativas que posibilitan construir conocimientos a partir de diversas experiencias directas e incrementar la riqueza cultural, social, natural y así el aprendizaje en distintos escenarios.

Es importante señalar que las visitas didácticas deben contemplar diferentes instancias para promover la construcción de conocimientos y no queden en un simple recorrido recreativo. Así, se requiere que se contemplen actividades previas como presentar el ambiente a recorrer, sus características, luego la instancia de la visita que potencia el observar, conocer, registrar los fenómenos, sucesos que van a analizar, aprovechando el contexto inmediato, desde el cual se logra construir un sentido de lugar, arraigo, a partir de experiencias cotidianas, frecuentes y cercanas, desde las sensaciones percibidas o experiencias sensoriales y una actividad posterior que per-

mita la reflexión e integración entre contenidos teóricos y la experiencia de campo (Rico y Gelós Fernández, 2016).

Siguiendo estas ideas se planificaron y llevaron adelante una serie de actividades presenciales como también virtuales a través del uso del aula virtual de la Facultad. Para iniciar se realizó una promoción de la PET a través de distintos canales de comunicación, de manera tal que los estudiantes interesados en la propuesta pudieran realizar su inscripción. Luego se organizó un encuentro virtual con el fin de poder compartir en qué consistía la propuesta como también enfoques teóricos actualizados en torno a la Educación Ambiental.

Posteriormente se organizaron dos visitas didácticas. La primera se llevó adelante en el Parque General San Martín, ubicado en La Picada a 23 km de la ciudad de Paraná, área natural protegida en la cual la Escuela Normal Rural Almafuerte se encuentra inmersa. En esta visita se resaltó el valor

educativo del parque como espacio didáctico que es visitado por distintas instituciones y se hizo el recorrido por el sendero arqueológico y paleontológico con el fin de entrelazar contenidos de Ciencias Naturales y Sociales, se observó también la flora autóctona y la exótica.

La segunda visita se realizó a la Reserva de la Escuela Normal Rural J.B Alberdi, en la cual se prioriza durante el recorrido conocer la flora autóctona y exótica del lugar, las relaciones entre las especies, la observación de algunos registros de la fauna del lugar, como también la incidencia de la mano del hombre como modificador del medio.

Es importante destacar que, dada la inmensidad territorial tanto del Parque San Martín como de la Reserva de la Escuela Alberdi, los recorridos se planificaron para tres horas reloj en cada visita y se tuvo que hacer recortes en cuanto a qué sectores recorrer en este primer contacto con los ambientes cercanos a los profesorados.

Para finalizar el PET se solicitó a los estudiantes que seleccionen un ambiente cercano factible para realizar una visita didáctica, ya sea de un ambiente que hayan visitado en la PET o uno nuevo, planifiquen una visita didáctica y piensen qué contenidos de Ciencias Naturales y Sociales son posibles de abordar en dicha propuesta.

### **Algunos resultados**

En el primer encuentro se logró a través de una charla que posibilitó el diálogo de saberes entre las disciplinas en la cual los expositores compartieron conceptos actualizados sobre educación ambiental, problemáticas ambientales, conciencia ambiental y visitas didácticas haciendo hincapié en la importancia de generar actividades que permitan comprender el entorno geográfico y desarrollar estrategias de cuidado ambiental, fomentando una mirada integral y dejando abierta la propuesta para todos los

niveles educativos. Al finalizar el encuentro los estudiantes se animaron a pensar posibles relaciones entre conceptos como

De los recorridos guiados por los ambientes cercanos podemos destacar que los estudiantes pudieron problematizar, observar, registrar y profundizar en algunos conceptos a partir de vivencia y experiencia sensorial y el contacto directo con el ambiente visitado. Ambas visitas posibilitaron la internalización de contenidos vinculados con la flora autóctona como es la presencia de algarrobo, ñandubay, espinillo, guayabo y la flora exótica, destacando el accionar de la mano del hombre en la presencia de especies exóticas, por ejemplo, la gran reproducción de ligustro o mora. En ambos recorridos los estudiantes hicieron preguntas, se detuvieron a observar, a sentir y percibir a través del contacto directo con los ambientes.

Del total de los trabajos finales presentados podemos señalar que los estudiantes rescatan el valor didáctico de las visitas para el aprendizaje de las ciencias a partir de conocer el territorio cercano e incluyen tanto la visita al Parque San Martín como a la Reserva Alberdi, en sus posibles propuestas.

En dichas planificaciones los estudiantes incluyen diferentes actividades como momentos previos a las visitas, por ejemplo, a través de la presentación de un video que ubique geográficamente el lugar a visitar, la visita en el lugar por los senderos y actividades de reflexión como la planificación de juegos.

Dentro de los contenidos posibles se consideran por ejemplo que al visitar la reserva de la Escuela Alberdi se pueden desarrollar contenidos como: Ciencias Naturales: Biodiversidad local: flora y fauna autóctona y en Ciencias Sociales: La Reserva de Usos Múltiples Escuela Normal Rural J.B Alberdi como patrimonio natural y cultural. Al visitar el Parque General San Martín se

pueden desarrollar conceptos como áreas protegidas, especies en vías de extinción, como también la problemática de la caza furtiva y el control del fuego.

### A modo de reflexiones

Consideramos que al implementar la presente PET pudimos alcanzar los objetivos que nos planteamos al comenzar esta práctica de extensión. Las visitas didácticas programadas permitieron que nuestros estudiantes conozcan e indaguen en las particularidades de los ambientes cercanos a los profesorados como fue la Reserva de Usos Múltiples de la Escuela Normal J.B Alberdi y el Parque General San Martín, como también a partir de la vivencia resaltar la importancia de las áreas protegidas para la sociedad. Pudieron también conocer características propias sobre la flora y fauna de los lugares visitados, los cuales para muchos estudiantes fue el primer contacto con estos ambientes.

Consideramos que también se complejiza la mirada sobre el concepto ambiente y pensar posibles propuestas didácticas para promover la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de manera interdisciplinar, generando así actividades que potencian el conocimiento situado en los territorios.

Destacamos que, durante los recorridos, se generó un clima de intercambio entre los participantes de las distintas sedes, compartiendo saberes propios de cada territorio.

Al interior de los equipos de Didácticas de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, organizadores de la PET, fue la primera propuesta concreta de trabajo conjunto que permitió no solo llevar adelante esta propuesta, sino al mismo tiempo socializarla a través de compartir lo transitado en jornadas de intercambio y reflexión organizadas por la Facultad. Como equipo seguimos pensando y proyectando nuevas propuestas que

nos permitan seguir fomentando el diálogo entre las didácticas específicas compartiendo la necesidad acercar propuestas sobre educación ambiental actualizadas como también la conciencia ambiental colectiva.

### Bibliografía

- Brandwaiman, M., et al., (2023) *Educación ambiental en la primera infancia Del proyecto Institucional a los recorridos didácticos*. Novedades educativas.
- García, D. y Priotto, G. (2009). *Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.
- Massarini, A. y Schnek, A. (2015). *Un enfoque pedagógico situado e interdisciplinario*. Ciencia entre todxs. Paidós.
- Meinardi, E., et al., (2010). *Educación en Ciencias*. 1º Edición. Paidós.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014). Marco curricular para la educación ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bachmann (2016) Ciencias Sociales y Educación Ambiental: un diálogo necesario. Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación - Cohorte 6. Clase 15.
- Fernández Caso, M y Gurevich R. (2009) *“Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”*, en Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Biblos.
- Rico, G. y Gelós Fernández, A. (2016). *La salida de campo: su incorporación en formación docente desde la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo y en*

*foros de aprendizaje. Educación en Ciencias Biológicas*, Vol. 1, nº 1. Disponible en <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/204/Rico%20CG.Salida.pdf>

Vázquez Gordillo, L y Mosquera, J. (2022) *¿Cómo las salidas de campo pueden ser una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales?* Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora. Vol. 01, nº 1. Disponible en <https://revistaladecin.com/index.php/LadECiN/article/view/37/27>

### **Bibliografía consultada**

Carretero M. (2011) Psicología cognitiva y educación. En Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Clase 8.

Carretero M. (2014) La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Diploma de posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación - Cohorte 4. Clase 3.

Castorina. J. A. (2011). El aprendizaje en la teoría psicogenética. Problemas teóricos e implicancias educativas. Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Clase 5.

Castorina. J. A. (2014). Adquisición de conocimientos sociales en un programa constructivista. Diploma de posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación - Cohorte 4. Clase 5.

Flood M. (2000) Tesis de Maestría: La Escuela: Escenario de reforma y cambio educativo en la postmodernidad. Universidad de Salamanca. Director: Prof. J. M Escudero Muñoz. Fragmentos del cap. 1.

Gurevich R. (2016) Nuevas geografías. Territorios entre lo nacional, lo local y lo global. Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación - Cohorte 6. Clase 8.

Plan de Manejo Territorial para el Área Natural Protegida de la Escuela Normal Rural Almafuerte. Año 2022.

Plan de Manejo territorial Escuela Normal Rural Juan Bautista Alberdi. Año 2023.

# Aprendizaje integral: el tambo como puente de saber técnico y vínculo social

## **Autores:**

Ing. Agr. Maier, Paola

[paola.maier@uner.edu.ar](mailto:paola.maier@uner.edu.ar)

Ing. Agr. Marnetto Ma. José

[mariaj.marnetto@uner.edu.ar](mailto:mariaj.marnetto@uner.edu.ar)

Ing. Agr. De los Santos Melisa

[melisa.delossantos@uner.edu.ar](mailto:melisa.delossantos@uner.edu.ar)

**Pertenencia Institucional:** Facultad de Ciencias Agropecuarias (UNER) - Escuela Normal Rural J. B. Alberdi (FHAyCS - UADER) - INTA - Oficina Técnica de María Grande.

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Maier, P.; Marnetto, M. J. y De los Santos, M. (2026). Aprendizaje integral: el tambo como puente de saber técnico y vínculo social. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 34-40,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Palabras Claves**

Formación- experiencias- sistema productivo lechero

## **Resumen**

El presente trabajo propone una experiencia de integración curricular horizontal entre las unidades curriculares Sociología y Extensión Rural y Producción de Leche Bovina, correspondientes al quinto año de la carrera de Ingeniería Agronómica. La iniciativa se sustenta en las Prácticas Profesionalizantes que, desde 2013, desde dichas cátedras se desarrolla en escuelas agrotécnicas de la provincia de Entre Ríos, constituyéndose en el eje articulador de la propuesta. A partir de esta experiencia consolidada, se busca superar la fragmentación disciplinar tradicional y promover una formación que articule saberes técnicos, sociales, económicos, territoriales y ambientales vinculados al sistema productivo lechero.

## **Sobre la propuesta**

La necesidad que da origen a esta propuesta radica en la brecha existente entre los saberes productivos y los saberes sociales en la formación de los futuros ingenieros agrónomos. Si bien los estudiantes logran una sólida preparación técnica en producción de leche bovina, no siempre pueden integrar en sus análisis las dimensiones sociales, económicas y territoriales que condicionan y otorgan sentido a la actividad. En un contexto de transformaciones del territorio rural —marcado por cambios tecnológicos, nuevas formas de organización del trabajo, dinámicas complejas de actores

y desafíos de sustentabilidad— se requieren profesionales con visión sistémica y capacidad de intervención integral en sistemas productivos complejos.

Desde el punto de vista didáctico, la propuesta se fundamenta en una concepción de enseñanza situada, autogestionada y relacional. En este marco, las prácticas en escuelas agrotécnicas permiten intervenir en problemáticas reales, articulando teoría y práctica mediante la problematización y reflexión.

En cuanto al enfoque de aprendizaje, la propuesta se inscribe en una perspectiva constructivista-situada, promoviendo un aprendizaje experiencial y colaborativo. Las pasantías enfrentan a los estudiantes con situaciones complejas que exigen análisis crítico, interacción con actores locales y elaboración de propuestas superadoras. Asimismo, se fomenta un aprendizaje basado en la indagación, que estimula la curiosidad y la formulación de preguntas profundas en torno a problemáticas como el bienestar animal, la sustentabilidad o la equidad social en los sistemas lecheros.

La organización disciplinar es de carácter interdisciplinario, ya que articula contenidos de ambas áreas en el diagnóstico y mejora de establecimientos tamberos escolares. La convergencia disciplinar adquiere relevancia estratégica en la formación del Ingeniero Agrónomo, al fortalecer una comprensión integral del territorio rural como sistema socio-productivo dinámico. Esta integración favorece aprendizajes significativos y contextualizados, desarrolla competencias genéricas y contribuye a la formación de profesionales con pensamiento crítico, sensibilidad social y compromiso ético con el desarrollo sostenible.

La metodología activa seleccionada es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendido como una estrategia que promueve aprendizajes profundos a partir de

la resolución de problemas auténticos. El ABP favorece la integración de contenidos disciplinares, el desarrollo de competencias transversales, la vinculación entre teoría y práctica, el protagonismo estudiantil y el trabajo docente colaborativo. De este modo, la propuesta no solo fortalece la articulación curricular, sino que también impulsa una cultura pedagógica interdisciplinaria.

### **La construcción de acuerdos entre las instituciones participantes**

El convenio establece un marco de colaboración entre las Escuelas Agrotécnicas y la Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER, orientado a promover el trabajo articulado entre ambas instituciones para generar espacios de construcción, recuperación e integración de conocimientos vinculados a la formación profesional de estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Agronómica. Asimismo, busca enriquecer los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas agrotécnicas mediante el intercambio y la interacción con estudiantes universitarios.

El acuerdo especifica los estudiantes de la Facultad que participarán en las actividades desarrolladas en las escuelas y establece que las instituciones educativas autorizan el uso de sus instalaciones, asumiendo la responsabilidad institucional sobre los estudiantes de sexto y séptimo año involucrados en las actividades. Del mismo modo, se determina que las escuelas no serán responsables por accidentes o daños que pudieran sufrir los participantes de la Facultad, correspondiendo a esta última garantizar la cobertura mediante los seguros pertinentes para riesgos y traslados. Finalmente, el convenio establece que los resultados obtenidos podrán difundirse de manera conjunta y de común acuerdo entre ambas instituciones, debiendo reconocerse la colaboración mutua en cualquier publicación o documento elaborado de forma individual.

En lo que respecta a la planificación de las acciones, esta se realiza de manera conjunta entre los equipos docentes de ambas cátedras y los referentes de las escuelas agrotécnicas participantes. En una primera instancia se desarrollan reuniones de coordinación institucional en las que se definen los objetivos de trabajo, el cronograma de actividades, los contenidos prioritarios y las problemáticas específicas a abordar en cada establecimiento. Posteriormente, se organiza una etapa preparatoria con los estudiantes, orientada a recuperar contenidos teóricos y diseñar herramientas de relevamiento, tales como entrevistas, observaciones y registros productivos.

Las acciones en territorio comprenden la realización de un diagnóstico integral del tambo escolar, donde los estudiantes llevan adelante relevamientos técnicos, sociales, económicos y organizacionales del sistema lechero. Asimismo, participan en prácticas productivas vinculadas al análisis de rutinas de ordeño, alimentación, bienestar animal, manejo sanitario y organización del trabajo.

Por otra parte, se desarrollan instancias de entrevistas y diálogo con actores locales, recuperando las percepciones y experiencias de docentes, estudiantes de la escuela agrotécnica y responsables del establecimiento. Estas actividades permiten identificar problemáticas y potencialidades del sistema productivo, reconociendo aspectos críticos relacionados con la productividad, la sustentabilidad, las condiciones de trabajo y la inserción territorial.

Como instancia de cierre, se elabora un informe final desarrollado por los estudiantes universitarios, con el acompañamiento y supervisión de los docentes de ambas cátedras. Dicho informe integra el diagnóstico realizado, el análisis interdisciplinario de la información relevada y la formulación de propuestas de intervención o mejora técnico

-productiva. A su vez, los docentes realizan una evaluación pedagógica del proceso desarrollado. De este modo, el informe final no solo constituye una instancia académica de evaluación, sino también una herramienta de retroalimentación y aporte para las instituciones participantes.

### **Concepción de enseñanza que sustenta esta propuesta**

La propuesta de integración curricular, con eje en las prácticas profesionalizantes en escuelas agrotécnicas, se sustenta en una concepción de enseñanza situada, autogestionada y relacional, que integra el conocimiento técnico con el contexto social y productivo rural. En este caso, las prácticas en escuelas agrotécnicas permiten que los estudiantes de agronomía intervengan en problemas reales (ej. mejora de sistemas lecheros en vista a la producción sustentable), articulando saberes disciplinares con prácticas comunitarias, favoreciendo la didáctica de la problematización.

Las pasantías permiten que el estudiante no solo aplique técnicas de manejo bovino, sino que también se posicione como mediador sociocultural, generando diálogos con productores y estudiantes de escuelas agrotécnicas. De este modo, la extensión rural se transforma en un acto de co-creación de conocimiento, donde las dificultades y la creatividad en la acción se resignifican como oportunidades de aprendizaje significativo, favoreciendo una formación integral y comprometida con el territorio.

### **Enfoque y estilos de aprendizaje que se promueven**

La propuesta se posiciona en un enfoque constructivista-situado, según Daniel Feldman (2010), el aprendizaje es un proceso activo y mediado, que requiere problematizar la realidad; en las pasantías, los estudiantes enfrentan situaciones complejas (por ejemplo, conflictos socio-productivos en

tambos), articulando teoría y práctica mediante la interacción con actores locales, promoviendo un aprendizaje por descubrimiento guiado. Por su parte, Pablo Bain (2012) enfatiza que la buena enseñanza es aquella que despierta preguntas profundas y estimula la curiosidad natural. En este sentido, las pasantías en escuelas agrotécnicas promueven un aprendizaje basado en la indagación, donde los estudiantes exploran soluciones a problemáticas como el bienestar animal o la equidad social, transformando las dificultades en oportunidades de aprendizaje y construcción colectiva.

### **Organización disciplinar**

Los contenidos seleccionados que se abordan en la propuesta responden a criterios de pertinencia contextual, integración interdisciplinaria y desarrollo de competencias. Según Romero (2024), la selección debe priorizar núcleos temáticos que respondan a problemas reales del entorno socio-productivo (Pintos Aguilar & Hernández Torres, 2015) y promuevan transferencia al campo profesional (Zabalza, 2005). En este caso, los temas permiten analizar la empresa tampera como sistema complejo, integrando variables técnicas, sociales y territoriales, y desarrollando competencias genéricas como gestión de información (diagnóstico integral), trabajo en equipo (intervención colaborativa en prácticas profesionalizantes) y resolución de problemas (diseño de estrategias sostenibles).

Complementariamente, Jorge Steiman (2008) destaca que los proyectos de cátedra deben articular contenidos significativos con prácticas situadas. La elección de estos núcleos habilita prácticas en escuelas agrotécnicas como espacios de aprendizaje proyectual, donde los estudiantes aplican conocimientos en contextos reales, favoreciendo la articulación teoría-práctica y la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo rural.

Se realizó una secuencia de contenidos lineal heterogénea y no equidistante, organizada en fases progresivas de complejidad creciente y articulación interdisciplinaria, culminando en las prácticas profesionalizantes. Según Steiman (2008), los proyectos de cátedra requieren una secuenciación que avance desde fundamentos teóricos compartidos hacia aplicaciones situadas y proyectuales. Inicialmente, se abordan conceptos básicos homogéneos (Estructura Agraria + Factores de producción tampera) en bloques equidistantes para construir un diagnóstico común. Luego, se incorporan núcleos heterogéneos (Tipologías sociales + Análisis socioeconómico-ambiental) en tiempos no equidistantes, ajustados a la emergencia de problemas reales detectados en terreno. Finalmente, la Extensión y Gestión integran todos los contenidos en la pasantía, con mayor densidad temporal para la intervención colaborativa en escuelas agrotécnicas, promoviendo una secuenciación espiralada que revisita y complejiza los saberes en contextos auténticos.

### **Convergencia disciplinar**

La integración curricular entre los espacios adquiere una relevancia estratégica dentro de la formación de los futuros Ingenieros Agrónomos, ya que permite articular los saberes técnicos con las dimensiones sociales, culturales y territoriales que atraviesan los sistemas de producción agropecuaria. Desde el punto de vista pedagógico, esta articulación contribuye al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, al promover un enfoque interdisciplinario que vincula la teoría con la práctica, la comprensión conceptual con la experiencia concreta, y la reflexión crítica con la acción profesional. De este modo, favorecemos el desarrollo de aprendizajes significativos, contextualizados y pertinentes a las realidades rurales actuales. En relación con el perfil del Ingeniero Agrónomo, aportamos a

la formación de un profesional con pensamiento crítico, sensibilidad social y capacidad de intervención integral. La integración de ambos espacios curriculares refuerza la comprensión del territorio rural como un sistema socio-productivo dinámico, en el cual la actividad lechera se configura no sólo como un hecho técnico, sino también como una práctica social inserta en redes de actores, saberes y relaciones. Asimismo, contribuimos al cumplimiento de los objetivos generales del Plan de Estudios, al favorecer la formación integral y sustentable, fortaleciendo competencias vinculadas a la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la planificación y la gestión de sistemas agropecuarios desde una mirada interdisciplinaria. En cuanto al desarrollo de competencias genéricas, la integración potencia el pensamiento crítico, la capacidad de análisis sistémico, la responsabilidad social y el compromiso ético con el entorno. Estas competencias resultan esenciales para el ejercicio profesional y para las actividades reservadas al título, como el asesoramiento técnico-productivo, la planificación territorial y la implementación de estrategias de extensión rural orientadas al desarrollo sostenible. Consideramos entonces el enfoque por competencias, buscando lograr la materialización de procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (Tobón, s/f: 69). La articulación también enriquece la formación práctica, al situar las experiencias productivas en un marco interpretativo más amplio, donde se reconocen las interacciones entre los actores sociales, las dinámicas económicas y las condiciones ambientales que determinan las prácticas ganaderas. Finalmente, este

enfoque interdisciplinario se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con aquellos vinculados a la producción y consumo responsables, la educación de calidad, el trabajo decente y crecimiento económico, y la acción por el clima, promoviendo una formación profesional comprometida con la sostenibilidad ambiental, social y económica de los territorios rurales.

### **Metodología activa**

La estrategia de enseñanza utilizada es el Aprendizaje basado en proyecto (ABP).

El Aprendizaje Basado en Proyectos propone que los estudiantes aprendan contenidos y desarrollen competencias a partir de la indagación y resolución de problemas auténticos, promoviendo aprendizajes profundos, integrados y con sentido. Furman & Larsen, 2020, p. 4.

Partiendo de lo anteriormente expuesto por Furman y Larsen (2020), se establecen las 5 razones por las cuales consideramos que el ABP, favorece la integración curricular:

- Promueve la construcción de conocimiento significativo y contextualizado, el ABP permite que los contenidos de distintas disciplinas se articulen alrededor de un problema auténtico y relevante. Esto genera aprendizajes profundos, ya que los estudiantes no trabajan conceptos de forma fragmentada, sino integrados en una experiencia real, lo que está en línea con la idea de aprendizaje situado destacada por Furman y Larsen.
- Fomenta el desarrollo de competencias transversales, esta estrategia favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la comunicación y la toma de decisiones fundamentadas.

Furman y Larsen subrayan que el ABP impulsa competencias clave para el siglo XXI, lo cual potencia la integración curricular al ir más allá de los contenidos específicos de cada materia.

- Integra teoría y práctica en experiencias reales de aprendizaje, uno de los aportes centrales del ABP es el vínculo entre los saberes académicos y el mundo real. Al trabajar sobre proyectos, los estudiantes aplican conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de diversas áreas, lo que facilita la conexión entre disciplinas y la comprensión holística de las problemáticas.

- Favorece el rol activo y protagónico del estudiante, el ABP posiciona a los estudiantes como productores de conocimiento y no solo como receptores. Según Furman y Larsen, este rol activo aumenta la motivación, el compromiso y la autonomía, condiciones fundamentales para que los estudiantes puedan integrar y transferir saberes curriculares entre distintas asignaturas.

- Impulsa el trabajo docente colaborativo y la innovación pedagógica, la implementación del ABP invita a los equipos docentes a planificar de manera conjunta, acordar criterios, diseñar experiencias interdisciplinarias y construir evaluaciones integradas. Este trabajo docente articulado es clave para la integración curricular, ya que rompe con el aislamiento disciplinar y promueve una enseñanza más coherente y transversal, tal como señalan los autores.

## Conclusiones

Mediante la metodología explicitada de trabajo se observaron fortalezas y debilidades que a nuestro criterio se transforman en potencialidades para modificar y avanzar, para mencionar algunas, como fortalezas consideramos: la construcción de una mirada integral permite comprender los procesos productivos, favoreciendo una formación que apueste al aprendizaje significativo y contextualizado, al articular contenidos y actividades entre cátedras, permite a los estudiantes aplicar los saberes en situaciones reales, lo que facilita la transferencia del conocimiento y fortalece el vínculo entre teoría y práctica; el desarrollo de competencias transversales, facilita la integración curricular, potencia habilidades como el trabajo interdisciplinario, la comunicación, el análisis crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones colaborativas.

Como debilidades y futuros motores de acción se presentaron algunas dificultades a tener en cuenta y trabajar en mejorar: la coordinación entre equipos docentes, requiere diálogo, planificación conjunta y acuerdo de criterios para el diseño de actividades, evaluación y cronogramas, lo cual demanda más tiempo y organización; la articulación de contenidos sin perder profundidad disciplinar puede estar en juego, es decir, es necesario evitar que la integración diluya los saberes específicos de cada área, manteniendo el equilibrio entre la especialización técnica y la mirada holística; la adecuación de recursos y tiempos académicos es crucial, debido a que la implementación de actividades integradas puede requerir más tiempo de cursado, logística, recursos y acompañamiento docente, lo que implica reorganizar la dinámica tradicional de las unidades curriculares; surge la necesidad de contar con recursos económicos para el traslado de los estudiantes a las

escuelas agrotécnicas, hay que adecuar las integraciones curriculares a las carteras de proyectos de extensión vigentes.

Finalmente, como trabajo y para este equipo, la propuesta resulta desde muchos lugares una experiencia enriquecedora, destacando lo superador y significativo de los aprendizajes que parten de las vivencias, donde los estudiantes reciben no sólo contenidos teóricos y temáticos exclusivos, sino que aprenden en un sistema real, con todo lo que ello significa.

### **Bibliografía:**

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 3(4), 63-74. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/85](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85)
- Feldman, D. (2010). La enseñanza. En *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular* (cap. 1). Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/didactica-general-de-daniel-feldman/>
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). "Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?" Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? CIAE-SA. Revisión: Graciela Cappelletti.
- Romero, C. (2024). Criterios de selección de contenidos [Síntesis]. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba.
- Steiman, J. (2008). Los proyectos de cátedra en la Educación Superior. En *Más didáctica en la Educación Superior* (cap. 1). Miño y Dávila. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-san-martin-argentina/didactica-i/steiman-mas-didactica-cap-n-1/35088464>
- Facultad de Ciencias Agropecuarias (2023). Plan de estudios de Ingeniería Agronómica. Resolución "C.S." 421/23. Universidad Nacional de Entre Ríos. [https://drive.google.com/file/d/1WYNiJN-2XqfbbZtp2mvRkwdA\\_dv2grzv/view](https://drive.google.com/file/d/1WYNiJN-2XqfbbZtp2mvRkwdA_dv2grzv/view)
- Pintos Aguilar, A. Hernández Torres, E. (2015). Desarrollo curricular en educación médica. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Tobon, S. (2013) Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa. Editorial Trillas
- Zabalza, M. A. (2005). El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia. Narcea Ediciones

# El rol docente en la producción sustentable de lino en entornos protegidos

## Autoras:

Ing. Agr. Laura Di Orio

[lauradorio1979@gmail.com](mailto:lauradorio1979@gmail.com)

Ing. Agr. Paola Cáceres

[paocaceres187@gmail.com](mailto:paocaceres187@gmail.com)

**Pertenencia institucional:** Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”- FHAYCS - UADER.

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Di Orio, L. y Cáceres, P. (2026). El rol docente en la producción sustentable de lino en entornos protegidos. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 41-43,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## Resumen

El presente artículo analiza la función estratégica del docente a cargo de proyectos agropecuarios como articulador de prácticas productivas en zonas caracterizadas por restricciones legales al uso de agroquímicos. La experiencia se sitúa en la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”(FHAYCS - UADER) de Oro Verde, provincia de Entre Ríos, donde se llevó adelante un ensayo de manejo del cultivo de lino (*Linum usitatissimum* L.) consociado con leguminosas desde el espacio curricular de Producción de Cereales y Oleaginosas ubicada en el 7º año del título Técnico en Producción agropecuaria, en el cual se involucraron las dos divisiones 7 “A” y “B”, es importante que remarcar que la misma se desarrolló dentro de las Prácticas Profesionalizantes.

En un contexto marcado por normativas de resguardo ambiental, el docente asume la responsabilidad de acompañar a los estudiantes demostrando que la producción a escala es técnica y económicamente viable bajo un modelo de gestión sustentable del agroecosistema. No menos importante es el objetivo de formar técnicos responsables y respetuosos del ambiente, capaces de integrar la productividad con la preservación de los recursos naturales. El trabajo detalla el diseño de una consociación que incluyó trébol rojo, trébol blanco y cebadilla para optimizar la salud del suelo y el control na-

tural de malezas. Durante el proceso, el docente actúa como facilitador para la resolución de desafíos, transformando las contingencias del lote en oportunidades de aprendizaje situado y construcción de una ética profesional comprometida con la salud pública. El enfoque de este proyecto recupera los lineamientos y orientaciones emanados de la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 y el Plan de Estudios para la formación de Técnicos Agropecuarios N° 1539/12 CS- UADER.

### **Gestor de prácticas en entornos regulados y formación de técnicos/as responsables**

La enseñanza agropecuaria actual enfrenta el desafío de producir en áreas donde la normativa ambiental limita el uso de tecnologías convencionales. En este escenario, el docente a cargo se convierte en un gestor de prácticas en entornos regulados, asumiendo la misión de formar al futuro técnico bajo una sólida conciencia ambiental. Esta formación busca que el estudiante comprenda que la ausencia de agroquímicos no es una carencia, sino una decisión profesional basada en la salud pública y la preservación del ecosistema. El docente valida, mediante el acompañamiento constante en el campo, que es posible producir alimentos respetando los perímetros de exclusión. El objetivo primordial es egresar técnicos responsables y respetuosos del ambiente, que entiendan el paisaje productivo como un sistema vivo que requiere observación y conocimiento biológico, desplazando la dependencia de insumos químicos por el uso inteligente de los procesos naturales.

### **Estrategia técnica y biodiversidad bajo guía docente**

La elección del lino responde a su rusticidad y valor histórico regional. El docente diseña y supervisa una experiencia de con-

sociación buscando que el estudiante comprenda la importancia de los servicios ecosistémicos. Al sembrar lino junto a tréboles y cebadilla, el docente enseña a utilizar la biodiversidad como un insumo tecnológico activo. Como sostienen Guillermina Sánchez Vallduví y Santiago Sarandón (2009), la interseembra de especies como el trébol rojo funciona como una estrategia sustentable para el manejo de malezas. La observación conjunta del stand de plantas permite a los alumnos analizar cómo la interacción entre especies regula la presencia de espontáneas sin recurrir a herbicidas de síntesis química, reforzando la autonomía y la capacidad de análisis del futuro técnico frente a los mercados de insumos externos.

### **La observación del agroecosistema como herramienta didáctica**

Un aspecto clave del rol docente es transformar el monitoreo técnico en una instancia de reflexión pedagógica. Este proceso comienza con el relevamiento del suelo, donde el docente guía al estudiante en el muestreo técnico para determinar los niveles de fertilidad del lote. Esta base diagnóstica se complementa con la planificación de una consociación de lino, tréboles y cebadilla, elección estratégica que requiere un análisis minucioso. Bajo supervisión, los estudiantes determinan en laboratorio el poder germinativo y el peso de mil semillas, parámetros esenciales para realizar un cálculo de densidad de siembra preciso.

Una vez implantado el cultivo, se fomenta que el estudiante no solo cuente plantas, sino que interprete la dinámica del lote: la competencia por la luz, el rol de la cobertura vegetal en la conservación de la humedad y la presencia de insectos benéficos. El docente guía este análisis para que el futuro técnico comprenda que, en un modelo de gestión sustentable, la prevención y el diseño son pilares fundamentales para llegar al objetivo planteado. Esta metodología de

enseñanza basada en problemas reales permite que los estudiantes desarrollen criterios propios para la toma de decisiones en contextos de alta incertidumbre climática o biológica.

### **El acompañamiento en el seguimiento fenológico**

Durante el ciclo, el docente acompaña la identificación de etapas críticas en el campo. De acuerdo con Sánchez Vallduví y Dellepiane (2023), el conocimiento de la morfología y ecofisiología es vital para optimizar el rendimiento. El seguimiento minucioso liderado por el docente ayuda a los futuros técnicos a tomar decisiones basadas en la observación directa, adaptando el manejo a las condiciones climáticas del ciclo y reforzando el pensamiento crítico frente a la variabilidad ambiental.

### **Conclusiones**

La experiencia demuestra que la producción en entornos protegidos es factible cuando el docente a cargo es capaz de integrar la normativa ambiental con la eficiencia agronómica. El lino consociado se consolida como un recurso didáctico de alto valor para enriquecer a la formación del futuro técnico. El compromiso del docente como acompañante y gestor en entornos regulados es vital para formar técnicos responsables, resilientes y éticamente comprometidos. En última instancia, esta labor busca que los futuros egresados no sólo dominen la técnica, sino que sean promotores de un cambio de paradigma donde la producción de alimentos y el cuidado de la casa común sean objetivos inseparables.

### **Bibliografía**

Sánchez Vallduví, G. E., Dellepiane, A. V., & Schutt, L. (2023). Manejo tecnológico del cultivo de lino, en Sánchez Vallduví, G. E., y Chamorro, A. M. (2023). Lino, colza y cártamo: Oleaginosas que apor-

tan a la diversificación productiva. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153903>

Sánchez Vallduví, G. E., y Chamorro, A. M. (2023). Lino, colza y cártamo: Oleaginosas que aportan a la diversificación productiva. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153903>

Sánchez Vallduví, G. E., y Sarandón, S. J. (2009). Intersiembrado de Trébol Rojo y Aumento de la Densidad del cultivo como Estrategias para un Manejo Sustentable de Malezas en Lino. *Cadernos de Agroecología*, 4(1), 1-5. <https://revista.aba-agroecologia.org.br/cad/article/view/4029>

Ley Nacional N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. (2005, 8 de septiembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, N° 30.734. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109590/norma.htm>

Ley Nacional N° 27.621 de Educación Ambiental Integral. (2021, 3 de junio). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, N° 34.671. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/350176/norma.htm>

Universidad Autónoma de Entre Ríos. Consejo Superior. Resolución CS N° 1539/12: Plan de Estudios para la formación de Técnicos Agropecuarios. UADER. <https://uader.edu.ar/>

## Eje 3

### Educación, Comunicación y Tecnología



# Teatro en el aula como estrategia pedagógica. Experiencia llevada adelante en la Escuela Normal Rural Almafuerte en 2025

## **Autora:**

Prof. Clara María Berduc

[claraberduc@gmail.com](mailto:claraberduc@gmail.com)

**Pertenencia Institucional:** Escuela Normal Rural "Almafuerte" (FHAyCS-UADER)

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Berduc, C. (2026). Teatro en el aula como estrategia pedagógica. Experiencia llevada adelante en la Escuela Normal Rural Almafuerte en 2025. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 45-54,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Palabras Claves**

Teatro- jóvenes- saberes- alfabetización académica

## **Resumen**

El presente artículo sistematiza y analiza la implementación del proyecto *Teatro en el Aula* a través de la representación de la tragedia *Antígona* de Sófocles en la Escuela Normal Rural "Almafuerte". Se propone la praxis teatral como un dispositivo de soberanía pedagógica y alfabetización académica situada. El trabajo describe la metodología de adaptación del texto -distinguiendo entre un "texto fijo" ajustado a la identidad institucional y un "texto flexible" que fomenta el compromiso subjetivo- y reflexiona sobre la importancia de recuperar los clásicos en la escuela rural. Finalmente, interpela la autonomía docente frente a las lógicas editoriales del mercado, reivindicando el aula como un espacio de posibilidades intelectuales ilimitadas para los estudiantes del territorio entrerriano.

La educación secundaria enfrenta hoy un desafío que trasciende los límites de la didáctica tradicional: la crisis de la escucha en un mundo hiperconectado. En este contexto, el teatro emerge como dispositivo privilegiado debido a que la representación escénica exige atención, memoria, corporalidad y oralidad. Demanda también que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de la comunicación capaces de interpretar, recrear y transmitir mensajes complejos. Para el caso, consideramos que la tragedia griega, en particular, ofrece un terreno fértil para esta recuperación: su estructura

coral, su tensión ética y su universalidad temática permiten que los jóvenes se reconozcan en conflictos que, aunque milenarios, continúan vigentes hasta nuestros días (Jiménez Pablo & Muñoz García, 2021).

En la educación secundaria, enseñar los textos clásicos no es un simple rescate histórico o un revisionismo literario, sino una herramienta para fomentar pensamiento crítico, juicio ético y sensibilidad humana. Los textos clásicos presentan dilemas humanos universales, estructuras argumentales y recursos retóricos que invitan a los jóvenes a contrastar ideas, detectar sesgos y discernir entre argumentos persuasivos y verdades complejas. Trabajar en el aula con estas obras fomenta y ejercita la lectura profunda, indagación y debate fundamentado; habilidades que se fortalecen mediante prácticas de lectura guiada, dramatización y escritura analítica (Blanco Rubio, 2001; Motos Teruel, 1992; Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2012). Además, funcionan como puente con la herencia cultural, promoviendo la ciudadanía crítica y el diálogo intercultural cuando se articulan con estrategias activas en el aula (Berduc, 2025; Pagès & Santisteban, 2011). El teatro leído demanda conciencia lectora individual y grupal. Se trabajan los temas y matices, habilita y provoca que lentamente los lectores vayan dándole voz a los personajes y los encarnen. No es sólo un acto interpretativo. Así el docente colabora con los estudiantes en darle cuerpo a Antígonas, Ismenes y a cuanto *dramatis personae* ingrese al aula.

Entonces, en contextos de información veloz y narrativas parciales disponer de un marco común de referencias literarias y culturales y actividades como la que se desarrolló en la Escuela Normal Rural Almafuerte en el marco de *Teatro en el aula* facilita la construcción de cohesión social y ciudadanía informada. Los textos clásicos permiten debatir temas universales como justicia, identidad, libertad, sustratos y

capas de la cultura, responsabilidad pública y una infinidad de tópicos más desde una base compartida y transversal (Pagès & Santisteban, 2011; Blanco Rubio, 2001). Al integrar lectura, dramatización y escritura la escuela no solo transmite saberes sino invita a pensar y actuar con mayor conciencia social y apertura intercultural (Motos Teruel, 1992; Carlino, 2005). Esta experiencia educativa evidencia que la presencia de los clásicos en la secundaria no es un lujo, sino una estrategia concreta para formar ciudadanos capaces de participar críticamente en la vida cívica y cultural de su comunidad. Y no sólo se ven frutos en el estudiantado, sino que el TEEA funciona también hacia dentro de la institución fomentando y reforzando los lazos entre colegas docentes y no docentes saliendo al cruce a “la exacerbación del individualismo” que acertadamente se menciona en Brener, et al (2025) y que sabemos que también es un elemento a tener en cuenta a nivel de la realidad diaria en nuestras instituciones educativas.

### ¿Por qué Teatro en el Aula? ¿Por qué *Antígona* de Sófocles?

El teatro ha sido considerado desde hace décadas como una herramienta didáctica capaz de transformar la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Motos Teruel (1992) este autor subraya que las técnicas dramáticas permiten a los estudiantes experimentar la lengua en situaciones comunicativas reales y significativas.

Por su parte, Blanco Rubio (2001) introduce la distinción entre “texto fijo” y “texto flexible”. El primero corresponde al guión que conserva la fidelidad al texto original y a la identidad institucional; el segundo habilita la apropiación subjetiva de los estudiantes, quienes pueden adaptar, recrear y resignificar el material. Esta dualidad es clave para comprender cómo el teatro pedagógico articula rigor académico y creatividad y fue

uno de los modos de estructurar nuestra experiencia.

Finalmente, mencionamos que autores como Heathcote y Bolton (1995) han desarrollado la noción de “drama en educación”, donde la representación teatral se convierte en estrategia para el aprendizaje transversal al integrar contenidos curriculares con la Formación Ética y Ciudadana, Arte, Música, Historia.

### **Alfabetización académica situada**

La *alfabetización académica situada* se entiende como el proceso de enseñar a leer, escribir y hablar en los géneros propios de la institución escolar y universitaria, vinculando teoría y práctica. Narvaja de Arnoux (2012) señala que la escritura en la universidad [trasladado y adaptado a la Escuela Normal Rural Almafuerte] no puede reducirse a la mera reproducción de contenidos, sino que debe promover la construcción de conocimiento y la participación crítica en la comunidad académica.

Aplicada al contexto de la escuela secundaria rural, la *alfabetización académica situada* implica que los estudiantes aprendan a leer y escribir textos complejos en diálogo con su entorno cultural y social. El *Teatro en el aula* (TEEA) se convierte así en un puente entre la tradición literaria universal y la experiencia cotidiana de los jóvenes que viven en contextos rurales.

La elección de *Antígona* de Sófocles como obra central del proyecto responde a múltiples razones. En primer lugar, se trata de un clásico universal que aborda la tensión entre ley divina y ley humana, entre deber familiar y deber cívico, entre libertad y poder, entre acción y omisión y las consecuencias que eso tiene en la vida individual y social. Estos dilemas éticos son especialmente pertinentes en la formación ciudadana de adolescentes que comienzan a construir su identidad social.

En segundo lugar, la tragedia permite trabajar con la estructura coral, lo que favorece la participación colectiva y la ruptura de jerarquías estigmatizantes. El coro, como voz plural, habilita la inclusión de todos los estudiantes en la representación y evita que el foco de atención recaiga únicamente en unos pocos (Motos Teruel, 1992). En el caso de *Antígona*, la protagonista desafía la autoridad política en nombre de un deber superior, lo que permite discutir con los estudiantes temas como la desobediencia civil, la marginalidad y la libertad. El coro, como voz colectiva, refuerza la dimensión ciudadana de la obra y evidencia que la comunidad también participa en la construcción del destino.

### **¿Cómo pensar lo anterior en relación con la educación rural y la democratización cultural?**

Para nosotros, llevar a Sófocles al aula rural es un acto político de inclusión: afirmamos que los estudiantes de nuestra Almafuerte tienen derecho a los clásicos, a la cultura universal y a la construcción de su propio destino intelectual inscribiendo esta perspectiva en la tradición latinoamericana de pedagogía crítica que concibe la escuela como espacio de emancipación y de acceso equitativo a los bienes culturales. En este sentido, la Escuela Normal Rural Almafuerte continúa en su respuesta a una necesidad histórica: garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales de Entre Ríos. El proyecto institucional reconoce la ruralidad como territorio como espacio cultural donde se producen saberes.

### **Diseño del proyecto Teatro en el Aula. Diferencias con el “aula de teatro” extracurricular**

El proyecto TEEA se concibe como estrategia pedagógica integrada al currículo de Lengua y Literatura y no como actividad extracurricular. Mientras el “aula de teatro” suele fun-



cionar como espacio artístico voluntario separado de la dinámica escolar, el teatro en el aula se desarrolla en horario escolar con objetivos didácticos explícitos y en articulación con los contenidos curriculares.

Blanco Rubio (2001) subraya que el teatro pedagógico no es entretenimiento, sino la posibilidad de andamiar para que los estudiantes hablen la lengua de la escuela. En la escuela, esta concepción se tradujo a partir del eje transversal institucional: oralidad, lectura y escritura.

### **Reflexiones docentes sobre nuestra *Antígona*.**

Vinculación con lineamientos curriculares: el proyecto se articula con los ejes de oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua a partir de la propuesta formativa de la escuela. Los mismos se desarrollan de la siguiente manera:

- Oralidad: debates fomentados y guiados en la instancia de estudio del texto, dramatizaciones y ensayos que favorecen la expresión oral.
- Lectura: análisis crítico de la tragedia clásica. Vinculación texto y contexto. Abordaje del estado del arte

sobre aspectos que surgen en el análisis previo.

- Escritura: producción de guiones, bitácoras y reflexiones que se llevan adelante en un diario facilitado por la docente a cada uno de los estudiantes.
- Reflexión sobre la lengua: corrección de textos sobre la obra específica y análisis metalingüístico antes y durante los ensayos.

### **Organización de roles: texto fijo y texto flexible**

Texto fijo: se trabajó con una adaptación de la obra de teatro que se adaptó a la realidad académica y lingüística de la institución y del grupo.

Texto flexible: habilitó la apropiación subjetiva de los estudiantes quienes fueron implicados en adaptar y resignificar el material. Se incluyeron improvisaciones, comentarios espontáneos y reflexiones personales.

Esta modalidad permitió combinar fidelidad al clásico con creatividad juvenil y garantizar tanto el rigor académico como la participación activa de los estudiantes.



### **Aprendizaje cooperativo y ruptura de estigmas**

Desde el trabajo cooperativo se buscó romper con los estigmas (Motos Teruel, 1992) de tímido, líder, responsable, irresponsable, apático, extrovertido, entre otros, favoreciendo el reconocimiento de los saberes y experiencias que cada uno de los participantes aportaba en la construcción de la obra.

Los estudiantes trabajaron en grupos para leer, escribir, ensayar y representar la obra. Se aplicaron técnicas de asignación de roles inversos: estudiantes tímidos asumieron papeles protagónicos, mientras que los más extrovertidos trabajaron en escenografía o dirección. Esto fue una decisión pensada y no librada a cuestiones de deseo, aunque se hizo esfuerzo por canalizar de modo positivo los que se hacían expresos. En Almafuerte, esta estrategia fue tal vez uno de los mayores y más visibles logros: fortaleció la cohesión grupal y promovió la igualdad de condición dentro de la diferencia.

Asimismo, -se invitó al ex-director del Teatro Municipal “3 de febrero” de la ciudad de Paraná, Rubén Clavenzani, quien concurrió

a la institución a dar un taller de expresión corporal. Solo en un módulo, incluso los estudiantes más tímidos se encontraron concentrados realizando dinámicas y ejercicios frente a personas externas al grupo que se quedaban observando lo que sucedía en el salón de actos. Lo que dio por expuesto que el conocimiento, la experticia e idoneidad puestas al servicio del estudiante no tiene techo en relación con posibilidades y logros.

### **Los distintos equipos y sus vínculos con el territorio institucional: vestuario, escenografía, sonido e iluminación y dirección**

#### *Vestuario*

Tuvo en general un buen desempeño en el diseño y la decisión del “outfit” (tal como lo denominaron los estudiantes). Si bien hubo que ayudar a la responsable de grupo para que se le reconociera la autoridad y se llegara a buen término y en los tiempos estipulados; lograron de forma satisfactoria lo que se habían propuesto. En un principio los diseños eran más exigentes y menos acordes a la estética griega y más cercanos a Broadway (hubo que recordar algunas

cuestiones de decoro). Con el correr de los días, esto se invirtió y se alcanzó mayor fidelidad a la vestimenta de la época y menores emergentes estéticos del barroco.

Con respecto a las máscaras, desde el espacio curricular Artes Visuales se realizó la investigación histórico-estética reflexionando sobre la función de las mismas en el teatro de la Antigua Grecia, incluyendo las características necesarias para amplificar la voz de los actores. Se hizo un análisis diacrónico-comparativo de la máscara como recurso expresivo y su metamorfosis en la escena del siglo XXI y se finalizó con la elección de los diseños y los materiales para nuestra *Antígona*. Muchas de ellas quedaron muy bien, pero la *boca de trompeta* o *boca bostezante* faltaba en algunas debido a que se había privilegiado lo estético por sobre lo funcional. Finalmente, los estudiantes optaron por actuar casi todos ellos a rostro descubierto, lo que fue una grata sorpresa porque hablaba de la superación de la vergüenza, el enfrentamiento al público y a la imagen que cada uno de ellos tenía de sí mismo -y aquella que consideraba o temía que los compañeros y/o el resto de la institución tuvieran de ellos como actores-.

Consideramos este aspecto pasible de ser revisado debido a que más allá de que implicó algo sumamente positivo, el trabajo con las máscaras no terminó de cumplir su rol. Probablemente, para futuras experiencias esta instancia deba estar a cargo de vestuario y tener en cuenta las medidas reales de los propios rostros y los medios efectivos de sujeción del objeto a la cabeza de cada actor en vez de ser un trabajo individual de la materia Arte.

#### *Escenografía*

La escenografía fue uno de los aspectos más significativos del proyecto. Se construyó principalmente con cartones adquiridos por la institución y otros aportados por el

equipo. El grupo de escenografía se encargó de:

- Diseño de maquetas: elaboración de modelos a escala que representaban el castillo y otros elementos de la obra.
- Traslado del diseño al cartón: traslado de las maquetas al material definitivo, ajustando proporciones y dimensiones.
- Pintura y terminación: intervención artística para dar color y textura a la escenografía.

Durante el proceso surgieron dificultades técnicas, en especial para lograr que la estructura del palacio se mantuviera erguida. Sin embargo, los estudiantes (con la colaboración del Área de Mantenimiento) lograron resolver el problema. El personal aportó materiales y herramientas para la estructura, mientras que los jóvenes ajustaron el diseño y reforzaron la base.

Fue un equipo que superó dificultades de tipo humano debido a que -como era de esperarse- no todos tenían el mismo nivel de compromiso con el proyecto y con sus compañeros. Queda como anécdota representativa la siguiente: media hora antes de comenzar la puesta en escena para el público, dos estudiantes del curso estaban jugando detrás del telón lo que provocó que uno de ellos se cayera sobre la estructura de la decoración principal, obteniendo como resultado la rotura de los puntos de sujeción. Como no había más tiempo ni material para reparar el daño, dos estudiantes de primer año -que habían participado del taller con el maestro Rubén Clavenzani- sostuvieron la fachada del palacio por detrás durante todo el tiempo que duró la obra.

Este trabajo colectivo no solo fortaleció la cohesión grupal, sino que también puso en práctica valores de cooperación, resiliencia y creatividad. La escenografía se convirtió

en símbolo de la capacidad de la comunidad educativa para crecer en humildad, superar obstáculos y construir colectivamente una producción teatral.

### **Sonido e iluminación**

El equipo (que terminó siendo unipersonal) que en apariencia parecía el más sencillo sorprendió al estudiante que quiso estar en él porque demandó un trabajo muy atento con el libreto. Como existió una ventana de tiempo en la que no tenía mucho para hacerse, se convirtió en una responsabilidad más de la docente controlar las andanzas del supuesto responsable, quien, luego de un trabajo conjunto con la dirección de la obra pudo ocupar de modo serio su rol.

### **Etapas de trabajo**

El proyecto TEEA *Antígona* se organizó en cuatro etapas principales, cada una con objetivos específicos y actividades diferenciadas:

- Lectura: se inició con la lectura crítica de *Antígona* (Sófocles, ca. 441 a.C./2008). Los estudiantes trabajaron en grupos para analizar personajes, conflictos y dilemas éticos. Se realizaron debates guiados por la docente, en los que se discutieron las tensiones entre ley divina y ley humana, y se relacionaron con problemáticas contemporáneas.
- Escritura: se promovió la producción de guiones adaptados, bitácoras de ensayo y reflexiones personales. Los estudiantes escribieron versiones flexibles de los diálogos, incorporando comentarios actuales y resignificaciones. Esta etapa permitió ejercitar la escritura creativa y la reflexión metalingüística (Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2012).
- Ensayo: se realizaron dramatizaciones en el aula, con corrección de tex-

tos y ajustes de interpretación. Se acompañó el proceso, señalando aspectos de oralidad, pronunciación y expresividad. Los ensayos funcionaron como espacios de aprendizaje cooperativo donde los estudiantes se retroalimentaron mutuamente.

- Puesta en escena: culminó con la representación final de la obra abierta a la comunidad educativa. La puesta incluyó escenografía, vestuario y música, integrando los aportes de todos los grupos de trabajo.

### **Evaluación de aprendizajes**

La evaluación se realizó mediante rúbricas que integran cuatro ejes transversales:

- Oralidad: se evaluó la expresividad, la proyección de la voz y la capacidad de sostener la atención del público.
- Lectura: se valoró la comprensión crítica de la tragedia y la capacidad de relacionarla con problemáticas contemporáneas.
- Escritura: se calificaron los guiones, bitácoras y reflexiones, considerando creatividad, coherencia y corrección lingüística.
- Reflexión sobre la lengua: se evaluó la capacidad de corregir textos propios de crítica y abordaje literario y de analizar aspectos metalingüísticos de los mismos.

Los resultados mostraron avances significativos en competencias comunicativas y ciudadanas. Los estudiantes lograron superar la pasividad inicial y convertirse en sujetos activos de la comunicación y la reflexión ética.

## **Dificultades que se presentaron y su abordaje durante la construcción de la obra**

Durante el proceso surgieron diversas dificultades:

- Escenografía: como se detalló en el capítulo anterior, la construcción del castillo presentó problemas de estabilidad. Los estudiantes, con la ayuda del personal de mantenimiento, lograron resolverlos mediante refuerzos estructurales.
- Oralidad: algunos estudiantes mostraron timidez o inseguridad al hablar en público. Se aplicaron técnicas de dramatización de modo progresivo, comenzando con pequeños diálogos y avanzando hacia escenas completas.
- Tiempo: la organización de ensayos fuera del horario habitual fue un desafío. Se resolvió mediante acuerdos colectivos y el apoyo institucional, sin el cual no hubiera sido posible concretar la obra.

Estas dificultades se convirtieron en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la resiliencia y la capacidad de trabajo en equipo.

## **Dimensión comunitaria**

La puesta en escena final se realizó con la participación de la comunidad educativa. Asistieron el equipo directivo, docentes, estudiantes, familias y vecinos; quienes valoraron el esfuerzo de los estudiantes y la calidad de la representación. Este evento reforzó el vínculo entre escuela y comunidad, mostrando que el teatro puede ser motor de integración social y cultural.

## **Resultados y análisis**

### *Impacto en competencias comunicativas*

Uno de los resultados más significativos del proyecto Teatro en el Aula – Antígona fue el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. La praxis teatral favoreció:

- Oralidad expresiva: los estudiantes aprendieron a proyectar la voz, modular la entonación y sostener la atención del público. Aquellos que inicialmente mostraban timidez lograron superar la “sordera digital” (Berduc & Furno, 2025) y recuperar la escucha activa.
- Lecturacrítica: la tragedia griega permitió analizar símbolos, metáforas y estructuras narrativas, vinculando texto y contexto. Los estudiantes desarrollaron habilidades para interpretar textos complejos y relacionarlos con problemáticas contemporáneas (Jiménez Pablo & Muñoz García, 2021).
- Escritura creativa: la producción de guiones y bitácoras favoreció la apropiación subjetiva del clásico, integrando comentarios actuales y reflexiones personales. Este ejercicio fortaleció la capacidad de escribir en géneros académicos y creativos (Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2012).
- Reflexión metalingüística: la corrección de textos y el análisis de sintaxis y léxico permitieron mejorar la calidad de las producciones escritas, integrando la dimensión lingüística al proceso teatral.

### *Transformación de la dinámica grupal*

El proyecto impactó en la dinámica grupal de manera notable:

- Ruptura de estigmas: la asignación de roles inversos permitió que estudiantes tímidos asumieron papeles protagónicos, mientras que los más extrovertidos trabajaron en escenografía o dirección. Esta estrategia rompió etiquetas tradicionales y promovió la inclusión (Motos Teruel, 1992) y visibilización de los dones y presencia e importancia de todos y cada uno de los participantes.
- Cohesión grupal: el trabajo cooperativo en escenografía, vestuario y música fortaleció la solidaridad y el sentido de pertenencia. El baile final funcionó como apoteosis de la igualdad dentro de la diferencia, integrando al grupo en un objetivo común.
- Resiliencia: las dificultades técnicas, como la estabilidad de la escenografía del castillo, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje. Los estudiantes, con la ayuda del personal de mantenimiento, lograron resolver los problemas mediante creatividad y cooperación.

### **Movilidad en la dinámica institucional**

La asesoría pedagógica logró garantizar un día y horario adecuado para que las familias pudieran estar presentes en un día laboral y en un momento adecuado debido al calor que normalmente se experimenta en el salón de actos en el mes de diciembre y teniendo en cuenta los horarios del tren que trae a muchos de los estudiantes (y a sus familias en este caso).

Muy grata fue la sorpresa tanto para autoridades como para los estudiantes al ver el salón lleno de familiares que concurrieron a

apoyar el esfuerzo y los dones de sus hijos, nietos, sobrinos y amigos.

### **Conclusiones**

#### *Relevancia de recuperar los clásicos en la ruralidad*

Como mencionamos con anterioridad, en la educación secundaria, enseñar los textos clásicos no es un simple rescate histórico sino una herramienta imprescindible para fomentar pensamiento crítico, juicio ético y sensibilidad humana. Presentan dilemas humanos universales, estructuras argumentales y recursos retóricos que invitan a los jóvenes a contrastar ideas, detectar sesgos y discernir entre argumentos persuasivos y verdades complejas. Trabajar con estas obras genera lectura profunda, indagación y debate fundamentado. Además, funcionan como puente con la herencia cultural, promoviendo la criticidad y el diálogo intercultural cuando se articulan con estrategias activas en el aula (Berduc & Furno, 2025; Pagès & Santisteban, 2011).

Esta experiencia educativa evidencia que la presencia de los clásicos en la secundaria es una estrategia concreta para formar ciudadanos capaces de participar críticamente en la vida cívica y cultural de su comunidad. Recuperar a Sófocles en la Escuela Normal Rural Almafuerte es así un acto de democratización cultural, de resistencia y de soberanía docente.

La puesta en escena de *Antígona* en Almafuerte demuestra que todo estudiante es capaz de apropiarse de los clásicos y de resignificarlos desde su experiencia y recorrido personal.

El presente artículo intenta sostener que el teatro en el aula no es un mero recurso artístico sino una estrategia pedagógica de soberanía docente y de alfabetización académica situada y evidenciar que la ruralidad como territorio posibilita la innovación pedagógica y la democratización cultural.

En definitiva, el proyecto *Teatro en el Aula Antígona* constituye una práctica transformadora que fortalece competencias comunicativas, promueve la reflexión ética y ciudadana, reafirma el derecho de los estudiantes a participar de la cultura universal, genera lazos desde la institución hacia la comunidad y proyecta a nuestra institución como pionera en la integración de tradición literaria y contexto rural.

## Bibliografía

- Berduc, C., & Furno, A. (2025). *Antígona rural: Teatro en el aula*. Documento institucional de la Escuela Normal Rural Almafuerte- FHAYCS- UADER.
- Blanco Rubio, Petra-Jesús (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Bilbao.
- Brener, G., Burkhard, D., & Godoy, M. (2025). *La escuela como un territorio de desaceleración: reponer la palabra allí donde impera el impulso. Entrevista al Lic. Gabriel Brener*. AlmaFuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria. Nº 2 ISSN 3072-6921 - Entrevistas
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann.
- Jiménez Pablo, E., & Muñoz García, G. (2021). *La tragedia griega en educación primaria: Antígona y la educación cívica*. *Boletim de Estudos Clássicos*, 66, 139-152.
- Motos Teruel, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Universitat de València.
- Narvaja de Arnoux, E. (2012). *La escritura en la universidad: una investigación didáctica*. Miño y Dávila.
- Pagès, J y Santisteban, A. (orgs.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: UAB.
- Sófocles. (2008). *Antígona*. Edición crítica bilingüe. Madrid: Gredos.
- UADER (2012). *Plan de Estudios Modalidades Secundarias Orientadas y Técnico Profesional de las Escuelas dependientes de la FHAYCS*. Disponible en [https://fhaycsuader.edu.ar/files/2016/normativasescuelas/PLAN\\_DE\\_ESTUDIOS\\_RES\\_1540-12.pdf](https://fhaycsuader.edu.ar/files/2016/normativasescuelas/PLAN_DE_ESTUDIOS_RES_1540-12.pdf)

# Puentes Plurilingües para habitar la Interculturalidad en la Escuela Secundaria. Fiesta Junina en la Escuela Normal Rural Almafuerte (2023-2024)

## **Autora:**

Lic. Ailén Araceli Cravero

[ailenaracelicravero.nivelmedio@gmail.com](mailto:ailenaracelicravero.nivelmedio@gmail.com)

**Pertenencia institucional:** Escuela Normal Rural “Almafuerte” (FHAyCS - UADER)

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

Cita sugerida: Cravero, A. (2026). Puentes Plurilingües para habitar la Interculturalidad en la Escuela Secundaria. Fiesta Junina en la Escuela Normal Rural Almafuerte (2023-2024). *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 55-65,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Resumen**

El presente artículo describe y analiza una experiencia pedagógica desarrollada en el Área de Comunicación y Formación Complementaria de la Escuela Normal Rural Almafuerte (FHAyCS- UADER), centrada en el abordaje de las lenguas desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. La propuesta se materializa en la organización de la *Fiesta Junina*, una celebración tradicional brasileña que se resignifica como dispositivo didáctico para la enseñanza situada de lenguas y culturas en el nivel secundario.

Desde un enfoque plurilingüe, se articulan el español, el portugués, el inglés y el francés con diversas formas de expresión simbólica, musicales, corporales y visuales, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y expresivas. La experiencia promueve el aprendizaje significativo a partir de la participación activa de los estudiantes en la producción de discursos, la recreación de prácticas culturales y el trabajo colaborativo.

Asimismo, la propuesta se inscribe en un abordaje interdisciplinario que involucra distintos espacios curriculares y ejes transversales, tales como la Educación Sexual Integral, la Educación Ambiental y el uso de tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, se reflexiona so-

bre el valor pedagógico de este tipo de experiencias en la formación de sujetos críticos, participativos y respetuosos de la diversidad cultural.

### **Sobre la propuesta**

El abordaje plurilingüe desarrollado en las escuelas de la FHaYCS (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, 2023), se configura como una política educativa orientada a promover la diversidad lingüística y cultural desde una perspectiva intercultural y de derechos. A través de jornadas de formación, talleres y espacios de reflexión docente, se ha impulsado la construcción de propuestas pedagógicas que favorecen el diálogo entre lenguas, culturas y saberes, promoviendo prácticas de enseñanza que trascienden la visión tradicional y monolingüe de la educación.

Las distintas jornadas realizadas entre 2018 y 2022 permitieron profundizar los fundamentos teóricos del plurilingüismo, reflexionar sobre sus implicancias didácticas y avanzar hacia la construcción de metodologías plurilingües e interculturales. En este recorrido, adquirieron especial relevancia conceptos como la diversidad cultural, la democratización del acceso a las lenguas, las biografías lingüísticas y las prácticas entendidas como herramientas que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el presente trabajo, el abordaje pedagógico de las Festas Juninas desde una perspectiva plurilingüe encuentra sustento en estos principios, ya que posibilita comprender esta celebración no solo como una manifestación cultural brasileña, sino también como un espacio de encuentro entre lenguas, identidades y tradiciones. Desde esta mirada, se conjetura, que el trabajo con las Festas Juninas favorece el desarrollo de competencias interculturales,

permitiendo a los estudiantes aproximarse a otras formas de expresión cultural, reconocer la diversidad como un valor educativo y establecer vínculos entre las lenguas y los contextos sociales, históricos y culturales en los que se producen.

De este modo, la propuesta se inscribe en una concepción de educación plurilingüe e intercultural que busca generar experiencias significativas de aprendizaje, promoviendo el respeto por la diversidad, el diálogo entre culturas y la construcción de una ciudadanía comprometida con la convivencia democrática en contextos multiculturales.

La Escuela Normal Rural Almafuerte, está inserta en un contexto rural y con una fuerte impronta comunitaria y agropecuaria, propone el abordaje de las lenguas desde la perspectiva plurilingüe e intercultural. Esta mirada entiende que el aprendizaje lingüístico se construye en interacción con prácticas culturales concretas, en diálogo con los saberes locales y en articulación con otras lenguas y discursos. De este modo, su enseñanza se vincula con la vida cotidiana de los y las estudiantes, con su entorno y con experiencias que favorecen la participación activa, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En este contexto, la propuesta pedagógica se orienta a generar escenarios de aprendizaje donde las lenguas circulen, se pongan en uso y adquieran sentido en prácticas reales de comunicación, integrando distintos espacios curriculares y promoviendo un enfoque interdisciplinario. La incorporación de experiencias como la *Fiesta Junina* permite justamente materializar esta perspectiva, al constituirse como un dispositivo didáctico que articula saberes, lenguas y culturas en un mismo acontecimiento educativo, profundamente situado en la identidad institucional y en su contexto rural.

El presente artículo tiene como propósito sistematizar y analizar la experiencia de la *Festa Junina*, desarrollada durante los ciclos lectivos 2023-2024, como una propuesta pedagógica que integra lengua y cultura en un contexto significativo. Se parte del supuesto de que las habilidades lingüísticas se encuentran estrechamente vinculadas a la comprensión de normas culturales y sociales, tal como lo plantea Hymes (1972) al introducir el concepto de *competencia comunicativa*, entendida como la capacidad de los sujetos para usar la lengua de manera adecuada en diversos contextos socioculturales. Desde esta perspectiva, la experiencia analizada busca evidenciar cómo el enfoque plurilingüe e interdisciplinario puede contribuir a la formación de estudiantes capaces de comunicarse, comprender y participar activamente en un mundo diverso y en constante transformación, sin perder de vista su anclaje territorial y cultural.

### **Lengua, cultura y educación plurilingüe**

*La finalidad de una educación plurilingüe e intercultural es valorizar los repertorios lingüísticos de los aprendientes y, al mismo tiempo, enriquecer los conocimientos sobre los diversos géneros discursivos que las variadas prácticas comunicativas generan.*

(Marchiaro- Pérez, 2016, p.149)

La *lengua* no puede ser comprendida de manera aislada de la cultura, ya que constituye una de sus principales formas de expresión, transmisión y construcción de sentidos. En este sentido, Byram y Fleming (2001) sostienen que, desde un enfoque intercultural, el objetivo de la enseñanza de las lenguas no debe limitarse al desarrollo de la competencia lingüística, sino también a promover la competencia intercultural. Los autores señalan que el buen estudiante no es quien imita al hablante nativo, sino

quien reconoce sus propias identidades y culturas, comprende cómo son percibidas por otros y conoce las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. De este modo, la lengua se configura como un espacio de encuentro entre culturas, donde la comunicación implica no solo el dominio de códigos lingüísticos, sino también la comprensión y valoración de la diversidad cultural (Byram y Fleming, 2001).

En este marco, el aprendizaje de una lengua implica necesariamente la apropiación de significados culturales, modos de interacción, prácticas sociales y representaciones propias de las comunidades que la utilizan. Desde esta perspectiva, enseñar y aprender lenguas supone habilitar espacios donde los y las estudiantes puedan vincular la lengua con sus experiencias, su territorio y su vida cotidiana.

En el contexto de la Escuela Normal Rural Almafuerte, esta concepción adquiere una relevancia particular. Se trata de una institución situada en un ámbito rural, la cual ocupa una porción dentro de la Reserva Provincial “Parque General San Martín”, donde los saberes, prácticas y formas de vida están profundamente vinculados con el entorno, la producción agropecuaria, la vida comunitaria y la convivencia cotidiana con la naturaleza. En este sentido, pertenecer a la reserva arriba mencionada, no solamente se limita a una ubicación geográfica, sino que implica asumir una identidad y una responsabilidad: la de habitar, cuidar y aprender en y con ese entorno.

En este sentido, el enfoque plurilingüe no se presenta como una propuesta ajena o externa, sino como una oportunidad para ampliar horizontes culturales sin desvincularse de la identidad local. Por el contrario, se promueve un diálogo constante entre lo propio y lo diverso, entre la lengua materna y las lenguas extranjeras, entre las tradiciones locales y las manifestaciones culturales de otros contextos.



Desde la perspectiva plurilingüe, se busca trascender la enseñanza fragmentada de las lenguas para integrarlas en experiencias educativas significativas, donde se utilice en contextos reales de comunicación. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias comunicativas que no se limitan a lo lingüístico, sino que incluyen dimensiones sociales, culturales y cognitivas. En el ámbito rural, donde la oralidad, la transmisión de saberes y las prácticas comunitarias tienen un lugar central, este enfoque permite resignificar las formas de comunicación propias del contexto, poniéndolas en diálogo con otras lenguas y culturas.

Asimismo, la educación plurilingüe en este escenario promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural como un rasgo constitutivo de las sociedades contemporáneas. Los y las estudiantes no solo aprenden nuevas lenguas, sino que desarrollan la capacidad de establecer relaciones entre ellas, identificar similitudes y diferencias, y comprender que cada una de ellas ofrece una manera particular de nombrar y entender el mundo. Este proceso contribuye a la construcción de una identidad abierta, flexible y respetuosa de la otredad (Gadamer, 1949).

En este sentido, el Diseño Curricular de la FHaYCS señala que una perspectiva plurilingüe de la enseñanza de las lenguas:

Permite la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la promoción de valores tales como el respeto a lo diverso y la educación para la paz (FHaYCS- UADER, 2012, p. 75).

Esta afirmación cobra especial significado en la escuela donde la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su comunidad constituye un eje central del proyecto educativo. La posibilidad de interactuar con otras lenguas y culturas fortalece la construcción de una ciudadanía crítica, capaz de comprender la complejidad del mundo actual sin perder de vista su anclaje territorial:

La finalidad de una educación plurilingüe e intercultural es valorizar los repertorios lingüísticos de los aprendientes y, al mismo tiempo, enriquecer los conocimientos sobre los diversos géneros discursivos que las variadas prácticas comunicativas generan. En relación con los contextos escolares, el desarrollo de competencia plurilingüe viene siendo impulsado desde hace unas décadas por nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas que hacen hincapié en el fomento del plurilingüismo como herramienta para desarrollar una

“multicompetencia que repercute en el desarrollo cognitivo. (Herdina & Jesner, 2002 en Peris 2014, p. 52).

Teniendo en cuenta lo anterior, se conjetura que el aprendizaje conjunto de la lengua materna y las lenguas extranjeras favorece el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas y un pensamiento más flexible, ampliando las capacidades de interpretación, análisis y producción de sentidos de los y las estudiantes. En contextos rurales, donde el acceso a experiencias culturales diversas puede verse limitado por la distancia geográfica, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para el encuentro con otras realidades, lenguas y formas de vida.

De este modo, la educación plurilingüe en la Escuela Normal Rural Almafuerte no solo amplía las posibilidades comunicativas de los y las estudiantes, sino que también fortalece su vínculo con la comunidad al promover una educación inclusiva, intercultural y culturalmente relevante. Se trata de una propuesta que reconoce el valor de los saberes locales y, al mismo tiempo, brinda herramientas para comprender y participar en un mundo cada vez más diverso e interconectado.

### **La Fiesta Junina como experiencia pedagógica**

La incorporación de la *Festa Junina* (Ministerio de Educación de Corrientes, 2020), en el nivel secundario se configura como una propuesta pedagógica significativa que favorece el abordaje intercultural, en tanto promueve el reconocimiento, la valoración y el diálogo entre diversas tradiciones culturales presentes en América Latina. Esta celebración, profundamente arraigada en la cultura popular brasileña, constituye una oportunidad privilegiada para aproximar a los estudiantes a manifestaciones culturales auténticas, posibili-

tando un aprendizaje contextualizado y con sentido social. En el marco del Proyecto Plurilingüe Institucional, el trabajo pedagógico no solo se orienta a la adquisición de saberes conceptuales, sino también al desarrollo de competencias comunicativas, expresivas y críticas, fundamentales para la formación integral de los sujetos.

Las “Festas Juninas”, celebradas en Brasil durante el mes de junio en honor a San Antonio, San Juan y San Pedro, tienen su origen en tradiciones europeas introducidas por los portugueses en el siglo XVI, a las que posteriormente se integraron aportes de pueblos originarios y comunidades africanas. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2020). En este sentido, conjeturo que esta convergencia de matrices culturales configura una expresión compleja que permite abordar procesos históricos vinculados a la colonización, la interculturalidad y la construcción de identidades en América Latina. Desde una perspectiva pedagógica, su inclusión en el ámbito escolar habilita el análisis crítico de estos procesos, favoreciendo la problematización de las nociones de identidad, diversidad y pertenencia.

En Brasil, la celebración tuvo origen en las zonas rurales y acostumbraba a ser una forma de celebrar la cosecha agrícola. El período de junio a setiembre estaba reservado a la recolección, preparación de la tierra y plantación de una nueva cosecha. Los agricultores traían los productos de sus cosechas para la celebración. Al comienzo, en el Brasil, la fiesta era conocida como Festa Joanina, en referencia a San Juan, pero, con el pasar de los años, su nombre se vio alterado a Festa Junina, en referencia al mes en la que las celebraciones se llevan a cabo, junio. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2020, p.1)



La incorporación de dicha festividad en la propuesta pedagógica de la institución no constituye una decisión aislada y arbitraria, sino que responde a una profunda coherencia con la identidad rural de la Escuela Normal Rural Almafuerte. Esta celebración, originada en el ámbito campesino brasileño como forma de agradecer las cosechas y celebrar la vida agrícola, conserva hasta la actualidad elementos simbólicos propios del mundo rural, como el maíz, la vestimenta “Caipira” y las danzas de cuadrillas, que dialogan directamente con las prácticas, saberes y valores que atraviesan la formación agropecuaria de la escuela. En este sentido, la propuesta permite resignificar contenidos vinculados a la producción, la tierra y las tradiciones, estableciendo puentes entre culturas rurales latinoamericanas y fortaleciendo una mirada situada que reconoce la centralidad del trabajo agrario, la vida comunitaria y la relación con el entorno como ejes fundamentales del proceso educativo.

Asimismo, la propuesta adquiere un valor especialmente relevante desde un enfoque plurilingüe, en tanto posibilita el contacto con la lengua portuguesa en contextos significativos de uso, promoviendo la comprensión y producción de sentidos en situaciones comunicativas reales. El abordaje de

canciones, coplas, expresiones idiomáticas y discursos propios de la festividad permite a los estudiantes establecer relaciones entre lenguas, reconocer similitudes y diferencias, y desarrollar actitudes de apertura hacia otras formas de comunicación. De este modo, el plurilingüismo se concibe no sólo como un aprendizaje lingüístico, sino como una herramienta para el encuentro con el otro y la ampliación del horizonte cultural.

A su vez, la implementación de la *Festa Junina* en la institución educativa se sustenta en una concepción de escuela como espacio comunitario, donde la participación activa de todos los actores resulta fundamental. En este sentido, se reconoce y valora el compromiso de docentes de distintas áreas, quienes aportan miradas disciplinares diversas que enriquecen la propuesta; del personal no docente, cuya colaboración en la organización y logística resulta indispensable; y de las familias, que se involucran en la construcción colectiva del evento, compartiendo saberes, prácticas y experiencias. Esta articulación fortalece los vínculos entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación más inclusiva, participativa y significativa.

Finalmente, el abordaje de las tradiciones propias de la *Fiesta Junina* (danzas, vesti-

mentas, gastronomía y música) habilita a los estudiantes a reflexionar sobre los procesos históricos, sociales e identitarios que atraviesan a la región, favoreciendo la construcción de una mirada crítica y contextualizada. De este modo, la propuesta no solo contribuye al fortalecimiento de la comprensión intercultural, sino que también propicia experiencias de aprendizaje integrales, donde el conocimiento se construye de manera colectiva y en diálogo con la diversidad cultural.

### **Enfoque interdisciplinario y plurilingüe**

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de oportunidades para que los ciudadanos logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, expresar y defender sus propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar de los procesos de producción y circulación de conocimientos. (Res.1540/12 FHaYCS- UADER, p.76)

La propuesta se desarrolla desde un enfoque interdisciplinario y plurilingüe que articula diversos espacios curriculares, Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras, Educación Artística, Ciencias Sociales, Formación Complementaria, Agropecuaria, Radio y TV Educativa y Residencia Estudiantil, en torno a una experiencia pedagógica común, situada y significativa. Esta articulación no sólo implica la integración de contenidos, sino la construcción de un entramado de saberes que dialogan entre sí, favoreciendo una comprensión compleja de las prácticas culturales y sociales.

Si bien la *Festa Junina* constituye una celebración de tradición brasileña, la propuesta se resignifica en el contexto institucional al desarrollarse en la Residencia Estudiantil, espacio que se transforma simbólicamente en una *kermesse* intercultural. En este proceso, resulta fundamental la participación

activa de preceptores y estudiantes residentes, quienes asumen un rol protagónico en la ambientación, organización y dinamización de la jornada. Brasil se posiciona como país anfitrión, dando la bienvenida a las demás lenguas extranjeras, francés e inglés, y a la lengua materna, generando un escenario de encuentro entre culturas. En este sentido, resultan pertinentes los aportes de Marchiaro y Pérez:

Pero, además, esta perspectiva de enseñanza de lenguas privilegia la dimensión formativa y de ciudadanía, al promover “la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural” y propiciar “la participación activa en procesos democráticos” (2016, p.151)

En este marco, cada país se presenta a través de stands culturales donde los y las estudiantes exponen relatos tradicionales, objetos característicos, comidas típicas, símbolos e insignias, fotografías, producciones gráficas y vestimentas representativas. Estos espacios se constituyen como instancias de producción y socialización del conocimiento, en las que se comparten danzas tradicionales, expresiones musicales y diversas manifestaciones culturales, favoreciendo el aprendizaje vivencial y el intercambio entre pares.

Desde el área de Ciencias Sociales se aporta la contextualización histórica, geográfica y cultural de cada país, promoviendo la comprensión de los procesos que configuran sus identidades. En articulación con las materias de Lengua y Literatura y Geografía, se abordan las leyendas y relatos tradicionales, no sólo como textos narrativos, sino como construcciones culturales situadas en territorios específicos, lo que permite una lectura integral del espacio geográfico, las identidades colectivas y los saberes vinculados al ámbito rural. Este enfoque

posibilita reconocer las múltiples relaciones entre cultura, territorio y producción, ampliando la mirada de los estudiantes.

El acceso a una o varias lenguas extranjeras permite al sujeto tomar una justa visión del valor relativo de la lengua materna, acceder a otras culturas, otras formas de ver, de sentir y de pensar; en otras palabras, permite comprender al otro y participar así en el proceso de construcción de una sociedad con mayor equidad. (Res.1540/12, FHaYCS- UADER, p.75)

El enfoque plurilingüe se materializa en el uso de la lengua materna, el portugués, el inglés y el francés en situaciones comunicativas reales y significativas. Las distintas lenguas interactúan para establecer similitudes, diferencias y puntos de encuentro, especialmente a través de los relatos tradicionales y las festividades populares. De este modo, se promueve no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también actitudes de apertura, respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística.

Desde el Área Artística, en articulación con la Residencia Estudiantil, se trabaja en la ornamentación y contextualización estética de los stands y del espacio general, atendiendo a los elementos simbólicos propios de cada cultura. A su vez, desde el campo estético-expresivo se preparan danzas tradicionales y juegos característicos de la kermesse, favoreciendo la expresión corporal, la creatividad y la participación colectiva.

Por su parte, el Área Agropecuaria se integra a la propuesta desde la práctica gastronómica tradicional, en articulación con el Taller de Elaboración de Productos Alimenticios (Panadería, Pastelería e Industria). En este espacio, los y las estudiantes elaboran diversas preparaciones como chipá, croissant, masitas de manteca, tortas fritas y pan casero, recuperando saberes vinculados a la producción, la alimentación y la cultura. Esta experiencia se complementa

con el trabajo del área de Lengua y Literatura, que impulsa una propuesta plurilingüe junto a francés, inglés y portugués, orientada a la exploración del origen de las recetas, el vocabulario específico, las instrucciones y las particularidades discursivas de cada lengua.

En este sentido, la cocina (o preparación de comidas) se configura como un espacio de encuentro entre lenguas y culturas, permitiendo reconocer cómo los alimentos, las tradiciones y las palabras circulan, se transforman y se resignifican en distintos contextos. La lengua deja de abordarse únicamente como sistema para ser comprendido como práctica social y cultural, favoreciendo una mirada intercultural.

Este material integra textos instructivos, imágenes y referencias culturales trabajadas en las distintas lenguas, constituyéndose en una producción colectiva que da cuenta del trabajo interdisciplinario, creativo y colaborativo de los distintos espacios curriculares.

En síntesis, esta propuesta pedagógica promueve una experiencia educativa integral en la que el conocimiento se construye de manera colectiva, situada y en diálogo con la diversidad lingüística y cultural, fortaleciendo el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y socioemocionales en los y las estudiantes.

### **Articulación con ejes transversales**

La *Fiesta Junina* se configura como una experiencia pedagógica integral que posibilita la articulación de diversos ejes transversales, en tanto promueve aprendizajes que exceden los límites disciplinares y se inscriben en la formación de sujetos reflexivos y participativos. En este sentido y tal como señalan los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*:

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructu-

rar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena. A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 23).

Desde esta perspectiva, la propuesta habilita múltiples situaciones en las que la lengua se pone en juego en contextos reales y significativos, fortaleciendo la construcción de sentidos compartidos.

En relación con la Educación Sexual Integral (ESI), la *Festa Junina* se presenta como un espacio propicio para reflexionar sobre la diversidad cultural, los modos de vinculación y las distintas expresiones identitarias que se manifiestan en las celebraciones populares. A través de la participación en actividades colectivas, la interacción entre pares y el reconocimiento de otras tradiciones, se promueven valores como el respeto, la inclusión, la empatía y la valoración de la diversidad, contribuyendo a la construcción de vínculos saludables y democráticos.

En cuanto al eje de Educación Ambiental, la propuesta incorpora prácticas orientadas al cuidado del entorno y al uso responsable de los recursos. La reutilización de materiales para la ornamentación, la elección de insumos locales y la valorización de producciones agropecuarias propias del contexto rural permiten reflexionar sobre el consumo responsable, la sustentabilidad y la relación entre cultura y ambiente. De este modo, se fomenta una conciencia ambiental, en diálogo con las prácticas productivas y comunitarias de la región.

Por su parte, el espacio de Radio y TV Almafuerte, como herramienta educativa, se

constituye como un ámbito de producción, circulación y democratización de la palabra, donde los y las estudiantes elaboran programas, entrevistas, crónicas y coberturas del evento. Estas prácticas favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y el uso significativo de las tecnologías, en tanto los medios se convierten en herramientas para narrar, interpretar y resignificar la experiencia vivida.

En este marco, resulta pertinente recuperar el concepto de competencia comunicativa, entendida como el:

Conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla (Cassany, 1999, p. 5).

La propuesta pedagógica de la *Festa Junina* favorece el desarrollo de esta competencia al situar a los y las estudiantes en escenarios comunicativos auténticos, donde deben producir, interpretar y adaptar discursos en función de diferentes interlocutores, lenguas y contextos culturales.

Finalmente, en el campo de la Lectura, la Escritura y la Oralidad, la experiencia habilita múltiples instancias de producción y comprensión de textos en situaciones significativas. La elaboración de relatos, guiones, descripciones, entrevistas y materiales audiovisuales, así como el abordaje de textos tradicionales y de transmisión oral, como leyendas y cuentos populares, permite fortalecer las competencias lingüísticas tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras. De este modo, la propuesta no solo enriquece las prácticas de la misma, sino que también contribuye a la construcción de sujetos capaces de interpretar, producir y comunicar sentidos en contextos diversos y complejos.

En cuanto a construcción metodológica, la propuesta se inscribe en un enfoque pedagógico activo, participativo y contextualizado, que prioriza el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo entre otras áreas de estudio, docentes y estudiantes. Se promueve la integración de saberes y la construcción de conocimientos a partir de experiencias concretas que vinculan la escuela con prácticas culturales.

El lenguaje, en tanto elemento constitutivo de la comunicación, posibilita los intercambios y la interacción social, así como la construcción de significados y representaciones del mundo (FHAyCS- UADER, 2012). En este sentido, la propuesta se orienta a generar espacios de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

### Conclusiones

La implementación de la *Festa Junina* permitió fortalecer competencias comunicativas, interculturales y expresivas, al tiempo que promovió la participación activa, el trabajo colaborativo y la construcción de vínculos significativos entre los y las estudiantes.

Asimismo, se favoreció el desarrollo de una ciudadanía crítica y respetuosa de la diversidad, en consonancia con los lineamientos educativos actuales. La experiencia posibilitó integrar contenidos culturales, lingüísticos y sociales en un marco significativo, potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia desarrollada en la Escuela Normal Rural Almafuerte pone de manifiesto el potencial de las propuestas pedagógicas que articulan lengua y cultura desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. La *Festa Junina* se consolida como un dispositivo didáctico que permite trascender lo festivo para convertirse en una herramienta de enseñanza significativa.

En un contexto educativo que busca formar sujetos reflexivos, abiertos y respetuosos de

la diversidad, este tipo de experiencias contribuye a la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras, integrales y contextualizadas, que fortalecen el sentido de la enseñanza y el aprendizaje.

### Referencias

- Byram, M; Fleming; M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Moralejo, E. (1996). Experiencia y lenguaje en la hermenéutica de Gadamer. En *Díaz, E (Comps) La ciencia y el imaginario social*. Biblos. pp. 219-230.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2016) Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 8, Volumen 8, noviembre 2016. ISSN 1853-3256.

### Normativas y Documentos

- Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. (2023). *Abordaje plurilingüe en las escuelas de la FHAyCS: Aportes para el diálogo*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Ministerio de Educación de Corrientes (2020). Documento “Conozcamos un poco más sobre las fiestas juninas”. Pp. 1-22. <https://aprendemostodos.mec.gob.ar/wp-content/uploads/Alumnos/FESTAS-JUNINAS-12-junio.pdf>
- Proyecto de Educación Plurilingüe. Resolución N.º 0652/11 FHAyCS.

Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Resolución N.º 1540/12 CS UADER

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2008) Ley Nacional N°- 26.150.

Proyecto Educativo Institucional 2014. Escuela Normal Rural “Almafuerte”.

## **Redes sociales**

Radio y TV Almafuerte: <https://www.facebook.com/reel/2012278785774280>

Radio y TV Almafuerte: <https://www.facebook.com/reel/966426915263264>

# Prácticas de escritura en el espacio escolar habitado desde la Biología

## Autor:

Prof. Diego Sebastián Larocca

[laroccadiegosebastian@gmail.com](mailto:laroccadiegosebastian@gmail.com)

**Filiación Institucional:** Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” (FHAyCS-UADER).

**Fecha de recepción:** 20/04/26

**Fecha de aceptación:** 24/04/26

**Cita sugerida:** Larocca, D. (2026). Prácticas de escritura en el espacio escolar habitado desde la Biología. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 66-75,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## Palabras Claves

Escritura- aprendizaje- biología- experiencia

## Resumen

El artículo analiza una experiencia didáctica desarrollada durante el ciclo lectivo 2025 en Biología de 1º Año “A” de la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” de la FHAyCS- UADER (Oro Verde, Entre Ríos). La propuesta articuló reiteradas salidas de campo en las proximidades del Tajar con un proceso de escritura con destinatario real, que culminó en la producción de cartas dirigidas a lectores no especialistas para invitarlos a conocerlo. A partir del análisis de tres casos y de registros del proceso, se examina cómo la escritura favorece la construcción inicial del modelo de ecosistema mediante la organización colaborativa de ideas, el establecimiento de relaciones y la formulación de explicaciones. Los resultados evidencian avances desde descripciones fragmentarias hacia comprensiones más relacionales, y permiten advertir que la escritura no sólo permitió comunicar lo sabido, sino también reconocer aquello que todavía no se comprendía del todo. En este sentido, este trabajo reconoce la escritura como práctica relevante para el aprendizaje progresivo del conocimiento biológico escolar, en diálogo con la Educación Ambiental Integral, y subraya la importancia de sostener este tipo de propuestas para profundizar la complejidad de los aprendizajes y abrir oportunidades para revisar y enriquecer las prácticas docentes.

## **El Tajamar alberdino entre sentidos, escritura y Biología**

El Tajamar de nuestra Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” constituye mucho más que un reservorio artificial de agua dulce. Para estudiantes, docentes, familias y visitantes, se configura como un espacio ambiental cargado de significados culturales: *¿quién no ha compartido unos mates a su orilla, se ha tomado una foto con él de fondo o incluso se ha dejado cautivar por algún yacaré?* Seguro que sí.

En términos ecológicos, se trata de una laguna de origen antrópico, alimentada por aguas subterráneas y por escorrentía superficial. Presenta una superficie aproximada de 2,6 hectáreas y una profundidad que no supera los 1,6 metros. Se caracteriza por una rica fauna de aves, reptiles, un ensamble de zooplancton característico que sostiene las redes tróficas, y una variada cobertura vegetal tanto en el cuerpo de agua como en sus bordes (Cacciabue et al., 2022). A ello se suma su proximidad a la Reserva Natural Protegida homónima, de aproximadamente 20 hectáreas, lo que refuerza su valor patrimonial y lo consolida como un objeto de estudio privilegiado en el ámbito escolar.

Más allá de su dimensión ecológica y simbólica, el Tajamar ofrece un potencial pedagógico significativo, aún poco explorado en la escuela. Su ubicación estratégica y su alta visibilidad habilitan oportunidades concretas para articular contenidos curriculares con la realidad ambiental local. En el marco de la Biología escolar, puede concebirse como un espacio de aprendizaje situado que favorece la observación, la indagación y la construcción conceptual a partir del ambiente, en consonancia con propuestas que subrayan la necesidad de vincular los saberes escolares con fenómenos del mundo real y socialmente relevantes (García Rovira, 2005).

En este entramado, la escritura situada se presenta como una herramienta potente para comprender y comunicar el mundo natural en la escuela secundaria. Revalorizar este trabajo con el lenguaje en contextos reales supone superar su uso meramente reproductivo y concebirla como una práctica epistémica; es decir, como una forma de pensar y construir conocimiento en las clases de Biología. En esta línea, y en consonancia con los aportes de García (2011) y Martín-Díaz (2013), escribir no se limita al registro de información, sino que se configura como un proceso mediante el cual las y los estudiantes organizan ideas, establecen relaciones conceptuales y elaboran explicaciones con sentido sobre los fenómenos estudiados.

Abrir la enseñanza de la Biología a formas de escritura diversas, exploratorias y dialógicas, junto con la recuperación de vivencias y memorias asociadas al Tajamar, permite tender puentes entre Biología, lenguaje y cultura institucional. Díaz (1991), ex estudiante del Internado, lo describe como un lugar de descanso, contemplación y silencio compartido tras la jornada cotidiana, asociado al mate, a la lectura y a la observación del paisaje. Estas narraciones, aunque no constituyen descripciones científicas del ecosistema, conforman una memoria colectiva que inscribe al Tajamar en la identidad institucional y territorial de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, permiten reconocer que el conocimiento biológico escolar no se construye en un vacío de significados, sino en diálogo con miradas, lenguajes y experiencias previas.

Concebir la escritura como una práctica situada implica, entonces, reconocer al espacio escolar como un territorio habitado, donde lenguaje, vínculos y ambiente se entrelazan en la construcción del conocimiento. Escribir Biología sobre el Tajamar no supone sólo describir un ecosistema, sino habitarlo simbólicamente desde la palabra,



articulando saberes, experiencias y sensibilidades. De este modo, estas producciones habilitan formas de aprendizaje que trascienden los límites del aula y refuerzan el carácter vivo, relacional y contextual del conocimiento científico.

Este artículo analiza y recupera una experiencia de escritura situada en clases de Biología en torno al Tajamar, con el objetivo de comprender cómo esta práctica, integrada a la evaluación, favorece la construcción inicial del modelo teórico de ecosistema propuesto por García Rovira (2005), cuando se articula con experiencias reales y significativas para estudiantes de 1º Año “A” durante 2025, en el marco de la Educación Ambiental Integral.

### **Una propuesta de escritura en “con-texto”**

Como trabajo integrador evaluativo de los contenidos del Plan de estudio (Resolución N° 1539/12 CS, UADER, 2012), se desarrolló una situación de escritura centrada en la producción de cartas con destinatario real. La consigna propuso invitar a una persona externa a la escuela a conocer el

Tajamar, orientando la escritura a poner en valor este ecosistema. Esto implicó adecuar el conocimiento biológico a lectores no especializados, ajenos al campo disciplinar.

Esta producción constituyó la instancia final de un proceso sostenido que incluyó trabajos de campo, registros de observación directa y experiencias de índole tanto subjetiva como científica, instancias de reescritura intermedia y discusiones grupales. En este marco, la escritura funcionó como una herramienta para reorganizar y comunicar ideas, favoreciendo la selección, relación y reformulación de conceptos biológicos en función de un propósito comunicativo concreto, lo que le confirió un carácter problematizador.

La elaboración colectiva de explicaciones resultó clave durante todo el proceso, ya que permitió la formulación de preguntas, la confrontación de interpretaciones y la toma de decisiones argumentativas, reforzando el carácter reflexivo de la producción textual. Las cartas, en ese sentido, constituyen la culminación de ese recorrido y permiten analizar los modos en que la escri-

ra operó como dispositivo para modelizar el ecosistema en un contexto situado.

Para el análisis se seleccionaron tres cartas consideradas representativas por la diversidad de destinatarios y de estrategias discursivas, junto con registros de instancias metacognitivas, lo que permitió identificar regularidades y tensiones en los procesos de construcción del conocimiento escolar.

### **Cuando la Biología intenta “tomar la palabra”**

El análisis de las cartas permite observar cómo la escritura habilitó formas diversas de habitar discursivamente el Tajamar, transformando un espacio escolar cotidiano en un objeto de estudio.

#### **1. “Yacarés Jr. Alberdinos”**

La carta a Franco Colapinto presenta una progresión discursiva sostenida, con un propósito comunicativo claro. La necesidad de dirigirse a una referencia juvenil ajena al ámbito escolar favoreció la selección y la reformulación de conceptos biológicos y el uso de analogías, reforzando el tono persuasivo.

Los conceptos biológicos aparecen integrados al discurso y no presentados como definiciones aisladas, como se observa en el siguiente fragmento: “El Tajamar es un ecosistema (conformado por una comunidad biológica y un biotopo) que contiene agua dulce, oxígeno, refleja la luz solar y tiene poblaciones de distintos seres vivos que pueden vivir en la tierra o otros que viven en el fondo...”. El pasaje mantiene un equilibrio entre lenguaje técnico y cotidiano y puede leerse como un proceso de recontextualización del saber científico al servicio de una función comunicativa concreta. No obstante, la noción de ecosistema aparece de modo predominantemente descriptivo, más como un conjunto de componentes que como un entramado de interacciones. Aun así, emerge implícitamente el reconocimiento del papel del agua, el oxígeno y la

luz solar como condiciones que sostienen la vida, junto con referencias a procesos de transformación de la materia y al flujo de energía.

Otro pasaje del escrito muestra intentos de explicación causal: “Estos colores les sirven a las flores de los camalotes del Tajamar para llamar la atención de las abejas y ser polinizadas, y a las abejas para alimento.” Aquí se establece una relación funcional clara (color-polinización) que muestra cómo la escritura opera como dispositivo para organizar relaciones conceptuales, aun cuando estas se formulen de manera incipiente.

La articulación entre experiencia y contenido disciplinar resulta especialmente significativa: “Mientras investigábamos aves en una salida, encontramos un cadáver de tortuga en descomposición... lo llevamos al laboratorio para investigar su diminuta estructura.” Este enunciado recupera una experiencia situada e introduce nociones vinculadas a la descomposición y a la acción de los microorganismos, mostrando cómo la escritura permite transformar la observación del ambiente en una explicación biológica comunicable.

Un rasgo especialmente significativo es el uso de analogías orientadas al campo del automovilismo, que funcionan como estrategia de traducción conceptual para el destinatario y la captación de su atención: “... algo así pasa con tu equipo, todos se ayudan mutuamente para sacar el mejor escenario, el producto que sos vos.”, y “Estos colores (de las flores) son tan llamativos como tus autos de carreras.” En el primer caso, se establece una analogía estructural entre la noción de mutualismo y el trabajo en equipo propio del automovilismo, al trasladar la idea de interdependencia entre organismos a un dominio familiar para Colapinto. En el segundo, la comparación se apoya en una semejanza perceptiva (lo llamativo), que habilita la atribución de la

función del color en la interacción flor-polinizador (auto-observador).

## 2. “Los Yacarecitos Alberdinos”

Desde el comienzo, Lionel Messi es construido desde la admiración, pero también desde la cercanía, lo que habilita un tono afectivo sostenido: “Pensamos en vos ya que sos una persona impresionante, con muchos trofeos a lo largo de tu carrera futbolística, te admiramos y sos un gran ejemplo a seguir...”.

El contenido biológico se integra en prácticas concretas vinculadas a las salidas de campo. El Tajamar es descrito como una “gran comunidad biológica”, a partir de la enumeración de organismos observados: “desde organismos unicelulares que hemos podido visualizar en el laboratorio, gracias a un microscopio, como bacterias y algas. Hasta organismos pluricelulares, como por ejemplo los yacarés overos.” Aquí, esta diferenciación entre organismos se articula con prácticas de observación desarrolladas en el laboratorio mediante el uso del microscopio.

También se observan intentos de explicación de las relaciones alimentarias y del papel que cumplen ciertas condiciones del ambiente, como la disponibilidad de la luz solar y oxígeno, aunque con formulaciones incipientes: “en este momento (noviembre) en el ecosistema del tajamar hay una cantidad excesiva de biodiversidad, produciéndose una gran relación alimentaria donde la luz solar y el oxígeno son de gran importancia.” Si bien la biodiversidad no se evalúa en términos de “exceso” o “déficit”, sino a partir de la composición y dinámica de las comunidades, este tipo de expresiones cobra valor para el análisis (por ejemplo, cuando intentan expresar que “hay muchos más camalotes que otras veces”), ya que evidencia cómo la escritura obliga a verbalizar nociones ecológicas complejas aún en construcción. A la vez, el pasaje permite reconocer una aproximación al funciona-

miento del ecosistema como sistema dinámico sostenido por el flujo de energía y la circulación de materia.

La noción de cambio ambiental aparece asociada a la temporalidad: “El tajamar ha sufrido demasiados cambios a través del tiempo... Un ejemplo de eso es la sequía que se produjo hace unos años atrás que afectó a las ranas porque los renacuajos dependen del agua...” Este pasaje posiciona a las y los estudiantes como observadores de procesos ambientales dinámicos y da lugar al ensayo de relaciones causales encadenadas entre cambios en el ambiente del Tajamar, sequía y, como una de sus posibles consecuencias, la migración o muerte de organismos. La referencia a la sequía funciona como evidencia empírica situada y refuerza el carácter contextualizado del aprendizaje.

En la carta se afirma: “El color de los yacarés tiene que ver con la melanina y le ayudan a camuflarse, a absorber el calor del sol que influye en su temperatura y a protegerse de la radiación solar.” Este fragmento vincula un rasgo visible con su base biológica y muestra cómo una misma característica puede cumplir varias funciones en interacción con el ambiente.

El uso sistemático y creativo de comparaciones con el fútbol constituye el núcleo persuasivo del escrito y se refuerza en el cierre: “Una laguna puede parecer tranquila, pero guarda vida y movimiento abajo. Vos a veces parecés caminar o estar quieto, pero de repente sorprendés con una jugada que nadie se esperaba.” Estas formulaciones establecen una analogía estructural incipiente entre la dinámica interna del ecosistema y el estilo de juego de Messi, al poner en correspondencia modos de funcionamiento más que rasgos aislados.

En el cierre, la estrategia se intensifica al afirmar: “En una laguna conviven múltiples formas de vivir en equilibrio. En vos

hay regate, visión, gol y liderazgo, un ecosistema futbolístico completo.” Aquí, la expresión opera como una metáfora conceptual, ya que identifica implícitamente al jugador con un ecosistema y resignificando la noción de equilibrio en clave deportiva. La idea no es “vení porque hay biodiversidad”, sino “vení porque el Tajamar funciona como aquello que vos encarnás en la cancha”. De este modo, el concepto biológico se desplaza hacia un uso simbólico que, sin abandonar su anclaje disciplinar, evidencia una apropiación flexible del modelo.

### 3. “Bio-Aqua-ArtAttack”

La carta presenta una escritura fluida, con un tono cercano y un propósito comunicativo claro, y está dirigida Norma Rodríguez, abuela de un integrante del grupo. La destinataria es construida explícitamente como artista, lo que orienta las decisiones discursivas desde el inicio: “Sabemos que eres artista y nos gustaría que hagas una pintura de nuestro tajamar querido, en la pared de la casita de arte de la escuela.”

La articulación entre Biología, agua y arte, constituye una estrategia retórica potente, ya que interpela desde el campo artístico sin perder de vista el juego de palabras que da nombre al equipo: “Si vieras lo sorprendente que se ven los seres unicelulares de la muestra de agua en el microscopio del laboratorio, ¿sería una perfecta obra de arte?”

En otro fragmento relevante, “En las observaciones que tuvimos del tajamar pudimos estudiar la comunidad biológica.”, se vincula el saber teórico con la experiencia de salida de campo, legitima el conocimiento desde la observación directa y articula la idea de comunidad biológica como nivel de organización.

Más adelante, se explicitan relaciones tróficas: “En este ecosistema hay relaciones alimentarias donde diferentes especies se alimentan de otras.” Aunque formulado de manera general, el fragmento da cuenta de

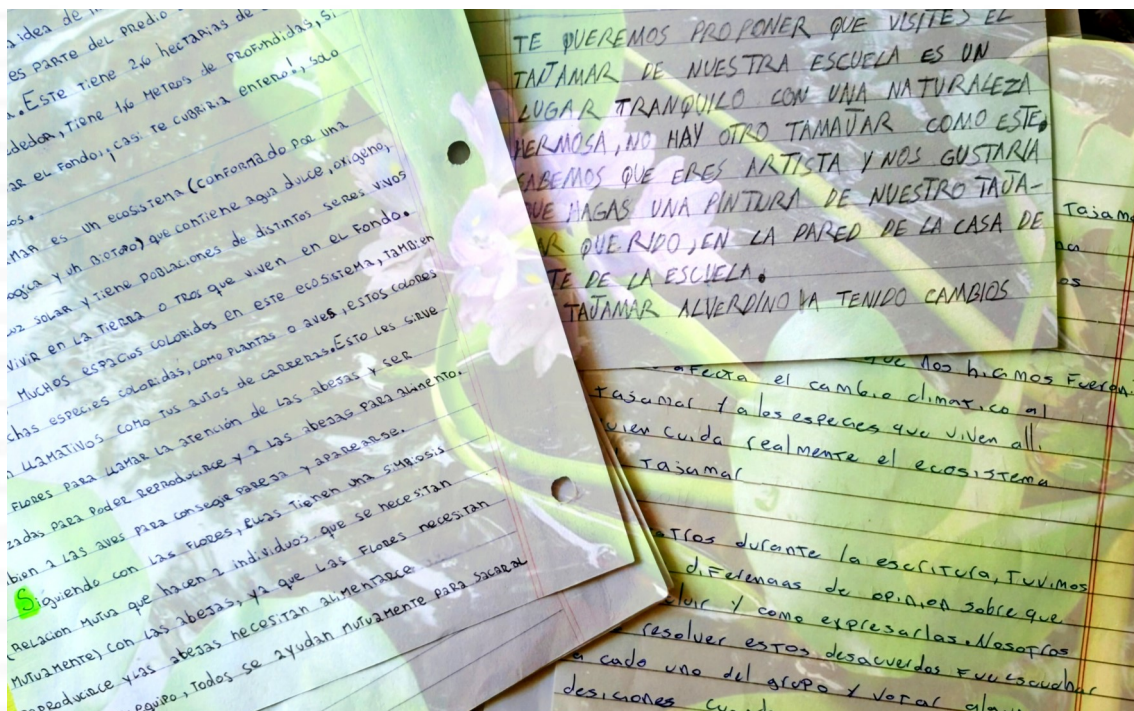
cierta comprensión del modelo de ecosistema como red de interacciones, al ir más allá de la mera enumeración de componentes y remiten a propiedades emergentes del sistema.

Aparece luego una imprecisión conceptualmente interesante: “No te sorprendas si ves un cadáver de tortuga porque ya terminó su ciclo de vida.” Desde el punto de vista biológico, esta expresión induce a pensar el ciclo de vida como un proceso individual y cerrado, sin considerar la reproducción y la descendencia como continuidad de la especie. Este tipo de formulaciones resulta especialmente fértil para la enseñanza, ya que abre la posibilidad de problematizar el ciclo de vida más allá del individuo.

En relación con lo anterior, la referencia a la muerte de un organismo y de las relaciones alimentarias permite entrever, aunque de manera incipiente, los procesos de transformación de la materia en el ecosistema, situando vida y muerte dentro de ciclos que sostienen su dinámica.

Finalmente, se reconoce una noción clara de adaptación: “la población de yacarés overos del tajamar, que se pueden camuflar en la laguna, son difíciles de ver a simple vista.” En este fragmento, los yacarés ya no son pensados únicamente como individuos aislados, sino como una población que comparte características adaptativas. La adaptación no aparece como definición formal, sino como un rasgo funcional asociado a la supervivencia en el ambiente.

Entonces, *¿qué modelos explicativos iniciaron su construcción cuando las y los estudiantes escribieron en cada caso?* García Rovira sostiene que “enseñar ciencia en la escuela implica ayudar al alumnado a construir modelos significativos para ellos. Estos modelos serán relevantes si conectan con fenómenos familiares sobre los que puedan pensar, hablar y actuar” (2005, p. 5).



Desde esta perspectiva, el modelo de ecosistema opera como un organizador potente para pensar el Tajamar, en tanto permite integrar organismos, condiciones ambientales y relaciones en explicaciones globales y comprensibles. De forma articulada, el modelo de organismo aparece asociado a la descripción de los seres vivos observados y a referencias implícitas de funciones vitales como la nutrición y la relación, mientras que la reproducción ocupa un lugar marginal. El modelo de biodiversidad se manifiesta de manera explícita, aunque con formulaciones aún incipientes, principalmente ligado a la diversidad de organismos visibles. En cambio, el modelo de célula permanece en un segundo plano vinculado más a experiencias de laboratorio que a las explicaciones sobre el Tajamar. Lejos de constituir una carencia, esta jerarquización evidencia cómo los modelos escolares no reproducen los modelos científicos acabados, sino que se configuran como herramientas transitorias para explicar lo observable y significativo en un contexto determinado.

Estos modelos se apoyan de manera diferencial en nociones de alto poder integra-

dor, abordadas por Castro Moreno y Valbuena Ussa (2007). Interacción, diversidad y cambio funcionan como ejes organizadores del discurso, estrechamente ligados a la observación del Tajamar y a la necesidad de comunicar lo observado a un destinatario real. La escasa presencia de la noción de unidad refuerza la idea de una construcción conceptual progresiva, situada y no lineal.

### **Escribir con otros para otros: voces, vínculos y saberes en el proceso de escritura**

Desde el marco de la Resolución N° 1173/14 CD (FHAyCS-UADER, 2014), evaluar implica mejorar las prácticas de enseñanza y favorecer la reflexión sobre los propios procesos formativos de aprendizaje.

En los tres casos, la escritura colectiva se configura aquí como un proceso de selección, negociación y justificación de ideas, aunque cada grupo enfatiza dimensiones distintas de la elaboración conjunta de descripciones y explicaciones. Para Los Yacaritos Alberdinos, esta dimensión aparece fuertemente asociada a la organización del texto y a la integración de aportes indivi-

duales: “Cada uno hacía un borrador con las ideas que quería aportar y luego tratábamos de juntar las mejores ideas.” Aquí, el proceso de producción de los textos se configura como un proceso de selección y síntesis, en el que se reconoce explícitamente el pasaje desde producciones individuales hacia una construcción colectiva más elaborada. Este movimiento da cuenta de un trabajo metacognitivo incipiente, en el que las y los estudiantes reflexionan sobre cómo mejorar sus textos a partir del intercambio, aspecto central en la apropiación progresiva del lenguaje científico escolar (García Rovira, 2005).

Para Yacarés Jr. Alberdinos, en cambio, el énfasis está puesto en la negociación y el acuerdo como condición para avanzar en la escritura: “Para resolver estos desacuerdos fue escuchar a cada uno del grupo y votar algunas decisiones cuando no nos poníamos de acuerdo.” Este fragmento evidencia una dinámica deliberativa clara, sostenida en mecanismos democráticos sencillos pero efectivos. La escritura aparece aquí como una práctica social atravesada por el diálogo y la argumentación, en la que las ideas deben ser justificadas frente a otros para ser incorporadas al texto.

A su vez, Bio-Aqua-ArtAttack pone el acento en la relación conceptual entre los términos biológicos: “Una de las cosas que nos ayudó del trabajo en equipo fue poder juntar nuestros conocimientos para poder relacionar las palabras.” En este caso, sus integrantes explicitan que el desafío no fue únicamente escribir un texto “bien redactado”, sino establecer relaciones conceptuales, mientras trataban de unir con flechas algunas “palabras importantes” (glosario) que habían escrito en una hoja, como un esbozo de organizador gráfico en una clase. Tal como señala Martín-Díaz (2013), escribir en ciencias implica modelizar la realidad y ensayar explicaciones, más que reproducir definiciones aisladas.

Una regularidad particularmente significativa es la identificación de dificultades al integrar ciertos términos biológicos en el texto. Los Yacarecitos Alberdinos señalan: “Las palabras más difíciles de combinar fueron cadáver de tortuga en descomposición y ciclo de vida de las ranas.” De manera similar, Bio-Aqua-ArtAttack profundiza esta dificultad en estos términos: “Nos costó ponerlas porque no se nos ocurrían palabras que tuvieran que ver con el ciclo de vida y la muerte de un ser vivo.” Ambos fragmentos permiten inferir que la escritura puso en tensión nociones biológicas complejas, como la relación entre vida y muerte coexistiendo en un mismo lugar. La dificultad no se vincula necesariamente a la falta de conocimiento, sino a la necesidad de articular procesos biológicos en una narrativa con sentido, haciendo visibles para las y los estudiantes los límites (y las posibilidades) de su propio saber. En este sentido, la escritura se constituye como un espacio donde el conocimiento se vuelve problemático y, por lo tanto, enseñable.

Este enfoque converge con los planteos de Martín-Díaz (2013), quien sostiene que “si no lo puedo explicar, no lo entiendo”. Desde esta perspectiva, hablar y escribir ciencia no son actividades posteriores al aprendizaje, sino condiciones para que este ocurra. Las dificultades señaladas por los grupos refuerzan la idea de que aprender Biología no implica solo incorporar vocabulario específico, sino aprender a combinar términos, construir frases con sentido y explicitar relaciones semánticas entre conceptos. En esta misma línea, García (2011) destaca la potencialidad de escribir para diferentes audiencias: cuando el único lector es el docente, la escritura tiende a cerrarse sobre sí misma; en cambio, la presencia (aunque sea imaginaria) de otros destinatarios favorece un mayor compromiso autoral (expresado, por ejemplo, también, en la

elección del nombre del grupo) y obliga a tomar decisiones discursivas.

En cuanto a la emergencia de preguntas, se observan contrastes relevantes. Yacarés Jr. Alberdinos explicitan interrogantes que trascienden lo descriptivo, por ejemplo: “Cómo afecta el cambio climático al Tajamar y a las especies que viven ahí (?)”, “Quién cuida realmente al ecosistema del tajamar (?)”, “Qué les pasa a los renacuajos si baja mucho el nivel del agua?” (vulnerabilidad de especies). Por su parte, Los Yacarecitos Alberdinos utilizan como disparador “¿Cómo hace el yacaré para tener ese color y si sirve para otra cosa además de esconderse?”, e intentan explicarlo en sus producciones ampliando la búsqueda en distintas fuentes. Bio-Aqua-ArtAttack reconoce un desplazamiento temporal en sus inquietudes: “Después de escribir nos dimos cuenta de que queríamos seguir entendiendo porqué el tajamar cambia.” Así, la escritura opera como un dispositivo para problematizar la realidad y reorganizar la experiencia vivida. En consonancia con enfoques que conciben la escritura como práctica epistémica, escribir no clausura el conocimiento, sino que habilita nuevas líneas de indagación (Martín-Díaz, 2013).

Los criterios utilizados para resolver desacuerdos revelan distintos niveles de explicitación argumentativa. Mientras Yacarés Jr. Alberdinos priorizan la adecuación al destinatario: “El argumento que usamos fue que tuviera relación con Colapinto y que tuviera una cierta cantidad de palabras claves.”, Bio-Aqua-ArtAttack, en cambio, pone el acento en la coherencia discursiva: “Elegíamos en grupo cuáles palabras eran más coherentes y quedaban mejor.” En ambos casos, se observa que las y los estudiantes apelan a criterios ligados al sentido global del texto y a su destinatario, más que a la simple acumulación de términos. Este hallazgo refuerza la idea de que la escritura promueve formas genuinas de

argumentación ancladas en prácticas comunicativas reales.

### **A modo de cierre**

Las prácticas de escritura colectivas desarrolladas en torno al Tajamar permiten advertir que escribir en Biología puede integrarse a la evaluación y, a la vez, constituirse en una forma para explorar e interpretar el mundo natural desde la experiencia. En ese proceso se entrelazan ideas, afectos y saberes que favorecen la construcción progresiva de explicaciones con sentido y fortalecen los vínculos entre conocimiento científico escolar, ambiente y pertenencia institucional.

En este marco, las producciones evidencian avances en la construcción del conocimiento biológico: el ecosistema comienza a ser reconocido como un sistema de interacciones entre organismos y ambiente, al incorporar referencias a su carácter dinámico; y aparecen analogías y metáforas que operan como formas iniciales de modelización para explicar su funcionamiento. Tales elaboraciones dan cuenta de procesos incipientes pero significativos en la apropiación del modelo de ecosistema.

Asimismo, la escritura con destinatario no especialista introdujo una tensión formativa entre lenguaje cotidiano y científico: para invitar y convencer fue necesario recurrir a expresiones accesibles, pero también seleccionar, traducir y reorganizar conceptos biológicos para comunicarlos. Lejos de constituir un obstáculo, esta exigencia impulsó el pasaje desde una mirada descriptiva o fragmentada hacia una comprensión más relacional del ambiente. En este sentido, la escritura no solo sirvió para expresar lo que se sabía, sino para darse cuenta de aquello que no se comprendía plenamente. Con todo, el carácter inicial de estas construcciones pone de relieve que su profundización requiere ser retomada y enriquecida en los años siguientes de la escolaridad.

En un plano más amplio, la propuesta se inscribió en la Educación Ambiental Integral al concebir el ambiente como una trama compleja y promover su valoración. Los registros revelan apreciaciones estéticas, afectivas y ecológicas del Tajamar, evidenciando que el conocimiento biológico puede entrelazarse con la formación de sujetos capaces de interpretar y habitar críticamente el espacio escolar compartido (Ministerio de Educación de la Nación, 2023). Desde esta perspectiva, repensar la enseñanza de la Biología supone reconocer en la escritura no solo un puente para aprender, sino también una oportunidad para revisar las propias prácticas docentes en diálogo con otros y con el territorio. *¿Qué lugar podría ocupar la Biología si la pensáramos como una forma de habitar la escuela, dar lugar a nuevas voces y, a través de la escritura, construir sentidos sobre el mundo cercano que se enseña?*

### Agradecimientos

A Norma Gutiérrez, por acompañar el encuentro de cierre y obsequiar una pintura del Tajamar, que hoy habita la Biblioteca Alberdiantina y cuyos colores siguen contando esta experiencia compartida.

### Referencias

- Cacciabue, C. G., Savino, M. N., & Battauz, Y. S. (2022). Aportes al estudio de los ensambles de zooplancton en una laguna urbana de la provincia de Entre Ríos (Argentina). *Revista del Museo Argentino de Ciencias Naturales*, 24(1), 89-97.
- Castro Moreno, J. A., & Valbuena Ussa, É. O. (2007). ¿Qué biología enseñar y cómo hacerlo? Hacia una resignificación de la Biología escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (21), 126-145.
- Díaz, M. J. (1991). *Alberdiantina: homenaje a la Escuela Normal Rural Juan B. Alberdi. Páginas para una historia de la educación y de la vida estudiantil* (2.<sup>a</sup> ed.). Instituto Autárquico Provincial del Seguro de Entre Ríos.
- Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2014). *Resolución N° 1173/14 CD: Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Secundaria*.
- García, L. (2011). Algunas ideas para repensar los procesos de lectura y escritura en las clases de Biología. *Boletín Biológica*, (21), 4-6.
- García Rovira, M. P. (2005). Los modelos como organizadores del currículo en Biología. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra, VII Congreso*, 491-497.
- Martín-Díaz, M. J. (2013). Hablar ciencia: si no lo puedo explicar, no lo entiendo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 291-306.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *EAI. Desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela secundaria: orientaciones para la enseñanza en clave ambiental*. Buenos Aires.
- Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2012). *Resolución CS N° 1539/12: Plan de estudio de Técnico en Producción Agropecuaria de la modalidad Técnico Profesional para las Escuelas Normal Rural "Juan Bautista Alberdi" y la Escuela Normal Rural "Almafuerte"*.

## Eje 4

### Acompañamiento pedagógico e inclusión educativa



# El laboratorio como espacio de aprendizajes: aportes posibles a la evaluación

## **Autores:**

Prof. Daniel David

[danidavidarg@gmail.com](mailto:danidavidarg@gmail.com)

Prof. Silvia Zigarán

[laboratorio.almafuerte@gmail.com](mailto:laboratorio.almafuerte@gmail.com)

**Filiación Institucional:** Escuela Normal Rural “Almafuerte” (FHAyCS, UADER)

**Cita sugerida:** David, D., Zigarán, S. (2026). El laboratorio como espacio de aprendizajes: aportes posibles a la evaluación. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria*, (3), pp. 77-82,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

## **Palabras Clave**

Laboratorio- evaluación- práctica- aprendizajes - progresión

## **Resumen**

El artículo presenta una actividad evaluativa de cierre del Ciclo Básico en el espacio curricular Física y Química correspondiente a tercer año, que aborda contenidos teóricos y prácticos, con la particularidad de ser desarrollada en el espacio de laboratorio y considerando los tres años iniciales de la formación secundaria. La propuesta ha sido concebida como instancia de recuperación, resignificación del camino transitado, para los y las estudiantes; así como oportunidad de reflexión, reorientación de esfuerzos, para los y las docentes. La experiencia procura sostener la mirada de la Ciencia como portadora de dos dimensiones: como producto y como proceso. Asimismo, el concepto de alfabetización científica inspira sus propósitos: que los y las estudiantes aprendan no solo conceptos, sino competencias relacionadas con el modo de hacer y pensar en ciencia, permitiéndoles participar como ciudadanos críticos y responsables en un mundo en el que ciencia y tecnología desempeñan un rol muy importante.

## Inscripción de la propuesta

*“Me lo contaron y lo olvidé;*

*Lo vi y lo entendí;*

*Lo hice y lo aprendí”*

Confucio

El empleo de trabajos prácticos de laboratorio como estrategia didáctica en el abordaje de los contenidos curriculares resulta ser un gran aliado para docentes de los espacios curriculares del área de Ciencias Naturales, ya que permite que los y las estudiantes puedan -mediante su propio trabajo y con la guía docente-, observar fenómenos que les posibilitan apropiarse de contenidos y capacidades de manera más ágil y motivadora. En este sentido, Aureli Caamaño (1992) señala que la ciencia es una actividad práctica, además de teórica, y que una gran parte de la actividad científica tiene lugar en los laboratorios. Por lo tanto, sostiene que

Si la enseñanza de las ciencias ha de promover la adquisición de una serie de procedimientos y habilidades científicas, desde las más básicas (utilización de aparatos, medición, tratamiento de datos, etc.) hasta las más complejas (investigar y resolver problemas haciendo uso de la experimentación), es clara la importancia que los trabajos prácticos deben tener como actividad de aprendizaje de estos procedimientos.” (Aureli Caamaño, 1992, p. 61)

Por tal motivo, desde la incorporación de una docente responsable de laboratorio en la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, se ha propiciado la inclusión gradual y creciente de trabajos prácticos en los espacios curriculares del área de Ciencias Exactas y Naturales, incluyendo luego una evaluación de cierre de Ciclo Básico, de manera que se constituya en un hito en el cual se puedan realizar una valoración de progresión de

aprendizajes logrados y correcciones de rumbo, en caso de considerarse necesarias.

Sustenta esta propuesta de evaluación -y también de aprendizaje- la concepción de ciencia que Melina Furman y María Eugenia de Podestá (2009) trabajan, que tiene en cuenta dos componentes, a los cuales se refieren como las caras de una misma moneda: la Ciencia como Producto:

“conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permite explicar cómo funciona el mundo natural” (Furman y de Podestá, 2009, p. 39), organizados en teorías y leyes;

y la Ciencia como Proceso:

“modos de conocer la realidad a través de los cuales se genera ese producto” (Furman y de Podestá, 2009, p. 40).

En el laboratorio, los y las estudiantes pueden desarrollar la curiosidad, el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, que se procuran recuperar en la instancia individual de evaluación, la cual abre una instancia de diálogo cercano, reflexivo, para recuperar momentos significativos de la trayectoria escolar.

Dirigir esfuerzos en pos de la alfabetización científica de los y las estudiantes implica, en alguna medida, no sólo ocuparse de su preparación para discusiones públicas acerca de asuntos trascendentes que se relacionan con la ciencia y la tecnología, sino también ofrecerles la oportunidad de disfrutar del reconocer la belleza del mundo natural, el encanto de comprender cómo funciona, aspectos destacados por quienes introdujeron este concepto décadas atrás.

Tanto el desarrollo de habilidades como de capacidades resultan necesarios para promover la alfabetización científica de los y las estudiantes. En este sentido, se conside-

ra lo consignado por Labate quien manifiesta que:

Enfocarnos en el desarrollo de capacidades puede ser la vía que nos permita pensar un proyecto democrático de igualdad, sustituyendo el punto de vista basado en unos supuestos “talentos” por otro donde la dignidad de todos los seres humanos es igual y sus potenciales -si bien no iguales al principio- se consideran factibles de ser desplegados con el acompañamiento necesario, hasta el grado en que el propio sujeto lo requiera. (p. 23)

Asimismo, este autor señala que:

Tener en cuenta las capacidades en la escuela permite a los actores educativos dialogar acerca de cómo lograr una trayectoria escolar sin fisuras, que el/la estudiante perciba un proceso con sentido, que lo/la invite proponiéndole desafíos, pero sin soltarle la mano. (Labate, 2023, p. 25)

El laboratorio escolar justamente se constituye en ámbito privilegiado para que el desarrollo de capacidades sea llevado a cabo, en donde los y las estudiantes puedan acceder a experiencias que nutran su andamiaje conceptual y favorezcan el acceso a una vivencia de las Ciencias Exactas y Naturales, con la posibilidad incluso de despertar vocaciones científicas. El proceso reflexivo procura propiciar en la instancia evaluativa -concebida como parte de su formación- que se instrumentó en tercer año de la Escuela Normal Rural Almafuerte, dirige su mirada hacia las competencias relacionadas con el modo de hacer y pensar de la ciencia.

### **Con una mirada prospectiva**

La propuesta de evaluación de Física y Química en el laboratorio, en el año en que los y las estudiantes finalizan el Ciclo Básico de la escuela secundaria, fue construida a

partir de la consideración de los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes (IPA) contenidos en el documento del Ministerio de Educación, enmarcado en el proyecto Secundaria Federal 2030, en consonancia con los Planes de Estudio para las escuelas de la FHAYCS. En el referido texto se señala que Los IPA han sido pensados como una herramienta que colabore en los procesos de enseñanza y de evaluación formativa brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los estudiantes, con una mirada prospectiva, en un proceso que detecte situaciones en las que la escuela debe intervenir para fortalecer los aprendizajes. (2017, p. 3)

En una primera etapa, y dado que la propuesta fue diseñada para el espacio Física y Química de 3er año del Ciclo Básico, se realizó un recorte de los IPA de Ciencias Exactas vinculados a estos campos del conocimiento. En base a ellos se elaboraron las preguntas teóricas (con sustento en la práctica) y las actividades prácticas con material de laboratorio. Así fue como se indagó sobre el grado de conocimiento de las características de los estados de agregación de los materiales utilizando el modelo cinético corpuscular; los métodos más apropiados para separar mezclas, utilizando el conocimiento de las propiedades de los materiales; cambios de estado de agregación y el proceso de disolución utilizando el modelo cinético corpuscular; ley de conservación de la masa en los cambios químicos; entre otros.

Considerando los aspectos a evaluar, en forma previa se les entrega a los y las estudiantes una lista de cotejo y material bibliográfico específico, en formato digital, para que puedan realizar un repaso de conceptos seleccionados de primero y segundo año: materia, cuerpo y sustancia; propiedades intensivas y extensivas; cambios de estado; teoría cinético corpuscular; sistemas materiales; métodos de separación de fases y de



fraccionamiento de sistemas homogéneos; soluciones, concentración y densidad.

### La propuesta

La instancia de evaluación práctica en el laboratorio se estructura en tres momentos complementarios, diseñados para valorar tanto el conocimiento teórico como competencias científicas y destrezas de los y las estudiantes.

En un primer momento cada participante extrae una tarjeta de un conjunto en el cual se indaga acerca de los materiales que se usan habitualmente en el laboratorio. La tarjeta consigna el nombre y el/la estudiante debe identificarlo en la mesa de trabajo, explicar para qué se usa, el modo en que se emplea y cuestiones que se deben tener en cuenta para su correcto uso, en especial en aquellos que permiten hacer mediciones.

En un segundo momento se evalúa el grado de conocimiento de procedimientos a aplicar para separar mezclas, debiendo clasificarlas previamente. Se repite el modo de asignación de preguntas (al azar). En este

caso se incluyen un número limitado de tarjetas -en virtud del tiempo disponible para atender a los dos cursos de manera individualizada- en las cuales se evalúan destrezas para realizar medición de volumen de reactivos líquidos utilizando pipeta, pesada de pequeñas cantidades de reactivos sólidos y calentamiento -de manera segura- del contenido de un tubo de ensayo.

Para finalizar, los y las estudiantes seleccionan una tercera tarjeta referida a seguridad en las prácticas de laboratorio. Por ejemplo, se les preguntan cuestiones a tener en cuenta en el trabajo para que se realice de manera segura, tanto en lo que se refiere al uso correcto del material como al comportamiento en el espacio del laboratorio; forma de proceder en caso de suceder un accidente (presentando variadas situaciones que podrían suscitarse); equipo de protección personal disponible; etc.

En todas las instancias, si el o la estudiante no logra dar una respuesta completa, los docentes formulan la pregunta de otra manera, buscando establecer vínculos con prácticas efectuadas en el laboratorio en el

Ciclo Básico o bien hechos de la vida cotidiana en los que se puedan observar fenómenos estudiados en las aulas.

### Desde su perspectiva

Al recuperar las voces de los y las protagonistas, es posible definir algunos desafíos que surgen de esta propuesta. Repetir esta instancia de evaluación durante el ciclo lectivo -uno de los pedidos reiterados, “debería hacerse más veces en el año”- podría ser canalizado en la distribución de la actividad en los trimestres, organizando un primer momento de revisión de parte de la bibliografía, con acompañamiento de guía de lectura, y que incluya reconocimiento del material de laboratorio. Se plantea la necesidad de acompañar las prácticas de lectura dado que en el diálogo con los y las estudiantes surge que no lo consultan por sí solos.

Un segundo momento podría estar destinado a completar ese proceso de recuperación de contenidos teóricos y su correspondiente correlato en prácticas de laboratorio, destacando los requisitos para desarrollar formas de trabajo respetando premisas de seguridad. “Menos teoría y tener más práctica”, demandaron algunos de los protagonistas, reconociendo implícitamente la estrecha interrelación entre ambas, así como la contribución indiscutida de las clases de Ciencias Exactas y Naturales en el ámbito del laboratorio.

Y por último, en el tercer trimestre, ubicarían la evaluación propiamente dicha, articulando con lo visto de manera precedente. Sobre ésta, resulta interesante mencionar una reflexión que resume lo expresado por varios de los y las estudiantes: “Fue un buen método de evaluación ya que podés estudiar o si prestas atención, ya lo tendrías que saber”. Otra cuestión que surgió, al ser consultados con posterioridad, fue que les interesaría que se incluyeran más destrezas a evaluar: “Estaría bueno que sea más prác-

tico cómo agregar o preparar alguna solución o algo así”. En función del tiempo disponible -acotado por las circunstancias de la agenda institucional- se decidió que un porcentaje minoritario de las tarjetas consignará procedimientos, algo que será reformulado en la próxima oportunidad.

En síntesis, el resultado de la evaluación realizada por aquellos y aquellas a quienes estuvo dirigida fue muy positivo, concluyendo que la propuesta es de interés y merece continuar con las mejoras referidas y las que surjan en nuevas ediciones.

### Bibliografía

- Caamaño, A. (1992). Los trabajos prácticos en ciencias experimentales. Revista Aula de Innovación Educativa <https://formacioncontinuae-domex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/anexo-slp1.pdf>
- Furman, M., y Podestá, M. E. (2009). La aventura de enseñar ciencias naturales. Aique
- Labate, H.A. (2023): Desarrollo de capacidades: tarea para la escuela. pp 23-25. Buenos Aires. Libro digital [<https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Otros/desarrollo-capacidades-tarea-para-la-escuela.pdf>]

### Documentos

- Ministerio de Educación. (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación secundaria, Ciencias Naturales, Ciclo Básico.
- Ministerio de Educación (2017) Indicadores de Progresión de los Aprendizajes. Secundaria Federal 2030. págs.48-50 Buenos Aires

Resolución N° 1540/12 CS UADER. Plan de Estudio de Educación Secundaria Orientada a partir del Año Académico 2012, para las Escuela Normal Superior “José María Torres” y Escuela Normal Rural “Almafuerte” dependientes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos,. Disponible en: <https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/novedades/plan-de-estudio-de-educacinsecundaria-orientada-res-n154012-N38>

Resolución N° 1539/12 CS UADER. Plan de Estudios Modalidades Secundarias Orientadas y Técnico Profesional de las Escuelas dependientes de la FHAYCS. Disponible <https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/novedades/plan-de-estudio-N37>

## Entrevista

### La escuela como lugar de posibilidad.

### Pensar y conversar sobre la escritura y producción de saberes en las prácticas docentes.

#### Autores:

Dr. Daniel Brailovsky

[dbrailovsky@gmail.com](mailto:dbrailovsky@gmail.com)

Lic. Trinidad Balbuena

[trinibal74@gmail.com](mailto:trinibal74@gmail.com)

Prof. Milagros Garcilazo

[garcilazomariadelosmilagros@gmail.com](mailto:garcilazomariadelosmilagros@gmail.com)

**Filiación institucional:** Universidad Pedagógica Nacional (Unipe) y Escuela Normal Rural Almafuerte (FHAyCS-UADER).

**Cita sugerida:** Brailovsky D; Balbuena T, Garcilazo M. (2026) La escuela como lugar de posibilidad. Pensar y conversar sobre la escritura y producción de saberes en las prácticas docentes. *Revista Digital Almafuerte. Trazos, voces y escrituras en la escuela secundaria y superior*, (3), pp. 83-92,

[https://  
escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/](https://escuelanormalruralalmafuerte.edu.ar/)

#### Palabras claves

Cuidado- tecnologías- escuela- escritura

**Milagros Garcilazo:** Daniel, para esta conversación, nos gustaría partir de una pregunta relacionada con la idea de cuidado. Leyendo e investigando sobre tus trabajos, encontramos una entrevista donde remarcas esta idea de cuidar como una forma de enseñar, en donde decís que: *“cuidar el mundo para que no hiera a los niños, cuidar a los niños para que no destruyan el mundo”*. ¿Podrías ampliar esas ideas?

**Daniel Brailovsky:** La referencia que haces a esta doble circulación del cuidado, cuidar a los niños del mundo, pero también cuidar al mundo de las personas que lo van a constituir como mundo, es una forma de reinterpretar un poco la definición de educación de Hannah Arendt. Esta famosa y muy citada frase en la que ella plantea que la educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para no renovarlo, no darles a los niños las herramientas para habitarlo adecuadamente. Educar es también preservar el mundo del trato que le den los recién llegados a medida que se incorporen a él. Y la idea de cuidado, si la miramos desde esta perspectiva, está entonces muy imbricada en la idea de educación, a la que muchas veces se la piensa sobre todo asociada a la enseñanza y a la transmisión de contenidos. Hay algo del orden del “coacheo” o la preparación para el éxito, que domina la representación social de lo educativo; y la parte del

cuidado queda un poco relegada, invisibilizada. En las definiciones clásicas de educación ya aparece esta doble composición de lo educativo en lo formativo y el cuidado. A mí me gusta referir, por ejemplo, el Tratado de Pedagogía del filósofo Immanuel Kant, en el que plantea que la educación está compuesta de *instrucción*, de *disciplina* y de *cuidado*. Por supuesto, más allá de los antecedentes filosóficos o las consideraciones poéticas que puedan hacerse sobre esto, es más fácil sistematizar la enseñanza que el cuidado. Uno puede hacer una lista de las cosas que quiere que los chicos aprendan o que los maestros enseñen, pero es más difícil hacer una codificación de las tareas de cuidado, porque se resignifican en cada espacio de encuentro, no tienen que ver exactamente con lo visible sino con cierta significación. Hay un cuidado, por ejemplo, físico, concreto, hecho de dispositivos seguros, etc., que por supuesto es más fácil de incluir en las políticas. Pero es más difícil decodificar en un plan de estudio los gestos cuidadosos. Y cuando una época, comienza a caracterizarse como una época descuidada, como una época incluso cruel, la idea de cuidado también se resignifica.

Esta idea de la crueldad, se está utilizando mucho para caracterizar a las *nuevas derechas* en el mundo, a la emergencia de líderes muy carismáticos, muy populistas, y que identificados con las élites de millonarios y embanderados en discursos críticos respecto de todas las políticas y discursos sobre los derechos, de alguna manera entran muy bien a simple vista en el adjetivo *cruel*. Sin embargo, a mí me parece que la Argentina no se ha convertido en una sociedad de personas crueles, y que las personas que simpatizan con la ultraderecha no creo que lo sean. Me parece que se trata más bien de un fenómeno social. Si asociamos la crueldad al movimiento de las nuevas derechas, pienso que el ejercicio orgulloso de acciones crueles no es la regla, aunque en

algunos casos suceda, sino que la *regla* es el permiso sobre un cierto sentimiento de la crueldad que se vive como un derecho o una prerrogativa del que se siente vencedor, ganador.

Entonces hay una energía cruel que genera en esos grupos una identidad, una unidad. Si uno lee la definición del diccionario de crueldad, seguramente nos dirá que es la cualidad de las acciones inhumanas, las están guiadas por una fiereza, una agresión, una acción sin piedad. Y me parece que esa falta de piedad, esa inhumanidad, se expresa sólo como fenómeno colectivo y aparece como una especie de espectáculo del poder. Circula, tiene mucho rating, el espectáculo cruel del poder, del adversario convertido en enemigo sometido, dominado, “domado” como dicen en Twitter. Entonces, la crueldad de las extremas derechas no es una crueldad a secas, por lo menos, sino que tiene como destinatario a un sujeto social muy bien definido. *La crueldad se reserva muy específicamente a un sujeto al que podríamos mirar como “crudelizado” y que es el que interpela la función del Estado*. Es decir, al jubilado que cobra la mínima, hay que “crudelizarlo” para poder apagar ese cartel luminoso que tiene en la frente y que dice: acá falta el Estado. Entonces, creo que la crueldad sirve para anular esa imagen del excluido, que si uno lo piensa dos veces es insoportable, porque solamente con su presencia desmiente cualquier fundamento humano, igualitario de una sociedad. Y ahí desnuda un poco la flaqueza de la ultraderecha.

En el extremo opuesto, las personas hacia las que no se dirige un discurso cruel, sino un discurso de admiración serían ahora los grandes empresarios, los multimillonarios, los líderes de potencias imperialistas, que dirigen acciones bélicas. En ese contraste, me parece que vale la pena desde el punto de vista cultural, sociológico y antropológico, analizar más allá de los eslóganes o las

simplificaciones del asunto que circulan a veces en la opinión gritona de las redes.

**Trinidad Balbuena:** ¿Qué opinión tenés de esta escritura pedagógica que se aleja de aquella escritura evaluativa, calificativa? Considerando que la escritura pedagógica busca gestar otros movimientos de reflexión sobre los aprendizajes y la propia práctica.

**Daniel Brailovsky:** Ese es un tema que yo estudié a partir de un objeto escriturado muy específico y que es el informe que escriben las maestras jardineras dos o tres veces al año y que describe los aprendizajes de cada una y cada uno de sus alumnos. Es un texto operativo, que pertenece al legajo de los alumnos y uno podría decir, forma parte de lo pedagógico, pero también de cierta burocracia de las instituciones. El tema ha tenido cierta difusión y me sirvió para escribir dos libros en los últimos años. Uno llamado “Del informe evaluativo al relato pedagógico” y otro llamado “Informes y relatos en el jardín, narrativas del aprendizaje”.

Me parece que esa circulación del tema se debe a que la escritura de estos informes es un imperativo en los jardines, forma parte de las obligaciones de las maestras, y que en la hechura de estos textos se ponen en juego cuestiones vinculadas al sentido profundo que le damos al oficio, a las maneras en las que entendemos el aprendizaje, a las relaciones dentro de la institución, entre las autoridades y las maestras, entre las maestras entre sí, y también, y tal vez especialmente, a la relación entre la escuela y las familias. Porque estos informes, si bien son leídos por la maestra que recibirá el grupo al año siguiente y por distintos actores del sistema educativo, el lector más sensible, aquel en el que más piensa la maestra cuando escribe, es el de la familia del alumno. Entonces, hay dos maneras principales que, sin ser las únicas, de algu-

na manera condensan las prácticas de escritura de estos informes. Y cada una de ellas también representa un polo en alguno de estos asuntos.

Por un lado, hay una escritura muy descriptiva en la que se habla del niño en tercera persona (por ejemplo, un niño llamado Joaquín se define como “muy alegre”, “ingresa al jardín cada mañana y cuelga su mochila”, “en el área de matemática ha logrado esto y aquello”, “en el área del lenguaje muestra progresos”, “a la hora de desarrollar el juego, lo realiza de tal y de cual manera”). Así, el informe va pasando por cada uno de los aspectos que se consideran relevantes de incluir y haciendo alguna consideración basada en la lógica de los logros y de lo que todavía no ha sido alcanzado y se dice que está en proceso o en progreso. En este punto, es un informe acerca del niño en forma más o menos aislada, por en la versión más extrema de este informe muy taxonómico, no se menciona nada sobre la propuesta de enseñanza y se mira al niño desde afuera, desde arriba y desde lejos.

En el otro extremo (y no dejemos de notar que estoy caricaturizando un poco los extremos solo para poder caracterizarlos), tenemos un texto escrito en primera persona con sentido situado, en el cual, el docente hace un relato de lo que se enseñó, cuenta algo de lo que pasó en ese escenario que se les tendió a los niños y uno comenta en clave reflexiva y analítica. Entonces, el texto que hable de Joaquín, en lugar de hacerlo en tercera persona y enumerando como en un debe y un haber sus logros y sus fracasos, dirá: *“En la sala a la que pertenece Joaquín desarrollamos tal y cual proyecto, por tal y cual motivo que me parece importante en tal o cual contexto. Y en ese marco observé que Joaquín hizo tal cosa. Y eso que observé merece de mi parte tal comentario, tal observación. Frente a eso, yo, su maestra, me hago tales y cuales preguntas”*. Es

muy bonito también que en este tipo de textos aparezcan no solo los registros de los logros de los alumnos, sino las sensaciones y las preguntas que los maestros se hacen a partir de la vida compartida en las salas. Entonces, este segundo modo de pensar una escritura pedagógica ya no es una escritura que describe los logros del niño, aunque tampoco deja de mencionarlos o considerarlos, sino que *es una escritura que habla de la relación pedagógica y de lo que la relación pedagógica produjo*. Esto, por supuesto, no significa que no importe si a un niño le sale o no sale algo. No significa que dé lo mismo si el niño alcanza o no alcanza ciertos objetivos que fueron planteados, sino que tiene que ver con una manera distinta de valorar esos eventos, no tanto como logros o fracasos, sino como acontecimientos que siempre van a meditar un análisis pedagógico, una lectura por parte de esa mirada analítica y reflexiva que es la del docente. Hay cosas, además, que jamás podrían caber en un informe taxonómico y que tienen lugar en los relatos pedagógicos.

Me parece interesante poder tener a la escritura como un espacio abierto en el cual se capturan ciertos emergentes de la vida cotidiana. De todos estos emergentes que una escritura sensible, abierta, plural puede recuperar, tal vez no hay otro más rico que el de los conflictos. En los informes taxonómicos tradicionales, el conflicto es algo de lo que es muy difícil hablar. Si un niño, por ejemplo, protagoniza escenas de cierta agresión con sus compañeros, la maestra siempre estará un poco incómoda poniendo esto en el informe. Y cuando ella escriba, por ejemplo: *"Joaquín a veces le pega a sus compañeros"*, tal vez la directora le sugerirá que lo escriba de una manera más suave, que diga: *"todavía trabajamos en que Joaquín logre controlar sus impulsos y regular sus emociones sin agredir a sus compañeros"*.

En cambio, cuando uno, en lugar de plantear como un logro o un fracaso la ocurrencia de estos conflictos, los plantea como escenarios potentes para mirar algo de lo que la escuela hace o los grupos, contar los conflictos es maravilloso. Uno podría decir, por ejemplo: *"En el jardín muchas veces se producen conflictos, lo cual celebramos y agradecemos porque es la manera que los seres humanos tenemos de aprender a estar juntos en las instituciones. Por ejemplo, Joaquín un día se peleó con su compañero porque los dos querían el mismo juguete y a partir de ese conflicto tuvimos tal conversación o hicimos juntos un dibujo para recordar ciertas reglas que queremos y deseamos respetar"*. Entonces, uno puede ver de esta manera cómo el conflicto puesto en el lugar del análisis y la reflexión, y no puesto en el lugar de la valoración positiva o negativa, cobra otra dimensión.

**Milagros Garcilazo:** Como parte del equipo pedagógico también escribimos informes a diario, muchas veces cuesta ese movimiento reflexivo de cómo narramos lo que sucede, pero tomando cierta distancia para ver cómo eso a nosotras también nos interpela, nos conmueve. En este sentido ¿Qué decisiones consideras vos que los equipos, ya sea directivos o pedagógicos, tienen que tomar para poder fomentar esta escritura creativa/reflexiva?

**Daniel Brailovsky:** Me detendría en dos asuntos. Primero, en el rol de un equipo directivo en una institución. Muchas veces las maestras escriben como se les pide y se les exige que escriban. Si desde la gestión directiva del jardín existe una exigencia de que los informes sean taxonómicos, una enumeración de los logros, mucho margen las maestras no tienen para escribir de otra manera, salvo que lo hagan con un doble registro como se hacía en otros tiempos, en los cuales, recuerdo, los relatos de algunas maestras constructivistas del equipo de Emilia Ferreiro, que contaban que hacían

una doble planificación en tiempos de la dictadura, en los que el constructivismo estaba muy estigmatizado como “algo zurdó”, se lo perseguía. Entonces tenían una doble planificación y en una los chicos hasta en primer grado aprendían la primera mitad del abecedario y en segundo grado, la otra mitad. De este modo, en su planificación paralela podían escribir para pensar, y no para comunicar lo que en realidad hacían, que era partir de los saberes sociales acerca de la lengua de los chicos. En este punto, la gestión directiva a veces es vista como quien corrige los informes. Y hay un cierto estereotipo de pensar que el rol de la directora respecto de los informes es filtrar lo que las maestras escribieron antes de que llegue a las manos de las familias. Pero lo cierto es que el equipo directivo tiene un rol fundamental antes de la escritura de los informes, que es establecer cuáles son las pautas y las expectativas de la coordinación del jardín respecto de esos textos, entender que escribir no significa lo mismo para cada integrante de ese equipo de docentes, y que la institución es un espacio en el que pueden significarse colectivamente los sentidos que tiene el escribir para cada una, para cada uno. Cada forma de abordar la escritura, por otro lado, está ligada a formas de mirar el aprendizaje. Si uno piensa que aprender es reunir una colección de competencias que se adquieren de una vez y para siempre, se acumulan y se miden, uno escribe de una manera. En cambio, si uno piensa que el aprendizaje no es un punto de llegada definitivo al que se le puede poner el sello de “logrado”, sino que es un proceso abierto, dinámico, acerca del cual vale la pena ir haciendo consideraciones en una clave más analítica, se escribe de otra manera. La dirección de la escuela podría ser un espacio interesante en el que se miren estas relaciones entre escritura y aprendizaje y podría haber en las escrituras formas de actuar sobre las concepciones del apren-

dizaje que orientan la enseñanza: concretamente, los lineamientos institucionales acerca de la forma de ese texto, el contenido, el tono, los formatos, los modelos.

Las maestras muchas veces pueden percibir como “*lo que la directora quiere, lo que en el jardín se me exige*”. Entonces hay algo del orden de los gestos de invitación a la escritura que resulta importante.

**Trinidad Balbuena:** Ante este contexto que estamos viviendo, ¿cómo ves esta relación entre la institución escolar y la tecnología?

**Daniel Brailovsky:** Digamos que ante la tecnología, la escuela siempre ha tenido el gesto predominante de verla como una oportunidad para enseñar, como una de las herramientas al servicio de la didáctica, lo cual, en mi opinión, está muy bien porque un maestro, una maestra, es aquel que va por el mundo tratando de convertir todo lo que ve en oportunidades para armar buenas clases. Y las tecnologías por supuesto que caben en ese anhelo. Pero también es cierto que las tecnologías, como sabemos, nos traen algunos problemas. Y estos problemas muchas veces se describen de manera demasiado amplia, demasiado genérica, se los caracteriza como el riesgo de que los niños sean adictos a las pantallas o de que a través de ellas reciban mensajes inapropiados, que releguen otras actividades o que se expongan a una socialidad violenta por culpa de las redes sociales. Y me parece que una caracterización más detallada de aquello que nos preocupa de las tecnologías nos invita a pensarlas en clave integral. Así como la educación sexual biologicista que se dictaba durante la década del ochenta, fue reconceptualizada como integral a partir de la Ley N°20.150, y esto significó superar ciertos sesgos, abrir una dimensión política y social de la sexualidad y de las relaciones de género, contribuyendo a cambios sociales potentes. Es innega-

ble que la ESI, el feminismo, las teorías de género, como tres apéndices de un mismo movimiento centrado en lo curricular, en lo político o en lo académico respectivamente, fueron impulsores de cambios culturales y sociales muy profundos en la historia de todo Occidente en las últimas décadas. De hecho, buena parte del fenómeno de la emergencia de las nuevas derechas en el mundo puede interpretarse, y algunos así lo hacen, como una reacción a esos cambios. Creo que podría pensarse también una “ESI de pantallas”, en el mismo sentido de ampliar la interpretación y la lectura de los asuntos tecnológicos en una dimensión social, política y cultural. Así como aprendimos a reconocer y evitar los pequeños machismos de la vida cotidiana, podemos aprender a reconocer y a evitar las pequeñas opresiones tecnológicas de la vida digital. Desde la cuestión tan sencilla como construir una nueva forma de socialidad con pantallas. Vale la pena empezar a llamar y a mirar de otra manera algunos de los fenómenos de la vida digital y para eso hace falta dar un paso atrás, mirar un poco más amplio y reconocer que las problemáticas asociadas a la vida mediada digitalmente no tienen que ver con las acciones individuales, con las adicciones de los individuos que podrían resolverse con un “detox digital” o con un ayuno de pantallas o con una autorregulación, sino que son problemas que hay que mirarlos colectivamente. Internet es un invento muy maravilloso que podría servir si estuviera al servicio de otros intereses tales como democratizar las relaciones, para hacer visibles las voces de los que no tienen voz, para reunir a las personas en proyectos interesantes, pero lamentablemente del 2010 aproximadamente para acá, esa es la fecha que muchas investigaciones y ensayos señalan, se puso muy fuertemente al servicio del consumo, y se concentró el control y el dominio de la tecnología digital a través de algorit-

mos en muy pocas manos, las de unos pocos magnates multimillonarios que han convertido a la Internet en un territorio en el que las personas solo pueden conducirse en determinados circuitos muy enfocados a orientar las conductas de consumo y políticas a través de perfilaciones extremas que todavía no tienen una suficiente regulación por parte de los estados ni de las leyes. Entonces, vivimos una época muy difícil, en la cual es preciso seguir sosteniendo que la escuela puede ser un lugar en el cual se resignifiquen las tecnologías, así como las relaciones de género, al menos en otras dos cuestiones que podrían señalarse como antecedentes. La primera, históricamente, es la de la educación cívica, la educación en derechos, la educación ciudadana. Anteriormente existía una educación moral, una educación cívica muy centrada en los valores o en las leyes. Entonces a uno le enseñaban el preámbulo de la Constitución, o le enseñaban el bien y el mal como valores y no como derechos, y creo que después de la apertura democrática del 83, el campo curricular concerniente a lo que antes se llamaba la educación moral y cívica, se resignificó como talleres de participación, de educación ciudadana, de educación política, etc. Y esa es una transformación curricular que contribuyó mucho a la vida en democracia. Y el otro antecedente es el de la educación ambiental. La educación ambiental vivió durante mucho tiempo recluida en los estereotipos y los clichés de juntar tapitas para salvar el planeta, de las aves exóticas en vías de extinción, mientras el planeta era devastado por las políticas extractivistas de gobiernos y empresas. En este punto, pensar que no se trata ya de lo que los niños pueden hacer para convertirse en superhéroes y salvar el mundo, sino de lo que los estados y los colectivos y el ejercicio de una ciudadanía ambiental pueden hacer para prevenirnos de nuevas pandemias, sequías, inundaciones, problemas urbanís-

ticos, etc., constituye también una apertura del campo de la educación ambiental hacia lugares más sensibles desde lo social y lo político. Las cuatro áreas, la educación, la educación en derechos, la educación sexual integral, la educación ambiental integral, que también tiene su ley del 2021, y la todavía incipiente pero promisoría educación digital integral, crítica, emancipadora, *me parece que son un mapa de cómo el currículum puede abordar con sensatez, con sensibilidad, con cuidado, las partes rotas del mundo*. Me gusta llamarlo así, con esa expresión, las partes rotas del mundo. Que, a diferencia de la ciencia, el arte y las disciplinas del currículum escolar que nos muestran las partes enteras y luminosas del mundo, las ecuaciones matemáticas, los desarrollos científicos, el análisis de la vida natural, estas áreas curriculares se refieren a partes del mundo que nos preocupan y que son más difíciles de enseñar y cuya enseñanza siempre es más sensible y más polémica.

**Milagros Garcilazo:** Quizás sea necesario seguir sosteniendo la necesidad de reflexión, de preguntarnos por el sentido y el lugar de la escuela. La escuela que habitamos está dentro de una reserva natural y en algún momento el tema de la educación ambiental pasó a ser un cliché en términos de no problematización, hoy seguimos aprendiendo a producir alimentos desde una perspectiva agroecológica. Es preciso seguir habilitando espacios de construcción colectiva.

**Daniel Brailovsky:** Sí, las aulas siempre fueron lugares cuya forma material, se pensó meticulosamente. En las escuelas normales se ponían siempre los ventanales a la izquierda de los pupitres para que la luz natural iluminara a los cuadernos y los alumnos, diestros, no hicieran sombra con su propia mano sobre la hoja. Hay un diseño del aula que siempre se cuida desde la materialidad y pensar que en un aula sería

deseable que no haya elementos de distracción, sean celulares, juguetes, revistas de historietas o lo que sea, forma parte de las decisiones didácticas de los maestros, las escuelas, los reglamentos escolares, etc. Y me parece bien que se discuta. Seguramente en muchos casos, y dada la forma en la que los celulares entran en la vida de los chicos, especialmente de los adolescentes, puede ser conveniente que no haya celulares en las aulas. Es una discusión didáctica, me parece interesante. Pero la perspectiva integral de la que estaba hablando, tiene menos que ver con ver estos aspectos didácticos que todavía están, insisto, dentro del lugar de ver a las tecnologías como recursos, sí o no, cuándo o cómo, y el tipo de propuestas que se enmarcan en una educación digital tienen que ver con analizar junto a los chicos las problemáticas que atraviesan su vida y que están ligadas a la forma en la que hay una gubernamentalidad guiada por los algoritmos. Hace unos días hicimos un ejercicio con estudiantes ingresantes a la formación docente y la consigna era que ellos representaran corporal y dramáticamente, como en una especie de puesta en escena, acciones problemáticas que suceden en las redes sociales. Por ejemplo, dejar de “seguir”, “bloquear”, “ghostear”, “stalkear”. Existen términos, neologismos vinculados con estas sociedades problemáticas en las redes. Y un grupo eligió, por ejemplo, el término “scrollear”, en el sentido de ir viendo contenidos, pero apenas unos segundos, seguir deslizándolos con el dedo sin quedarse demasiado en nada y exponiéndose a esa variedad un poco extraña que ofrecen a veces los “Reels” en las redes sociales. Entonces se ponían en fila unas cuantas compañeras y una de ellas enfrentada a la fila. La primera de la fila decía, por ejemplo: “Tengo una receta de pastel de frambuesa que...” Y antes de que completara la frase, la compañera hacía un gesto con la mano y la corría para el costa-

do y ella salía volando y se caía al piso. Pasaba inmediatamente la segunda de la fila y le decía: "Hoy nos vestimos todos de azul porque..." Y no terminaba de completar tampoco la frase porque la compañera que estaba de frente a la fila, de un manotazo la sacaba violentamente de la fila. Y así, las siguientes compañeras iban viniendo con mensajes entre los que figuraban no solo recetas o códigos de vestimenta, sino bombardeos en otros países del mundo o noticias económicas. Fíjense cómo en esta puesta en drama, está puesta en escena risible, cómica, porque por supuesto las estudiantes se mataban de risa mientras lo hacían, se pone en evidencia y se hace pasar por el cuerpo una cierta mirada crítica respecto de esa banalización de las cosas cuando entran en un "scrolleo". Esa puesta en el mismo nivel de videíto descartable de un bombardeo y una receta de tarta. Entonces me parece interesante cómo este tipo de intervenciones que caben perfectamente en las aulas, que abren como todos los campos curriculares una invitación a la creatividad y a la imaginación pedagógica de los docentes, pueden servir para trabajar sobre este trasfondo filosófico, ideológico, político de la vida digital.

**Trinidad Balbuena:** A partir de lo que venís planteando ¿Qué diálogos podemos establecer para que la cultura escolar pueda resultar más permeable con las culturas juveniles? Comprendiendo lo importante de volver a mirar lo que significa esto que estamos diciendo de estar juntos en la escuela.

**Daniel Brailovsky:** Hay algo del orden de la imagen social de la escuela que, tal vez, puede pensar en paralelo con la relación de los jóvenes con el espacio escolar o del espacio escolar como espacio posible de expresión identitaria de ciertas franjas etarias. Porque me parece que el modo en el cual un país, una sociedad, una cultura miran a la escuela plantea ya ciertas reglas para la sensibilidad, para la opinión, para la subje-

tividad escolar. Creo que vivimos un proceso de inversión en las energías. Durante décadas la escuela fue vista como un lugar de prestigio social en el cual presidía cierta autoridad y se comenzó a observar, hacia los años 60, 70, 80, un fenómeno al que se caracteriza a veces como la pérdida de autoridad de la escuela, la pérdida de autoridad de los docentes. Por aquellos años, comenzaron a publicarse tratados, libros, ensayos e investigaciones acerca de la autoridad docente y se la caracterizó y se la conceptualizó en distintos tipos de autoridad. Se cruzó con los discursos de la gestión, del liderazgo y de la administración, en fin, que se empezó a conceptualizar una crisis de la autoridad docente. El advenimiento de una era tecnológica vino como anillo al dedo para esos discursos porque enseguida se planteó la dicotomía entre un archivo obsoleto y aburrido, estático y polvoriento que sería la escuela y un archivo dinámico, interactivo y actualizado que sería el de la Internet. Pero me parece que, en los últimos años, la pedagogía comenzó a mirar a la escuela de otra manera. El libro que a mí me parece representativo de este movimiento es el libro "Defensa de la escuela. Una cuestión pública", de Maarten Simons y Jan Masschelein, publicado en español en Argentina en el 2014. Y detrás de ese libro vinieron muchos otros, por ejemplo, toda la serie de "Los elogios de la escuela", de Jorge Larrosa y otros autores de ese grupo. En lo personal considero que mi libro "Pedagogía entre paréntesis" y "Pedagogía del nivel inicial" son libros que se inscriben en esa línea pedagógica, y lo que caracteriza a este nuevo movimiento pedagógico tiene que ver con recuperar amorosamente, elogiosamente, en términos de Jorge (Larrosa), el lugar social de la escuela frente a un escenario de mercantilización de los vínculos. La escuela, más allá de las críticas, es la institución más igualitaria que existe. Porque sin escuela sería mucho

peor. Entonces, algunos de los problemas que mencionaba párrafos atrás se resignifican, porque la escuela ya deja de ser el archivo obsoleto que pierde frente al archivo vistoso de las redes. Pasa a ser el lugar en el que las cosas se piensan con más tiempo, que se les da lugar en las conversaciones y no el lugar en el cual se materializa la escena del “scrolleo” que acabo de describir en la teatralización de mis estudiantes, en el cual las cosas no merecen más de tres segundos de atención, sino son brillantes y entretenidas. Entonces este rescate de los tiempos de estudio, del encuentro en las aulas, está puesta en valor de ese carácter igualitario del tiempo escolar, me parece que es una linda respuesta a la pregunta inicial respecto de, cómo hacerle lugar a un nuevo encuentro amoroso entre las infancias, las juventudes y la escuela. Si los adolescentes comienzan a ver en la escuela un lugar en el cual las cosas pueden decirse sin miedo a ser juzgado, en el cual las cosas no valen por su precio en “likes” o en “me gustas”, sino por su posibilidad de enlazarse con la palabra, la mirada de otros, un lugar en el que se preservan los derechos, me parece que hay una pista interesante para seguir ahí.

**Milagros Garcilazo:** Respecto al clima de época y la relación salud mental y educación, ¿qué reflexión podés compartir con nosotros?

**Daniel Brailovsky:** Me parece que en lo que refiere a los problemas subjetivos derivados de la digitalización o de las mediaciones digitales en las relaciones, en el área de la salud y en el área de la educación se da un cóctel interesante porque no es un problema que pueda recluirse ni en las fronteras de los consultorios ni de las escuelas, y que además no pertenece de hecho a ninguno de los dos, sino sobre todo a la vida pública y a la vida en los hogares y grupos. Ha proliferado un sentido común según el cual este tipo de problemas tiene que pen-

sarse desde cierto proteccionismo clínico. Entonces, hay algo del orden de la autorregulación exigida a los niños, hay algo de las prohibiciones o los permitidos, o el ayuno intermitente de pantallas, o los acuerdos entre niños y adultos, etc., que vienen a sustituir una mirada más política, una mirada más integral, como decíamos antes. Pensémoslo a partir de una escena, por ejemplo. Un niño pequeño llega al jardín en auto. La mamá lo lleva en el asiento de atrás y le da el celular para que se entretenga mientras viaja. Acercándose al jardín, la mamá le advierte a su hijo: "Estamos por llegar, cuando eso suceda me vas a dar el celular, te pido que no hagas ningún escándalo porque si no, la próxima vez no te lo presto nada". Entonces el niño sigue mirando sus dibujos, pero cuando llegan a la puerta del jardín y la madre le retira el celular, llora desconsoladamente porque le fue retirado su “chupete electrónico”. En la puerta del jardín el niño sigue llorando y la maestra le dice a la mamá, “no te preocupes. Enseguida llegamos al jardín y se le va a pasar la mamitis, se va a dejar de extrañar enseguida cuando entra en la actividad, esto es habitual en el periodo de inicio”. Y la madre, que íntimamente sabe que el niño no llora porque se va a desprender de ella, sino porque ella lo desprendió del celular, avergonzada, guarda silencio y deja que la maestra piense que al nene le cuesta separarse de su madre. En esa escena que me contó una directora de Jardín Santafecino hace un par de meses, me parece que se cifran algunos de estos problemas y de estos estereotipos de la mirada. Porque uno podría decir, a ese niño le falta aprender a autorregularse en el uso de las pantallas para no volverse adicto a ellas. Y lo cierto es que todo en las pantallas está diseñado para generar una conexión permanente. Esa conexión permanente no es funcional a un plan maligno para perturbar la mente de las personas, sino

que es funcional a los planes de negocio de las grandes compañías tecnológicas que necesitan sujetos permanentemente conectados que produzcan y consuman contenidos que retroalimenten la rueda imparable del consumo. Solo de esa manera estamos todo el tiempo comprando y todo el tiempo consumiendo publicidades, o todo el tiempo considerando precios de cosas para comprar, o considerar fidelizarnos a una marca o a un hábito de consumo, o solo de esa manera puede orientarse significativamente nuestra conducta política a través de algoritmos de inducción del comportamiento. Hace falta que la gente esté todo el tiempo conectada, todo el tiempo mirando la pantalla, para que esas fuertes políticas de in-

cidencia sean eficaces. Frente a esto, pedirle al niño que se autorregule es un poco injusto. Es una batalla muy desigual. En este punto, entonces, todas aquellas guías de crianza desconectada, un poco “new age”, un poco inspiradas en la educación emocional del monstruito de los colores, etc., me parece que pecan de cierta ingenuidad. Y allí es, me parece, donde desde una perspectiva de la salud, no mimetizada con ese campo de la educación emocional de pantallas y desde una perspectiva de la educación, tampoco mimetizada con esas obsesiones con la prohibición o con la regulación sólo física de los asuntos, pueden hacer muchas cosas buenas juntos.

## Curriculum Abreviados

### **Daniel Brailovsky**

Doctor en Educación, Licenciado en Educación Inicial, Maestro de Nivel Inicial, Profesor de Educación Musical, Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa. Es profesor universitario en diversas instituciones, investigador, formador y capacitador de docentes, También es profesor y coordinador en el ISPEI Sara Eccleston. Participó en numerosos encuentros y congresos, y escribió artículos sobre temas de Nivel Inicial, Pedagogía y Didáctica, que fueron publicados en revistas de educación, y en libros, de los que participó como autor, coautor o compilador: *La didáctica en crisis* (Noveduc, 2001), *Dolor de Escuela* (Prometeo, 2006), *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno* (Noveduc, 2007), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar* (Noveduc, 2008), *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homo Sapiens, 2012), *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016) y *Pedagogía (entre paréntesis)* (Noveduc, 2019) entre otros.

### **Ailén Araceli Cravero**

Técnica y Licenciada en Comunicación Social (UCES) y Prof. de Danzas Nativas y Tradicionales, titulación en IFACH y luego IDAF. Posee formación pedagógica como Profesora de Enseñanza Superior (UCU) y postítulo en Asesoramiento y Orientación Educativa (IES). Se ha desempeñado como expositora y tallerista en jornadas de la Secretaría de Escuelas de la FHAYCS- UADER. Actualmente es docente y Coordinadora del Área Comunicación y Formación Complementaria en el Nivel Medio de la Esc. Normal Rural Almafuerte.

### **Patricio Gabriel Villarreal**

Profesor Universitario de Artes Visuales, egresado de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAYCS-UADER, 2019). Docente en la Escuela de Artes Visuales Prof. Roberto López Carnelli (FHAYCS-UADER, nivel medio, desde 2020). Se desempeña además como docente de Artes Visuales en escuelas secundarias de Paraná: Escuela Secundaria Orientada N° 50 "República de Entre Ríos", en el nivel secundario del Instituto Privado del C.A.E. y el Colegio Italiano Galileo Galilei. Fue coordinador de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Hasenkamp (2019-2023), donde desarrolló propuestas de enseñanza artística con niños, jóvenes y adultos en prácticas de formación de oficios y talleres.

Participó en formaciones vinculadas a la Educación Sexual Integral, la educación ambiental y los derechos de las infancias, entre las que se destacan: “Explorando territorios sexuados/generizados. Derechos y Diversidad en la escuela” (2021- PESIE/ FHAYCS); “La ESI que nos habita. Género, Identidad y Cultura en la construcción social de los cuerpos” (PESIE/ FHAYCS); “Del distanciamiento al encuentro: afectos en clave ESI en tiempos de pospandemia” (2025); y los Programas Provinciales de Educación Ambiental “Enfoca tu mirada” (ediciones 11.a y 12.a, 2018-2019). Participó como docente auxiliar-capacitador en la “Mesa de trabajo institucional para la convivencia escolar” (CGE, Entre Ríos, 2017). Estudiante regular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

### **Daniel David**

Profesor de Biología, UADER. Egresó como Analista de Laboratorio de Suelos, en 2008, de la Facultad de Ciencias Agropecuarias - UNER. Como docente de Biología tiene 17 años de trayectoria en la formación de estudiantes de nivel secundario. Es experto en la transición del aula al laboratorio, con sólida experiencia técnica en el análisis físico-químico de suelos. También es reconocido por la gestión eficiente de recursos de laboratorio y la implementación de proyectos de investigación aplicada. Se desempeña, desde 2009, como docente en la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, a cargo de cátedras tanto de Ciclo Básico como de Ciclo Orientado: Biología, Maquinaria Agrícola, Física y Química. En ellas se caracteriza por adaptar contenidos complejos a formatos comprensibles y motivadores. Asimismo, cumple funciones en la Preceptoría de Aula, desde la cual realiza tareas de tutoría durante el ciclo lectivo y especialmente en instancias de integración de contenidos o previas a mesas de exámenes.

### **Carmen Laura Di Orio**

Ingeniera Agrónoma (UNER) y Profesora Universitaria en Ingeniería Agronómica (UAP). Con 12 años de trayectoria docente, se desempeña como Instructora en Producción Vegetal y profesora de las cátedras de Forrajes, Producción de Cereales y Oleaginosas, y Vivero en la Escuela Normal Rural Juan B. Alberdi (FHAYCS-UADER).

### **Cáceres Paola Beatriz.**

Ingeniera Agrónoma (UNER) y Profesora Superior en Ciencias Agropecuarias (UCA). Con 8 años de trayectoria docente, se desempeña como profesora de Producción de Cereales y Oleaginosas en la Escuela Normal Rural Juan B. Alberdi (FHAYCS-UADER).

### **Clara Berduc**

Profesora de Lengua y Literatura (UADER) con formación académica y trayectoria sostenida en docencia, investigación, creación literaria y participación en eventos científicos y culturales. Es autora de los libros *Ojos de perra verde* (2009), *Pájaros de Fuego* (2011) y *Botones perdidos* (2026). Ha publicado textos de creación en revistas y espacios de circulación nacional e internacional. También ha desarrollado intervenciones culturales y artísticas en Paraná, participando en ciclos, exposiciones y acciones de escritura y pintura. Su recorrido se completa con participación en seminarios, jornadas, actividades de extensión, organización de eventos científicos y experiencias de formación vinculadas con lectura, escritura, literatura, análisis institucional, educación inclusiva, conflictos escolares, medios digitales y enseñanza de la Lengua y la Literatura.

### **Jesica Fernández**

Profesora de Geografía FHaYCS UADER. Docente en el nivel universitario y secundario. Ha realizado cursos e instancias de formación. Dictante de cursos de ingresos en distintas facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

### **Diego Larocca**

Profesor en Biología y coordinador del Área Ciencias Naturales en la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi” (FHaYCS-UADER). Se desempeña en el Profesorado en Biología de la FCyT-UADER, Sede Central Oro Verde.

### **Paola Maier**

Ingeniera Agrónoma y Magíster en Educación y Desarrollo Rural, Profesora Adjunta de la cátedra de Sociología y Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agropecuarias- UNER. Docente en los espacios curriculares de Industrialización Fruti- Hortícola y Taller de Elaboración de Productos Alimenticios/Industria, en la Escuela Normal Rural J. B. Alberdi- UADER.

### **María José Marnetto**

Ingeniera Agrónoma, Magíster en Educación y Desarrollo Rural, Profesora Titular Cátedra de Sociología y Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agropecuarias - UNER. Extensionista INTA Oficina Técnica de María Grande.

### **Melisa De los Santos**

Ingeniera Agrónoma, Profesora de la modalidad Técnico Profesional en concurrence con el título de base. Actualmente desempeñándose como Profesora Ayudante de la Cátedra de Producción de Leche bovina de la FCA - UNER y como docente de los Espacios curriculares Industrialización de Productos lácteos y Bovinos para Leche en la Escuela Normal Rural J. B. Alberdi.

### **Fernanda Zabalegui**

Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Ciencias Biológicas y Bioquímica. Facultad de Humanidades. U.N.L Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Ciencias Biológicas y Bioquímica. U.N.L. Diplomada en Gestión Institucional de la Educación Ambiental. UCU- 2025. Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias Naturales- Nivel Universitario. Título expedido por la Universidad de Concepción del Uruguay. Centro Regional Río Paraná. Diciembre 2003. Profesora en Ciencias Naturales - Docente Asociado de la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria, orientación rural, y del Profesorado de Educación Inicial, Orientación Rural, FHaYCS - UADER. Directora de diferentes proyectos de Extensión Universitaria. Autora de distintos artículos de Revista.

### **Georgina Zárate**

Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Especialista en Constructivismo y Educación por Facultad de Ciencias Latinoamericanas (Flacso). Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Trabaja en el Prof. en Historia, en las cátedras Historia de la Cultura Escrita y Sociedades Contemporáneas. También se desempeña en la Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales I;II;III en las carreras de Prof. de Educación Primaria y Primaria e Inicial con Orientación Rural en las sedes Esc. Normal Rural Almafuerte y Esc. Normal Rural Alberdi FHaYCS UADER.

### **Silvia Isabel Zigarán**

Farmacéutica - Facultad de Farmacia y Bioquímica - UBA. Profesora de Enseñanza Superior en Farmacia (2005, Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación - Universidad de Concepción del Uruguay) Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (2015, Instituto de Educación Superior CUE N° 300323600). Cuenta con trayectoria docente en el nivel secundario, en el Área de Ciencias Exactas y Naturales, desde 2010 a la actualidad, tanto en escuelas dependientes del Consejo General de Educación como en la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. Ha dictado clases de Biología, Salud -en el Ciclo Orientado-; y actualmente ejerce en los espacios de Química, Física, y, en el Ciclo Básico, en la asignatura Física y Química. Desde 2019, se desempeña como Ayudante de Clases Prácticas en el Labora-

torio de la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, institución en la cual también ha asumido la Coordinación del Área de Ciencias Exactas y Naturales desde abril de 2025. Ha sido convocada como Especialista para integrar Jurado de Concursos de Antecedentes y Oposición, por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER, para el espacio de Ciencias Físico-Químicas.

### **Fotografías**

*Fernando Rabelino*: imagen de inicio Eje 1 y 4

*María del Huerto Martínez*: imagen de inicio Eje 2

*Luis Arce*: imagen de inicio Eje 3

*Jacqueline M. Agustina Richard* 5to Año O. en Humanidades y Cs Soc.: imagen de contratapa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS  
FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES  
SECRETARÍA DE ESCUELAS  
ESCUELA NORMAL RURAL “ALMAFUERTE”

**AUTORIDADES**

Rector de la Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Abogado Luciano Filipuzzi

Decano de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales  
Lic. Daniel Raúl Richar

Vice Decana de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales  
Prof. Virginia Biorda

Secretaria de Escuelas de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales  
Lic. Esp. María Sol Barrera

Directora de la Escuela Normal Rural Almafuerite  
Lic. Daniela Burkhard

@alfuerte.esc  
@alfuerteradiotyv  
Correo institucional:  
vicedireccionalmafuerte@fhaycs.uader.edu.ar,  
revista.alfuerteuader@gmail.com





La revista digital **AlmaFuerte** está dirigida a docentes de los distintos niveles del sistema educativo, estudiantes universitarios e institutos de formación docente, público interesado en el campo de la educación.

Al interior de la revista encontrarán descripciones, narraciones, experiencias y problematizaciones de la práctica docente.

En las escenas educativas que se comparten en esta edición, pueden bucear por el campo de la geografía, la biología, la comunicación y la ruralidad desde la narración de la práctica docente como interrupción (Duschatzky, 2023) de lo dado, como posibilidad de desarmar y volver a armar desde lo colectivo. En cada escritura se entrelazan sentidos e inscripciones, pistas y problematizaciones como gestos, como invitación para pensar, recrear e intervenir en nuestros contextos y territorios escolares.