

Propuesta Educativa 64

DOSSIER

Hacia una enseñanza transformadora: el legado del pensamiento pedagógico de Melina Furman

Coordinado por Sandra Ziegler

- Mercedes Korin
- Pepe Menéndez
- Lili Ochoa de la Fuente
- Laura Pezzatti
- Andrés Rieznik
- Axel Rivas
- Sandra Ziegler

ENTREVISTA

A Fernando Peirone

ISSN 1995 - 7785

Año 34- NOV 2025

This work is licensed
under CC BY 4.0 



FLACSO
ARGENTINA

Índice

EDITORIAL	3
------------------	----------

DOSSIER	5 ▪ Hacia una enseñanza transformadora: el legado del pensamiento pedagógico de Melina Furman Coordinado por Sandra Ziegler.
	6 ▪ Introducción. Por Sandra Ziegler
	10 ▪ La mirada de una educadora. Lecciones del pensamiento pedagógico de Melina Furman. Por Axel Rivas
	17 ▪ La huella de Melina Furman en alfabetización y en comunicación de la ciencia. Por Andrés Rieznik
	24 ▪ Un encuentro de brújulas educativas: diálogo con Melina Furman. Por Pepe Menéndez
	34 ▪ El infinito de Meli. Por Laura Pezzatti
	43 ▪ La sabiduría Meli. Por Mercedes Korin
	46 ▪ Meli Furman, la brújula para enseñar y aprender durante toda la vida. Por Liliana Ochoa de la Fuente

ENTREVISTA	58 ▪ Discontinuidad cosmovisional, epistemología pos-logos, desafección social. Claves para tender puentes entre la escuela y las formas de vida tecnológicas Entrevista a Fernando Peirone. Por Verónica Tobeña y Guillermina Tiramonti.
-------------------	--

ARTÍCULOS	67 ▪ Estrategias educativas de estudiantes trabajadores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UNC. Por Agustina Ayelén Rodríguez y Manuel Alejandro Giovine
	Jóvenes Investigadores
	81 ▪ Educación Sexual Integral y Educación Emocional: configuración de un código híbrido en el nivel inicial. Por Carolina Gamba

RESEÑAS	Libros
	96 ▪ <i>La escuela en la era de los tutoriales. Saberes, mediaciones y desplazamientos del aprendizaje.</i> Dossier de <i>Éducation et Sociétés</i> coordinado por Anne Barrère y Dominique Pasquier. Por Verónica Tobeña
	100 ▪ <i>Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura</i> , de Mariano Dubin (Coord.). Por Florencia Gómez
	Tesis
	103 ▪ <i>Navegando la incertidumbre: un estudio comparativo sobre los "Inicios" a la Vida Universitaria y las respuestas institucionales en pandemia (Argentina, 2020-2022).</i> Por Lucrecia Agustina Sotelo

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENCIA TÉCNICA
Esteban Azzara
Daphne Lucía Bursztyn

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggrós, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

El dato más preocupante

Los analistas de la educación han comenzado a registrar un dato que da cuenta de la profundidad de la crisis por la que está atravesando la red de instituciones escolares.

No solo la rutina del trabajo pedagógico se ve alterada por la alta rotación de docentes y directivos, la suspensión de clases por huelgas, irrupciones de la naturaleza como lluvias o tormentas, los problemas de infraestructura o interpretaciones del calendario que disminuyen el tiempo de actividades, sino que además los alumnos no van, faltan con una frecuencia incompatible con el aprendizaje.

Es un dato que atraviesa todos los niveles de la educación y se hace presente en las instituciones que atienden a alumnos provenientes de los diferentes estratos de la estructura social.

Los niños y jóvenes no quieren ir a la escuela y sus padres no impiden que ejerzan su voluntad. Hay muchas explicaciones en el aire. La más frecuente es que los chicos hacen lo que quieren y a los padres no les importa o están sometidos a los deseos de sus hijos. Cuando el fenómeno afecta a los sectores más vulnerables se recuerda la condición de desintegración que atraviesa este estrato social, y en el caso del ausentismo de los alumnos provenientes del resto de la estructura social se señala el abandono del rol de adultos de los padres.

A raíz de esta situación las autoridades han comenzado a restringir los permisos de inasistencia para tratar, de ese modo, sostener la población escolar dentro de la institución. Esto está acompañado por la prohibición de los celulares, la condena de las redes y del uso de las pantallas. Las nuevas tecnologías se han convertido en los verdugos de las nuevas generaciones. Son responsables de los suicidios, de los problemas de sociabilidad, de los malos resultados escolares, de la violencia entre pares y, en definitiva, de todos los fenómenos que irrumpen la cotidianeidad y no sabemos cómo explicarlos.

Entre ese conjunto de “cosas raras” que irrumpe en una sociedad en la que creíamos que existía un acuerdo generalizado sobre el valor de la escuela y que el problema, en realidad, era garantizar el acceso de todos a ella, sucede que hay niños y jóvenes que teniendo a disposición una escuela, optan por no ir y hay familias que aceptan, e incluso provocan, estas ausencias. Además de buscar culpables: ¿qué otra hipótesis se nos ocurre? Pienso que podríamos arriesgar una muy general que podría especificarse de acuerdo al nivel educativo y al sector social donde se produce el fenómeno.

La hipótesis es que la escuela ya no es valorada por la sociedad. Que ha dejado de ser, en la estima general de padres y alumnos, un espacio capaz de proveer los instrumentos que se

requieren para desempeñarse en la vida. O tal vez, lo que pasa, es que se piensa que en la diaria escolar no pasa nada de interés, nada significativo, nada que no se pueda aprender por otros medios o en otro momento, y que por esta razón se dé la paradoja que todos los niños y jóvenes estén matriculados y que, sin embargo, van saltado a la escuela.

Cabe preguntarse por qué. Hay varios elementos que pueden estar jugando un papel:

1. Hay otros agentes tanto o más eficientes que la escuela para enseñar;
2. La escuela enseña en una clave cultural pasada, muy lejana a la del mundo contemporáneo;
3. Es aburrida para los chicos;
4. Ya no estamos en la era de la imposición sino de la satisfacción y los resultados hoy se obtienen a través de la captura del interés y no por la imposición externa.

Todas las instituciones creadas en la era moderna están hoy sometidas a la presión de navegar en un mundo muy diferente al que le dio origen y juegan su supervivencia buscando una transformación que les permita recuperar su utilidad social. No hay ninguna posibilidad de sostener una institución anclada en un mundo que agoniza.

Así como la modernidad creó la escuela y la constituyó en su tecnología de transmisión cultural, la era digital ya ha generado la propia que es internet y la IA, que se articulan funcionalmente a la transmisión intergeneracional.

A diferencia de la escuela, la tecnología actual no porta el propósito de generar una distribución equitativa de saberes y habilidades, de modo que sigue siendo la escuela la que mantiene el monopolio de esa posibilidad. Si logramos una transformación escolar que haga del aula un espacio de interés para los alumnos tal vez podamos recuperar aquello a lo que no podemos renunciar y que es que todos los chicos tengan la oportunidad de apropiarse de los saberes, habilidades y conocimientos de la cultura contemporánea que son necesarios para construir el futuro.

No se necesitan más datos para evidenciar la distancia existente entre la cultura contemporánea y la que está ofreciendo la escuela. El mundo pedagógico en general se resiste a reconocer que las generaciones a las que les deben transferir el legado de la cultura acumulada por quienes los anteceden son sujetos ya conformados por una impronta cultural que es ajena a la de la escuela. La incompatibilidad abarca tanto los modos de transmisión del conocimiento (a través de una clase expositiva vs. una aventura exploratoria de internet o el atrapante relato de un youtuber), como las condiciones subjetivas para que ese conocimiento pueda ser incorporado (obligación vs. interés).

Por supuesto sabemos desde ya que las condiciones culturales en las que navegan las escuelas no se revertirán, no volveremos a la hegemonía de la cultura ilustrada y no hay retorno a la valoración de la sola obediencia sin que se construya un sentido que convoque el interés de los alumnos. No se trata de disciplinar prohibiendo o castigando. Los alumnos son ya sujetos moldeados por los incentivos de la seducción y el gusto. No caben las condenas morales, nadie quiere hoy ser el más obediente y sacrificado. Los jóvenes ni siquiera están enterados que alguna vez fue así. La glorificación de los sufridos no convoca a nadie. Es la era de la fascinación y de su búsqueda continua. Lo que tenemos que lograr es que la escuela se constituya con éxito en un polo de atracción.



Dossier

Hacia una enseñanza transformadora: el legado del pensamiento pedagógico de Melina Furman

Introducción

Hacia una enseñanza transformadora: el legado del pensamiento pedagógico de Melina Furman

Introduction

Toward a Transformative Education: The Legacy of Melina Furman's Pedagogical Thought

SANDRA ZIEGLER*
FLACSO - Sede Argentina

Una distinta

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir la responsabilidad por él.”

Hannah Arendt, *La crisis en la educación*, en *Entre el pasado y el futuro* (1961)

Solo una distinta podía escribir *Enseñar distinto*, una de las obras más influyentes en el campo educativo iberoamericano por su capacidad de articular investigación, práctica y divulgación, y por haber incidido efectivamente en la manera de pensar la enseñanza.

¿Qué la hizo distinta a Melina Furman?

Voy a retomar en estas páginas algunos de sus legados para pensar la educación del tiempo presente, y tal vez la del futuro próximo (al menos el que podemos llegar a descifrar con las claves que hoy tenemos).

Melina extranjera

Melina intervino en el campo de la educación con la soltura de la extranjería: una bióloga, con formación rigurosa en ciencias naturales, que dejó los pasos iniciales dados en un laboratorio de investigación en ciencia básica y se formó a nivel de posgrado en educación en una de las escuelas de mayor prestigio a nivel mundial.

Melina llegó a un campo profundamente escindido: el de los “hacedores” que día a día operan en las aulas, las escuelas y los sistemas educativos; el de los especialistas en educación que buscan comprender, problematizar, investigar y, en algunos casos, intervenir en ese ámbito; el de las familias que formulan inquietudes sobre la educación de sus

Cita recomendada: Ziegler, S. (2025), “Introducción. Hacia una enseñanza transformadora: el legado del pensamiento pedagógico de Melina Furman”, en *Propuesta Educativa*, 34(64), pp 6 - 9.

hijos; y el de una sociedad que suele señalar que “hay problemas educativos” y que, al menos en el caso argentino, oscila de manera pendular entre el interés y la apatía.

Una de las habilidades de Melina fue sostener convicciones claras sobre el rumbo del pensar y del hacer educativo, y llevarlas adelante sin prejuicios. Uno de los principios que atraviesa de manera consistente su obra es la idea de que uno de los grandes poderes de la educación reside en la posibilidad de que cada persona se apropie de su propio proceso de aprendizaje. La capacidad de pensar, el instrumental para aprender a aprender y la rigurosidad necesaria para comprender en profundidad los saberes constituyen una verdadera llave maestra en su trabajo.

En buena medida, el núcleo de su obra reside en cómo formar personas capaces de sostener ese tesoro que es la curiosidad y la disposición a aprender. Si se me permite la analogía, la obra de Melina está fuertemente comprometida con formar aprendices de alto rendimiento, no en el sentido estrecho de las calificaciones o la evaluación escolar, sino en el de una capacidad profunda, robusta y sostenida de construir y operar con el conocimiento.

Melina: la bandera del aprendizaje y el pragmatismo desprejuiciado

Melina fue distinta también por su modo de traducir esas convicciones en prácticas concretas. En un campo donde suele desconfiarse de las propuestas que indican “cómo hacer”, donde muchas veces se rehúye de la formulación de orientaciones por temor a la simplificación, ella eligió otro camino: construir aportes rigurosos, viables y profundamente pensados.

Ante la saturación de diagnósticos sobre los problemas, Melina eligió la vía de la búsqueda de soluciones. No desde la ingenuidad ni desde la desconfianza hacia el saber docente, sino con la convicción de que en educación no todo da lo mismo, y que es posible mostrar caminos, ofrecer ejemplos, habilitar experiencias que otros puedan recrear, transformar y resignificar.

Tuve el privilegio de compartir con Melina el diseño de una estructura curricular pensada para la escuela secundaria real, con sus condiciones, marcos normativos, tiempos y restricciones. Trabajamos sobre diseños curriculares existentes, cargas horarias y sistemas de evaluación, para construir un modelo alternativo que permitiera enseñar, aprender y evaluar desde proyectos, colocando a los estudiantes y a los aprendizajes profundos en el centro. Con Melina eso era posible: contaba con una enorme capacidad resolutoria, una experticia sólida, un sentido práctico agudo y una coherencia poco frecuente. Y, sobre todo, con la habilidad de recurrir a los recursos necesarios sin prejuicios ni dogmatismos.

Recuerdo con nitidez uno de esos momentos de creación compartida: Melina trazando un esquema de organización curricular que permitía articular proyectos a lo largo de un año escolar, integrando saberes, tiempos y experiencias sin perder profundidad. Era un gesto de enorme sofisticación pedagógica y, al mismo tiempo, fluía con nitidez. Lograba hacer visible aquello que para muchos resulta inasible: cómo diseñar propuestas que atravesaran el currículum sin fragmentarlo, cómo pensar la escuela como un entramado vivo y no como una suma de materias aisladas.

Convicción y pragmatismo fueron claves en su manera de hacer una diferencia.

Melina, conectora de mundos

Melina transitó ámbitos muy diversos. Su pragmatismo la llevó a moverse entre espacios múltiples: la capacitación docente, la investigación académica, la docencia en la universidad, la autoría de libros, la dirección de una colección sorprendente de libros en educación. Y también cruzó fronteras llegando a públicos no especializados como las familias interesadas en comprender cómo aprenden los chicos, a mesas de televisión abierta de alta audiencia o a espacios empresariales donde explicaba por qué la educación importa. La enumeración podría seguir.

Desde todos esos lugares sostuvo una misma convicción: la centralidad del aprendizaje. Y conectó mundos siguiendo esa causa. Más de una vez me descubrí revisando alguna de sus ideas y sorprendiéndome por las combinaciones que la habían hecho posible: un resultado de investigación, una observación en un aula, una conversación con una docente, una pregunta periodística formulada al pasar. O la capacidad de explicar, por ejemplo, en pocos minutos y ante públicos diversos, por qué un proyecto de enseñanza de Lengua a partir de cuentos de terror nos dice algo profundo sobre cómo mejorar la escuela. Podría poner muchas otras situaciones de estas características.

Esa capacidad de conexión es, a mi juicio, un indicio elocuente de su lucidez.

La combinación entre visión y pragmatismo, entre horizonte y acción concreta, fue una de las marcas más potentes de su trabajo. Su pensamiento no se detenía en la formulación de ideales: avanzaba hacia la construcción de condiciones reales para que esos ideales pudieran encarnarse en las aulas. En ese gesto a la vez intelectual, pedagógico y político se condensa buena parte del legado que este dossier busca recuperar: una forma de pensar la educación que no renuncia ni a la ambición intelectual ni al compromiso con lo posible.

Melina trasciende el tiempo

Desde *Propuesta Educativa* concebimos este dossier como un gesto de continuidad más que como un cierre. No se trata de reunir textos para mirar hacia atrás, sino de abrir un espacio colectivo desde el cual seguir pensando con Melina. Convocamos a un grupo de colegas que con gran generosidad y afecto sumaron sus contribuciones porque el trabajo de Melina sigue interpelándonos, sus preguntas no se agotaron en su tiempo y su modo tan singular de pensar la educación sigue ofreciendo claves para leer el presente.

Los textos compilados dialogan con sus aportes desde distintos ángulos. Algunos recuperan la potencia de su pensamiento para iluminar debates actuales sobre alfabetización, formación docente, enseñanza de la matemática o comunicación pública del conocimiento. Otros reconstruyen escenas, proyectos y conversaciones que permiten comprender cómo esas ideas se encarnaron en prácticas concretas, en instituciones, vínculos y decisiones pedagógicas.

Hay, además, un hilo que atraviesa muchas de estas contribuciones: la concepción de la educación como un proceso colectivo. En ese marco, la metáfora de la brújula, explicitada casualmente en varios de los aportes, resulta elocuente. La brújula no indica el camino exacto, pero ayuda a no extraviarse. Así operaba el pensamiento de Melina: ofreciendo criterios, preguntas y marcos para orientarse sin clausurar la exploración.

Tal vez por eso su legado resulta hoy particularmente valioso. En tiempos atravesados por la aceleración, la simplificación y la incertidumbre, su trabajo nos recuerda la impor-

tancia de sostener la complejidad sin caer en diagnósticos diletantes, a rescatar lo profundamente humano como es la capacidad de pensar ante la irrupción de tecnologías que amenazan con arrasar nuestras habilidades cognitivas, de reflexionar con otros sin olvidar que también hay que actuar y de no renunciar ni a la evidencia ni a la sensibilidad. Nos recuerda que enseñar no es transmitir certezas, sino habilitar preguntas; y que educar es, en el sentido más profundo, un acto político: una apuesta por ampliar las posibilidades de comprender y habitar el mundo.

Este dossier se inscribe en esa apuesta. Leer a Melina, y leer a quienes dialogan con su obra, es volver a pensar qué significa enseñar hoy, qué vale la pena sostener, qué conviene revisar y qué horizontes queremos seguir construyendo colectivamente. Y es, también, reconocer que solo una distinta podía hacer el aporte que hizo: porque solo alguien capaz de habitar fronteras, tender puentes y conjugar rigor con sensibilidad tuvo la visión de abrir un camino tan fértil como necesario para la educación de nuestro tiempo.



*Sandra Ziegler es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Educación y Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Investigadora del Área de Educación y Directora de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Profesora Asociada Regular de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: sziegler@flacso.org.ar

La mirada de una educadora. Lecciones del pensamiento pedagógico de Melina Furman

The Perspective of an Educator. Lessons from Melina Furman's Pedagogical Thinking

AXEL RIVAS*

Universidad de San Andrés

Resumen:

El artículo reconstruye la mirada pedagógica de Melina Furman a partir de su legado intelectual y su práctica como educadora. A través de una aproximación reflexiva, se identifican tres dimensiones centrales de su pensamiento: la pasión por la educación, el foco en el aprendizaje profundo y la coherencia entre teoría y práctica. Estas dimensiones configuran una concepción de la enseñanza orientada a la comprensión, la indagación y la formación de estudiantes autónomos. El texto destaca la articulación entre investigación, docencia y divulgación en la obra de Furman, así como su compromiso con una educación científica, accesible y transformadora. En conjunto, se presenta su figura como un modelo inspirador para repensar la formación docente y las prácticas educativas contemporáneas.

Palabras clave: Melina Furman - Pensamiento pedagógico - Aprendizaje profundo - Enseñanza para la comprensión - Formación docente

Abstract:

This article reconstructs the pedagogical perspective of Melina Furman based on her intellectual legacy and educational practice. Through a reflective approach, Axel Rivas identifies three central dimensions of her thought: passion for education, a focus on deep learning, and coherence between theory and practice. These dimensions shape a conception of teaching oriented toward understanding, inquiry, and the development of autonomous learners. The text highlights the articulation between research, teaching, and dissemination in Furman's work, as well as her commitment to a scientific, accessible, and transformative education. Overall, she is presented as an inspiring model for rethinking teacher education and contemporary educational practices.

Keywords: Melina Furman - Pedagogical Thought - Deep Learning - Teaching for Understanding - Teacher Education

Introducción

La vida y obra de Melina Furman en el mundo de la educación dejó una marca única. Sus alumnos, colegas y compañeros de ruta conocimos y aprendimos de sus clases, investigaciones, textos, conversaciones y proyectos compartidos. Pero hay algo más perdurable, inasible e inspirador en sus lecciones: su mirada como educadora. Eso es lo que propongo reconstruir en este texto, intentando poner en palabras las enseñanzas que nos deja su legado.

La mirada como educadora de Melina Furman puede ser conceptualizada como una combinación de pasión, foco y coherencia. Intentaré repasar la genealogía y los sentidos de estos conceptos, como parte de un juego de espejos para vernos reflejados en ellos, aunque más no sea en nuestras aspiraciones. Las reflexiones provienen de haber leído su obra, observar sus clases y de trabajar con ella durante más de una década en múltiples proyectos, entre los cuales los más preciados fueron nuestros distintos cursos sobre innovación educativa y diseño del futuro de la educación en la Universidad de San Andrés.

(1) La pasión por la educación

Quizás haya sido una casualidad o un destino que Melina Furman se encuentre con el mundo de la educación. Luego de haberse recibido de bióloga trabajó en investigación en laboratorios y desarrolló su curiosidad sobre el funcionamiento del cerebro. Más importante aún fue su formación científica convertida en una pasión por lograr que otros desarrollen ojos científicos para mirar los problemas del mundo. Esta visión la llevó a realizar sus estudios doctorales en la Universidad de Columbia ya centrados completamente en la educación en ciencias y se transformó en un propósito central de su agenda de investigación y formación de allí en más.

La pasión por la educación que nos legó Melina es parte central de su pensamiento y obra. Se trata de una pasión científica, es decir contenida por un sistema de pensamiento, algo central para evitar caer en pasiones desbordantes que anulan la propia fuerza de los educadores. Muchas veces la sobrecarga ideológica es la pasión más potente de un educador, volcando su mirada a un punto ciego donde el otro es objeto de transferencia ideológica y no de apertura al pensamiento, los dilemas y los métodos estrictos de restricción de las pulsiones que nos invita la racionalidad científica. A la manera de John Dewey (un autor que estaba presente constantemente en nuestras conversaciones), Melina Furman representa un pensamiento educativo que se balancea en dilemas y que tiene como objetivo potenciar que otros puedan pensar por sí mismos, antes que imponer las ideas propias.

Esa energía científica racional controlada estaba en Melina guiada por una búsqueda, una especie de viaje persistente por la educación. Constantemente visitaba escuelas, se metía en las aulas, conversaba con docentes y fotografiaba los pizarrones para ver las marcas de la enseñanza. No solo buscaba realizar investigaciones que la acerquen a las realidades concretas de la enseñanza, sino que tenía una energía viajera que la llevó por todo el mundo a conocer escuelas innovadoras y personas inspiradoras.

Su pasión por la educación estaba presente en todas partes, como una verdadera forma de vida. Al igual que otros grandes educadores multiplicó su mirada con la llegada de sus hijos y convirtió su hogar en un laboratorio pedagógico. Esto la llevó a estudiar las lecciones para "criar hijos curiosos" (Furman, 2019) que ella había comenzado (con su marido

Fabio Tarasow, también educador) en su hogar. Incluso, escribió un libro junto a sus hijos para poner en práctica experimentos de entrenamiento del superpoder del aprendizaje en las casas (Furman, 2024).

Como buena educadora era una gran aprendiz. Todo el tiempo estaba evolucionando en sus ideas y recolectando piezas de saberes de distintos campos, muchos de ellos externos al mundo de la educación, desde las ciencias hasta las manualidades. El aprendizaje era esencial en su forma de entender el rol del educador: con los ojos abiertos, buscando nuevas experiencias, reflexionando sobre ellas, interactuando con otros.

Esa misma pasión educativa se expresó en otro de sus caminos más fecundos: la divulgación. A contrapelo de buena parte de la comunidad de pedagogos y especialistas en educación que, paradójicamente, tienen grandes dificultades para contar en lenguaje llano y comprensible sus ideas, Melina era una apasionada de la traducción. Ella representó en el terreno de las ideas educativas la máxima de Jerome Bruner: *“es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuere su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera”* (Bruner, 1971: pp)

En Melina Furman la divulgación tomaba también la forma del coraje, otra lección decisiva para nuestros jóvenes (y para todas las edades). Sus presentaciones públicas ante audiencias numerosas o sus apariciones en medios de comunicación eran desafíos que ella tomaba con una valentía asombrosa. Disfrutaba la adrenalina de la exposición pública porque sabía que ese era el camino por el cual llegar a más personas y apasionar a otros con el maravilloso mundo de la educación y el aprendizaje.

La divulgación es un terreno relevador que muestra el núcleo interno de un educador. Es parecido a la docencia pero no es igual: requiere llegar a los públicos más distantes, no encapsulados en las aulas, no institucionalizados. La divulgación implica atraer a un campo, conquistar, seducir y enseñar al mismo tiempo. Requiere estar genuinamente maravillado con lo que uno cuenta o investiga y, al mismo tiempo, apasionado porque otros conquisten ese terreno de conocimiento. La divulgación forma una doble personalidad: la de uno mismo fascinado por sus temas como experto y la de los otros que están completamente fuera de esos temas.

Esa mirada que implica el ejercicio de la divulgación expresa el corazón del pensamiento educativo de Melina Furman. La educación es concebida como la invitación a abrir otros mundos en nuestros alumnos. Se trata no tanto de enseñar los contenidos sino de usar esos contenidos como portales para llevar a los alumnos desde su realidad hacia un umbral en el cual ellos mismos resultan autores de su futuro. Por eso el viaje es tan complejo y desafiante: la mirada de la educación como transformación implica encontrar las rutas para que nuestros alumnos sean capaces de aventurarse en otros mundos, puedan encontrar motivos para hacerlo y posibilidades concretas de transitarlos.

(2) El aprendizaje profundo como brújula: el foco

El foco era una característica central en la personalidad y el pensamiento de Melina Furman. También fue una temática constante en sus estudios y reflexiones, como si una capa metacognitiva reforzase su personalidad dando consistencia a lo que aprendía en sus lecturas en su vida diaria profesional. Este segundo rasgo de su mirada se expresa en dos terrenos distintos.

En primer lugar, el foco que nos legó Melina puede ser entendido como una actitud: se trata de buscar siempre el camino posible y no caer en las múltiples tentaciones de los desvíos. El foco entendido como un esfuerzo consciente y consistente en no caer en trampas de hacer excesivas contorsiones, desvíos o distracciones. Los escritos, las charlas y clases de Melina eran una muestra magistral de claridad conceptual, estrategia, organización y sentido, como grandes guiones hacia el pensamiento. En el pensamiento educativo esta mirada resulta quizás excepcional, porque hay demasiadas tentaciones para caer en las garras de los debates ideológicos, políticos y filosóficos que rodean cada temática.

El pensamiento educativo de Melina no esquivaba esos debates, pero sí evitaba quedar atrapado en ellos. Su mirada estaba siempre guiada por un objetivo que iba más allá de los debates y del campo intelectual de la educación: llegar realmente a las aulas y las prácticas docentes. Esto se convirtió en una brújula que le permitía abordar temas muy complejos con claridad y sentido. Su pensamiento era una gran procesadora de lentes y experiencias que podía encontrar las palabras justas para pasar su mensaje construyendo un receptor lúcido y pensante, no engañándolo con fórmulas mágicas.

El libro *Enseñar distinto* (Furman, 2021) es un ejemplo de esta mirada. Allí se reúnen los grandes temas de la enseñanza con una simpleza abrumadoramente didáctica, una simpleza poderosa, aliada de la comprensión y la reflexión. El uso de ejemplos prácticos es una pieza magistral en este pensamiento educativo que busca conectar las teorías y las investigaciones con la vida real de las aulas. Obsesionada por no quedar en una exterioridad propia del campo intelectual y de la escritura de un libro, sus lecciones están llenas de prácticas docentes reales, mostrando la dialéctica de un pensamiento accionable.



Foto Gaspar Kunis (Revista Brando, Abril 2019)

En segundo lugar, el foco de Melina Furman también se fue construyendo en una visión integrada de la enorme complejidad de los problemas de la educación. En vez de sucumbir al paso a paso o a la multiplicación de ideas valiosas pero dispersas, sus reflexiones fueron crecientemente convergentes hacia una arquitectura integrada de la enseñanza y el aprendizaje. El foco se transformó en un propósito central en su búsqueda educativa: la enseñanza centrada en la comprensión.

Al releer sus distintos trabajos y escuchar sus clases y presentaciones públicas puede verse siempre presente esta mirada centrada en el aprendizaje profundo. Las lecciones que tomó de David Perkins (2017) con el foco en el aprendizaje “que valga la pena para la vida” (*lifeworthy, en inglés*) estaban siempre presentes en su enfoque que conectaba el campo curricular con la didáctica.

La lectura del libro *Understanding by design* de Wiggins y McTighe (2005) fue otro hito

que estaba en el centro de su pensamiento educativo. Allí toma sentido el modelo del diseño inverso, es decir partir del aprendizaje profundo como punto de llegada para planificar la enseñanza. Como decía ella misma en sus palabras, “*lo primero que necesitamos es cambiar el foco: pasar del ‘qué tengo que dar’ a ‘qué quiero que mis alumnos aprendan’*” (Furman, 2021: 107).

Esto implicó aprender a trabajar la complejidad del aprendizaje profundo, poder sistematizarlo, analizarlo, investigarlo y enseñarlo. Su obra es un reflejo de esta perspectiva desde la enseñanza de las ciencias (Furman, 2001) hasta la didáctica general. Encontrar la manera de caracterizar el aprendizaje profundo implicó también una combinación de las teorías de la enseñanza con las teorías del aprendizaje. Melina Furman se convirtió en una experta en este terreno, combinando su conocimiento desde las ciencias biológicas del funcionamiento del cerebro, en la escuela de las neurociencias (Dehaene, 2019), con el amplio recorrido de la psicología cognitiva (Ruiz Martín, 2020) que nos permite comprender qué significa realmente el aprendizaje profundo, cómo puede desarrollarse y evaluarse.

Al releer el maravilloso libro *Enseñar distinto* se puede encontrar esta clave que lo atraviesa, la da sentido y lo convierte en la pieza quizás más lograda para trabajar con los docentes el enfoque de la enseñanza centrada en la comprensión. Esta búsqueda clara, profunda y desafiante es lo que impulsó sus investigaciones y acciones en el campo de la educación.

(3) La coherencia en la enseñanza

La pasión y el foco se expresaban también en el rol de Melina como docente. Al compartir clases con ella durante una década tuve la fortuna de ver no sólo la pasión constante para el ejercicio de la docencia sino también su evolución a partir de la integración en la práctica de sus lecturas e investigaciones. Como experta en enseñanza y aprendizaje su perspectiva docente era innovadora, experiencial, dinámica y reflexiva, como un laboratorio pedagógico constante.

El aprendizaje profundo era la métrica con lo cual todo estaba construido, buscando generar en sus alumnos ese andamiaje para atravesar los umbrales hacia el campo disciplinar de la educación. En la enseñanza de la educación en ciencias trabajaba constantemente con experimentos, juegos y experiencias capaces de traducir una visión auténtica de las prácticas de aprendizaje en un enfoque centrado en la indagación.

En la materia de “teorías del aprendizaje” ponía en práctica todo lo que estaban analizando con sus alumnos. Por ejemplo, sus clases estaban pobladas de ejercicios de metacognición para reflexionar sobre el propio aprendizaje: cursar la materia con Melina no solo era una forma de aprender sobre las grandes teorías del aprendizaje sino transformar la propia manera de aprender para el resto de la vida.

En sus evaluaciones formativas evolucionó a lo largo del tiempo un conocimiento experto del *feedback*. Yo mismo vi en varias clases cómo lograba escuchar las presentaciones de avances de trabajos de nuestros alumnos y les daba retroalimentación precisa, focalizada, llena de ejemplos concretos y específicos. Esto requería muchas veces un paso casi artístico de cuidado por la autoestima del otro: su tono de voz cálido y su mirada cuidadosa se combinaban con conceptos rigurosos que permitían construir un camino

de mejora con respeto y confianza.

Detrás de esta gran capacidad de revisión de dificultades, errores y vacíos de comprensión estaba siempre la esperanza de que el otro era capaz de aprender. Esto también fue parte central de su pensamiento, atravesado por las lecturas de Carol Dewck (2017) y su "mentalidad de crecimiento". Melina fomentaba que los alumnos sientan que el aprendizaje no es un camino seguro y lineal sino que está lleno de pozos y problemas que sólo se atraviesan al construir la fuerza para atravesar las dificultades que conlleva el desarrollo de las funciones ejecutivas, como la capacidad de planificación, revisión, autocontrol y la fortaleza frente a las frustraciones.

Todas estas ideas-prácticas pedagógicas estaban basadas en su pasión como educadora, que quizás podría describirse a partir de un concepto que engloba todo su pensamiento y obra educativa: el entusiasmo. Esta fuerza vital estaba presente en todas sus acciones y en su mirada, que los alumnos podían captar más allá de las palabras y que sigue presente en todos los tuvimos la suerte de conocerla.

Una luz que nos ilumina

La combinación de estas tres dimensiones nos revela su paso transformador en el campo de la educación a partir de una mirada educativa marcada por la pasión, el foco y la coherencia. El legado de Melina Furman está vivo en todos sus estudiantes y lectores, que pueden retomar sus lecciones en múltiples facetas del quehacer educativo y de la vida misma.

En el campo de la educación sus ideas pedagógicas abren las puertas para impulsar una enseñanza centrada en la comprensión, que implica formar una cultura del pensamiento en las aulas y una constante búsqueda de preguntas, tanto hacia los contenidos como al mismo proceso de aprendizaje, en una reflexión metacognitiva. Sus propuestas de enseñanza de las ciencias están atravesadas por una didáctica de la indagación que conjuga la experiencia con la sistematización, formulando el pensamiento científico en todas sus dimensiones. Son ideas transformadoras que escapan a las polarizaciones del campo educativo: cobran vida propia con empatía y respeto por el trabajo docente. Son invitaciones prácticas y conceptuales, cercanas a la vida real y profundas para no quedar a mitad de camino en un solucionismo de recetas estandarizadas.

En definitiva, es posible ver en Melina Furman la propia figura de una educadora completa que se transforma en un faro del "diseño inverso". Su rigurosidad científica; su amplia mirada alimentada de múltiples fuentes; su pasión por aprender, enseñar y divulgar; su claridad, foco y sensatez; su construcción de una mirada educativa coherente en su propio ejercicio profesional son lentes con los cuales puede pensarse la propia formación de los educadores del futuro. En un mundo donde hay tanta oscuridad, su luz puede iluminar caminos para hacer de la educación una forma de vida.

Bibliografía

- Bruner, J. S. (1971) *El proceso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dehaene, S. (2019) *Cómo aprendemos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dweck, C. (2017) *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Furman, M. (2001) *Ciencias Naturales: Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Furman, M. (2019) *Guía para criar hijos curiosos: ideas para encender la chispa del aprendizaje en casa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2021) *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M. (2024) *Curiosidad Extrema: Experimentos Para Entrenar Los Superpoderes de Tu Cerebro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Perkins, D. (2017) *Educación para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?*. Madrid: Ediciones SM.
- Ruiz Martín, H. (2020) *Cómo aprendemos*. Madrid: Grao.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design*. ASCD.



*Axel Rivas es Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Master en Ciencias Sociales y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Profesor Asociado, Universidad de San Andrés. Director Académico, Centro de Investigación Aplicada en Educación, Universidad de San Andrés (CIAESA). Fue Decano de la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés (2017-2024), Argentina. E-mail: arivas@udesa.edu.ar

La huella de Melina Furman en alfabetización y en comunicación de la ciencia

Melina Furman's Legacy in Literacy and Science Communication

ANDRÉS RIEZNIK*

Universidad Torcuato Di Tella

Resumen:

El texto analiza la influencia de Melina Furman en los campos de la alfabetización y la comunicación pública de la ciencia, destacando su capacidad para intervenir en debates clave desde una perspectiva basada en la evidencia. Se examina su papel en la problematización de los bajos niveles de alfabetización en Argentina y su impulso a enfoques pedagógicos fundamentados científicamente. Asimismo, se recuperan sus aportes a la divulgación de la ciencia, en particular su énfasis en estrategias de comunicación que promueven la comprensión y la curiosidad. El texto propone la noción de un "efecto Melina Furman" para dar cuenta de su impacto en la formación de educadores y comunicadores, subrayando la relevancia de la articulación entre educación y cultura científica en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: Alfabetización - Comunicación de la ciencia - Enseñanza basada en evidencia - Divulgación científica - Legado

Abstract:

The text examines the influence of Melina Furman in the fields of literacy and public science communication, highlighting her ability to engage in key debates from an evidence-based perspective. It explores her role in addressing low literacy levels in Argentina and her advocacy for scientifically grounded pedagogical approaches. It also revisits her contributions to science communication, particularly her emphasis on strategies that foster understanding and curiosity. The text proposes the notion of a "Melina Furman effect" to account for her impact on educators and science communicators, underscoring the importance of linking education with scientific culture in contemporary contexts.

Keywords: Literacy - Science Communication - Evidence-Based Teaching - Science Outreach - Legacy

Introducción

“(...) resulta urgente lograr el objetivo de la alfabetización universal. No podemos pensar en los desafíos de la educación del siglo XXI sin ocuparnos primero de que nadie quede afuera del gran propósito que tuvo la educación desde sus inicios: que todos y todas aprendan a leer y escribir y accedan al mundo letrado”.

Melina Furman en el prólogo del libro “Enseñar a leer y escribir”, de Beatriz Diuk

Esta cita de Meli simboliza muy bien, creo yo, su gran influencia en dos áreas del conocimiento sobre las que existen grandes debates: alfabetización y comunicación pública de la ciencia. La huella de Meli es inmensa y, a pesar de que ninguna de esas dos áreas eran estrictamente su especialidad, su legado puede percibirse claramente hoy.

Los pésimos resultados en alfabetización que Argentina viene obteniendo en todas las evaluaciones internacionales han instaurado el debate de sus causas en los medios de comunicación masiva. A modo

de ejemplo, en las pruebas regionales organizadas por la UNESCO en Latinoamérica y El Caribe, Argentina, que históricamente había sido un ejemplo, pasó de estar en el segundo mejor lugar detrás de Cuba en 1997, a estar en décimo lugar en 2019, por detrás de, entre otros, Colombia y México, países cuyo PBI per cápita e inversión por estudiante en educación son alrededor de la mitad del argentino (Ortiz, 2024).

Estos resultados nos obligan a repensar el papel de la comunicación pública de la ciencia, así como lo hace el

crecimiento de los movimientos antivacunas. Si nos está yendo tan mal es porque en muchos ámbitos la evidencia científica no está siendo valorada ni respetada, y esto vale para las vacunas y para la alfabetización. Esa es la conexión entre estas áreas del conocimiento en las que Meli tanto influyó: la mejora en alfabetización está íntimamente relacionada con la capacidad que tengamos como sociedad de comunicar las evidencias con rigor y claridad para que la ciencia, como parte de la cultura, nos proteja de los negacionismos que existen en ambos extremos del espectro político.



Foto Gaspar Kunis - Dibujo de Lulú Inzillo Díaz (Revista BRANDO / Abril 2019)

Alfabetización

Meli fue una de las primeras personas que me abrió los ojos en relación a lo que estaba ocurriendo con la alfabetización en Argentina. En la frase que cité como epígrafe de este ensayo, en el prólogo del libro de Diuk, Meli dice algo que parece inocente: que resulta *urgente* lograr el objetivo de la alfabetización. Sin embargo, el sentido de urgencia fue toda una postura, sobre todo viniendo de Meli, una persona tan afable, tan poco peleadora. Ella sabía que en el ámbito de las ciencias de la educación existe un enorme debate sobre si estamos alfabetizando a nuestros niños y niñas de acuerdo a lo mejor de la evidencia científica, o si, por el contrario, estamos aplicando métodos obsoletos y necesitamos, *urgentemente*, cambiar.

Por ejemplo, en el Plan Jurisdiccional de Alfabetización publicado por la provincia de Buenos Aires en 2024 (Consejo Federal de Educación, 2024), se dice que el 95% de los estudiantes en tercer grado escribe de acuerdo al mayor de cuatro niveles posibles de escritura. A muchos ese dato nos parece alejado de toda realidad, lo que es consistente con que el gobierno de la provincia nunca explicó de dónde lo sacó ni cómo lo midió.

Tan acalorado es el debate en ciencias de la educación, que esa frase de Meli es probablemente de las cosas más polémicas que ella haya escrito jamás. Fijó una postura en un ámbito en el que hacerlo genera mucho enojo. Lo sé por experiencia propia porque me dediqué en los últimos años al estudio de la alfabetización. Sé que a Meli esa postura le costó fuertes críticas. Yo le agradeceré por siempre el haberme ayudado a abrir los ojos. Un texto que publiqué recientemente, titulado “Enseñamos mal a alfabetizar y la evidencia es contundente” comienza diciendo:

“Yo la miraba, azorado, sin poder creer la realidad que describía. Lo que me contaba sonaba a conspiranoia, pero aquí estaba ella, otra mujer a la que admiraba profundamente, y me contaba lo mismo. Casi con las mismas palabras. Meli además tenía una mirada penetrante de tan buena persona, tan dedicada, de tan curiosa que era. Siempre con una sonrisa, educaba haciendo que los ojos brillen y los horizontes se expandan, como a ella misma le gustaba decir. A los 12 años, había entrado con el mejor puntaje de entre los más de mil candidatos al Colegio Nacional de Buenos Aires. Una niña prodigio que no dedicó su vida, como tantos otros suertudos en la lotería cognitiva, a generar egolatría por su inteligencia innata, sino a educar. En el 2024, cuando tenía 49 años, unos meses antes de su temprana e injusta despedida, en una encuesta entre docentes latinoamericanos fue elegida como la pensadora más influyente del continente, con sobras. La educación es un campo muy feminizado, y los grandes pensadores son mujeres. Melina Furman confirmaba lo que me habían dicho tantas otras mujeres extraordinarias a las que había conocido hacía poco como fruto de mi reciente interés por las neurociencias y las ciencias del comportamiento. Mujeres argentinas que dedicaron su vida a la ciencia de la alfabetización, como Beatriz Diuk, Ana Borzone, Florencia Salvarezza, Andrea Goldin, Julia Hermida, Valeria Abusamrra, Silvia Figiacone, Inés Zerboni, Lorena Arrebillaga, Victoria Zorraquín o la joven estrella Melina Vladisaukas, por citar de memoria a 11 doctoras con edades muy variadas, aunque podría seguir. Todas me decían lo mismo: la ciencia sobre cómo se aprende a leer y escribir es supinamente ignorada en los profesados argentinos. Es decir, enseñamos mal a alfabetizar y la evidencia es contundente. Las consecuencias, obvias: niveles de alfabetización mucho menores de lo que podrían ser si se aplicara enseñanza basada en evidencia. El efecto es más marcado y grave en las poblaciones de menor nivel socioeconómico, donde muchos chicos y chicas terminan la primaria sin poder leer o comprender un texto cuando eso sería fácilmente evitable.”

Desde que publiqué este texto me fui involucrando cada vez en el debate, ya no sólo por mis investigaciones sobre la neurociencia de la alfabetización, sino también porque junto a un grupo grande de personas, todas admiradoras de Meli, estamos impulsando una herramienta para alfabetizar que es libre y gratis y que ya está transformando la vida de miles de chicos en Argentina, Brasil, Colombia, República Dominicana y Uruguay. Docentes, psicopedagogas y educadoras de todas las provincias la están usando. Se llama Kalulu y podés encontrar más información en kaluluargentina.org

La difusión de Kalulu es el proyecto más lindo en el que me involucré en mi vida. Seré siempre grato a Meli por ayudarme a entender lo que está pasando. Lo menciono porque, más allá de que quiero en este ensayo defender racionalmente la idea de la enorme influencia de Meli en el debate sobre alfabetización, también quiero expresar mi gratitud por nuestro encuentro, y por, parafraseando a Sagan, compartir un tiempo y un planeta con Meli.

Comunicación de la ciencia

"*La liga de la ciencia*" fue el programa que sucedió a "*Científicos Industria Argentina*" en la Televisión Pública Argentina. Cuando el mítico programa de Adrián Paenza terminó en 2016, el mismo equipo que lo producía armó "*La liga de la ciencia*". En ese momento nos convocaron a la bióloga y divulgadora Eugenia Lopez y a mí para co-conducir el programa. Durante siete años contamos la ciencia argentina a través de informes, entrevistas y juegos todos los fines de semana, durante una hora, para todo el país. Hasta que en 2024 el gobierno de Milei lo discontinuó.

Quienes fuimos parte de esa producción maravillosa fuimos, sin excepción, influidos de una u otra forma por Meli. Así lo expresamos en una publicación de nuestras redes sociales el día en que falleció:

"La sonrisa, las ganas, y el cariño con el que Meli nos invitaba a mirar el mundo con ojos curiosos nos trasciende, y creemos que es cierto decir que no habría La Liga sin Meli Furman, o habría otra, tal vez, muy pero muy diferente. Sería, seguro, muchísimo más aburrida y menos apasionada, porque todos los que somos parte de La Liga de la Ciencia, de alguna u otra manera, fuimos parte de sus enseñanzas, de sus risas, de su inigualable manera de transmitir la chispa de la curiosidad, y vamos a seguir, por todos los medios compartiendo su legado, que es enorme."

En el área de comunicación de la ciencia, los libros de Meli van teniendo cada vez más influencia. No sólo por ser ejemplos de excelencia, sino porque sus escritos sobre enseñanza están llenos de ideas útiles para la comunicación de la ciencia. Aunque su libro con Gabriel Gellon y Diego Golombek titulado *La ciencia en el aula* (Gellon, 2019) se subtitula "Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla" y no "Lo que nos dice la ciencia sobre cómo contarla", enseñar y contar ciencia tienen mucho en común.

En 2018, Meli visitó el programa, junto a su amigo y coautor Gabriel Gellon, para presentar ese libro. Nos regalaron una clase magistral de comunicación de la ciencia. En esa hermosa entrevista (se titula "El arte de enseñar ciencia" y se puede encontrar en YouTube)¹, Meli insistió con un concepto central para la buena comunicación y que está presente en mucho de sus escritos.

"Te pido que no pienses, lector, en un oso polar blanco. No te imagines un oso polar blanco. No pudiste. Ya lo hiciste. Cuando intentamos suprimir un pensamiento, el propio mecanismo mental que monitorea si lo estamos logrando vuelve a activar ese pensamiento, haciendo que aparezca con más fuerza. Irónicamente, pensamos en aquello que queremos suprimir. A este fenómeno se lo llama sesgo irónico.

Noten que en esta explicación que di sobre el sesgo irónico, primero conté un ejemplo del fenómeno que quiero describir (el ejemplo del oso) y luego generalicé a partir del ejemplo, utilizando construcciones más abstractas (hablé de "mecanismo mental" y de "activar" un pensamiento) que logran capturar la idea por detrás del fenómeno. Por último, le puse nombre al fenómeno: sesgo irónico.

En general la tendencia que tienen los expertos es exactamente la contraria. Primero, ponen el nombre al fenómeno, luego cuentan la idea abstracta y luego dan un ejemplo concreto. Mi primer impulso a la hora de contar el sesgo irónico fue escribir: el sesgo irónico ocurre cuando intentamos suprimir un pensamiento y el propio mecanismo mental que monitorea si lo estamos logrando vuelve a activar ese pensamiento, haciendo que aparezca con más fuerza. Por ejemplo, te pido que no pienses en un oso polar blanco. No te imagines un oso polar blanco".

Meli sabía perfectamente que la forma correcta de contar es yendo de lo concreto a lo abstracto, del fenómeno a la idea y, por último, al nombre. En la entrevista nos dijo:

"Nuestro lema es (y para mí habría que ponerlo como pasacalle): fenómeno, idea (entender), y después nombre, como la frutilla del postre. Cuando uno mete el nombre, obtura la curiosidad".



Foto Paka Paka

Es fácil recordar este principio usando la sigla F.I.N.: fenómeno-idea-nombre. Creo que es imposible exagerar su importancia. Desde que Meli nos lo contó, no puedo parar de darme cuenta de todas las veces que se viola en clases y en charlas de comunicación de la ciencia. La enseñanza y la comunicación son primas hermanas y comparten algunos principios, como el principio F.I.N. Era, para Meli, su lema, su pasacalle.

La tendencia de quien conoce un concepto a explicarlo yendo de lo abstracto a lo concreto es tan grande que cuando escribí la primera versión de este texto, cometí ese error al explicar el propio principio FIN: primero lo definí y luego di el ejemplo del oso polar blanco para mostrar la diferencia a la hora de contar algo de una u otra forma. Irónicamente, conté que había que explicar siempre primero un fenómeno, para luego contar la idea por detrás, contando primero la idea por detrás y luego explicando un fenómeno que la ejemplifica. Me gusta pensar que Meli, donde quiera que esté, sonrío con la ironía.

El efecto Meli Furman

Se dice que la representación de la Dra. Dana Scully en la serie “The X-Files” inspiró a miles de mujeres a seguir carreras científicas. A este fenómeno se lo llama “efecto Scully”. Más allá de su alcance real de este fenómeno audiovisual, a veces discutido, son muchas las científicas que cuentan sentir que realmente el personaje de Scully influyó en su decisión de carrera. En la Argentina, por ejemplo, la genial bióloga y divulgadora Eugenia Lopez me ha mencionado varias veces que ella lo siente.

¿A qué voy con esto? A que, más allá de la sabiduría que demostraba Meli comunicando ciencia, más allá de sus innumerables consejos prácticos para enseñar y comunicar, más allá de su impacto en toda una generación de comunicadores de la ciencia y en todos quienes hoy en día estamos involucrados en el movimiento por la ciencia de la lectura y su aplicación en el aula para alfabetizar, más allá de sus consejos prácticos y de su educar con el ejemplo, quiero rescatar aquí a Meli como un fenómeno que ejemplifica una verdad más general, una idea aún sin nombre: la idea de la fundamental importancia de la comunicación pública de la ciencia para mejorar la educación de un país o, en el caso de Meli, de un continente. A quienes me pregunten el nombre de esa idea les diré que es el efecto Meli Furman.

Bibliografía

- Diuk, B. (2023) *Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 471, Plan Nacional de Alfabetización, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [res_cfe_471_buenos_aires_if-2024-56198913-apn-sgcfemch.pdf](#)
- Gellon, G., Feher, E. R., Furman, M., & Golombek, D. (2019) *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ortiz, E. A., Bos, M. S., Peraza, J. C., Giambruno, C., Levin, V., Oubiña, V., & Zoido, P. (2024) *Learning can't Wait: Lessons for Latin America and the Caribbean from PISA 2022*. Washington, DC: World Bank.

Notas

- ¹ La Liga de la Ciencia (2018) Clase magistral: El arte de enseñar ciencia con Melina Furman y Gabriel Gelon. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mzTdF1aOgRk> (Accedido: 8 de mayo de 2026).



*Andrés Rieznik es Doctor en Física, Universidad Torcuato Di Tella. Divulgador científico, profesor e investigador en el Centro de Inteligencia Artificial y Neurociencias, Universidad Torcuato Di Tella. Fue investigador visitante para asuntos de alfabetización en la Facultad de Psicología del College de France, París, en julio de 2025. E mail: andres.rieznik@utdt.edu

Un encuentro de brújulas educativas: diálogo con Melina Furman

A Meeting of Educational Compasses: Dialogue with Melina Furman

PEPE MENÉNDEZ*

Resumen:

El artículo presenta un diálogo imaginario con Melina Furman en torno a los desafíos contemporáneos de la educación, centrado en la promoción de la curiosidad, la indagación y el pensamiento crítico como ejes del aprendizaje significativo. A partir de referencias a la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en proyectos y las rutinas de pensamiento, se problematiza el modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos y la evaluación memorística. Asimismo, se destacan el rol del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje, la importancia de la evaluación formativa, la cultura institucional y el liderazgo educativo en procesos de transformación. El texto también aborda la incidencia de la tecnología y la inteligencia artificial, subrayando la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar, crear y actuar con sentido ético. Finalmente, se plantea la innovación educativa como una herramienta de inclusión y justicia social.

Palabras clave: Curiosidad - Indagación - Pensamiento crítico - Enseñanza para la comprensión - Innovación educativa

Abstract:

The article presents an imaginary dialogue with Melina Furman addressing contemporary challenges in education, focusing on the promotion of curiosity, inquiry, and critical thinking as key components of meaningful learning. Drawing on frameworks such as teaching for understanding, project-based learning, and thinking routines, it questions traditional models centered on content transmission and rote assessment. It highlights the teacher's role as a designer of learning experiences, the importance of formative assessment, and the relevance of institutional culture and educational leadership in transformation processes. The text also examines the impact of technology and artificial intelligence, emphasizing the need to educate students capable of analysis, creativity, and ethical action. Finally, it frames educational innovation as a tool for inclusion and social justice.

Keywords: Curiosity - Inquiry - Critical thinking - Teaching for Understanding - Educational Innovation

Escribir sobre Melina Furman es un ejercicio de recuerdo emotivo, de reflexión profunda y de interpelación creativa. Sentarse delante de la computadora, con la pantalla en blanco, y pensar en todo lo que Meli me ha aportado empuja a llevar mi mente hacia zonas creativas, en las que dominan más las preguntas que las respuestas, aunque, sin ninguna duda, el camino de las ideas que te van surgiendo al pensar en cómo abordarlas está caracterizado por una manera de entender el mundo y las relaciones con las personas. Cuando recuerdas a Melina Furman, enseguida te vienen imágenes de diálogos desafiantes y encuentros inspiradores. Por eso, propongo un texto que es un imaginario diálogo con ella, que intenta recoger una buena parte de las muchas conversaciones que mantuvimos. Y que, como tanto le gustaba a ella, empieza con un "ticket de entrada" y acaba con un "ticket de salida".

El contexto del imaginario encuentro podría ser un día, después de una inspiradora jornada en el campus de la Universidad de San Andrés (UdeSA), sentados en una mesa en los jardines, aprovechando el sol de la tarde, que ilumina también restos de café, medallones y papeles llenos de anotaciones. La energía de la inspiración compartida con otros colegas y alumnos atraviesa nuestras cabezas y corazones como tantas otras veces.

Pepe Menéndez (P.M.): Meli, qué jornada tan hermosa e inspiradora sobre experiencias de transformación educativa. ¿Cuál es tu "ticket de entrada" en esta conversación?

Melina Furman (M.F.): Mi mente de bióloga investigadora que nunca duerme no puede evitar volver a la pregunta esencial: ¿cómo garantizamos que en el fragor de la transformación no se apague la llama de la curiosidad que buscamos encender? La curiosidad no es solo un motor, es el primer método científico. De ahí el valor de proponer preguntas. Como afirmaba Pierre-Marc-Gaston de Lévis, *"juzga a un hombre por sus preguntas en lugar de por sus respuestas"*. Aunque es una frase que a menudo se atribuye erróneamente a Voltaire, a mí me gusta recordarla para enfatizar que la calidad del pensamiento se mide por la capacidad de indagar.



Foto Néstor García (Archivo Clarín)

P.M.: El desafío es enorme. La curiosidad es el sustrato, la materia prima, pero la escuela, tradicionalmente, ha sido una fábrica de respuestas, no de preguntas. Y si no hay preguntas auténticas, el aprendizaje se vuelve una formalidad estéril, una tarea a cumplir. Es el reto de la "escuela con propósito". El propósito no puede ser solo aprobar, ni siquiera solo aprender contenidos. Debe ser aprender a vivir y convivir en la complejidad del siglo XXI.

M.F.: Eso nos lleva directamente al diseño de la enseñanza. Por eso escribí *Enseñar Distinto*. Y para mí, eso empieza por revertir la secuencia: no es "explico y luego pregunto", sino "pregunto, exploramos, construimos el conocimiento, y luego nombramos lo aprendido". Es

el ciclo de la indagación. “El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos” decía Marcel Proust. La ciencia nos permite ver lo extraordinario en lo cotidiano y romper con la familiaridad que nos impide asombrarnos. Sé que ese cambio en el aula choca con muros muy concretos: la tradición, los tiempos curriculares, y la ansiedad de los docentes por “llegar a fin de programa”. El miedo del docente a “no llegar”. Es el fantasma del siglo XX que sigue acechando. Lo hemos vivido en carne propia al pasar a modelos donde el foco está en las competencias y las capacidades transversales, y no en la acumulación de datos. El currículum es inabarcable si lo sigues viendo como una lista de temas. Si lo ves como una excusa para que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, se vuelve manejable.

P.M.: El miedo se disipa, a veces, cuando el docente ve que sus alumnos, de verdad, están usando lo que aprenden.

M.F.: ¿Y cómo se genera esa visibilidad? La capacidad de asombro del niño es inmensa, pero a veces la escuela lo atrofia. Decía Carl Sagan que “el niño es un científico natural”. La curiosidad y el método científico son inherentes a la condición humana desde el nacimiento. A mí me preocupa que la indagación se convierta en una moda superficial, un “proyecto de feria de ciencias” que no va más allá de pegar cosas bonitas en un mural. Para que sea real, debe estar anclada en la metodología científica: formular hipótesis, diseñar experimentos o pruebas, recolectar evidencias, analizar y comunicar. Eso requiere un andamiaje pedagógico muy sólido. Y darle protagonismo al alumno como sujeto activo.

P.M.: Ahí es donde entra el rol del liderazgo educativo y la cultura de centro. El cambio no es un taller de tres días sobre “nuevas metodologías”. Es una transformación de la cultura institucional que debe ser orquestada.

M.F.: En el diseño de las nuevas arquitecturas de aprendizaje, no solo cambiamos el espacio físico, en el que las “aulas” se vuelven “ambientes” o “talleres”. Mi propuesta es armar cinco momentos claves de la enseñanza: el expositivo, la exploración vivencial (o jugar el juego completo), la práctica deliberada, la reflexión, y la evaluación entendida como retroalimentación. En este diseño el docente pasa de ser un transmisor duro a un diseñador de experiencias de aprendizaje, un “arquitecto de la curiosidad”. De ahí el valor de “hacer el pensamiento visible” en expresión de David Perkins. Esto implica una formación docente profunda, donde el profesor no solo aprenda a preguntar, sino a escuchar las preguntas que son realmente relevantes para sus alumnos. Escuchar, esa es la palabra clave. Y atreverse a no saber la respuesta. Es un acto de humildad intelectual que a veces nos cuesta a los adultos. Si el docente modela la curiosidad, si dice “no sé, vamos a buscarlo juntos”, le está dando un mensaje poderosísimo al estudiante: el aprendizaje es un proceso, no una *performance*.

P.M.: Has citado a David Perkins, que fue tu mentor y te ha influido tanto acerca de las ideas sobre “El aprendizaje pleno” y las rutinas de pensamiento para que los alumnos muestren cómo procesan la información. ¿Cuáles serían los aprendizajes más importantes que has extraído de su pensamiento y de sus trabajos?

M.F.: Voy a intentar resumirlos brevemente. El primero es el concepto del “conocimiento frágil” al “conocimiento generador”. Perkins alerta sobre el “conocimiento frágil”: aquello

que los estudiantes aprenden para aprobar un examen pero que olvidan al día siguiente o no saben aplicar en la vida real. Es inerte. A partir de esta idea, he propuesto cambiar los verbos de la planificación. En lugar de "conocer las partes de la célula", el objetivo debe ser "usar el modelo de la célula para explicar cómo un virus infecta un organismo". La clave es: ¿qué quiero que mis alumnos sean capaces de hacer con esto que aprendieron, dentro de dos años?".

El segundo es "el aprendizaje pleno", lo que denominó "jugar el juego completo", al que me refería antes. Perkins usa la metáfora del béisbol o del fútbol, razonando que a los niños no se les enseña a jugar fútbol pateando penales durante tres años antes de jugar un partido. Juegan el partido completo desde el principio, aunque sea en una versión simplificada. En la escuela, sin embargo, solemos enseñar "partes aisladas" (reglas gramaticales, fórmulas, fechas) sin jugar nunca el "juego completo", como sería escribir una historia o resolver un problema real. Por eso, insisto tanto en que las clases sean versiones del "juego completo" de las disciplinas. Por ejemplo, en Ciencias sería no enseñar solo la definición de fotosíntesis, sino hacer que los alumnos *actúen* como científicos: observar una planta, plantear una hipótesis sobre la luz, experimentar y concluir.

El tercero es "hacer el pensamiento visible". La teoría de Perkins es que el pensamiento es invisible y ocurre dentro de la "caja negra" de la mente. Y para aprender a pensar, necesitamos externalizar ese proceso. Soy una convencida de incorporar masivamente las "rutinas de pensamiento", desarrolladas por el equipo de Perkins y Ritchhart, en la planificación diaria. Son protocolos sencillos para estructurar el pensamiento. Aquello del "veo, pienso, me pregunto": fundamental para iniciar la indagación. O la propuesta que haces, Pepe, en las conversaciones *Mudanzas* de tu blog, siguiendo el modelo de Richard Elmore, basada en "Antes pensaba que... Ahora pienso que..."

El cuarto es la "enseñanza para la comprensión (EpC)". Perkins razona que la comprensión no es un estado mental, o sea "ya lo entendí", sino una capacidad de desempeño. Comprender es ser capaz de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno sabe. Siguiendo esta lógica siempre procuro estructurar mis propuestas didácticas bajo el marco de la EpC. Y planificar "de atrás para adelante", la planificación inversa, o sea ver desde el lugar de llegada lo que tengo que hacer. Y lo hago definiendo primero los hilos conductores, las grandes preguntas que guiarán todo el año; las metas de comprensión, lo que queremos que logren específicamente en la unidad; y los desempeños de comprensión, las actividades donde los alumnos *demuestran* que comprenden, que no son ejercicios de repetición, sino desafíos complejos.

Y el quinto es el "rol del docente", que evolucione de "transmisor" a "entrenador cognitivo". Perkins señala que el docente no es una enciclopedia andante, sino un diseñador de experiencias y un acompañante que da feedback constante. A mí me ha inspirado a enfatizar la importancia de la retroalimentación formativa, el feedback. Debemos asegurarnos de que somos buenos dando feedback con un guion claro basado en observar, valorar, me pregunto y sugiero. La evaluación no debe llegar solo al final ("te sacaste un 7"), sino durante el proceso. Por eso trabajo a menudo con la "escalera de la metacognición", promoviendo herramientas para que el docente ayude al alumno a subir escalones: "¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Para qué te sirvió? ¿En qué otras situaciones puedes usarlo?" Y ahí llegamos al elefante en la habitación: la evaluación. ¿Cómo evaluamos la curiosidad, la indagación o el pensamiento crítico sin reducirlos a una nota memorística?

P.M.: La evaluación es el gran freno de mano. Como tú sueles decir, mientras la evaluación siga siendo sumativa, punitiva y centrada en el dato, será el ancla que arrastre cualquier intento de innovación. En mi experiencia de cambio profundo, tuvimos que repensar la evaluación desde su origen, concibiéndola como una oportunidad de aprendizaje, lejos de la idea de un juicio final. Introducir herramientas como las rúbricas por competencias, el portafolio de evidencias, la coevaluación y la autoevaluación son pasos esenciales. Pero el cambio más duro es cultural. Debemos trabajar el marco mental tradicional y conseguir que la familia, la universidad y la sociedad entiendan que un 7 en un examen no dice nada sobre la capacidad del joven para resolver un problema complejo en el mundo real.



Foto de la Escuela Estación Buenos Aires. Créditos: Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires

M.F.: Lo veo en mi trabajo con las familias. Los padres, en general, quieren que sus hijos sean curiosos, pero al mismo tiempo les aterra que no “rindan” académicamente. Me gusta contraponer la enseñanza tradicional enciclopedista frente al modelo de indagación y motivación intrínseca recordándoles que *“la educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego”* como decía W.B. Yeats. Es una tensión constante entre el aprendizaje profundo y la presión por el resultado. Es lo que decía sobre David Perkins y “el conocimiento frágil”, ese saber que los alumnos tienen para aprobar el examen, pero que no pueden aplicar en la vida real o que olvidan rápidamente. Hay que ayudar a las familias a entender que la mejor preparación para el futuro incierto no es memorizar, sino entrenar los “superpoderes del cerebro”: la capacidad de hacer buenas preguntas, de ser flexible, de colaborar y de perseverar. Y ese entrenamiento solo se da en entornos donde el error es bienvenido, donde es visto como información valiosa, no como un fracaso. *“No he fallado. Solo he encontrado 10.000 formas que no funcionan”* exclamó Thomas Edison, quizás el más conocido científico en el campo de la energía eléctrica. Debemos fomentar la “mentalidad de crecimiento” y la resiliencia en el aprendizaje, mostrando el error como un paso necesario en la construcción de conocimiento. En este sentido, la escuela debe ser un espacio seguro para el error. Si un

alumno tiene miedo a equivocarse, jamás se arriesgará a hacer una pregunta original o a proponer una solución radical. La experimentación es inherente a la ciencia. Es lo que nos enseña el método. Cuando enseño ciencias, no estoy enseñando solo biología o física; estoy enseñando una forma de pensar, un modo de relacionarse con el mundo basado en la evidencia y el escepticismo constructivo. Esta alfabetización científica es hoy tan crucial como la lectoescritura, y debe ser transversal a toda la escuela. No es solo para el laboratorio. Es para leer un titular, entender una pandemia, o tomar una decisión informada.

P.M.: El rol del líder educativo, en este punto, es crucial para proteger al docente que innova y, por ende, protege al alumno que se equivoca. Se trata de crear una cultura de la

confianza y la experimentación. La alfabetización mediática y digital es un desafío ético y pedagógico gigantesco. Hoy, el alumno tiene acceso a toda la información del mundo en el bolsillo, pero carece de las herramientas para filtrarla, contrastarla y darle sentido. Si la escuela no enseña a desarmar la información y a construir conocimiento con sentido ético, estaremos formando ciudadanos vulnerables a la manipulación y la superficialidad. La escuela no debe competir con Google, sino enseñar a dialogar con él.

M.F.: Esa es la paradoja: más acceso a la información debería significar más necesidad de habilidades de pensamiento de orden superior. Pero, en cambio, a veces vemos un repliegue a lo básico. El docente se siente abrumado por la tecnología y la cantidad de información. Ahí es donde el diseño didáctico debe ser nuestra brújula. Impulsar un aprendizaje apoyado en el “hacer”, que vaya acompañado siempre de “pensar sobre lo hecho”. Como dice aquel proverbio chino atribuido a Confucio, *“lo escucho y lo olvido, lo veo y lo recuerdo, lo hago y lo entiendo”*. Por eso creo que hay que usar la tecnología, no para reemplazar el libro de texto, sino para potenciar la indagación. Que el celular se convierta en un microscopio, un laboratorio de datos o una herramienta de colaboración global.

P.M.: La tecnología como herramienta para la personalización y la inclusión. En mi experiencia, los modelos que funcionan son aquellos que logran romper con el mito de la “clase homogénea”. Cada alumno tiene un punto de partida, un ritmo y unas pasiones distintas. La tecnología puede ser la aliada perfecta para ofrecer caminos de aprendizaje diferenciados, donde el estudiante pueda profundizar en su zona de interés, en su curiosidad, y recibir apoyo inmediato en sus dificultades. Es pasar de la talla única a la sastrería pedagógica.

M.F.: Es un proceso lento, artesanal, pero profundamente humano. ¿Cómo sostenemos la motivación del docente en el tiempo? La innovación desgasta. No se puede innovar con docentes quemados o que se sienten solos. Lo que me enseñó la biología es que los sistemas complejos se transforman lentamente, por la interacción constante de sus elementos. La escuela es un ecosistema humano. Y esa interacción, ese diálogo constante entre docentes, alumnos, directivos y familias, es lo que genera la resiliencia educativa. Al final, el objetivo de la educación, si me lo permites simplificarlo, es que nuestros jóvenes desarrollen la capacidad de pensar por sí mismos y de actuar con propósito en el mundo. No solo que sepan, sino que sepan hacer y sepan ser.

P.M.: Los docentes necesitan tiempo, espacio y estructura para pensar juntos, para planificar, observar las clases de sus compañeros y dar *feedback* constructivo. El cambio individual es insostenible. El cambio sistémico requiere que el docente se sienta parte de un proyecto colectivo, que vea el impacto real de su trabajo en la vida del estudiante y que sienta el respaldo de la dirección. Es un problema de cultura de la colaboración. Nadie cambia solo. El “saber ser” es la dimensión más olvidada y, sin embargo, la más importante. Formar personas, no solo profesionales. Y el vehículo para ese saber ser es el vínculo. La escuela que vale la pena es aquella donde se construyen relaciones de afecto y respeto que permiten al estudiante sentirse visto, valorado y desafiado a ser su mejor versión. El aprendizaje es un acto de amor y confianza. Sin ese vínculo, ni la curiosidad más potente ni la metodología más sofisticada van a funcionar.

M.F.: El vínculo es el catalizador. Y la curiosidad, su chispa inicial. ¡Qué importante es la

arquitectura institucional para resguardar y potenciar esa chispa! Me pregunto si la velocidad del cambio tecnológico, en particular la inteligencia artificial (IA), no nos obliga a dar un salto cuántico que la escuela es intrínsecamente lenta para dar. La IA ya resuelve tareas cognitivas que antes justificaban buena parte de nuestro currículo. Si una máquina puede redactar un informe, ¿qué debe enseñar la escuela? La IA es el fin definitivo del modelo educativo basado en la memorización y la repetición. Si la máquina es mejor para replicar datos y generar textos coherentes, la escuela debe centrarse en lo que la máquina no puede hacer: el pensamiento original, la creatividad, la formulación de dilemas éticos y la empatía social. La escuela debe ser el lugar donde aprendemos a preguntar a la IA las preguntas correctas, a validar críticamente sus respuestas y a usarla con sabiduría y humanidad. Es la máxima expresión de lo que hemos hablado: pasar de ser consumidores a curadores y creadores de conocimiento. La IA sube la vara de las habilidades de orden superior. Ya no es suficiente con que el alumno *entienda* un concepto; debe ser capaz de *criticar, sintetizar, crear y evaluar* ese concepto en un contexto nuevo. Y eso requiere un diseño didáctico donde la indagación y la resolución de problemas auténticos sean el día a día, no la excepción. Necesitamos desafíos curriculares que no se puedan *googlear* o *iatizar*. Como escribí, preguntas que no se contesten con un solo clic en un navegador o con un “sí” o un “no”, sino que obligan a indagar y, mejor aún, si impulsan a hacerlo junto a otros de manera colaborativa.

P.M.: Lo que señalas es una urgencia. No es una opción. Nos devuelve a la necesidad de integrar saberes. El mundo real no se divide en asignaturas estancas. Un problema ambiental o un dilema social requiere una mirada científica, histórica, ética y comunicacional. Los proyectos interdisciplinarios no son sólo una metodología; son una necesidad epistemológica. Es la forma de hacer que el aprendizaje tenga la densidad de la vida real. Y para eso, volvemos a las comunidades de aprendizaje que mencioné: los docentes de distintas áreas tienen que aprender a planificar juntos, a ceder territorio y a construir un conocimiento común.

M.F.: La transdisciplinariedad es la clave para la pertinencia. Y exige al docente una flexibilidad que a veces es incómoda. Requiere salirse del nicho de su disciplina y aventurarse en la zona de lo desconocido, algo que, irónicamente, le estamos pidiendo al alumno. Por eso creo en la potencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Propongo que el punto de partida sean siempre los fenómenos del mundo real. Un sismo, una elección, la calidad del aire de la ciudad. A partir de ese fenómeno, desatamos la curiosidad y activamos las distintas disciplinas para comprenderlo. Es la ciencia al servicio de la comprensión del mundo.

P.M.: Y darle un propósito cívico y vital a la educación. Tampoco podemos pedir pensamiento crítico al margen de la compasión y la responsabilidad social. La escuela debe cultivar la capacidad de ver al otro y de actuar en favor del bien común. Esto se aprende con el ejemplo, con los proyectos de aprendizaje-servicio y con una cultura escolar que valora la diversidad y la inclusión. Es la formación integral que va más allá de lo cognitivo.

M.F.: Es la formación de la persona completa. Es un ideal muy alto, pero es el único que justifica el esfuerzo monumental de transformar el sistema. Y creo que es el mensaje más importante que podemos dejar: la innovación educativa no es sobre *hardware* o *software*, es sobre *humanware*. Es sobre el potencial humano. Es sobre cómo podemos

diseñar escuelas que liberen el talento, la curiosidad y el potencial cívico de cada estudiante. Y en ese diseño, el docente, los dirigentes y la familia somos los co-arquitectos.

P.M.: Es una tarea que requiere humildad, porque nunca estaremos “terminados”. El desafío es disponer de un sistema vivo, adaptable y en constante autorreflexión. Como un ecosistema.

M.F.: Un ecosistema donde la curiosidad y la indagación son la fuerza evolutiva. Y la evaluación, una herramienta para ayudarnos a crecer, no para castigarnos por ser imperfectos. Un tema que no podemos obviar es la inclusión y la equidad. ¿De qué sirve toda esta maravilla de la indagación, la transdisciplinariedad y la IA si solo llega a la escuela de élite o al docente hiper-motivado? La innovación debe ser una herramienta de justicia social. ¿Cómo escalamos estas prácticas para que la curiosidad y el pensamiento crítico sean un derecho y no un privilegio? Es la prueba de fuego de cualquier propuesta de transformación. Si la innovación no es inclusiva, no es innovación; es segregación sofisticada. La clave está en dos ejes: simplicidad y estructura. Las metodologías deben ser lo suficientemente claras y bien estructuradas, con recursos y formación de calidad, para que un docente en un contexto vulnerable pueda implementarlas sin tener que inventar la pólvora cada lunes.

P.M.: El liderazgo sistémico es fundamental: los ministerios, las redes educativas, deben invertir en capacitación masiva que sea práctica y acompañe al docente en el aula, no solo en un congreso.

M.F.: Y la simplicidad, a veces, es solo la pregunta correcta. Si un docente se pregunta: “¿Qué harían mis alumnos si yo no les dijera la respuesta?”, ya está a un paso de la indagación. Pero concuerdo, la estructura es crucial. En mis trabajos, he visto que las herramientas de evaluación formativa sencillas, como listas de cotejo de las habilidades de pensamiento o rutinas de pensamiento visible, empoderan al docente más que cualquier *paper* complejo. Hacen tangible lo que es intangible. ¿Cómo evaluamos la empatía? ¿Cómo evaluamos la resiliencia? Solo a través de situaciones de aprendizaje auténticas y complejas. Dejar de lado los problemas del libro de texto y presentarles dilemas reales, como la escasez de agua o un conflicto en la comunidad, es la única manera de observar esas competencias en acción. Y el docente debe ser formado para ser un observador experto de esas dinámicas. Su mirada es el termómetro de la formación integral. Y ese entrenamiento en la observación es, de nuevo, un entrenamiento científico. Observar sin juzgar, registrar la evidencia, analizar patrones. La pedagogía se nutre de la ciencia en cada paso que damos hacia la mejora. No es azar. Es diseño deliberado, aunque parezca espontáneo.

P.M.: Y la ciencia nos da la herramienta para la reflexión constante. En un proceso de cambio, la autocrítica y la recogida de *feedback* son vitales. Si los proyectos de cambio funcionan es porque nos permitimos equivocarnos, medir el error, y pivotar rápidamente. La escuela no puede ser un museo. Debe ser un laboratorio vivo.

M.F.: Un laboratorio de vida, un espacio de encuentro, una forja de ciudadanos curiosos y éticos. Dice Alvin Toffler que “*los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender.*” Necesitamos una educación que potencie la enseñanza de habilidades de pensamiento y “apren-

der a aprender” por encima de contenidos estáticos que caducan rápido. Y necesitamos que este tipo de encuentros se multipliquen en cada sala de profesores. El cambio empieza en la conversación. Pero también necesitamos tomar decisiones, aquella pregunta que siempre hago al acabar mis formaciones: ¿qué tenemos que seguir haciendo, que hemos de empezar a hacer, y qué debemos dejar de hacer?

Antes de despedirnos, Pepe, te voy a dejar mi “ticket de salida”, un tanto especial. Hace poco más de un año, empecé un viaje eterno. Me gusta pensar que voy a encontrarme con personajes que he estudiado, admirado y con los que he dialogado imaginativamente. Por ejemplo con Galileo Galilei, uno de mis referentes científicos de mayor raigambre. He pensado en hacerle siete preguntas. No tanto sobre fórmulas matemáticas, sino a propósito del proceso cognitivo y emocional de romper con lo establecido que vivió tan intensamente. Me gustaría penetrar en su pensamiento y en cómo gestionó la tensión entre lo que ven nuestros ojos y lo que nos dicen la autoridad de los libros. Son siete preguntas, número bíblico por antonomasia, que no están acompañadas de respuestas, porque son una invitación a que las indagemos cada uno de nosotros, como tantas veces he propuesto en mis actividades de formación.

1. *“Maestro Galileo, durante siglos el mundo creyó lo que decía Aristóteles solo porque él lo decía. ¿Qué sintió en el cuerpo, qué ‘clic’ mental experimentó, la primera vez que decidió confiar más en lo que veían sus ojos a través del tubo que en lo que decían todos los sabios de la historia? Se lo pregunto porque es una manera de trabajar el pensamiento crítico, validando nuestra propia observación frente al “conocimiento de autoridad”.*

2. *“Hoy en las escuelas luchamos contra las ‘fake news’ y la desinformación. Usted luchó contra un dogma absoluto. ¿Cómo se entrena la mente para no autoengañarse, para no ver lo que uno quiere ver, sino lo que realmente está ahí? ¿Cómo conseguimos mantener nuestra honestidad intelectual frente al sesgo de confirmación, como instrumentos de la alfabetización científica?”*

3. *“En el libro que escribí con mis hijos Ian y Galo bajo la mirada crítica de mi esposo Fabio, Curiosidad extrema hablo de recuperar la capacidad de asombro. Cuando apuntó el telescopio a Júpiter y vio esas pequeñas estrellas bailando a su alrededor (las lunas), ¿sintió miedo de que el universo fuera más grande de lo que pensaba, o sintió alivio? ¿Es el asombro una forma de valentía? ¿Qué emoción sintió ante lo desconocido?”*

4. *“Usted no escribió tratados secos en latín para unos pocos; escribió ‘Diálogos’ en italiano para que la gente común entendiera. ¿Cree usted que la ciencia solo se completa cuando se comparte? ¿Por qué eligió el formato de una conversación entre Salviati, Sagredo y Simplicio para explicar el universo? ¿Acaso fue una decisión “didáctica” la propuesta de “bajar” el conocimiento a la lengua vulgar y usar el debate, entendido como conflicto cognitivo, como método de enseñanza?”*

5. *“Usted tuvo razón en lo del heliocentrismo, pero su teoría sobre las mareas, que usó para probar que la Tierra se movía, era incorrecta. ¿Cómo se lleva un genio con sus propios errores? ¿Cree que la escuela debería enseñar más sobre los errores de los científicos y menos sobre sus aciertos inmaculados? ¿Acaso no creía que fuera un genio infalible?”*

6. *“Cuando fue obligado a abjurar, a decir que todo lo que había descubierto era mentira... ¿Qué mantuvo viva la llama de la verdad dentro de usted? ¿Cómo se sigue siendo un ‘indagador’ cuando el entorno te castiga por preguntar y por ‘salirse del molde’?”*

7. *“Si pudiera entrar hoy a un aula de secundaria y viera a los chicos memorizando sus leyes de la caída de los cuerpos sin jamás haber tirado una bola por un plano inclinado... ¿Qué les diría a sus maestros? ¿Cómo les pediría que ‘enseñen distinto’ su legado?”*

“Gracias, Galileo. No sólo por las lunas de Júpiter, sino por enseñarnos que mirar por uno mismo es el acto más revolucionario que existe.”. Este es mi “ticket de salida”, Pepe.

P.M.: Melina, gracias por tanto. Nos queda mucho por hacer, pero al menos sabemos que estamos orientando la brújula hacia el mismo norte: un aprendizaje con significado y con alma. Tu pasión por la indagación y por convertir la ciencia en un hábito mental es un faro. Nos recuerda que no estamos cambiando la educación por un capricho pedagógico, sino para honrar la naturaleza humana de nuestros estudiantes: la necesidad de preguntar, de explorar y de comprender para ser profundamente humanos. Qué enorme placer es conversar contigo, Meli. Lo hemos hecho cuando estabas aquí y lo seguiremos haciendo a través de tu legado.



*Pepe Menéndez es Profesor y asesor internacional de educación de instituciones educativas y gobiernos. Licenciado en Periodismo y diplomado en alta dirección de empresas. Ha sido Director del Colegio Joan XXIII (1998-2009) y director adjunto de la red de escuelas Jesuitas de Educación (2009-2018), Barcelona. Creador del Centro de Tecnologías Ituarte (CETEI) para la experimentación tecnopedagógica. Miembro del equipo directivo que diseñó y desarrolló el modelo de transformación educativa “Horizonte 2020”. Responsable del diseño de programas para la formación de directores. Miembro del Patronato de diversas fundaciones internacionales del conocimiento y sociales, España. E-mail: menendezpepe@gmail.com

El infinito de Meli

Meli's infinity

LAURA PEZZATTI*

Universidad Austral

Resumen:

El artículo recupera el legado pedagógico de Melina Furman a partir de la experiencia formativa de la autora en el campo de la enseñanza de la matemática. A través de una narrativa reflexiva, se presentan tres ideas centrales para transformar las prácticas educativas: la articulación entre producto y proceso, la secuencia fenómeno–concepto–terminología y el diseño de preguntas que promuevan el pensamiento. Estas nociones se analizan y traducen en clave didáctica mediante ejemplos concretos, mostrando su potencial para generar experiencias de aprendizaje más significativas, participativas y conceptualmente profundas. El trabajo destaca la vigencia del enfoque de Furman y su capacidad para orientar decisiones pedagógicas que amplían las oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de la matemática - Prácticas pedagógicas - Aprendizaje significativo - Pensamiento matemático - Formación docente

Abstract:

This article revisits Melina Furman's pedagogical legacy through the author's formative experience in mathematics education. Drawing on a reflective narrative, it presents three key ideas for transforming teaching practices: the integration of product and process, the sequence phenomenon–concept–terminology, and the design of questions that foster thinking. These notions are examined and translated into didactic strategies through concrete examples, highlighting their potential to generate more meaningful, participatory, and conceptually rich learning experiences. The paper underscores the relevance of Furman's approach and its capacity to guide pedagogical decisions that expand learning opportunities.

Keywords: Mathematics Education - Pedagogical Practices - Meaningful Learning - Mathematical Thinking - Teacher Education

Meli y la aventura de enseñar

Conocí a Meli allá por 2007. Ellos venían haciendo Expedición Ciencia y el INFoD les propuso crear Expedición Docencia. Para eso necesitaban sumar matemáticos. Así fue como, junto a Pablo x 2 (Coll y Milrud) y Fer (Chorny), nos convertimos en “los matemáticos” del proyecto.

En una de esas juntadas para planificar los campamentos —ya no recuerdo en la casa de quién— estaba Meli. Ella y Gaby (Gellon) lideraban la misión. Esa fue la primera vez que la vi y la escuché en vivo, y me enamoré a primera vista. Meli combinaba amorosidad con sabiduría, inspiración con lucidez, magia con claridad, generosidad con solidez. Una constelación de cualidades tan singular que, como dijo Fabi (Grosman), podríamos no terminar nunca de enumerar.

Desde ese día, cada vez que me preguntaron quién quería ser “cuando sea grande”, mi respuesta fue —y sigue siendo— “*la Meli de la matemática*”. En ese entonces, ella se dedicaba a la enseñanza de las Ciencias, pero lo que irradiaba trascendía cualquier disciplina.

Tuve el honor y la fortuna de compartir muchos espacios con ella: charlas, *El Mundo de las Ideas*, *Innovadores Educativos*, el proyecto PLaNEA de UNICEF, el libro *Transformar la escuela secundaria*, entre otros. Aprendí de todo a su lado.

Aprendí que hay que atreverse a ser distinta, que lo importante es inspirar a otros, despertar la curiosidad, escuchar atentamente, dar buen *feedback*, reflexionar sobre nuestro propio proceso de aprendizaje. Ella era ella, y siendo ella enseñaba todo el tiempo. Como dijo Mariano (Sigman), no dejó de ser una gran maestra, inclusive en su lucha contra la enfermedad y en su propia despedida.

Elegir qué compartir no fue sencillo: aprendí muchas cosas a su lado. Pero Meli repetía algo con frecuencia: “Muchas veces, menos es más”. Por eso, en estas líneas comparto algunos de los aprendizajes que me dejó, bajados a tierra y llevados a la matemática, con la intención de contribuir a la expansión de su legado —hasta el infinito—.

Como recordaba Meli con frecuencia, enseñar no garantiza que alguien aprenda: entre una cosa y otra hay una distancia que solo se recorre cuando el otro puede involucrarse activamente en la experiencia.

Tres ideas que me llevé de Meli

Meli solía cerrar sus encuentros y clases con una rutina de pensamiento que invitaba a preguntarse qué idea nos llevábamos. En ese espíritu, este apartado presenta tres ideas que me llevé de su legado pedagógico, pensadas como herramientas para fortalecer y transformar las prácticas de enseñanza, y que en este texto se bajan y se traducen específicamente al campo de la matemática.

Se trata de ideas simples y profundas, a la vez potentes y concretas, que resultan especialmente productivas para pensar la enseñanza y revisar las experiencias de aprendizaje que se proponen.

Estas ideas no viven separadas: se potencian entre sí y se encastran como ladrillos de un juego de construcción, donde cada pieza importa para que la estructura tenga sentido. Más adelante, se muestra cómo conviven y se articulan en una única actividad.

1. Producto y proceso: dos caras de una misma moneda

En *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*, Meli y María Eugenia Podestá proponen una imagen tan simple como potente para pensar la enseñanza: la ciencia como una moneda con dos caras inseparables. Una cara es la ciencia como producto: el conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos: conceptos, leyes, modelos y teorías. La otra es la ciencia como proceso: los modos de conocer la realidad a través de los cuales se genera ese producto. En esta cara tienen un rol fundamental la curiosidad, el pensamiento lógico, la búsqueda de evidencia, los debates y las argumentaciones que hacen posible ese conocimiento.

Las buenas imágenes —como esta— tienen una fuerza particular: permiten ordenar la mirada, poner en palabras intuiciones difusas y abrir conversaciones profundas sobre la práctica. Pensar la matemática como producto y como proceso ofrece un marco claro para revisar qué tipo de experiencias de aprendizaje estamos proponiendo.

En matemática, el producto suele aparecer en teoremas, propiedades, algoritmos, fórmulas y definiciones. El proceso, en cambio, vive en la exploración, la búsqueda de patrones, la elaboración de conjeturas, la formulación de preguntas, la argumentación, la comunicación de ideas. Ese proceso no es un complemento: es parte constitutiva del saber matemático.

Esta mirada invita a una pregunta clave: ¿qué proporción de producto y de proceso está presente en las propuestas de enseñanza? Un aula centrada exclusivamente en el producto (100–0) deja poco espacio para el pensamiento y el hacer matemática. Un aula sin producto (0–100) tampoco logra construir conocimiento compartido. La potencia reside en la convivencia de ambas caras.

Cuando producto y proceso se sostienen juntos, la matemática deja de reducirse a una lista de respuestas correctas y se vuelve una actividad humana viva, hecha de decisiones, ideas y caminos posibles. Esa mirada —simple, clara y profunda— forma parte del legado pedagógico de Meli.

Esta imagen puede funcionar como una brújula para analizar las propuestas de enseñanza, monitorear qué experiencias de aprendizaje se están ofreciendo y ajustar, una y otra vez, el equilibrio —siempre dinámico— entre producto y proceso.

2. Fenómeno → concepto → terminología

Otra de las ideas simples y claras que aprendí de Meli es esta trilogía: fenómeno, concepto y terminología. Tres componentes necesarios del conocimiento, pero no intercambiables ni equivalentes. La clave no está solo en que estén presentes, sino en el orden en que aparecen.

Meli lo explicaba así: primero el fenómeno, aquello que ocurre en el mundo y despierta curiosidad; luego el concepto, la idea que permite entender, organizar o explicar ese fenómeno; y recién al final, "como frutilla del postre", la terminología, la palabra técnica que nombra y sintetiza lo comprendido.

Traducido a la matemática, este orden implica empezar por situaciones, juegos, problemas o desafíos que invitan a pensar y a mirar con curiosidad, y que hacen surgir la necesidad de comprender algo nuevo para poder avanzar. A partir de allí, construir las

ideas matemáticas que permiten dar sentido a lo que ocurre. Y sólo cuando esas ideas empiezan a consolidarse, ponerles nombre, formalizarlas y sistematizarlas.

Muchas veces, en el afán de ser precisos, adelantamos la terminología: definiciones, nombres y propiedades formales aparecen antes de que exista una necesidad real de usarlos. El riesgo es conocido: palabras que se repiten sin comprensión, conceptos que se memorizan pero no se apropian, formalizaciones que llegan demasiado pronto y desplazan el foco del pensamiento.

Richard Feynman advertía algo fundamental: conocer el nombre de una cosa no es lo mismo que conocer la cosa. Saber cómo se llama un fenómeno no garantiza entenderlo. En matemática, esta distinción es clave: la terminología cumple su función cuando viene a poner nombre a una idea que ya fue pensada, explorada y discutida.

En esta misma línea, Adrián Paenza suele señalar que muchas veces en la escuela respondemos preguntas que los estudiantes nunca se hicieron. Cuando la enseñanza empieza por el nombre o por la definición, es frecuente que falte lo más importante: la pregunta. Generar situaciones que despierten curiosidad y habiliten el pensamiento es lo que permite que los conceptos aparezcan como respuesta a una necesidad y no como información impuesta.

Este orden —fenómeno → concepto → terminología— no niega la importancia del lenguaje matemático ni de la formalización. Por el contrario, las revaloriza: los nombres y las definiciones cobran sentido cuando llegan para cerrar un recorrido de pensamiento.

Esta trilogía invita a detenernos y revisar las decisiones que estructuran las propuestas de enseñanza, a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Con qué conceptos se empieza habitualmente por el nombre o la definición?
- ¿Qué situación, problema, juego o desafío podría hacer surgir la necesidad de esa idea?
- ¿Qué regularidad, patrón, idea o pregunta se busca que aparezca antes de formalizar?
- ¿Qué ganan —y qué pierden— los estudiantes si el nombre o la sistematización llega demasiado pronto?
- ¿En qué momento la terminología ayuda a cerrar, ordenar y comunicar lo aprendido?

Volver una y otra vez a esta trilogía puede contribuir al diseño de propuestas en las que la matemática no empieza por el término, sino por la experiencia; y en las que la terminología llega en el momento justo, cuando realmente hace falta.

3. Hacer preguntas que abren horizontes

Si algo hacía Meli era amasar las preguntas para volverlas verdaderas *preguntas para pensar*. Tenía un radar muy fino para detectar aquellas que cerraban el pensamiento —las que ella llamaba preguntas fácticas— y transformarlas en preguntas que abrían, invitando a explorar, a anticipar, a explicar y a argumentar.

Las preguntas fácticas suelen buscar un dato puntual o una respuesta única (“¿qué es...?”, “¿cuánto da?”). Las preguntas que abren, en cambio, amplían el campo de acción: “¿qué notarías si...?”, “¿qué pasaría si cambiamos...?”, “¿cómo podrías explicarlo sin usar la palabra...?”

A mí me gusta pensarlo como pasar de *preguntas córner* —las que solo permiten desplegar una pequeña parte de la matemática— a *preguntas fútbol*: aquellas que invitan a jugar, a moverse, a pensar, a crear y a poner en juego la matemática en toda su amplitud.

La analogía con el fútbol ayuda a visualizar esta diferencia. Patear un córner estando solo en la cancha es una acción puntual y acotada: no hay juego que continúe, se ejecuta desde un lugar fijo y se agota rápidamente. Jugar al fútbol, en cambio, es una experiencia colectiva y con sentido, en la que entran en juego múltiples decisiones, interacciones y estrategias, y donde cada participante puede desplegar su potencial y aportar al equipo desde su posición.

Siguiendo a David Perkins, “jugar el juego completo de la matemática” implica participar de la actividad matemática en todas sus dimensiones: explorar, conjeturar, resolver problemas, argumentar, comunicar y también formalizar. Las preguntas que abren horizontes son las que habilitan ese juego pleno y permiten que los estudiantes se involucren activamente en el quehacer matemático.

A continuación se presentan dos ejemplos que ilustran la diferencia:

Ejemplo 1:

Pregunta córner: ¿cuánto es $5+7$?

Pregunta fútbol: ¿cómo puedo sumar 12?

Ejemplo 2:

Este ejemplo está tomado de la charla TED de Dan Meyer, “Las clases de matemática necesitan un cambio de imagen”.

Pregunta córner:

Un tanque de agua tiene forma de prisma cuya base es un octógono regular. El lado del octógono es de 11,9cm y la altura del prisma es de 36cm.

1. ¿Cuál es la superficie de la base del prisma?
2. ¿Cuál es el volumen del tanque de agua?
3. Si echamos agua en el tanque a una velocidad de 1.8oz/seg, ¿cuánto tiempo tardará en llenarse?

Pregunta fútbol:



En esa misma línea, Meyer muestra que es posible ir un paso más allá: en lugar de presentar una imagen estática, propone incorporar un video del tanque de agua llenándose lentamente. De este modo, son los propios estudiantes quienes formulan preguntas genuinas —por ejemplo, cuánto tiempo tardará en llenarse—, a partir de la situación.

Para cerrar esta sección, podemos detenernos en algunas preguntas que permiten seguir profundizando esta mirada:

- ¿Qué diferencias pueden identificarse entre las llamadas *preguntas córner* y las *preguntas fútbol*?
- ¿Qué proporción de uno y otro tipo de preguntas aparece en las propuestas de enseñanza —consignas, actividades, instancias de trabajo colectivo y evaluaciones—?
- ¿Qué preguntas, actividades o consignas podrían repensarse para habilitar un mayor despliegue del pensamiento matemático y transformarse en *preguntas fútbol*?

Meli insistía en algo clave: no se trata de eliminar las preguntas fácticas —que también cumplen una función y permiten recuperar datos, procedimientos y nombres propios de la matemática—, sino de evitar que se conviertan en el único tipo de preguntas presentes en las propuestas de enseñanza. Cuando la balanza se inclina solo hacia este tipo de preguntas, el conocimiento corre el riesgo de volverse inerte.

En su libro *Enseñar distinto*, Meli deja pistas muy concretas sobre cómo transformar las preguntas que estructuran la enseñanza. Entre ellas, propone pensar las preguntas como objetos de trabajo en sí mismos, susceptibles de ser revisados, reformulados y enriquecidos colectivamente. La idea de una “clínica de preguntas” condensa bien esta mirada: entrar con ciertas preguntas y salir con otras, más abiertas, más potentes y más fértiles para el aprendizaje.

4. Una actividad que pone en juego estas tres ideas

Una de las grandes fortalezas de Meli fue siempre su capacidad para bajar a tierra ideas teóricas complejas en propuestas concretas, pensadas para ser vividas en la escuela. Siguiendo ese rasgo tan propio de su modo de enseñar, presento a continuación una actividad que permite observar cómo las tres ideas desarrolladas —producto y proceso, fenómeno-concepto-terminología y preguntas que abren horizontes— se articulan en una misma experiencia matemática.

La actividad, desarrollada en el marco del proyecto *¿Cómo sorprender haciendo magia?* de PLANEA, se titula *La tabla de Matías* (el material completo puede consultarse en la bibliografía). Sin entrar en el detalle de su implementación —que se ilustra en la imagen—, interesa aquí detenerse en el tipo de trabajo matemático que habilita.

La tabla de Matías

Matías confeccionó la siguiente tabla con ocho columnas e infinitas filas. Pegamos acá una parte para que puedas ver cómo la fue realizando.



	columna 0	columna 1	columna 2	columna 3	columna 4	columna 5	columna 6
fila 0	0	1	2	3	4	5	6
fila 1	7	8	9	10	11	12	13
fila 2	14	15	16	17	18	19	20
fila 3	21	22	23	24	25	26	27
fila 4	28	29	30	31	32	33	34
fila 5	35	36	37	38	39	40	41
fila 6	42	43	44	45	46	47	48
...

1. Si tuvieras que explicarle en palabras a otra persona cómo hizo la tabla Matías ¿qué instrucciones le darías? ¿Estás seguro que la haría igual?
2. ¿En qué fila y en qué columna de la tabla de Matías se encuentra el 152?
3. Buscá tres números mayores que 500 que se encuentren en la misma columna que el 155. ¿Cómo lo pensaste?
4. ¿Qué número se encuentra en la fila 9 y columna 3?
5. ¿Qué número se encuentra en la fila 15 y columna 6?
6. ¿Qué número se encuentra en la fila 98 y columna 2?
7. ¿En qué fila y en qué columna de la tabla de Matías se encuentra el número 25.713? ¿Cómo lo sabés?
8. ¿Te animás a inventar una estrategia que te permita saber qué número está en cierta fila y cierta columna (por ejemplo, lo que hiciste en las preguntas 4, 5 y 6)?
9. ¿Te animás a inventar una estrategia que te permita saber en qué fila y en qué columna está cierto número?
10. ¿Te sirve esta tabla para saber el resultado de cualquier división? ¿Por qué?

La propuesta comienza con una situación que invita a explorar, a probar, a mirar con atención. A medida que se avanza, aparecen regularidades, relaciones que se repiten, patrones que se sostienen y se transforman. Buscar y reconocer patrones no es un paso accesorio: es una de las actividades centrales del quehacer matemático y una de las puertas de entrada más potentes al pensamiento matemático.

En este recorrido, el producto matemático no desaparece: emerge como cierre y como síntesis de un proceso previo de exploración, conjetura y discusión. Las preguntas que estructuran la actividad no buscan una respuesta inmediata, sino que sostienen el trabajo colectivo, habilitan múltiples caminos de resolución, justifican decisiones y permiten anticipar resultados. La formalización llega cuando hace falta, para ordenar, comunicar y dar nombre a lo comprendido.

Para analizar este tipo de propuestas, Meli solía invitar a mirar las actividades desde distintas lentes. En esa misma línea, *La tabla de Matías* puede leerse a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿En qué momentos aparece la matemática como producto y en cuáles como proceso?

- ¿Qué habilidades del quehacer matemático (proceso) se ponen en juego en las distintas preguntas?
- ¿Qué conceptos permite desplegar la actividad y a partir de qué situaciones emergen?
- ¿Qué terminología tendría sentido introducir al finalizar el recorrido, siguiendo la trilogía fenómeno → concepto → terminología?
- ¿Qué preguntas habilitan un mayor despliegue del pensamiento matemático (fútbol) y cuáles podrían reformularse para abrir nuevos horizontes (córners)?

Estas preguntas no buscan evaluar la actividad, sino hacer visible la complejidad del trabajo matemático que contiene y abrir la posibilidad de modificarla, enriquecerla y adaptarla a distintos contextos.

Esta síntesis de ideas aprendidas de Meli ofrece una forma de mirar la enseñanza de la matemática y de organizar decisiones didácticas que, aun siendo pequeñas, pueden transformar en profundidad las experiencias de aprendizaje.

Actividades como *La tabla de Matías* muestran cómo su legado sigue vivo cuando se diseñan propuestas que habilitan preguntas, procesos, búsquedas y conceptualizaciones con sentido. En cada situación que invita a pensar, en cada pregunta que abre horizontes, en cada intento por poner en juego la matemática en toda su amplitud, Meli vuelve a aparecer.

Cuando la matemática se propone y se vive como una actividad plena, compartida y con sentido, convoca a todos. Algo similar a lo que ocurre con el fútbol: no hace falta ser especialista para jugar, pensar estrategias, tomar decisiones y formar parte del equipo. Quizás ese sea, finalmente, su infinito: una manera de enseñar que no se agota en métodos ni en recetas, y que sigue expandiéndose allí donde la matemática vuelve a ser una experiencia significativa, humana y para todos.

Lo que Meli veía

Meli veía capas donde otros veían superficie.

Veía procesos donde la mayoría miraba productos.

Veía fenómenos donde otros veían definiciones.

Veía redes donde otros veían personas sueltas.

Tenía esa mirada que abre mundos y, a la vez, los ordena. Esa capacidad de sostener una conversación pedagógica que empezaba en lo conceptual y terminaba en lo humano; o al revés. Quienes formamos parte de sus proyectos vivimos lo mismo: aprendimos gracias a la red que ella tejió, una red que todavía hoy nos contiene y nos permite seguir enseñando distinto.

Esa mirada profunda es parte de su legado.

Hay infinitos que no se pueden contar.

Hay infinitos más grandes que otros.

Hay infinitos que se expanden sin límite.

Hay infinitos que siguen creciendo incluso cuando ya no estamos.

El legado de Meli es de esos infinitos.

Su red —la humana, la pedagógica, la intelectual— sigue sosteniéndonos, conectándonos, animándonos a mirar distinto y a enseñar mejor.

Cada vez que un docente se anima a una pregunta para pensar, cada vez que alguien empieza por el fenómeno antes que por la terminología, cada vez que un estudiante comparte su proceso con brillo en los ojos, hay un pedacito de Meli ahí.

Tal vez por eso su legado no se transmite solo en ideas o estrategias, sino también en una forma de habitar la enseñanza, donde hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, y donde el ejemplo se vuelve parte del acto educativo.

Gracias por tanto, Meli. Tu infinito sigue creciendo.

Bibliografía

- Feynman, R. P. (1998) *The Meaning of It All: Thoughts of a Citizen-Scientist*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Furman, M. (2021) *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2010) *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. (2015) *Preguntas para pensar* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA>
- Meyer, D. (2010) *Las clases de matemáticas necesitan un cambio de imagen* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/dan_meyer_math_class_needs_a_makeover
- Paenza, A. (2014) *La puerta equivocada: Una nueva entrada al parque de diversiones de la matemática*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pezzatti, L. (s. f.) *Aprender matemática: córners versus fútbol* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rUVAEAzSEa8>
- Pezzatti, L. (2018) *¿Cómo sorprender haciendo magia?* [Material didáctico]. Buenos Aires: UNICEF Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/10281/file/planea-1-p1-mate.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

*Laura Pezzatti es Licenciada en Ciencias Matemáticas, Universidad de Buenos Aires; Doctora en Ciencias Matemáticas, Universidad de Buenos Aires. Profesora y directora del proyecto de investigación sobre Teoría de Juegos y Large Language Models (modelos de lenguajes de gran tamaño) en la Universidad Austral. Se desempeña como docente en instituciones de nivel secundario y universitario, y participa activamente en espacios de formación docente y divulgación matemática, tanto a nivel nacional como internacional. Jurado en diferentes Olimpíadas de Matemática nacionales e internacionales, Argentina. E-mail: laurapezzatti@gmail.com

La Sabiduría Meli

Meli's Wisdom

MERCEDES KORIN*

Resumen:

El texto presenta la noción de "Sabiduría Meli" para caracterizar el ethos de Melina Furman, destacando la coherencia entre sentir, pensar, decir y hacer como base de su liderazgo pedagógico y humano. Se subraya su impacto en la transformación educativa a través de prácticas como el feedback efectivo, entendido como una devolución orientada a la mejora, el compromiso y el crecimiento del otro. La autora enfatiza el carácter relacional, ético y político de esta sabiduría, que se manifiesta tanto en lo público como en lo privado, promoviendo la construcción colectiva y el desarrollo personal desde una perspectiva empática, reflexiva y colaborativa.

Palabras clave: Sabiduría Meli - Feedback efectivo - Educación - Liderazgo pedagógico - Ethos

Abstract:

The text introduces the concept of "Meli's Wisdom" to describe the ethos of Melina Furman, highlighting the coherence between feeling, thinking, speaking, and acting as the foundation of her pedagogical and human leadership. It emphasizes her impact on educational transformation through practices such as effective feedback, understood as a form of response aimed at improvement, engagement, and personal growth. The author underlines the relational, ethical, and political nature of this wisdom, which manifests in both public and private spheres, fostering collective construction and individual development from an empathetic, reflective, and collaborative perspective.

Keywords: *Meli's Wisdom - Effective Feedback - Education - Pedagogical Leadership - Ethos*

Melina Furman fue una persona sabia. El ejercicio de su liderazgo como referente, sus propuestas para transformar la educación y su manera de ser amiga, tienen en su base un ethos al que podemos llamar la Sabiduría Meli.

La Sabiduría Meli conjuga empatía y lucidez en el sentir; solidez y apertura en el pensar; claridad y calidez en el decir; iniciativa direccionada y cocreación en el hacer. La Sabiduría Meli implica vivir en consonancia entre el sentir, el pensar, el decir y el hacer.

Y esa coherencia en los valores se manifiesta tanto en el ámbito de lo privado como en el de lo público. Es un ethos que implica también una posición política, entendiendo que es político aquello que incide en los modos de acompañar el crecimiento de niños y adolescentes dentro de las aulas. Como referente, Melina transmitió su ethos en la construcción de lo colectivo. Hacer junto a otros para un objetivo que trasciende las individualidades. Animarse a poner en remojo las propias ideas, entendiendo que eso en sí mismo es un aporte. Una sabiduría que, como parte de sí misma, no se declara sino que se practica; no se impone sino que se contagia.

El concepto de feedback efectivo, un ejemplo de La Sabiduría Meli

Un concepto donde Melina puso el foco en sus propuestas de transformación de la educación es el de *feedback efectivo*. En su libro *Enseñar distinto* explica: “El *feedback efectivo* se define como la devolución que ayuda a la otra persona a mejorar su desempeño y a seguir comprometida con su aprendizaje” (Furman, 2021:304). Y en el abordaje de ese concepto integra —para quienes llevan adelante la enseñanza en las aulas pero también para cualquiera que busque crecer como persona— esa combinación tan suya de inspiración, motivación, herramientas prácticas y ejemplos concretos.

En un contexto de aprendizaje, el *feedback* basado en la Sabiduría Meli es aquel que le da verdadero espacio a lo producido por quien está aprendiendo. No es la devolución que busca que el otro sea como yo ni la devolución sobre la identidad del otro. Es la devolución con espíritu

reflexivo, crítico, amoroso y concreto, que busca que el otro mejore lo que hizo, en una relación en la que quien aprende no tiene que estar ocupado en defenderse porque no está siendo atacado, y que se llevará sugerencias concretas para seguir avanzando a partir de aquello con lo que ya cuenta.

“Hay feedback que nos ayuda a mejorar, a sentir que podemos apoyarnos en nuestras fortalezas y a trabajar con lo que nos cuesta. Pero también hay devoluciones que no ayudan para nada, porque hacen que cerremos la escucha sobre qué tenemos que mejorar y ‘tiremos la toalla’. Algunas, incluso, pueden ser contraproducentes, porque nos hacen sentir atacados (o inútiles) y eso nos conduce a cerrar la puerta a seguir puliendo o modificando, o a adoptar etiquetas sobre nosotros mismos que nos pueden dejar huellas profundas” (Furman, 2021: 297)



Foto Gaspar Kunis (Revista Brando, Abril 2019)
Captura Charla Ted

Esta Sabiduría Meli aplica a distintos roles que Melina tuvo en su vida. Como referente en educación, como mamá de sus hijos, como amiga cuando daba un consejo: su capacidad de ayudar a las personas a crecer desde sí mismas.

No puedo todavía escribir sobre la Sabiduría Meli en su manera de ser amiga. No sé si alguna vez pueda. La extraño tanto.

Bibliografía

- Furman, M. (2021) *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Siglo XXI Editores. (2021, 21 de octubre). *Cómo dar un buen feedback | Una charla con Melina Furman* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/sGRefHrcSIY>
- Instituto Baikal. (2023, 20 de octubre). *¿Cómo dar buen feedback? #melinafurman* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NtKuMxQ8r0Y>



*Mercedes Korin es Licenciada en Comunicación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Sociología de la Cultura, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín. Es asesora en vida laboral. Escribió los libros *A veces el cambio* (Metrópolis, 2022) y *A veces el trabajo* (Metrópolis, 2025). Más sobre Mercedes: www.mercedeskorin.com. E-mail: mercedes.korin@gmail.com

Meli Furman, la brújula para enseñar y aprender durante toda la vida

Meli Furman, the Compass for Lifelong Teaching and Learning

LILI OCHOA DE LA FUENTE*

Resumen:

El texto reconstruye, desde una perspectiva testimonial y reflexiva, el legado pedagógico e intelectual de Melina Furman en el campo de la educación. A través de experiencias compartidas, la autora destaca su influencia en la enseñanza de las ciencias, la formación docente y la divulgación educativa, subrayando su compromiso con el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la democratización del conocimiento. Se enfatizan dos dimensiones centrales de su legado: una vital, asociada a la pasión por aprender durante toda la vida, y otra antipolarización, vinculada a la construcción colectiva del saber mediante el diálogo y la evidencia. Asimismo, se recuperan iniciativas y proyectos que evidencian su liderazgo transformador y su capacidad para articular rigor académico con prácticas pedagógicas accesibles y significativas. El texto propone, en suma, una reflexión sobre la enseñanza como práctica ética, intelectual y profundamente humana.

Palabras clave: Educación - Enseñanza de las ciencias - Formación docente - Aprendizaje profundo - Liderazgo educativo

Abstract:

This text reconstructs, from a testimonial and reflective perspective, the pedagogical and intellectual legacy of Melina Furman in the field of education. Through shared experiences, the author highlights her influence on science teaching, teacher education, and educational dissemination, emphasizing her commitment to deep learning, critical thinking, and the democratization of knowledge. Two central dimensions of her legacy are underscored: a vital one, related to a lifelong passion for learning, and an anti-polarization stance, linked to the collective construction of knowledge through dialogue and evidence. The text also revisits initiatives and projects that illustrate her transformative leadership and her ability to combine academic rigor with accessible and meaningful pedagogical practices. Overall, it offers a reflection on teaching as an ethical, intellectual, and deeply human practice.

Keywords: Education - Science Education - Teacher Education - Deep Learning - Educational Leadership

El desafío será, entonces, lograr enamorar a los estudiantes de aquello que tenemos que enseñar. Despertarles (y sostener) la sed por aprender. Retomando las palabras de Amartya Sen, solo así vamos a ampliar sus esferas de libertad. Solo así vamos a poder llevarlos más lejos de su punto de partida.
Melina Furman (2021:85)

Empecé a escribir sobre el legado de Meli Furman en el cuaderno que ella me trajo de China. Necesité estar acá, en los bosques de Palermo en Buenos Aires donde nos encontrábamos para abrazarnos fuerte, escucharnos y conversar largo.

Eran momentos fuera de agenda, como si jugáramos a las escondidas con el tiempo que volaba. Me cuesta deshilvanar lo vivido con Meli, amiguísima del alma, de las historias profesionales compartidas con Melina Furman, “la pensadora de la educación más influyente en habla hispana”¹.

Tengo presente lo que le enseñó a Meli cuando estaba lejos de casa, su maestra, directora de tesis, Ángela Calabrese Barton: “uno hace su felicidad donde quiera que vaya” (Meli lo decía en inglés porque así fue como se lo dijo: “you make your happiness wherever you go”).



Cosecha, siembra y brotes

Me animo a usar la brújula de Meli para llenar estas páginas de atrás hacia adelante. Empezaré por las cosechas, son solo dos ideas: el legado vital y el legado antipolarización, del infinito impacto de Meli que hoy puedo armar. Luego me detendré en las siembras, experiencias que compartimos en el sistema educativo: un libro de texto escolar, un programa innovador de ciencias naturales y las capacitaciones. También siembras de formación desafiantes, disruptivas: El Mundo de las Ideas y TEDxRiodelaPlata Educación. Y mencionaré algunos brotes: el espacio de ciencia y arte en la escuela que fundó mi padre, Aprender de Grandes y Clubes TEDxEdu.

Para el cierre, porque todavía me sale pensar: “le voy a preguntar a Meli”, escribo algunas palabras sobre su liderazgo transformador.

Cosecha: Legados

Quienes la tuvimos cerca, y los millones que la conocieron o conocerán a través de su obra, reconocemos que Meli nos dejó un legado vital: intelectual, sensible, reflexivo y entrañablemente humano. Creía que la educación tenía que ser como ella: curiosa, rigurosa y abierta al mundo de las ideas que cambian. Nos enseñó que la buena enseñanza necesita pensar y conversar con las teorías que se asoman a lo que sucede en la escuela real. Para Meli la buena enseñanza no es un dogma ni una moda, ni palabras complicadas. Tampoco improvisación; es estudio y disciplina —horas sentadas en la silla—, una búsqueda permanente, sólida, paciente y compartida en el aula. Conversábamos sobre cómo el pensar y el hacer tienen cierto sufrimiento mezclado con el disfrute. Sobre cómo el esfuerzo se combina con placer aunque a veces el placer no viene por un buen rato, hasta que llega ese “ajá” poderoso que devuelve las ganas de seguir.

Meli nos persuadió que en “nuestro metro cuadrado de incidencia” (en cualquier rol que estemos) evitemos el tiempo de escuela de “baja demanda cognitiva”. Ella sabía lo difícil que es no cansarse por el camino porque lo vivió mucho antes de ser internacionalmente reconocida.

Nos ofreció *preguntas maravillosas*, preguntas verdaderas que no paralizan. También se jugó por el paso a paso, por desnudar cosas que no cierran y repetimos como loros. Meli nos presentó orientaciones concretas para acercarnos a ideas *complejas* que activan las prácticas sensatas. Su producción tensionó la jerga: los modos crípticos y genéricos de decir y escribir que nos alejan de la vitalidad necesaria para agujerear la realidad del aprendizaje escolar. Conversábamos sobre cómo la jerga nos permite escondernos al enseñar, pero resulta dañina para los alumnos (chicos o adultos), que asienten con la cabeza y se quedan con la sensación de que hay algo errado en ellos por no entender del todo de qué les estamos hablando.

Meli nos dejó, además, un legado antipolarización: el construir conocimiento con otros, sin confrontación, escucharnos y sostener el diálogo sin ceder profundidad. Nos enseñó a defender —con argumentos y evidencias— que todos los chicos son capaces de aprender, y no solo lo básico de ciertas disciplinas. Porque desde jardín pueden aprender más de lo que imaginamos si nos preparamos para enseñarles en lugar de pensar que no pueden y actuar como si fuera cierto. Meli nos pidió no distraernos, que estudiemos y asumamos los desafíos. Y nos dejó también la invitación a aprender durante toda la vida.

Siembra. Un libro de texto escolar

Meli regalaba saber hasta por los poros. Cuando hablaba, la atención era inmediata, estábamos listos para escucharla (y anotar). Su forma de enseñar no era forzada, sucedía con la templanza del que sabe, y mucho. Quizás en esa solidez se asentaba su generosidad para compartir y transmitir sin especulaciones.

Esa forma de ofrecer saber no quedó en el discurso. También tomó cuerpo en los libros de texto escolares, un género masivo y poco valorado en el mundo editorial y entre los expertos educativos. Es controversial, lo sé, pero creo que estos libros democratizan el acceso al conocimiento en muchas escuelas reales. Llegan a miles de alumnos y, en muchas casas, son los únicos libros de la biblioteca familiar. Para directivos y docentes, además, son herra-

mientas concretas para organizar las clases, sobre todo cuando no hay otros recursos disponibles o cuando la escuela necesita un punto de apoyo para ordenar el trabajo cotidiano.

En una visita a una escuela rural de Misiones, una directora me mostró lo que pasaba en primer grado que me quedó grabado. A partir del capítulo de un libro *"Quiero festejar mi cumpleaños"*, los chicos organizaron los cumpleaños de la sala de 3, escribieron invitaciones, recetas y aceptaron el desafío de fabricar juguetes para los más pequeños. Para mi sorpresa, la directora me mostró el libro: era *"Mi amigo Umi"*, el libro de áreas integradas que escribí en 2007. Me contó que, cuando discutieron qué materiales usar para los juguetes y por qué, en lugar de responder lo que se les ocurría volvieron a las páginas de Ciencias Naturales para buscar información, pensar y decidir si convenía usar materiales duros o flexibles.

Tiempo después entendí el hallazgo completo: esas páginas de Ciencias Naturales, que ayudaban a los chicos de primero a pensar los materiales, las había escrito Meli. Yo había diseñado la estructura de la colección y las páginas de Lengua. Ella había puesto el saber científico sólido y accesible, el que no deja a nadie afuera, incluso en un libro de texto escolar. Cuando se lo conté a Meli, descubrimos que las dos habíamos sido autoras del mismo libro sin conocernos.

Meli cuidaba el saber con ese mismo principio: el valor está en el impacto del aprendizaje profundo, no solo en publicar en revistas de reconocimiento internacional. Para ella, escribir para los docentes o para los chicos implicaba el mismo rigor, responsabilidad y pasión que escribir para la comunidad científica. Por eso, la escena en Misiones no fue una anécdota aislada, fue la prueba de su siembra: el conocimiento que circula, encuentra destinatarios y transforma sin pedir permiso.

Siembra. Un Programa de Innovación educativa en ciencias naturales

"Me recuerdo preparando con los capacitadores los talleres para los maestros y teniendo que terminar de comprender nosotros mismos algo que, como los egresados de Harvard del documental, nunca habíamos entendido del todo en nuestros años de escuela y de universidad.

¿Cuánto tiempo hemos dedicado a estudiar temas que no terminamos de entender, incluso aunque hayamos sacado buenas notas?

¿Qué podemos hacer para que esto no suceda?"

Melina Furman (2021:16)



Meli con tutores de CTC, capacitadores de maestros en la provincia de Buenos Aires

Un bochornoso 27 de diciembre de 2009, en una oficina del sistema educativo del conurbano bonaerense recibí un par de hojas impresas y un comentario: “Lili, leé esto. Llegó recién de Nación, tengo que responder. Decime qué te parece. Ana María Jefa Regional”. El texto proponía la implementación de un programa innovador que conocía en la voz de reconocidas especialistas Nancy Montes e Inés Dussel. Sin dudar dije “Sí, me ocupo de todo lo que haga falta”. Ese sí, hizo que conozca a Meli Furman, Coordinadora Científica del programa de indagación para la escuela primaria CTC (Ciencia y Tecnología con Creatividad) de Sangari Argentina². Pasé a ser la referente técnica de CTC en 31 escuelas de la provincia de Buenos Aires -y 32 escuelas en Tucumán- con altos índices de vulnerabilidad social y problemáticas socioeducativas complejas. Tuve el privilegio de observar y registrar qué pasaba en las capacitaciones de los tutores. Todas las clases empezaban con una pregunta, los docentes experimentaban como si fueran los alumnos con los materiales de investigación. Leían, estudiaban y aprendían conceptos y habilidades disciplinares más complejas para superar el “conocimiento inerte”. Compartía el material con Meli y acordamos enviarlo con inspectores y directores dispuestos a aprender, que por diversas razones, carecen de tiempo para estar en estos espacios. Sinceramente no esperábamos que con “el envío” suceda algo. Era muy poco realista. Teníamos evidencias y no dudábamos que apropiarse de un nuevo modo de trabajo lleva tiempo de acompañamiento sostenido y trabajo conjunto pero no perdíamos la fe, en una de esas alguien tenga interés y pregunte más de qué se trata. Por primera vez conocí cómo medir aprendizajes disciplinares de productos y procesos, cómo formular buenas preguntas y consignas.

La percepción de una inspectora de primaria destaca la relevancia de la iniciativa:

“Los programas de mejora suelen llegar a las escuelas y pasan como un viento fuerte que solo despeina. En cambio, CTC fue una corriente eléctrica. Coordinado científicamente por Meli Furman, devolvió la enseñanza al aula y lo hizo con una combinación de rigor y humanidad poco frecuente. Los chicos se volvieron un poquito locos. Son dueños del mundo con sus globos terráqueos. Miden sombras como si descifrarán secretos milenarios, observaban bulbos crecer con la fascinación de quien espera una metamorfosis mágica y arman circuitos eléctricos con la seriedad de los pequeños inventores del barrio. Y los maestros se atreven, se animan, se convencen. Se dejan atrapar por la curiosidad de sus alumnos, por las ganas de saber y de enseñar.

¡Pensar que nos pasamos tantos años intentando enseñar ciencias, y de golpe, así, de un sopetón viene el CTC y lo logra. ¡No vale! Sí vale. Piedra libre para el CTC. Y me saco el sombrero. Alumnos que aprenden, maestros que enseñan. ¿Qué más?” (Inspectora de nivel primario, provincia de Buenos Aires, 2010)

Y una perlitita más de esta iniciativa innovadora. El 2 de septiembre de 2011, Sangari, la UNESCO y la Sociedad Científica Argentina organizaron un Simposio “Aprender a pensar en el aula - La ciencia como motor de la calidad”. Además de paneles con las máximas autoridades, me tocó moderar una mesa para escuchar distintas voces sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. Me escucho como si fuera hoy:

“En primer lugar voy a presentar a la Dra. Melina Furman. Voy a ser indiscreta, no le pedí permiso a Meli para contarles esto (Meli me clavó los ojos). Un día, le mandé un correo a Meli y le escribí que la imaginaba en el laboratorio con cierta solemnidad...”

Y Meli contestó:

“El laboratorio no es nada solemne, es super informal el clima, pero me aburría mucho con los experimentos de horas y horas para averiguar algo chiquito que en 10 años iba a, tal vez, servir para algo. Es más estimulante la inmediatez del trabajo con otros, el trabajo con los maestros”

Cuando terminé Meli sonrió y respiró. Y en ese momento reconocí lo que ya no era invisible. Meli hacía lo que hacía por elección, por decisión y no por descarte. No le iba mal en el laboratorio, tenía sobradas condiciones para ser científica de laboratorio en temas de memoria y aprendizaje. Pero su motivación intrínseca la hizo cambiar el camino:

“Decidí cambiar de camino y dejar mesadas y pipetas para dedicarme a trabajar con chicos, maestros y escuelas. Tenía ganas de seguir ayudando a contagiar esa pasión por entender las cosas que mis maestros favoritos me habían transmitido”.

Meli eligió ser profesora, capacitadora, divulgadora, conferencista y es la escritora más leída en espacios de formación docente de Argentina, Chile y Uruguay³.

Siembra. Capacitaciones

El pasaje de Meli —de científica de laboratorio a especialista en enseñanza de las ciencias y referente de educación— la convirtió en pionera. Divulgó antes que nadie —y explicaba de mil maneras— ideas de las ciencias del aprendizaje con un lenguaje claro, directo y accesible para que todos pudiéramos entenderlas. Su reconocimiento académico era internacional, Meli lo usaba como trampolín, nunca como pedestal. Con honestidad intelectual desarmaba cualquier etiqueta antes de que terminara de pronunciarse. Mientras la pedagogía todavía discutía si evaluar aprendizajes era un acto técnico o ideológico partidario, Meli escuchaba, pero no se detenía en discusiones efímeras: se enfocaba en lo urgente: aprender a enseñar mejor. Esa convicción la llevó a sostener algo que parecía obvio, aunque en ese momento no lo era: la enseñanza no es polarizable, el aprendizaje profundo tampoco. Lo defendía con rigor y serenidad, incluso cuando la encasillaban en posturas ajenas a su pensamiento personal y a su práctica profesional. Su buen trato, su mirada plural y constructiva entre colegas no la inmunizaban frente a la impotencia que le generaba ver cómo algunos insistían en levantar barreras que alejaban del conocimiento a estudiantes y docentes de comunidades muy diversas. Meli no simulaba, ni tiraba la toalla.

Nunca olvidaré el día en que interrumpí un espacio de formación que ella daba en la provincia de Buenos Aires, ante la agresión sostenida de una capacitadora que afirmaba que los chicos de jardín no estaban preparados para experiencias sobre luces y sombras. Me acerqué, tomé a Meli por la espalda y salimos. Apenas cruzó el umbral, se largó a llorar. Yo también. Llorábamos por cada alumno al que pretendían bajarle la vara antes de darle la oportunidad de aprender. Ese día confirmé una vez más lo que Meli tenía muy claro: defender la buena enseñanza no siempre es cómodo, pero es indispensable. Ese episodio fue una muestra nítida de quién era Meli en cualquier espacio de formación: defendía el derecho y la libertad de los chicos a pensar el mundo por sí mismos. En esos

mismos lugares, con el radar siempre encendido, Meli abría puertas y tendía puentes de superación para docentes dispuestos a formarse mejor. Su legado sostiene una convicción que compartimos hasta hoy: la enseñanza y el aprendizaje profundo importan más que los egos personales, los intereses individuales o cualquier polarización pasajera.

La generosidad de Meli se extendía más allá del aula y los espacios de capacitación. En su libro *Enseñar distinto* agradece a compañeras y compañeros con quienes fue recorriendo caminos compartidos. Incluso guardó unas líneas para mí: *“A Lili Ochoa De la Fuente por su lectura aguda y amorosa de los borradores de este libro, por sus aportes iluminadores para mejorarlo. Gracias siempre por traer tu mirada conocedora del terreno y tu énfasis en la importancia del saber enseñar.”* Este gesto resume cómo Meli generaba confianza a quienes viajamos con ella.

Brotos en escuela ECEA de Lanús

Meli admiraba a los visionarios. Por eso le fascinaba la historia de mi padre, Armando Ochoa De Alba, que aprendió a leer y escribir antes de la Guerra Civil española. Vió cómo los franquistas incendiaban su escuela. Luego, sin decidirlo se convirtió en maestro. Estudió sastrería, emigró a la Argentina y se dedicó a la alta costura. En 1982, concretó su sueño: creó una escuela en Lanús (ECEA) convencido de que una escuela incendiada solo se sana con otra escuela.

En esta escuela, Meli me orientó a crear proyectos ABP con “diseño de atrás hacia adelante” (Wiggins & McTighe, 1998) que divulgó incansablemente. Como si la escuchara: primero qué queremos que los alumnos aprendan, luego las evidencias y recién después las actividades.

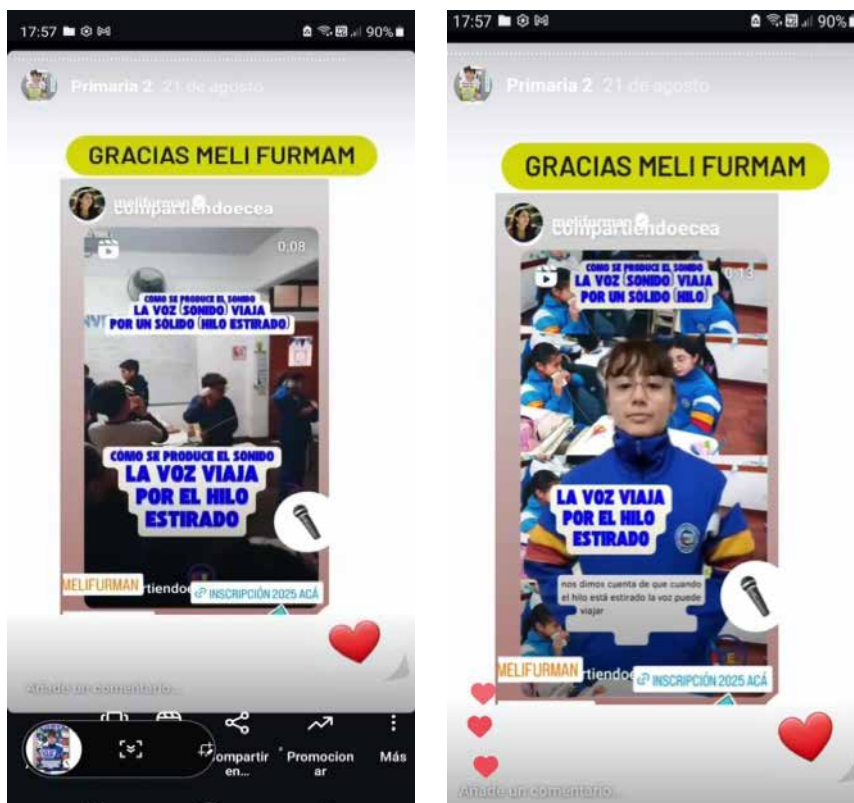
Lo repetía con convicción: si empezamos por actividades sueltas, la coherencia está en riesgo—un poco de esto por aquí, otro poco por allá— y terminamos creyendo que los alumnos “vieron el tema” cuando en realidad no los guiamos hacia la construcción de un concepto, una habilidad o una idea profunda. Me enseñó a generar una cultura de pensamiento, destrezas y actividades de metacognición en proyectos reales (junto a Jose Cassarini y Silvi Vidal) para nuestro modelo de enseñanza ECEA Maker @compartiendoecea.

La historia de esta escuela me permitió ensanchar conversaciones sinceras, sumar otras perspectivas sobre la educación privada argentina en barrios humildes. A Meli le interesaba escuchar sin apuro, con curiosidad genuina antes de opinar.

El 21 de agosto de 2024, Meli compartió en @melifurman una escena de nuestra escuela: Luciano probaba que, si el hilo no estaba estirado, el sonido no viajaba bien. No era un dato curioso, sino la respuesta a la pregunta investigable: ¿cómo se produce el sonido? Al día siguiente, la maestra Jesi escribió:

“Qué orgullo me da que una persona tan destacada como Melina, haga eco de cómo aprenden nuestros chicos.”

Ese mensaje muestra lo esencial para Meli: aprender en serio empieza por explorar, probar y pensar juntos.



Brotos. Experiencias disruptivas El Mundo de las Ideas

Si la educación era, para Meli, una forma de transformarnos la vida, *El Mundo de las Ideas* fue su laboratorio más osado. En febrero de 2012 recibí un mail suyo que todavía guardo. Me invitaba a un curso “un poco loco”, decía, que estaba creando junto a Gerry Garbulsky. Meli estaba embarazada de sus mellizos, Ian y Galo, y tenía que hacer reposo, pero aun así lanzaba un proyecto monumental.

Me escribió con ese tono tan Meli: entusiasta, cálido, persuasivo sin imponer. Con las habilidades superlativas de una vendedora de ideas, lo describía como una aventura intelectual, no una formación clásica: un lugar donde personas de mundos distintos se permitieran pensar juntas sin competir, sin mostrar plumaje, sin miedo al ridículo: “*Nadie viene a hacer de pavo real. Necesitamos diversidad para que el caldo de cultivo funcione*”. Yo le contesté con pudor, diciéndole que no sabía si iba a estar a la altura, que me abrumaba ese staff brillante (profesores invitados: Marcelo Birmajer, Diego Golombek, Santiago Bilinkis, Mariano Sigman, Eduardo Kastika, Sergio Meller y profes de lujo: Meli y Gerry). Esa fue la primera pista de algo que después entendí mejor: para Meli, las ideas florecen cuando nos animamos a mezclarnos.



Meli, fiel a su estilo, me respondió algo que todavía me acompaña: *“¡Te mato si te agarra la timidez! Te conozco bien y por eso pensé en vos”*. No me invitó a ser espectadora, sino a animarme. A confiar antes de estar segura. Ese era su ingrediente clave para enseñar: mostrar que somos capaces.

El curso duraba cinco meses. Treinta personas de campos que no tenían nada que ver entre sí —artistas, científicos, emprendedores, psicólogos, gente de negocios, de educación y de iniciativas sociales— nos encontrábamos cada viernes para pensar, aprender, disentir y crear. Una vez le dije: *“estamos juntos, pero no revueltos”*. No buscábamos un disenso ni un consenso simulado: buscábamos una conversación profunda. Había participantes de menos de 20 años y otros de más de 60 —jóvenes y adultos aprendiendo codo a codo, cara a cara, a corazón abierto—. Ese intercambio generacional hacía que nadie pudiera pararse en el lugar del que “ya sabe” o del que “todavía no sabe”. Todos éramos aprendices.

Los profesores nos provocaban. Entre compañeros nos escuchábamos con respeto, pero los desafíos nos obligaban a salir de los lugares seguros. Cada participante desarrollaba una idea propia —sí o sí con ayuda de los otros— y aprendía a comunicarla, no para tener razón, sino para nutrir la conversación colectiva.

Ahí aparecían, sin anunciarse, los dos legados de Meli al mismo tiempo: el legado vital, la pasión por aprender durante toda la vida, cuando una idea, un proyecto empieza a rumiar en la cabeza y se abre camino para agujerear la realidad; y el legado antipolarización, la convicción de que pensar distinto nos enriquece. Que la innovación nace más de la escucha que del ego.

A mí la experiencia me transformó. No solo por el proceso creativo —que terminó en mi charla TEDxAvCorrientes *“Cerebro, corazón, pulmón y escritura”*¹⁴— sino por la convivencia con personas tan distintas con un propósito común: aprender.

Cuando pienso en esa época, no recuerdo solamente contenidos, encuentros inspiradores o profesores extraordinarios. Recuerdo el “modo Meli” que lograba que cada persona se sienta vista, bienvenida, capaz. Todos podíamos tener una idea que valiera la pena. Y en ese grupo heterogéneo, nadie intentaba brillar para opacar al resto: la luz era colectiva.

El evento TEDxAvCorrientes —donde presentamos nuestras charlas— no fue un cierre: fue un comienzo. Tenemos vínculos entre las distintas camadas, creamos proyectos, organizaciones, libros, emprendimientos y cambios de rumbo profesional y personal. Hasta hoy, Meli lo sabía, más de 300 egresados somos la comunidad de *El Mundo de las Ideas*, una de sus grandes obras. Cuando nos vemos, no pareciera que pasaron años, estamos listos para pensar y hacer juntos. Cuando Meli falleció, Gerry nos propuso volvernos a reunir para hacer lo que ella quería que hiciéramos: celebrar la vida. Cantamos, recordamos anécdotas, reímos, nos abrazamos. En ese encuentro sentimos que *El Mundo de las Ideas* lo llevábamos puesto. Porque no fue un curso. Fue una experiencia humana que evolucionó.



Comenzó a germinar lo que después se convirtió en la iniciativa “Aprender de Grandes”⁵ de nuestro común amigo, Gerry: “no dejás de aprender porque cumplís años; dejás de sentirte vivo cuando dejás de aprender”. En eso estamos, están todos invitados.

Brotos. TEDxRíodelaPlata Educación y Clubes TED-Ed

Como Meli creía que la educación tenía que enamorar, buscaba espacios y aliados donde las ideas pudieran conmovir antes de convencer. Así nació, en 2013, TEDxRíodelaPlata

Educación junto a Gerry Garbulsky (Director TEDx en español) y un equipo apasionado de voluntarios del que fui parte. Queríamos contagiar el espíritu de las charlas TED — *ideas que vale la pena difundir*— a las aulas argentinas. No como una moda, sino como un puente entre conocimiento y sensibilidad, entre la escuela y el mundo.

Seleccionamos charlas TEDx con valor pedagógico en múltiples áreas y escribimos casi cincuenta guías de actividades para usarlas en clase: entender, pensar, producir y profundizar. El mundo de las artes, las ciencias, la tecnología, la literatura, la educación y las historias de vida se convertía en experiencias de aula capaces de despertar inquietudes nuevas: “no tenía idea de que esto existía”, “quiero seguir aprendiendo sobre esto”. Porque Meli entendía —y enseñaba— que el aprendizaje empieza cuando algo nos importa.

El primer impulso fue aportar a la agenda educativa y llegó el evento TEDxRíodelaPlata dedicado exclusivamente a temas de educación. Y de esa semilla nació la iniciativa más audaz: Clubes TED-Ed, donde los protagonistas hasta hoy pasaron a ser los estudiantes.

¿De qué se trata? Dirigido por Hache Ariel Merpert, adolescentes, acompañados por docentes facilitadores, desarrollan una idea propia, la transforman en una charla y la comparten frente a su comunidad educativa. La consigna es tan simple como transformadora: si la escuela quiere formar mentes curiosas, primero tiene que escuchar lo que esas mentes tienen para decir. En Clubes TED-Ed no se invita a los estudiantes a repetir contenidos escolares, sino a encontrar su voz. Aprenden a pensar, a argumentar, a crear, a escuchar al otro —y a escucharse a sí mismos—. Y en ese proceso enriquecen capacidades imprescindibles para el presente y el futuro: creatividad, colaboración, comunicación, pensamiento crítico y confianza.

Meli fue cofundadora del proyecto y miembro del equipo. Estuvo en todos los roles y en todos con la misma entrega: oradora récord en TEDxRíodelaPlata, coach de oradores, curadora de contenidos, presentadora. Cuentan en Clubes TED-Ed, que “Meli se puso todos los sombreros para pensar —y todos le quedaban bien—”.

El legado vital de Meli es evidente en sus huellas: millones de espectadores, cientos de miles de docentes, adolescentes, escuelas y comunidades transformadas. Pero las cifras no cuentan todo. Lo transformador es que cada adolescente sigue descubriendo que tiene una idea que vale la pena decir; cada docente vuelve al aula con más coraje y confianza después de comprobar que su idea importa.

Están todos invitados⁶.

El liderazgo transformador de Meli

A cada uno de nosotros el legado de Meli nos hace clic en distintas ventanitas, pero lo que resulta revelador —¡gracias infinitas, somos afortunados!— es el liderazgo transformador de Meli.

En cada paso que dio manifestó el sentido de pertenencia que la unía a sus proyectos muy diversos con dos matices destacables que ella nos enseñó. El primero es la motivación intrínseca, la fuerza interior que la movió a hacer las cosas de modo auténticamente

humano: ese llamado a encontrar sentido en el hacer lo que hacía y contagiarlo en sus equipos. Por eso Meli se identificaba con los buenos directores de escuela que no esperan órdenes ni que los presione una comunicación. Piensan y hacen con otros, por otros y por ellos mismos más allá de otras motivaciones externas.

El segundo matiz del liderazgo trascendente de Meli fue su disposición espiritual. Meli era un estar en el presente pero alejarse de sí misma y elevar la mirada para indagar un futuro desconocido. Trascender a partir de una toma de conciencia nueva y colectiva: la fuerza de la transformación educativa. O mejor así, la fuerza de la vida.

Bibliografía

- Furman, M. (2021) *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Notas

- ¹ <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/adios-a-melina-furman-la-pensadora-de-la-educacion-mas-influyente-en-habla-hispana-nid07092024/>
- ² El programa tomó como referencia CTC Brasil: propuesta escolar que desarrolle en los alumnos la actitud investigadora y el pensamiento científico tanto en escuelas de las favelas de Río de Janeiro como en instituciones privadas de alto prestigio. Esta fue una de las características peculiares de la propuesta, mantener una excelente calidad en gran escala. Los resultados fueron muy positivos: los chicos no sólo mejoraron sus aprendizajes en ciencias sino que disminuyeron los problemas disciplinarios, y aumentó el entusiasmo y el interés por aprender. Es un programa integral incluía: formación docente, libros para alumnos y maestros, armarios y materiales de investigación para todos los alumnos y secuencias estructuradas de enseñanza. Impacto CTC Argentina <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2520.pdf>
- ³ <https://www.conicet.gov.ar/el-conicet-lamenta-el-fallecimiento-de-melina-furman/>
- ⁴ Disponible en: <https://youtu.be/se2XmUwN-4w?si=MaYc5w4uKYPT0QmR>
- ⁵ Disponible en: <https://aprenderdegrandes.com/>
- ⁶ Visitar: <https://clubesteded.org/>



*Lili Ochoa de la Fuente es Pedagoga y Especialista en Educación, Universidad de San Andrés. Se desempeñó como maestra y directora de escuela primaria estatal. Cuenta con una amplia trayectoria en la gestión de políticas públicas educativas en Argentina, en los niveles nacional, de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires. Diseña y acompaña procesos de liderazgo, mentoría y transformación educativa. Actualmente lidera el colegio ECEA, en Lanús, provincia de Buenos Aires. Es voluntaria en el Hogar El Alba de la Fundación William C. Morris. Se especializa en documentación narrativa y en la formación en escritura de relatos pedagógicos (PNUD, OEI, OEA). Es autora de textos escolares, literatura infantil y materiales pedagógicos, y oradora TEDx. <https://youtu.be/se2XmUwN-4w>, Argentina. E-mail: ochoadelafuente@gmail.com

Entrevista

58

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



Discontinuidad cosmovisional, epistemología pos-logos, desafección social.

Claves para tender puentes entre la escuela y las formas de vida tecnológicas

Entrevista a Fernando Peirone*

VERÓNICA TOBEÑA**

FLACSO, Sede Argentina

GUILLERMINA TIRAMONTI***

FLACSO, Sede Argentina

Fernando Peirone publicó en el 2024 *El fin de la escritura: efectos culturales y políticos de la sociedad pos-logos* (Buenos Aires: FCE). Allí propone una tesis imposible de ignorar para quienes nos interesa la escuela como tecnología de transmisión cultural: La escritura ya no es el centro, su estatus ha cambiado frente a las narrativas mediáticas que dominan el mundoambiente digital en el que transcurre nuestra vida. ¿Qué desplazamientos conlleva este lugar ex-céntrico de la escritura? ¿Reside aquí el germen de la incomunicación/incomprensión intergeneracional que estamos experimentando actualmente? ¿Cómo tender puentes?

Guillermina: *¿Podrías reconstruir cómo fue el proceso que te llevó a la tesis del fin de la escritura que presentás en tu último libro? ¿Qué evidencias fuiste encontrando que te llevaron a que tome consistencia esta idea de la "sociedad pos-logos"?*

Fernando: En realidad fue a partir de una serie de experiencias como docente, pero también como padre, amigo y testigo de una época de grandes cambios. Lo primero que empecé a comprobar en la práctica docente fue que los recursos expositivos y argumentativos heredados de la Ilustración ya no seducían a mis estudiantes. No hablo de las dificultades clásicas que siempre tuvo la práctica de la enseñanza. Me refiero a formatos expositivos, a dinámicas, contenidos y suficiencias del conocimiento enciclopédico que ya no seducían, no apasionaban y empezaban a ser deficitarios. Al mismo tiempo, veía que la práctica de la lectura se fragmentaba, en muchos casos con la anuencia de la academia, y que la escritura perdía su dominancia frente a la narrativa audiovisual y la gramática hipertextual. Eso era acompañado por el surgimiento de una brecha experiencial y cultural con los más jóvenes que se hacía cada vez más evidente, no sólo en la remoción del lenguaje formal, sino también en el desarrollo de saberes alternativos. Saberes que estaban vinculados a las tecnologías y que, como decía Jesús Martín-Barbero, con

quien pude conversar estos temas, comenzaban a tener un tipo de circulación y una entidad epistémica que pasaba muy por debajo del radar institucional, a pesar de su relevancia social y de su riqueza aplicativa. Era como si los más jóvenes se estuvieran desafectando de una modernidad que no podía construir sentido válido y efectivo para el mundo socio-técnico al que se estaban incorporando sin el acompañamiento institucional ni la contención socio-emocional que habían tenido las generaciones anteriores. Entonces empecé a buscar maneras de abordar y comprender esos emergentes sociales que en cierto modo se desclasificaban de lo sociológicamente reconocible. Algo de eso trabajé en el libro *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global* (FCE, 2012). Poco después empecé a identificar el desarrollo de saberes que se originaban en el vínculo con las tecnologías digitales, pero que después se expandían y empezaban a gravitar en la vida *offline*. A partir de allí, con la idea de investigar y desagregar las distintas dimensiones de esos saberes, la Universidad Nacional de San Martín crea el **Programa de Saber Juvenil Aplicado**. La primera investigación que hicimos fue en 2013 sobre “el saber juvenil y sus aplicaciones en el campo educativo”, bajo la dirección de Marcelo Urresti y con el patrocinio del Ministerio de Educación. La segunda comenzó a final de 2014 y se concentró en el relevamiento de las “profesiones invisibles” que surgían en torno a los saberes tecnosociales pero que no estaban acreditadas por las universidades. La idea de profesiones invisibles lo sacamos de un informe que publicó la OIT de 2013, cuando después de un relevamiento global advirtieron que la mayoría de los empleadores del mundo tenían claro que para sobrevivir debían pasar de un proceso productivo industrial a uno informacional, pero no sabían cómo hacerlo, dónde ir a buscar esa mano de obra ni cuáles eran las profesiones que podían llevar adelante esa conversión; sólo sabían que quienes tenían esa expertís eran los más jóvenes. De allí surge la investigación “Tecnicaturas y diplomaturas informacionales. Proyecto académico 2016-2020”, donde pusimos de relieve el valor socioproductivo de los saberes tecnosociales. Fue un trabajo en el que participó un gran equipo de investigadores y que contó con la participación de la Universidades Nacional de José C. Paz, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidades Nacional Pedagógica, junto a cinco ministerios nacionales y la Fundación Sadosky. Durante ese proceso empecé a observar que el desarrollo y la operatoria de los saberes tecnosociales, por un lado alteraba la dinámica clásica de la “zona de desarrollo próximo”; y por otro, estaba configurando un nuevo tipo de “objeto cultural”, que ya no generaba estrategias de aprendizaje en torno a la escritura sino a saberes técnicos que tenían su propio sistema simbólico y su propia reflexión metacognitiva. Entonces, mientras entrevistábamos a muchos jóvenes de distintos estratos socio-culturales y económicos, también fui reuniéndome con José Antonio Castorina, Ricardo Baquero, Delia Lerner, Laura Pitman, Silvia Storino, Inés Dussel y Alejandra Birgin, entre otros, para cotejar estas hipótesis con los referentes más destacados que tiene Argentina sobre Lev Vygotsky y Emilia Ferreiro.

Tiempo después, eso deriva en mi tesis doctoral sobre Arbusta, una empresa internacional que presta servicios informáticos con un alto valor agregado y una singularidad que la convertía en el caso testigo que necesitaba para demostrar lo que venía observando. La particularidad era que el 100% de los empleados eran jóvenes, fundamental-

...empecé a observar que el desarrollo y la operatoria de los saberes tecnosociales, por un lado alteraba la dinámica clásica de la “zona de desarrollo próximo”; y por otro, estaba configurando un nuevo tipo de “objeto cultural”, que ya no generaba estrategias de aprendizaje en torno a la escritura sino a saberes técnicos que tenían su propio sistema simbólico y su propia reflexión metacognitiva.

mente mujeres, provenían de los sectores populares; que, al ingresar, en un porcentaje considerable ni siquiera tenían terminado el secundario; y que aun así, estaban altamente calificados para incorporarse a la empresa, gracias a saberes tecnosociales que había adquirido de manera informal, es decir por fuera de las instituciones educativas.

La investigación me sirvió para exhibir cuatro cosas. La competencia informacional y el valor socialmente productivos de los saberes tecnosociales, para lo cual me basé mucho en los trabajos de Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano. La particular configuración de la zona de desarrollo próximo que exponían los saberes tecnosociales, con saberes latentes que se consolidaban de manera colaborativa, remota e interactiva, sin la tracción de saberes maduros. El surgimiento de los saberes tecnosociales como un nuevo objeto cultural, en la medida que era construido socialmente, que tenía valor social de uso, que surgía del esfuerzo colectivo, y que se adquiría y propagaba a través de la interacción social, instituyéndose como un sistema simbólico común. Y por último, el desarrollo de una narrativa transescritural que abría el camino de una dinámica epistémica muy novedosa y disruptiva, ya que interpelaba la tradición con la que el logocentrismo había construido sentido históricamente en Occidente. Todo lo cual era protagonizado e instituido fundamentalmente por los *millennials*. De ese recorrido, de casi 15 años, surge *El fin de la escritura*.

Verónica: ¿Qué rasgos tienen los *millennials* que te permiten ir perfilando tu tesis de la “sociedad pos-logos”?

Fernando: Los *millennials* conformaron una experiencia social impar, porque es la primera generación que tuvo una vida tecnológicamente mediada, a partir de lo cual vivenciaron un fuerte extrañamiento respecto de la vida de sus padres y de la cultura moderna que, a pesar de sus discontinuidades, se mantenía vigente debido a su poder inercial. Por eso fue la primera generación que sintió la necesidad de generar una narrativa acorde a la experiencia socio-técnica que vivían en su vínculo con la sociedad informacional. En este sentido, fue una generación que rompió con sus padres de un modo muy diferente a todas las generaciones anteriores.

Verónica: Pero no fue porque quisieran pelearse, ¿o sí?

Fernando: No, a diferencia de todas las generaciones anteriores, los *millennials* en términos generales no le disputaron nada a sus padres ni al poder instituido. No es que quisieron eludir el conflicto o que no tuvieran diferencias, fue una cuestión pragmática. El acervo cultural de sus padres no les servía para los desafíos que les planteaba el ingreso a la sociedad informacional; por eso se desafectaron del mundo adulto sin el tipo de conflictos que habían planteado los *baby boomers* o la Generación X. Ese quiebre, en cierto modo fue anunciado por los trabajos de Fernando Calderón, Henry Jenkins, García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Alessandro Baricco, Pekka Himanen y Bifo Berardi. Cada uno, a su modo, dieron cuenta de la resignificación de la cultura moderna que estaban llevando adelante los *millennials*. Aunque no llegó a ser una ruptura en términos estrictos, eso lo hizo la Generación Z con el desarrollo de una nueva narrativa social y de una

... los trabajos de Fernando Calderón, Henry Jenkins, García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Alessandro Baricco, Pekka Himanen y Bifo Berardi. Cada uno, a su modo, dieron cuenta de la resignificación de la cultura moderna que estaban llevando adelante los *millennials*. Aunque no llegó a ser una ruptura en términos estrictos, eso lo hizo la Generación Z con el desarrollo de una nueva narrativa social y de una nueva codificación cultural, como lo pone de manifiesto la serie *Adolescencia*, sobre todo en el diálogo que tiene el detective con su hijo.

nueva codificación cultural, como lo pone de manifiesto la serie *Adolescencia*, sobre todo en el diálogo que tiene el detective con su hijo.

Guillermina: Claro, cuando el hijo le dice “no estás entendiendo, estás preguntando cosas que no tienen sentido”.

Fernando: Sí, porque los Z, en lugar de resignificar lo instituido, cortaron con una modernidad que les era ajena sin los titubeos que tuvieron los *millennials*. Básicamente porque la modernidad no tuvo un peso efectivo en sus vidas. Por eso no hicieron una resignificación de la tradición moderna y le dieron forma a una narrativa social que no está centrada en lo escritural. Lo cual no es poco si pensamos el peso que históricamente tuvo la escritura en la cosmovisión logocéntrica y en la imposición de su legibilidad a la realidad con la que interactuamos. Es decir, en la construcción de sentido y en la organización de los vínculos con el mundo. Todo eso traté de volcarlo en el libro, tratando de que se refleje en la dinámica de lectura, pero también en los aspectos formales, con capítulos cortos y una prosa ligera, con *memes*, *emojis*, imágenes y códigos QR. Confieso que no me resultó fácil porque implicó entregarme a un proceso deconstructivo que entraba en tensión con mi formación y con la gravitación que había tenido la cultura moderna a lo largo de mi vida. Sobre todo en la última parte del libro, porque sentí que me asomaba a un precipicio y a una epistemología desconocida.

Verónica: Todo esto pone en cuestión el fundamento de todo el orden institucional con el que nos hemos venido manejando en la modernidad: ¿cómo advertís que viene asimilando la escuela, la universidad, todo esto? ¿Cómo se siguen haciendo cargo nuestros sistemas educativos de la transmisión cultural en el marco de este dislocamiento cultural?

Fernando: Lo que veo es el funcionamiento inercial de una institucionalidad que es cada vez más deficitaria y menos acorde a la dinámica de la sociedad informacional. Es una institucionalidad que no dialoga con las prácticas culturales actuales y que no genera las instancias para participar en el rediseño de lo social, tal como lo exige el cambio cosmovisional y antropológico que transita Occidente en particular y el mundo en general. Frente a esto se suelen cargar las expectativas en las instituciones educativas. Pero no es un problema de la escuela. Es una crisis epocal que afecta a todas las instituciones en sus fundamentos y funciones. Porque lo que está en crisis es anterior a la modernidad, que en todo caso es la expresión de un proyecto cultural que no tiene más de quinientos años. Lo que está en crisis son las bases sobre las que se montó el proceso civilizatorio de Occidente, y eso abarca tanto el rol de la mujer en los procesos de socialización como las formas de existencia en los procesos de subjetivación. Con un agravante: las sociedades ya están lidiando con esa transfiguración nietzscheana, pero en desventaja. Porque enfrente hay un poder económico y tecnológico que no tiene precedentes y que está tratando de imponer su propio modelo de convivencia sin un contralor ni un sujeto histórico que interpele esa perspectiva; una perspectiva que, de acuerdo a lo que venimos observando, expresa los aspectos más destructivos de la tradición logocéntrica. Por eso cuando digo que esta crisis trasciende a la modernidad y se remonta al origen de nuestra civilización, lo digo pensando —por ejemplo— en los cuestionamientos que están haciendo los movimientos feministas. El feminismo no está

... los Z, no hicieron una resignificación de la tradición moderna y le dieron forma a una narrativa social que no está centrada en lo escritural. Lo cual no es poco si pensamos el peso que históricamente tuvo la escritura en la cosmovisión logocéntrica y en la imposición de su legibilidad a la realidad con la que interactuamos.

cuestionando una coyuntura política y su batalla no se dirime en el cierre de la Secretaría de género, el feminismo está cuestionando los fundamentos del proceso civilizatorio que, entre otras cosas, se expresa en la persistencia del lenguaje androcéntrico y en un orden patriarcal que generalizó la perspectiva masculina y el modo en que se desagrega culturalmente como si fuera común a todos los seres humanos. Por eso cuando preguntás cuáles son los síntomas de un infarto, muy probablemente te digan presión en el pecho, adormecimiento del brazo izquierdo y sudoración fría, cuando en realidad es la naturalización y la universalización de los síntomas del infarto en los varones, porque los síntomas en las mujeres son completamente diferentes: fatiga inusual, dolor en la espalda alta y en la mandíbula. En ese sentido, el feminismo cuestiona el fundamento de la civilización, y no sólo en la cultura occidental.

... las juventudes están participando activamente en la conformación de una nueva episteme que los poscuarenta no pueden decodificar y la institucionalidad no logra incorporar. Lo cual no solo nos impide acompañarlos y entenderlos, también nos impide identificar los riesgos de nuevo tipo a los que se exponen diariamente, como los algoritmos, la sujeción digital y la falta de regulación.

Verónica: *Teniendo en cuenta que se trata de una crisis que plantea una tensión epistemológica con los más jóvenes, ¿cómo se pueden construir puentes de encuentro con la Generación Z? ¿O van a tener que esperar a que nos muramos para que desaparezcan las tensiones?*

Fernando: Cuando un adulto no puede resolver un problema vinculado a la tecnología, acude a alguien joven y le pregunta cómo hacerlo. En nuestras investigaciones observé que cuando eso ocurría, los jóvenes se ponían de mal humor. Me pregunté mucho por esa reacción, porque se supone que las tecnologías eran su ámbito de expertís. Hasta que en un momento me di cuenta que la pregunta “¿cómo hago tal cosa?” era una pregunta involuntariamente capciosa, en la medida

que sólo admitía respuestas que se ajustaran a la epistemología dominante y a su orden explicador. En Occidente esa dominancia la ejerce el positivismo científico sobre la base de una ontología sustancialista que está centrada en el objeto antes que en los procesos relacionales y en la palabra antes que en la gramática relacional. Todo lo cual entra en tensión con la epistemología que corresponde a los saberes tecnosociales, donde lo práctico, lo procesual y lo relacional no se subordina al binarismo logocéntrico y al orden explicador moderno. Por eso cuando le preguntamos a los más jóvenes cómo se hace tal cosa, les resulta más fácil decir “dejá te lo hago yo” que explicarte una operatoria que exige la asimilación de una alteridad epistemológica. Algo similar ocurre con las interfaces, donde rige un lenguaje icónico, no-lineal e interactivo que los jóvenes manejan con solvencia. Y también con los procesos de socialización y subjetivación que se reconfiguran junto a la disolución del régimen de historicidad que organizaba la experiencia moderna y que a nosotros nos resulta inconcebible. Por todo esto, las juventudes están participando activamente en la conformación de una nueva episteme que los poscuarenta no pueden decodificar y la institucionalidad no logra incorporar. Lo cual no solo nos impide acompañarlos y entenderlos, también nos impide identificar los riesgos de nuevo tipo a los que se exponen diariamente, como los algoritmos, la sujeción digital y la falta de regulación. Por eso resulta tan difícil construir puentes de encuentro con las juventudes actuales. Aun así, la mayor responsabilidad para la construcción de esos puentes sigue siendo de los adultos y de las instituciones que están bajo nuestra conducción.

Verónica: *Por el momento su reacción es prohibir la tecnología y no está problematizando a los algoritmos. Y esa parece ser nuestra interfaz con el mundo. ¿Qué hace la escuela para problematizar la cultura digital en lugar de prohibir?*

Fernando: La escuela, como parte de la institucionalidad moderna, no está escuchando a las juventudes. Interpreta y resuelve unilateralmente, pero sin habilitar su voz en el debate metacognitivo sobre las tecnologías digitales. A pesar de lo que no entendemos y tienen para decir. Para dar un ejemplo cotidiano, lo que ocurre con los pibes y el lenguaje está muy lejos de ser un argot juvenil como el que utilizaban los jóvenes de las generaciones anteriores para provocar y diferenciarse de los adultos. Hoy su lenguaje es performativo de lo social de un modo mucho más decisivo de lo que imaginamos y percibimos. Pensemos que en el siglo XVIII la enciclopedia de Diderot tenía 78.000 palabras que condensaban el conocimiento universal con el respaldo de expertos. Hoy Wikipedia incorpora esa cantidad, sólo en idioma español y más del doble en inglés, con una traducción casi inmediata a más de 300 idiomas. Eso significa que anualmente estamos renovando la mirada que tenemos sobre el mundo y perdiendo los esquemas perceptivos que nos permitían desarrollar —en términos bourdieuano— el sentido práctico con que nos movíamos en el mundo. La relevancia que tienen los jóvenes en ese proceso de resignificación social y subjetiva, es menospreciada y es incomprendida, tanto en su valor como en sus consecuencias. Mientras tanto los estamos dejando a merced de un mercado que no es el mercado tradicional, es un poder hegemónico e impiadoso, con un nivel de complejidad y sofisticación en la manera de intervenir la subjetividad y de fragmentar lo social que no se parece a ningún modelo de dominación conocido. Frente a eso, la peor opción que tienen los poscuarenta es indignarse o lamentarse por lo que se pierde. Primero porque lo que está en juego ni siquiera es algo propio, lo que está en juego es el futuro común. Y segundo porque lo que se viene perdiendo no es precisamente la panacea. Alejarse de las juventudes, además de una irresponsabilidad es un error. Por eso la clave es escuchar, en lugar de prohibir y penalizar.

Guillermina: Claro, porque muchas veces nos podemos proponer escucharlos, pero ¿tenemos oídos para escucharlos efectivamente?

Fernando: El desafío sigue siendo nuestro, porque además de todo lo que venimos diciendo, ¡los necesitamos! El año pasado en IDAES (UNSAM), hicimos un estudio sobre la presencia que tienen las tecnologías digitales en los procesos de socialización primaria. Trabajamos con padres, docentes y preadolescentes de entre 10 y 13 años, con una muestra intencional que abarcaba un amplio espectro socio-económico y cultural, en escuelas públicas y privadas de CABA y del conurbano. En todas las instancias de la investigación participaron cuatro jóvenes estudiantes de la carrera de sociología, y sus intervenciones fueron decisivas para la precisión del trabajo, ya que nos ayudaron a decodificar y comprender no sólo lo que decían los preadolescentes sino también su visión del mundo. Lo mismo le pasa a muchos padres y docentes, que no entienden lo que dicen sus hijos o estudiantes, que no saben de qué hablan, que desconocen quiénes son sus referentes e ignoran el alcance y la operatoria de los recursos tecnológicos a los que tienen acceso. Los resultados de esa investigación que dirigimos Marcelo Urresti y yo, sale próximamente en formato libro con el título *Umbrales. Los preadolescentes y las*

Pensemos que en el siglo XVIII la enciclopedia de Diderot tenía 78.000 palabras que condensaban el conocimiento universal con el respaldo de expertos. Hoy Wikipedia incorpora esa cantidad, sólo en idioma español y más del doble en inglés, con una traducción casi inmediata a más de 300 idiomas. Eso significa que anualmente estamos renovando la mirada que tenemos sobre el mundo y perdiendo los esquemas perceptivos que nos permitían desarrollar —en términos bourdieuano— el sentido práctico con que nos movíamos en el mundo. La relevancia que tienen los jóvenes en ese proceso de resignificación social y subjetiva, es menospreciada y es incomprendida, tanto en su valor como en sus consecuencias.

tecnologías, inaugurando la serie "Tecno-culturas en la Escuela" de la Editorial de la Universidad Nacional de Villa María. Creemos que va a hacer un aporte interesante porque, entre otras cosas, expone la manera en que las tecnologías digitales participan en la formación de los preadolescentes sin que los adultos puedan advertirlo ni impedirlo, ya que lo hacen de manera subrepticia, propagando una axiología contraria a la que proveen la familia y la escuela. Esa experiencia investigativa, también nos sirvió para comprobar el valor que tiene lo colaborativo-intergeneracional en este cambio de época, ya que ellos no sabían muchas cosas que nosotros habíamos acumulado como experiencia y como conocimiento, del mismo modo que nosotros desconocíamos giros lingüísticos, nombres de juegos y prestaciones de aplicaciones que para los más jóvenes son cotidianas.

Verónica: *Y según los relevamientos que vienen realizando, ¿el modo en que el campo educativo está tratando de achicar la brecha tecnológica resuelve la brecha epistemológica?*

En general, es más fácil admitir la emergencia de una alteridad epistemológica que incorporarla e identificar los obstáculos que nos impiden su asimilación práctica. Por ejemplo, a pesar de las advertencias que desde hace 200 años se vienen haciendo sobre el derrotero común y el agotamiento de la cosmovisión logocéntrica, el sistema operativo de la realidad occidental sigue siendo el mismo. Entre otras cosas porque no podemos desprendernos de la episteme escritural, donde la estructura sujeto-predicado sigue dominando la construcción de sentido a pesar de su sesgo y su discontinuidad como narrativa social dominante. Con la cosmotécnica occidental ocurre algo parecido, a pesar de los estragos que ocasiona a diario. Para ser más concretos, pensémoslo en relación al desarrollo de la Inteligencia Artificial. ¿La idea es seguir denunciando sesgos y advirtiendo sobre los riesgos que conlleva para la humanidad en un loop apocalíptico que no trasciende la superestructura y por lo tanto no se convierte en un saber socialmente válido? ¿Ponderar un pensamiento crítico que, al no romper la endogamia epistémica, se vuelve impotente? Sin dejar de reconocer el valor que tiene la evaluación de riesgos y la denuncia de los abusos de poder en los que incurren las big tech, soy partidario de ampliar la alfabetización que conocemos y desagregarla en diferentes instancias formativas con distintos objetivos y distintos niveles de complejización, acordes a los diferentes estadios cognitivos. A modo de ejemplo... Tomar la "alfabetización funcional", que fue pensada para saber la dinámica operativa y aplicativa de la lecto-escritura en tanto narrativa social dominante, y convertirla en una primera instancia de alfabetización tecnológica, orientada a comprender las competencias técnicas y a entender su funcionamiento. En segundo lugar, desarrollar una "alfabetización analítica", con el fin de incorporar una perspectiva socio-técnica que permita identificar las acciones, los objetivos y los enfoques de los agentes tecnológicos, con arreglo a un pensamiento crítico situado. Y en tercer lugar una "alfabetización epistémica", como una etapa superior donde se suministren los recursos pedagógicos para comprender el marco epistémico que organiza el sentido de la información y para poder distinguir, como dice Alejandro Artopoulos

...pensémoslo en relación al desarrollo de la Inteligencia Artificial. ¿La idea es seguir denunciando sesgos y advirtiendo sobre los riesgos que conlleva para la humanidad en un loop apocalíptico que no trasciende la superestructura y por lo tanto no se convierte en un saber socialmente válido? ¿Ponderar un pensamiento crítico que, al no romper la endogamia epistémica, se vuelve impotente? Sin dejar de reconocer el valor que tiene la evaluación de riesgos y la denuncia de los abusos de poder en los que incurren las big tech, soy partidario de ampliar la alfabetización que conocemos y desagregarla en diferentes instancias formativas con distintos objetivos y distintos niveles de complejización, acordes a los diferentes estadios cognitivos.

en diálogo con el pensamiento de Ilkka Tuomi, innovación de imaginación. Donde la innovación expresa el carácter técnico-operativo, por ejemplo, de los modelos de lenguaje (LLM); y donde la imaginación expresa a los agentes sociales que disputan el sentido y el alcance de los descubrimientos tecnológicos de acuerdo a sus propios fines, posicionamientos y necesidades, ya sean personales o colectivos. Esta última instancia, por supuesto, es más dialógica y conlleva una ampliación de la política, en la medida que trasciende las representaciones y la lógica electoral para debatir las formas de lo común.

Guillermina: *¿Cómo te imaginás el desenlace del proceso que venís describiendo?*

Fernando: A mí me parece que, a su modo y con las herramientas que logran construir, los jóvenes están protagonizando una resignificación de la visión del mundo. No porque se lo hayan propuesto o porque tengan diferencias políticas con lo instituido. Se convirtieron en un agente político sin proponérselo, debido a las defecciones de la cosmovisión que organizó el horizonte de sentido en Occidente durante los últimos tres mil años y debido a la creciente falta de respuestas institucionales frente a los desafíos que plantea el devenir informacional. Porque recordemos que una cosmovisión es un sistema de creencias autoafirmativo y resiliente, capaz de generar las respuestas que demande su propia complejización o los factores externos que pongan en riesgo su hegemonía. Cuando un sistema cosmovisional pierde la capacidad de procesar su propia complejización y no puede generar respuestas acordes a los desafíos emergentes, entra en crisis y se produce un desorden generalizado. En ese contexto, vemos que mucha gente empieza a mirar y buscar respuestas en China. Pero Occidente no tiene la misma tradición cosmovisional, por lo tanto no podemos reflejarnos en China ni en los países del sudeste asiático, porque el crecimiento y el desarrollo tecnológico que lograron con la globalización está vinculado a una tradición que nos es completamente ajena. Los jóvenes, en cambio, exploran y ensayan sus propias maneras de habitar el mundo que les tocó en suerte. Y lo hacen como pueden, con lo que tienen a mano, donde pueden. Todavía sin reglas claras. Eso ocurre en la música, con emergentes como Casu, Milo Jota, Lali, Wos, Lucio LC, Trueno, Duki, Bizarrap, Dillom o Nathy Peluso, poniendo en diálogo el freestyle con el rock nacional. Y ocurre en el streaming, al que convirtieron en un dispositivo de reflexión colectiva y transversal, socializando dudas, temas y propuestas en un lenguaje acorde a la narrativa social que les es más afín. Además, el formato del streaming, a medio camino de la radio y la televisión, permitió que se convirtiera en un ámbito poscuarenta-friendly, donde no hay un destrato hacia los mayores. Por el contrario, es un formato abierto al diálogo, los intercambios y a la reflexión conjunta como ocurre en *Fa!*, con los encuentros musicales y conversacionales que organiza Mex Urtizberea. Esto no quiere decir que todo lo juvenil sea una panacea, porque también hay maltratos, cancelaciones, fanatismos, desafíos, *bulling* y formas de crueldad que convierten a la virtualidad en un territorio salvaje. Como sucede en Twitch y Reddit, donde pesan otras lógicas relacionales e ideológicas.

... actualmente hay un reflejo colaborativo que surge de la necesidad de resolver problemas comunes que son inéditos, y ese es un impulso donde la autoría se desdibuja y adquiere formas de gobernanza que resultan muy interesantes. Pero a la vez convive y disputa sentido con una fuerte agudización del yo y una dimensión política que prescinde de la empatía en la medida que se presenta como un obstáculo para la realización personal. En mi opinión, la escuela es una institución que, por su matriz social y relacional, puede participar activamente en el desenlace de esa disputa, haciendo prevalecer lo colectivo por encima del imperativo categórico individual. Ese es sólo uno de los desafíos que habitamos.

Guillermina: Ahí hay un punto que a mí me parece importantísimo para preguntarse. La narrativa moderna fue una narrativa que generó un proceso de organización de la sociedad y de reproducción de esa organización de la sociedad. Y con el paso del tiempo eso es una trampa en el sentido de que genera permanentemente una desigualdad que reproduce la de origen. ¿En qué medida la cultura que producen estos jóvenes es una cultura que va a generar esta diferenciación entre ellos en términos de distinción jerárquica, en términos de organizar un mundo en el que se reproduce la desigualdad? Porque esa es la trampa de la modernidad.

Fernando: Ese es un problema de la matriz cosmovisional. Pensemos que el logos es un orden social que se organiza a partir de la diferenciación y la jerarquización. Aún no sabemos el carácter cosmovisional de lo que está emergiendo ni el tipo de tensiones internas que pueda generar. Todavía es muy incipiente para saberlo porque todavía estamos en un estado babélico donde, debido a la disfuncionalidad de la narrativa social logocéntrica, surgen muchas narrativas espontáneas y muchas veces efímeras. No sabemos si alguna va a tener la fuerza suficiente para imponer su impronta y convertirse en la nueva narrativa social dominante. Entre otras cosas porque una narrativa social se vuelve dominante cuando logra expresar a la cosmovisión emergente y a su modelo de poder. Y eso aún no está claro porque está en disputa. Por ejemplo, actualmente hay un reflejo colaborativo que surge de la necesidad de resolver problemas comunes que son inéditos, y ese es un impulso donde la autoría se desdibuja y adquiere formas de gobernanza que resultan muy interesantes. Pero a la vez convive y disputa sentido con una fuerte agudización del yo y una dimensión política que prescinde de la empatía en la medida que se presenta como un obstáculo para la realización personal. En mi opinión, la escuela es una institución que, por su matriz social y relacional, puede participar activamente en el desenlace de esa disputa, haciendo prevalecer lo colectivo por encima del imperativo categórico individual. Ese es sólo uno de los desafíos que habitamos.



*Fernando Peirone es Doctor en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba. Fundador del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (OISTE), que involucra a la Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de José Clemente Paz y a la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e Investigador de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín y de la Universidad Nacional de José Clemente Paz. Fundador de la Facultad Libre de Rosario. Autor, entre otros libros, de *El fin de la escritura. Efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos* (FCE, 2024); y *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global* (FCE, 2012). E-mail: fpeirone@facultadlibre.org

**Verónica Tobeña es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar. ORCID: 0000-0002-1538-6482.

***Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar. ORCID: 0000-0001-7126-2989.

Estrategias educativas de estudiantes trabajadores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UNC

Worker Students' Educational Strategies in the Degree in Education Sciences at the UNC

MANUEL ALEJANDRO GIOVINE*

Universidad Nacional de Córdoba

AGUSTINA AYLÉN RODRÍGUEZ**

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

Este artículo busca describir y comprender las estrategias que articulan los y las estudiantes trabajadores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) durante un periodo que comprende el inicio de la pandemia en 2020/2021 para compatibilizar el estudio y el trabajo en el marco de su experiencia universitaria. También se ocupa de la construcción de sentidos asociados a la experiencia universitaria, estrechamente vinculados con las condiciones objetivas de vida y las condiciones institucionales donde se desarrollan. Para la investigación se recurrió a datos oficiales de la UNC, se realizó un pedido específico al Despacho de Alumnos, se implementó una encuesta a los y las estudiantes y se realizaron entrevistas a dos casos paradigmáticos de estudiantes y a referentes institucionales. Los datos cuantitativos se analizaron con estadísticas descriptivas y Análisis Factorial de Correspondencias y la muestra para el trabajo cualitativo se construyó en función del análisis previo. Los resultados de esta investigación muestran con solidez las exigencias de la condición de estudiante trabajador/a. Igualmente, el análisis socio antropológico aporta en la comprensión de la heterogeneidad del alumnado y la diversidad de situaciones que estructuran la experiencia universitaria y las estrategias desplegadas.

Palabras clave: Oficio de estudiante - Estrategias educativas - Estudiantes trabajadores - Pandemia - Córdoba

Abstract:

This article seeks to describe and understand the strategies articulated by the working students of the Bachelor's Degree in Educational Sciences of the School of Educational Sciences of the Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) during a period encompassing the start of the pandemic in 2019/2021 in order to combine study and work within the framework of their university experience. It also deals with the construction of meanings associated with the university experience, closely linked to the objective conditions of life and the institutional conditions in which they develop. For the investigation, official data from the UNC was used, a specific request was made to the Student Office, a survey was implemented among the students, and interviews were conducted with two paradigmatic cases of students and with institutional representatives. The quantitative data were analysed with descriptive statistics and Factorial Correspondence Analysis, and the sample for the qualitative work was constructed on the basis of the previous analysis. The results of this research show the demands of being a working student very starkly. Likewise, the socio-anthropological analysis contributes to the understanding of the heterogeneity of the student body and the diversity of situations that structure the university experience and the deployed strategies.

Keywords: Student Occupation - Educational Strategies - Working Students - Pandemic - Cordoba

Recibido el 03 de agosto de 2025 | Aceptado el 17 de octubre de 2025

Cita recomendada: Giovine, M. A. y Rodríguez, A. A. (2025), "Estrategias educativas de estudiantes trabajadores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UNC", en *Propuesta Educativa*, 34(64), pp. 67 - 80.

Artículos

67

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Introducción

En este artículo se abordó una temática que interpela a la universidad pública en sus problemáticas contemporáneas sobre democratización, permanencia y egreso al tomar como objeto de estudio una población poco estudiada en Argentina: las y los estudiantes trabajadores de la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación, con el fin de aproximarse cada vez más a las prácticas reales de los sujetos (Vázquez Galicia, 2009). En particular la investigación buscó mostrar las diferentes estrategias educativas de las y los estudiantes trabajadores en su diversidad de posiciones sociales y culturales y en el marco de las condiciones institucionales y del momento histórico que coincide con el inicio del periodo de pandemia.

Es una población de sumo interés por su temprana y masiva inserción laboral y el modo en que ésta afecta las condiciones de cursada. Conforme a los datos provenientes del sistema Siu Guaraní en el año 2021 se registró en la carrera, un total de 949 estudiantes, de los cuales 540 (57%) declararon trabajar. Este valor es un poco mayor a la media de la facultad (53%) y muy alto en comparación con facultades como la Facultad de Matemática Astronomía y Física (34%). Para la investigación se toma a estudiantes matriculados entre 2019 y 2021 y el recorte temporal responde principalmente al momento de realización de la investigación, dado que se quería estudiar el fenómeno en la actualidad. Estudiar las situaciones de doble afiliación entre la condición de estudiantes y de trabajadores aporta a comprender a grupos específicos que van tomando cada vez más relevancia en instituciones que encuentran en ellos un desafío desde el nivel meso, fundamentalmente por una estructura pedagógica diseñada principalmente para estudiantes a tiempo completo.

Más allá de constituirse en una población específica, este estudio también va a poner en cuestión que exista una condición homogénea entre las y los estudiantes trabajadores. Por el contrario, se muestra la gran heterogeneidad, que puede ser estructurada en al menos tres grandes grupos que se detallan más adelante.

El trabajo estudiantil no es un fenómeno reciente y se presenta a nivel mundial, no obstante, ha cambiado a través del tiempo y depende de la situación económica y social de cada país, de las características de las instituciones educativas y de los y las estudiantes. Entonces, se podría concluir que, aunque los/as involucrados/as coinciden en la tarea de estudiar no adquieren las mismas experiencias universitarias (Guzmán Gómez, 2004; Carli, 2023). La situación de estudiar y trabajar en simultáneo genera dificultades, entre ellas, se destaca la falta de tiempo y el agotamiento físico y/o mental, en algunos casos agravadas por la virtualización que se vivió durante la pandemia (Guzmán Gómez, 2004; Otero, 2011; Vázquez Galicia, 2009; Perosa, *et al.*, 2022). Por ello, deben desplegar diferentes estrategias que, como conjunto de prácticas, estructuran el oficio de estudiante trabajador/a con la finalidad de permanecer en la universidad y graduarse (Bracchi, 2016; Giovine y Antolin Solache, 2019; Guzmán Gómez, 2004; Pierella, 2014).

Así, se construyen sentidos asociados a la experiencia universitaria, estrechamente vinculados a las condiciones objetivas e institucionales donde se desarrollan. En este orden de ideas, el contexto institucional puede favorecer o dificultar la experiencia formativa y la integración a la vida universitaria del estudiante trabajador/a. Consecuentemente, el acompañamiento de la institución formadora y la universidad pública se convierte en un asunto fundamental para garantizar el derecho de ingreso, permanencia y egreso (Bracchi, 2016; Carli, 2012; Guzmán Gómez, 2004). De esta manera, se dirige la discusión hacia

la inclusión y equidad de oportunidades sostenida en el tiempo y no solo en el ingreso (Chiroleu, 2019).

Para abordar el estudio de las estrategias educativas de este grupo, se consideró el Régimen de Alumno para estudiantes que trabajan y/o con familiares a cargo (RET) H.C.D. N° 172/12 como respuesta institucional a las demandas y características de estos sujetos. Es decir, se asume la responsabilidad de situar y localizar las diferentes problemáticas existentes de la vida institucional y los sujetos que la conforman desde la generación de políticas que se propongan resolverlas. También se retomó la Resolución Decanal N°331/2020 de Certificado Único para Estudiantes con Restricciones de Acceso al Cursado Virtual (CURA) como una estrategia de la facultad para atender a la inclusión de la población con dificultades para sostener el cursado durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Marco teórico y antecedentes sobre el tema

Ser estudiante trabajador es una manera particular de ser estudiante, en razón de que este forma parte de una institución educativa y de un ámbito laboral. En virtud de ello, los sujetos se vinculan con dos organizaciones y marcos institucionales y jurídicos que están definidos independiente y previamente a su llegada (Neffa, 1999; Muñiz Terra, 2024). Asimismo, existe el acuerdo de que no hay una definición única y válida de estudiante, ni de la condición estudiantil, sino diversas maneras de vivir la experiencia estudiantil (Guzmán Gómez, 2004; Carli, 2006; 2023). La idea de trabajo también es compleja de definir dada la polisemia, falta de precisión y uso cotidiano del término. El origen de la discusión sobre el concepto de trabajo tiene que ver con la diversidad de actividades que van más allá del empleo remunerado formal, que son similares o se percibe que también deberían ser reconocidas como “trabajo” (Noguera, 2000).

Por las consideraciones anteriores, se entenderá al trabajo como una actividad realizada por personas orientada hacia una finalidad vinculada a la producción de bienes o la prestación de servicios socialmente útiles para la satisfacción de una necesidad, con extensión a las tareas de cuidado a la que nuestra población es particularmente sensible (Neffa, 2014; Muñiz Terra, 2024). Para realizarlo, se requiere de la movilización de todo el ser humano, esto es, la fuerza física y/o de las capacidades psíquicas (afectivas y relacionales) y cognitivas. Asimismo, la puesta en práctica de las calificaciones, competencias, creatividad y experiencias profesionales (Neffa, 1999, 2014).

El trabajo en la actualidad presenta trayectorias ocupacionales cada vez más heterogéneas, al mismo tiempo que exige una formación continua (Jacinto, 2004; Muñiz Terra, 2024). Las y los estudiantes trabajadores discuten con el imaginario del estudiante de tiempo completo y con la idea de integrarse a una vida universitaria plena, desde la interiorización y participación en diversas actividades culturales, académicas y políticas, en la apropiación del espacio, en los vínculos con equipos docentes y compañeros/as estudiantes, etc. Esta situación de estudiar y trabajar en simultáneo genera dificultades, como la falta de tiempo y el agotamiento físico y/o mental (Guzmán Gómez, 2004).

Compartir el tránsito por los estudios universitarios no garantiza las mismas experiencias¹. Captarlas en su diversidad involucra una lectura histórico cultural para construir relatos por parte de los y las estudiantes sobre sus prácticas institucionales y sus reflexiones retrospectivas de lo vivido. Esto implica el desafío de incursionar en historias indi-

viduales y colectivas en la narrativa de los y las estudiantes en distintos aspectos de la vida universitaria, que debe articularse con la exploración de los rasgos de la cultura institucional y una aproximación histórica para identificar y situar ciertos fenómenos y problemáticas universitarias específicas. ¿Cómo transitan la vida universitaria desde la atención a lo cotidiano, las prácticas desconocidas, los espacios institucionales, los contextos materiales, los vínculos y los conflictos? (Carli, 2012; 2023).

En coherencia con estas ideas, desde la perspectiva de Nicastro y Greco (2009), un estudiante se instituye y se piensa como tal cuando los y las docentes y la misma institución los y las piensan, conciben y otorgan un lugar en el orden simbólico e imaginario. Se entiende que las normas que regulan su condición son el resultado de un proceso de institucionalización y componentes del orden simbólico y del universo de imaginario institucional desde la atribución de determinados significados a las y los sujetos y sus prácticas (Garay, 2000).

Sin embargo, los y las estudiantes entran sus propias trayectorias educativas reales frente a la trayectoria ideal que las instituciones educativas ofrecen como orientación y legalidad instituyente: adecuarse al régimen académico, la oferta educativa y normativas. Por lo que, la instancia del sujeto no es eliminada ya que la idea de responsabilidad institucional pretende sostener y acompañar aquellas trayectorias subjetivas para enlazarlas a la oferta institucional en tanto trayectoria colectiva. La tensión entre las trayectorias teóricas y las reales no implica una cuestión a resolver o de inclinación por una u otra. De hecho, es en el espacio intermedio en que los y las estudiantes exploran posibilidades, conforman recorridos, se arriesgan y asumen límites (Nicastro y Greco, 2009; Terigi, 2007).

Al pensar en el transcurso de los y las estudiantes en una carrera universitaria, se retoma el concepto de oficio de estudiante. Este se define como las formas en que los sujetos aprenden a ser estudiantes y despliegan diversas estrategias, formas de relacionarse con el saber, modos de socializar, participación estudiantil y resistencias que están vinculadas al habitus para tomar decisiones que recuperen las reglas del juego de la institución (Bracchi, 2016).

El proceso de construcción del oficio de estudiante implica diferentes temporalidades de afiliación. Dicha afiliación se constituye en el ámbito institucional y en el intelectual, en especial, cuando los y las estudiantes comprenden e interpretan los dispositivos institucionales que rigen la vida cotidiana y lo que se espera intelectualmente de su parte (Guzmán Gómez, 2004). Por lo tanto, se considera que no existen estudiantes que no construyan el oficio de alumno, en realidad, existen diversas maneras de construirlo (Bracchi, 2016). Podría decirse que, si el oficio de estudiante requiere aprenderse, ser estudiante trabajador/a también exige un aprendizaje y el despliegue de estrategias particulares para llevar a cabo ambas actividades (Guzmán Gómez, 2004).

Las estrategias² de los y las estudiantes trabajadores deben desplegarse tanto en el espacio universitario como en el trabajo para desenvolverse en ambas organizaciones institucionales (Guzmán Gómez, 2004). Para pensar en la particularidad de los y las estudiantes trabajadores, se propone en este artículo el concepto de "doble afiliación", que abarca la adaptación progresiva de los espacios y reglas institucionales de la universidad y ámbito laboral.

Desde la perspectiva de Giovine y Antolin Solache (2019) las estrategias suponen para los y las estudiantes y sus familias múltiples posibilidades que contemplan desde el abandono temprano hasta la permanencia a cualquier costo. Estas se denominan estrategias de permanencia, y entre ellas se pueden identificar las estrategias de persistencia, que predominan en las clases media y baja. En este tipo de estrategias, los y las estudiantes

redefinen sus metas y adecuan sus avances según sus posibilidades, por ejemplo, desde la rematriculación o aprobar menos espacios curriculares de los previstos en el plan de estudios por año. Así, sostienen la expectativa de avanzar en la carrera y superar los factores que condicionan este progreso.

En resumen, tomando como referencia los aportes de los antecedentes teóricos, es claro que el hecho de trabajar afecta la situación de los y las estudiantes. Por ello, para sostener sus trayectorias educativas y superar las etapas de doble afiliación, deben desplegar diferentes estrategias que, como conjunto de prácticas estructuran el oficio de estudiante trabajador/a con la finalidad de permanecer en la universidad y graduarse. Así, se construyen sentidos asociados a la experiencia universitaria, estrechamente vinculados a las condiciones objetivas e institucionales donde se desarrollan.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un paradigma constructivista, que sostiene que el conocimiento se crea en la interacción entre quien investiga y quienes participan en su construcción. De esta manera, la construcción de conocimiento consiste en consensos relativos y abiertos a volverse más informados y sofisticados a lo largo del tiempo (Guba y Lincoln, 2002). El trabajo de campo adoptó un enfoque metodológico socio-antropológico, donde el curso de la acción no está definido totalmente con anterioridad, pero, se encuentra guiado por una delimitada direccionalidad conceptual para construir adecuadamente el problema y los objetivos a investigar en diálogo con los materiales empíricos (Achilli, 2005). En concordancia con este enfoque, las particularidades de esta problemática construida requieren de la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo. La investigación mixta permite recuperar las fortalezas de cada uno, al utilizar diferentes métodos para distintas etapas del proceso, lo cual posibilita ampliar y clarificar el conocimiento obtenido en cada uno y disponer de una visión más comprensiva del planteamiento del problema (Hernández *et al.*, 2010).

La población fueron estudiantes que trabajan en la Lic. en Ciencias de la Educación de la FFyH/UNC (carrera completa). En primer lugar, se realizó una caracterización general del alumnado que asiste a la ECE desde los aportes del anuario estadístico de la UNC. A su vez, se solicitó al Despacho de Alumnos de la FFyH datos anonimizados sobre los y las estudiantes trabajadores de la carrera Lic. en Ciencias de la Educación. Concretamente, cantidad de estudiantes que trabajan (inscritos y reinscritos), año de ingreso, costeo de estudios, actas aprobadas, actas rendidas y género durante el periodo de estudio: 2019, 2020 y 2021.

Con el propósito de profundizar en la información de la población, se realizó un muestreo intencional y se implementó una encuesta³ virtual semiestructurada que respondieron 56 estudiantes trabajadores (un 10% de la población) para reconocer aspectos de la experiencia universitaria. La encuesta se organizó en las siguientes dimensiones: demográfica, capital cultural y económico de origen, situación universitaria, características del trabajo por su relación con la situación de estudiante, sentidos vividos asociados a su condición de estudiante trabajador/a y a las diversas formas institucionalizadas, destinadas específicamente a este grupo.

El relevamiento específico para esta investigación tomó como categorías de género: mujeres cis, mujeres trans, varones cis, varones trans, no binaries, otras identidades de

género. Sobre la distinción en años de la carrera: fecha de ingreso (que además permite reconocer a ingresantes en contexto de pandemia⁴) y año/s de los espacios curriculares que se encontraban cursando durante el 2021. Las edades se agruparon por tramos de 17 a 24, de 25 a 29, 30 a 39 y mayores de 40 años. El procesamiento de los datos se llevó a cabo utilizando la técnica de análisis de correspondencias múltiples, que permitió configurar un espacio social basado en las condiciones objetivas de vida que sitúan a los/as encuestados/as en una determinada posición (Bourdieu, 1988 citado en Giovine, 2021). La creación de este espacio da por resultado, entre otras salidas, una representación gráfica que aporta a la visualización de la heterogeneidad dentro del grupo de estudiantes trabajadores. A su vez, contribuye a pensar en diferentes subgrupos entre los y las encuestados/as que presentan características semejantes y sus especificidades en las experiencias universitarias (Baranger, 2009; Giovine, 2021).

En segundo lugar, a partir de las respuestas de la encuesta, se seleccionaron intencionalmente dos casos que se analizaron como significativos para la investigación con el fin de conseguir un desarrollo más exhaustivo desde la entrevista en profundidad y semiestructurada (Achilli, 2005). Los criterios de selección estuvieron asociados principalmente a casos donde se desempeñaban distintos tipos de trabajos, un caso vinculado con la carrera y otro fuera del ámbito educativo. Estos criterios posibilitaron observar la influencia de las condiciones laborales y tipo de trabajos en la experiencia universitaria, así como en el proceso de construcción del oficio de estudiante trabajador y las estrategias educativas desplegadas a lo largo de la carrera.

Debido a que las prácticas que conforman la experiencia universitaria tienen lugar en determinadas condiciones institucionales atravesadas por procesos históricos, fue fundamental la revisión de los documentos: Régimen de Alumno para estudiantes que trabajan y/o con familiares a cargo H.C.D. N° 172/12 (RET) y del Certificado Único para Estudiantes con Restricciones de Acceso al Cursado Virtual, resolución decanal N°331/2020 (CURA). Esta revisión tuvo el propósito de detallar la propuesta de la facultad para atender las particularidades de sus estudiantes. Para complementarlo, se realizó una entrevista con un informante clave de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) que participó del proceso de implementación del Régimen de Estudiante Trabajador (RET).

Resultados

Según los datos ofrecidos por el Despacho de Alumnos, el grupo de estudiantes trabajadores tiene una importante presencia, tanto en la ECE como en la carrera en estudio. Para el 2021, representaban el 57% de la matrícula de la Lic. en Ciencias de la Educación. El grupo de estudiantes que trabajan creció especialmente entre 2020 y 2021 a la par que descendía el porcentaje de quienes no trabajan⁵. Es probable que esto se deba a sostener el cursado de la carrera de forma virtual en el contexto de emergencia sanitaria. Algo similar ocurre con la participación femenina en la carrera; si bien se sostiene a lo largo de los años, desde 2019 a 2021 se observa como disminuye la participación masculina mientras aumenta la femenina.

Con respecto al año de ingreso, se hallaron casos de estudiantes que llevan más de 30 años en curso, por ende, en la Tabla 1 se establecieron 4 periodos de ingreso; atendiendo a la distinción de hitos históricos como el cambio de plan de estudios, la implementación del RET y la transición de clases presenciales a la cursada virtual en emergencia sanitaria.

Tabla 1: Total de estudiantes que trabajan por periodo de ingreso 1986-2021

1986-2002	2003-2011	2012-2018	2019-2021
13	63	162	302

Fuente: elaboración propia en base a datos de Despacho de Alumnos 2019-2021.

Los y las estudiantes que trabajan y pertenecen al periodo 1986-2002 representan el 76% en comparación con el total de estudiantes de la carrera. Para el 2003-2011 desciende a un 74% y alcanza un 68% entre quienes ingresaron en 2012- 2018. En el periodo 2019-2021 este valor es del 50%. Estos datos indican que existe una relación entre ser estudiante trabajador y la permanencia por años en el cursado de la carrera.

Se halló que las principales fuentes de financiamiento de los estudios son el sustento económico familiar y el trabajo. En este sentido, el sustento económico familiar es un factor clave que diferenciaría las circunstancias entre quienes trabajan y los y las estudiantes de tiempo completo, ya que la mayoría que recibe el sustento económico familiar afirma no trabajar. En el caso de los y las estudiantes que trabajan, el 78% depende económicamente de su trabajo para costear sus estudios. Aun así, se observaron casos que trabajan para iniciarse en el camino laboral, desarrollarse profesionalmente y/o ganar independencia económica.

En lo que refiere a la situación académica, más del 60% (Tabla 2) de estudiantes de la Lic. en Cs. de la Educación (que trabajan y no trabajan) no aprobaron ni rindieron un espacio curricular (EC) en 2019, 2020 y 2021, situación que en otra época hubiera significado perder la regularidad.

Tabla 2: Total de espacios curriculares (EC) rendidos por situación de empleo 2019-2021.

Total de EC rendidos	2019		2020		2021	
	No trabaja	Trabaja	No trabaja	Trabaja	No trabaja	Trabaja
0	67,49%	60,46%	57,19%	61,31%	61,37%	66,11%
1 - 4	22,35%	31,56%	27,22%	31,00%	14,43%	16,85%
5 - 8	7,67%	5,32%	12,84%	7,23%	13,94%	11,67%
9 o más	2,48%	2,66%	2,75%	0,47%	10,27%	5,37%

Fuente: elaboración propia en base a datos de Despacho de Alumnos.

Entre 2020 y 2021, en comparación con el 2019, la situación de un significativo grupo de estudiantes que trabajan se vio afectada negativamente: menos estudiantes rindieron 9 o más finales y aumenta el porcentaje que no rindió ES, hasta un 66% en 2021. No obstante, se observa una mejoría entre quienes acreditaron entre 5-8 EC.

Las encuestas

Se profundizó en el conocimiento de este grupo de estudiantes a través de una muestra intencional⁶ en la cual se obtuvo la participación de 56 estudiantes, es decir el 10% de la población. La encuesta incorporó la participación de todos los grupos etarios y periodos de ingreso definidos. Además, los resultados permiten identificar los efectos de la

En esta imagen se grafican puntos que representan las condiciones objetivas de vida de los/las encuestados. Esas variables son: edad, género, con quienes viven, nivel educativo y tipo de trabajo de padre y madre, familiares a cargo, cantidad de hijos/as y situación laboral. Así se obtiene este gráfico, que permite visualizar la heterogeneidad dentro del mismo grupo de estudiantes trabajadores. A su vez, permite pensar en diferentes subgrupos entre los/as encuestados/as, que presentan características semejantes y que, por ende, se van a encontrar próximos en el espacio.

Entre las principales diferencias por condicionamientos objetivos, se halló la variable edad. A medida que se avanza en la edad, aumenta la cantidad de horas de trabajo por semana, aparecen los familiares a cargo y el trabajo por sustento económico. Son estudiantes que ingresaron antes y con cursadas más extensas, con casos de más de 30 años.

De esta forma, quienes prolongan sus cursadas, tienen más posibilidades de convertirse en trabajadores, dada la prolongación de su cursado en la carrera, y consecuentemente enfrentarse a una mayor demanda de tiempo fuera del dedicado exclusivamente al estudio.

Para interpretar mejor las proximidades y distancias, se proyectaron variables ilustrativas sobre el espacio construido (Baranger, 2009). Estas recuperan aspectos de sus experiencias universitarias como estudiantes trabajadores, a partir de componentes de la situación académica y motivos por los cuales trabajan.

Según la ubicación de los/as encuestados/as en el espacio social construido, se emplean diferentes estrategias. De esta manera, quienes se encuentran en situaciones más privilegiadas, en términos de necesidades económicas satisfechas, condiciones laborales con mayor estabilidad y que en caso de buscar trabajo lo hacen como una forma de ganar independencia, experiencia profesional y/o laboral, suelen privilegiar estrategias propias del ámbito universitario y las técnicas tradicionales de estudio. Esas estrategias recorren desde llevar un ritmo sistemático de lecturas, estudiar en grupo, estudiar los contenidos mínimos para regularizar, recurrir al RET, en menor medida apostar al recuperatorio y, de ser posible, no trabajar/reducir las horas de trabajo en época de exámenes.

En cambio, cuando las condiciones materiales y simbólicas demandan priorizar el trabajo y satisfacer necesidades económicas, exigen el despliegue de estrategias de persistencia. Por lo tanto, acuden a estudiar en el trabajo y permanecer en la carrera con avances mínimos, disminuir la cantidad de espacios curriculares a cursar, abandonarlos, pedir prórrogas y/o extensión de regularidades y rendir en condición de libres. Se observa una recurrencia entre los y las estudiantes con cursadas más prolongadas y la rematriculación año tras año en la carrera para mantener la situación de estudiantes universitarios/as.

Cuando se analizan los casos, se hace claro que las condiciones de existencia menos favorecidas y la desigual distribución de capital cultural, dificulta el proceso de afiliación y construcción del oficio de estudiante. Paralelamente, se ha observado que las condiciones laborales inciden en el uso y valoración que los y las estudiantes trabajadores tienen sobre el RET: a) quienes trabajan en condiciones informales suelen apelar al RET, b) en las condiciones intermitentes como puede ser el trabajo en cuenta propia, suele no ser compatible con su situación y se opta por estrategias académicas como estudiar los contenidos mínimos para regularizar, estudiar en grupo, apostar al recuperatorio y llevar un ritmo sistemático de lectura. Con frecuencia, resulta una opción más viable reducir la dedicación de horas semanales al trabajo en periodo de exámenes, c) quienes disponen

de condiciones laborales más estables, mencionan pedir permiso en su trabajo para rendir exámenes y recurren frecuentemente al RET.

Esto está en articulación con lo que expresa un informante de la SAE sobre situaciones cotidianas desde la implementación del RET, como la masividad de los pedidos del Certificado Único y las distintas interpretaciones de lo descrito en el documento. Desde la voz de los y las estudiantes se confirmó el acuerdo de la utilidad y valoración positiva del RET (61%).

Se reconoce la contribución del RET a la organización personal de los y las estudiantes para equilibrar el estudio y el trabajo, desde la asignación de segundas fechas para examen y trabajos prácticos. En ocasiones, el régimen es utilizado como una estrategia de persistencia que despliegan los y las estudiantes para permanecer en la carrera y mantener la esperanza de graduarse (Giovine y Antolín Solache, 2019).

En el caso del CURA, dado su contexto de surgimiento, su propuesta recibió un nivel de conocimiento más bajo y para una parte importante de la muestra no fue compatible con su situación (30%), pero rescatan su utilidad (27%).

Con respecto a los sentidos vividos, es decir la experiencia subjetiva, se halló que ser estudiante trabajador/a puede ser vivido de una manera positiva, sobre todo, en casos donde se desempeñan en espacios educativos y destacan un enriquecimiento de su formación académica y profesional. Así, se incorporaron relatos que ejemplifican esta situación como *“Lo veo como si fuera un trabajo de campo permanente y me pagan”* (Entrevistado 2, 2022) y *“Puede ser limitante por el tiempo libre que dispongo, pero la experiencia de estar frente al aula (...) claramente enriquecen el trayecto educativo”* (Encuestada 40, 2022). Para otros/as, tienen mayor peso las experiencias negativas y enumeran diversos inconvenientes en la disponibilidad horaria para cursar, las condiciones en las que finalizan los espacios curriculares (promoción, regular, libre), la dedicación a lecturas y reunirse con grupos de compañeros/as a estudiar. Se han precisado casos que describen la incompatibilidad de estudiar y trabajar desde la afirmación *“No creo que sea conveniente estudiar y trabajar. La facultad no está hecha para lxs trabajadores”* (Encuestado 31, 2021). A pesar de ello, se hallaron casos que refieren al gusto y otras satisfacciones por trabajar (Guzmán Gómez, 2004). Una encuestada dió cuenta de ello al expresar *“No puedo dedicarle el 100 al estudio, pero me estabiliza emocionalmente trabajar y el estudio decido no abandonarlo”* (Encuestada 34, 2021). Por otro lado, se distingue al espacio laboral como un ámbito de aprendizaje de diversas habilidades fuera de la educación formal que contribuyen a la formación profesional (Planas Coll y Enciso Ávila, 2014). Acerca de los sentidos durante el contexto de emergencia sanitaria, supuso otras maneras de vivir los espacios y su intervención. Dicho periodo estuvo marcado por las desigualdades de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad. Con respecto a las prácticas reconocidas como positivas se ha señalado que éstas enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje para mantener y complementar la vuelta a la presencialidad. Particularmente, el protagonismo de las aulas virtuales, las propuestas y actividades asincrónicas, hojas de ruta e instructivos sobre la vida universitaria. Por otra parte, también estuvo marcado por el crecimiento de la matrícula, en especial de quienes trabajan. Por ello, se conjetura que la propuesta de sostener el cursado de la carrera de forma virtual durante el contexto de emergencia sanitaria fue entendido como un contexto de mejora de las condiciones institucionales para cumplir el objetivo del egreso (Giovine y Antolín Solache, 2019).

Para profundizar sobre la estrategias de los y las estudiantes, se seleccionaron dos casos⁹

considerados como significativos. Como síntesis de los intercambios con ambos casos, se ha visto la importancia de resolver las etapas de afiliación institucional e intelectual en el proceso de construcción del oficio de estudiante. El conocimiento del funcionamiento de las reglas institucionales, desarrollo de diferentes técnicas de estudio, el aprendizaje de cómo afrontar situaciones de examen y reconocer las expectativas de rendimiento por parte de los y las docentes, se convierten en estrategias educativas efectivas para avanzar en la carrera. Merece especial mención el valor de los grupos pares, designado como un criterio relevante para elegir espacios curriculares y como un apoyo durante la cursada para el intercambio de interpretaciones y de lecturas.

Para destacar los principales hallazgos en común entre los y las encuestados y los casos entrevistados, toma protagonismo el tiempo y su administración. Es decir, su abordaje fue ineludible para sistematizar los sentidos vividos asociados a la experiencia universitaria de estudiante trabajador/a. El tiempo es vivido como un privilegio o recurso preciado y si bien su disponibilidad es un condicionante objetivo, también es una construcción subjetiva vinculada a otras actividades y se moldea según las prioridades y necesidades (Erllich, 1998 citado en Guzmán Gómez, 2004). La administración del tiempo también se ve que, aunque la mayoría de los y las estudiantes trabajan entre 20 y 39 hs por semana, no es un condicionante directo en la cantidad de espacios curriculares a cursar. Sin embargo, surgió como criterio determinante para la organización de la cursada la oferta horaria en los que se desarrollan los espacios curriculares. Considerando estos datos, se identificó que el horario de la jornada laboral puede tornarse en un obstáculo para alcanzar la condición de promoción debido a las inasistencias, en la posibilidad de reunirse con grupos de compañeros/as a estudiar, resolver trabajos prácticos, etc. Adicionalmente, fue un acuerdo de gran parte de la muestra la mención del agotamiento físico y/o mental que implica articular el estudio y el trabajo (Guzmán Gómez, 2004). Lo cual, potencia el desafío del seguimiento de las lecturas, ejercicios de escritura, asistir a la mayoría de las clases, resolver trabajos prácticos y estudiar para los exámenes (Vázquez Galicia, 2009).

Conclusiones

Esta investigación aborda problemáticas contemporáneas sobre democratización en el acceso, permanencia y egreso en la ECE. Sus hallazgos permiten conocer a su propio estudiantado, aproximarse a las prácticas y estrategias de los sujetos en las que se destacan diversas maneras y temporalidades en la construcción del oficio de estudiante. Al igual que variedad de estrategias educativas desplegadas entre los ámbitos del hogar, trabajo e institución formadora. A su vez, reanuda la reflexión sobre las trayectorias educativas y la construcción de recorridos entremedio de las trayectorias teóricas, como una posibilidad que ofrece la institución y la singularidad de las trayectorias reales. (Nicastro y Greco, 2009).

Se observa que un importante grupo de estudiantes trabajadores/as son de primera generación y que dicha condición influye, junto a las desigualdades de origen social, en el proceso de afiliación y construcción del oficio de estudiante. Asimismo, se advierte que el conocimiento de reglas institucionales, el desarrollo de diferentes estrategias de estudio, el reconocimiento de las expectativas de los y las docentes, constituyen estrategias educativas efectivas para avanzar en la carrera.

Finalmente, pese a los relatos de estudiantes que comparten una visión que problematiza los imaginarios de trayectorias educativas únicas y monocrónicas, es notable la presencia y compromiso político de la ECE dada la mención por parte de los/as encuestados/as y entrevistados/as de apropiación de sus formas institucionalizadas de apoyo a la cursada. Dispositivos como el RET, el pedido de extensión de las regularidades, en conjunto con el apoyo de entre compañeros/as y el acompañamiento docente, permiten a los y las estudiantes trabajadores apostar por diversas estrategias, incluso de persistencia para verse en un futuro como graduados/as. Por ende, se identifica como tarea pendiente la necesidad de reflexionar sobre la inclusión de los nuevos públicos en los imaginarios institucionales.

Se encuentran como temáticas a indagar a futuro a la participación estudiantil en otros espacios además de la cursada que hacen a la experiencia universitaria, con el fin de conocer su influencia en los procesos de afiliación, construcción del oficio de estudiante y estrategias educativas. Además, es pertinente profundizar en la experiencia de estudiantes con mayor antigüedad laboral para indagar el desarrollo de la doble afiliación institucional.

Bibliografía

78

- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Baranger, D. (2009) *Construcción y análisis de datos: una introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. (3° Ed.). Posadas: Editora Universitaria de Misiones.
- Bracchi, C. (2016) "Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas", *Revista UNLP Trayectorias Universitarias*, 2(3), pp. 3-14. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Carli, S. (2006) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente", *Sociedad*, 2006 (25), pp. 29-46.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2023) *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. CABA: Prometeo.
- Chiroleu, A. (2019) "Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria." en Ezcurra, A. (coord.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, pp. 53-70.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. CABA: Losada.
- Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Postgrado. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Giovine, M.A. (2018) *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes (2003-2016)*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina)
- Giovine, M. y Antolín Solache, A. (2019) "Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad", *Revista de la Educación Superior*, 48(192), pp. 67-92.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa." en Denman, C. y Haro, J.A.(comps.) *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- Gutiérrez, A. (2002) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Guzmán Gómez, C. (2004) *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias -Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México:Mc Graw Hill.
- Jacinto, C. (coord.). (2004) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Muñoz Terra, L. (2024) 'Desigualdades sociales persistentes frente a la pandemia: heterogeneidades, continuidades y rupturas en las transiciones laborales en Argentina (2019-2022)', en Piovani, J.I. y Chicote, G. (coords.), *Convivialidades políticas y sociales en la pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 163-193. Disponible en:<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6718/pm.6718.pdf>
- Neffa, J.C. (1999) "Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate", *Orientación y Sociedad*, (1), pp. 127-162. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13870>
- Neffa, J.C. (coord.) (2014) *Actividad, empleo y desempleo Conceptos y definiciones*. (4° Ed.). Buenos Aires: CEIL-CONICET.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Noguera, J.A. (2000) "El problema de la definición del trabajo", ponencia presentada en los I Encuentros entre Humanidades y Ciencias Sociales, Barcelona, España, diciembre.
- Otero, A. (2011) "Jóvenes estudiantes/jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5(32), pp. 175-195. Disponible en:<http://www.revistareid.net/revista/n5/REID5art9.pdf>
- Perosa, G., Autor Sandoval, B.M. y Altivo, B. (2022) "Una mirada sociológica a la juventud desde América Latina", *Análisis Carolina*, (2), pp. 1-16.
- Pierella, M. (2014) "El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional", *Universidades*, 65(60), pp. 51-62. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038006>
- Planas Coll, J. y Enciso Ávila, I.M. (2014) "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), pp. 23-45. Disponible en:<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977002.pdf>
- Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina, mayo. Disponible en:https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf
- Vázquez Galicia, L.E. (2009) "¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), pp. 121-149. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2701507800>

Notas

- ¹ Recuperar el término de experiencia conlleva una revisión de diversas posturas teóricas sobre el tema. Por ende, se retomó como marco de referencia la conceptualización de experiencia escolar desarrollada por Dubet y Martuccelli (1998).

- ² Las estrategias contemplan los aspectos subjetivos en la definición de metas, elección de medios y la interpretación de las situaciones (Guzmán Gómez, 2004). Desde la visión de Bourdieu, se reconoce la influencia de las condiciones objetivas de vida y la posición que se ocupa en el campo, que se manifiestan en el ingreso y permanencia en la universidad (Gutierrez, 2002).
- ³ En la distribución de la encuesta se aclaró que se adopta una definición amplia de trabajo. Se incorporan las actividades informales y/o intermitentes y no remuneradas como trabajo.
- ⁴ Se agrega la distinción del ingreso a la Lic. en Ciencias de la Educación previo y durante el 2020 en reconocimiento de la particularidad del cursado virtual en contexto de emergencia sanitaria.
- ⁵ Se observa un aumento del porcentaje de quienes trabajan en comparación con el 2019, ya que conformaban el 37% y en el 2020 alcanzaron el 57%.
- ⁶ No obstante, al ser no probabilística, la muestra fue controlada con la intención de respetar las proporciones observadas en la población en diversidad de edades, género, trayectos de la carrera, trabajos desempeñados, etc.
- ⁷ Esta pregunta admitió la respuesta múltiple al reconocer que no existe un único motivo para trabajar, sino que estos pueden estar relacionados, implicarse el uno al otro, se jerarquizan o se les concede igual importancia (Guzmán Gómez, 2004).
- ⁸ Verde: edad. Amarillo: género. Rojo: familiares a cargo. Marrón: convivencia. Azul: trabajo de padre y madre. Celeste: nivel educativo de padre y madre. Negro: condiciones laborales, antigüedad, actividades desempeñadas y cantidad de hs trabajadas por semana.
- ⁹ Teniendo en cuenta la diversidad de situaciones y la heterogeneidad expuesta, el criterio de selección se enfocó en que pertenecieran al mismo subgrupo en la distinción del espacio social, ya que se descubrió que la edad es una variable estructurante en la experiencia universitaria, en conjunto con la disposición de personas a cargo, condicionamientos socioeconómicos y culturales de origen. Al pertenecer al mismo subgrupo, las diferencias entre experiencias se hacen menos evidentes y se escogió el rango de 17 a 24 y de 25 a 29 que se caracterizó por la menor dispersión de estas categorías y toman protagonismo las condiciones laborales y tipo de trabajo.



*Manuel Alejandro Giovine es Doctor en Estudios Sociales de América Latina, Especialista en Producción y Análisis de Información para Políticas Públicas y Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor sustituto, Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna, España; Profesor, Universidad Nacional de Córdoba (en excedencia); Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (en excedencia). Es Posdoctor en el ciclo "La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos", Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: mgiovine@ull.edu.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-3136>

**Agustina Ayelén Rodríguez es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Asesora pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente en institutos superiores de formación docente, Argentina. E-mail: agustina.ayelen.rodriguez@unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0056-2507>

Educación Sexual Integral y Educación Emocional: configuración de un código híbrido en el nivel inicial

Comprehensive Sex Education and Emotional Education: the Development of a Hybrid Framework in Early Years Education

CAROLINA GAMBA*
FLACSO - Sede Argentina

Resumen:

Este artículo analiza el proceso de emocionalización de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su articulación con propuestas de Educación Emocional (EE). A partir de 28 entrevistas en profundidad a docentes de salas de 4 y 5 años de instituciones de gestión estatal y privada, complementadas con análisis de documentos curriculares y materiales pedagógico-didácticos, el artículo reconstruye las condiciones históricas y socioculturales que hacen posible este ensamblaje. La hipótesis central sostiene que el ensamblaje entre ESI y EE en el nivel inicial expresa la coexistencia de dos regímenes de normas emocionales en tensión: el régimen socioterapéutico, que tradujo pedagógicamente el enfoque de derechos mediante el lenguaje emocional y el régimen psico-neurocientífico, que resignificó ese terreno instalando una lógica técnica e individualizante de regulación emocional. En este escenario, marcado por condiciones socioculturales específicas, se configura lo que denominaré un código pedagógico híbrido que regula y legitima el abordaje de las emociones y afectos en los jardines de infantes.

Palabras clave: Emocionalización de la ESI - Código pedagógico híbrido - Regímenes de normas emocionales - Nivel inicial - Recontextualización docente

Abstract:

This article analyses the process of emotionalisation within Comprehensive Sex Education (ESI) in early years education in the Autonomous City of Buenos Aires and its integration with approaches to Emotional Education (EE). Based on 28 in-depth interviews with teachers of 4- and 5-year-olds in state and private institutions, supplemented by analyses of curriculum documents and pedagogical-didactic materials, the article reconstructs the historical and sociocultural conditions that make this assemblage possible. The central hypothesis posits that the integration of ESI and EE in early childhood education reflects the coexistence of two conflicting regimes of emotional norms: the socio-therapeutic regime, which pedagogically translated the rights-based approach through emotional language, and the psycho-neuroscientific regime, which reframed this field by establishing a technical and individualising logic of emotional regulation. In this scenario, marked by specific socio-cultural conditions, what I shall term a hybrid pedagogical code takes shape, regulating and legitimising the approach to emotions and affect in nursery schools.

Keywords: Emotionalisation of ESI - Hybrid Pedagogical Code - Regimes of Emotional Norms - Early Years - Teacher Recontextualisation

Recibido el 10 de julio de 2025 | Aceptado el 4 de octubre de 2025

Cita recomendada: Gamba, C. (2025), "Educación Sexual Integral y Educación Emocional: configuración de un código híbrido en el nivel inicial", en *Propuesta Educativa*, 34(64), pp 81 - 95.

Artículos

Jóvenes investigadores

81

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Introducción

Desde hace al menos tres décadas, las ciencias sociales documentan un proceso sostenido de emocionalización de la vida social y de las instituciones, caracterizado como un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) articulado con las lógicas del capitalismo emocional (Illouz, 2019). En el campo educativo, esa tendencia se expresa en una progresiva terapización de la educación (Ecclestone y Hayes, 2009a, 2009b; Bonhomme y Vargas Pérez, 2024), mediante la cual se internaliza y naturaliza un léxico psicológico y terapéutico para interpretar lo cotidiano en la vida escolar. Este proceso demanda de las y los docentes un rol de facilitadores emocionales que trasciende la transmisión cultural (Sorondo, 2024; Martínez, 2019) y define como pedagógicamente relevantes los problemas vinculados al bienestar socioemocional de los sujetos (Ecclestone y Brunila, 2015).

Esa centralidad de lo emocional se ha cristalizado en propuestas educativas específicas, entre las que se destacan la Educación Emocional (EE) y el Aprendizaje Socioemocional (ASE). Fundadas en un paradigma neopositivista que articula la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), la inteligencia emocional (Goleman, 1996), la psicología positiva (Seligman, 2002) y las neurociencias. Estas iniciativas promueven el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, autorregulación y empatía como claves para el desarrollo personal y social. Impulsadas por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (Reynoso Angulo, 2023) desde hace más de una década, con el argumento de fortalecer el capital humano (Rodrigo y Feldfeber, 2025), se han institucionalizado en legislaciones, prescripciones curriculares y ofertas de formación docente en países del Cono Sur (Nobile y Gamba, 2025; Craviotto-Corbellini *et al.*, 2025; Díaz, *et al.*, 2025).

El mundo académico ha sido prolífico en cuestionamientos a la EE desde una mirada social. No solo referidos al caso argentino (Abramowski, 2017, 2018; Nobile, 2017, 2023; Sorondo, 2020; Martínez y Seoane, 2020) sino también a nivel regional –con primacía de Chile y Uruguay– (Cornejo Chavez *et al.* 2021, Bornhauser y Garay Rivera, 2023; Moro y Estela, 2025) e internacional (Zembylas, 2016; Solé Blanch, 2020; Yliniva *et al.*, 2024). Los estudios coinciden en representar este fenómeno como parte de una racionalidad individualista que responsabiliza a los sujetos sin dar cuenta del entramado social en el que se construyen las emociones y los afectos, ni de la desigualdad socioeducativa que opera como escenario de estos procesos.

En Argentina, los cuestionamientos que más resonaron en el campo educativo fueron los que denunciaron la EE como política educativa representativa de un modelo neoliberal y privatizador (Feldfeber *et al.*, 2018; Filidoro, 2019, entre otros) debate que se profundizó en un contexto de disputa sobre la legitimidad de la ESI como política educativa de género en y desde la arena pública, tanto en la administración como en la agenda mediática (Gamba *et al.*, 2024). La discusión derivó en una retórica antinómica centrada en visibilizar las diferencias entre una propuesta y otra: la EE regula, la ESI aloja, la EE individualiza, la ESI colectiviza la afectividad (Maltz, 2019). En este planteo dicotómico la diferencia sostenida más contundente es la que refiere a la EE como aquella que concibe las emociones como mecanismos biológicos anclados en el cerebro y la ESI, desde un posicionamiento social, las comprende como formas de sentir y expresarse que se construyen históricamente en un entramado sociocultural. Sin embargo, esta distinción clave, construida a partir de la procedencia de los discursos, se muestra más opaca en los documentos curriculares y propuestas didácticas (Sorondo y Abramowski, 2022) así

como en la contextualización pedagógica situada, donde los puntos de contacto entre la ESI y la EE se ensamblan en lo que llamaré un código pedagógico híbrido.

Este artículo indaga en las condiciones históricas y socioculturales que habilitan una articulación entre discursos sobre emociones y afectos provenientes de la ESI y de la EE, en las prácticas docentes del nivel inicial. La hipótesis que guía la argumentación sostiene que el proceso de emocionalización de la ESI configuró un código pedagógico híbrido que articula elementos del régimen de normas emocionales socioterapéutico con los del régimen psico-neurocientífico. Ese código opera como marco de inteligibilidad dentro del cual las y los docentes recontextualizan los discursos sobre emociones en sus prácticas, regulando qué contenidos de la ESI son realizables y cómo, a la vez que legitima el lenguaje emocional como registro pedagógico privilegiado para la contención y la regulación emocional. La contribución del artículo es abrir la controversia respecto a los discursos y prácticas sobre emociones y afectos en la escuela en un contexto marcado por la polarización de esa discusión, con el objetivo de aportar elementos para el diseño de políticas y estrategias pedagógicas que fortalezcan una educación sexual integral en sentido pleno.

El nivel inicial constituye un caso especialmente relevante para examinar estas dinámicas. La ESI ha atravesado allí un proceso particular de recontextualización pedagógica. Sus distintos ejes: perspectiva de género, cuidado del cuerpo, diversidad, ejercicio de derechos, tienden a ser abordados predominantemente a través del registro emocional. Este fenómeno –que denominaré emocionalización de la ESI– se explica por varios factores. Primero, por su anclaje en una tradición afectiva del nivel inicial que, desde sus inicios, se caracterizó por un registro pedagógico centrado en lo afectivo y en el desarrollo integral de las infancias. Segundo, por la traducción emocional del enfoque de derechos y protección del que se retroalimenta la ESI y constituye a la emocionalidad y afectividad como registro legítimo para hablar del cuidado, los vínculos y de casi todo, en los jardines. Y, por último y ligado a los puntos anteriores, porque la dimensión emocional se presenta como el lenguaje adecuado para las infancias y amigable para evitar conflictos con las familias.

El artículo se organiza del siguiente modo. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos y los conceptos centrales del análisis: régimen de normas emocionales, código pedagógico híbrido y recontextualización docente. En segundo lugar, se describe la estrategia metodológica. En tercer lugar, se desarrollan los hallazgos: la emocionalización de la ESI y las condiciones de producción del código pedagógico híbrido en el nivel inicial. Por último, se presentan las conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. Emociones y afectos como fenómenos socialmente situados

Este análisis se inscribe en una tradición consolidada que aborda las emociones y los afectos como construcciones sociales e históricas, en ruptura con las concepciones naturalistas que las conciben como estados inmanentes a los sujetos. Con aportes de la antropología, la sociología y la historia de las emociones, esta perspectiva ha contribuido a comprender que los afectos no son fenómenos exclusivamente íntimos sino índices de relaciones sociales imbricados en sistemas culturales específicos (Lutz, 1988; Hochschild,

1983; Ahmed, 2015). En el campo educativo, Ana Abramowski (2024) propone distinguir entre los trabajos que asumen una perspectiva socioantropológica —enfocados en las reglas, normatividades y gramáticas emocionales inscriptas en contextos específicos— y los que se posicionan en la teoría de los afectos, subrayando su carácter excesivo y su potencia subversiva. La autora postula la necesidad de un diálogo entre ambas posturas que permita comprender las relaciones emocionales en la escuela como un entramado complejo atravesado por dinámicas sociales y de poder, sin reducirlas ni a la determinación de las reglas ni a la indeterminación del afecto. Este trabajo busca posicionarse en esta intersección.

1.2. Regímenes de normas emocionales

Se utiliza el concepto de régimen de normas emocionales de Helena Flam (2024) para dar cuenta de las tensiones, resistencias y modos de apropiación de los sujetos frente a las normas emocionales. Los regímenes de normas emocionales son, en su formulación, sistemas institucionalizados de reglas que gobiernan la experiencia, la expresión y la gestión de las emociones dentro de contextos sociales específicos. A diferencia de la conceptualización clásica de William Reddy (2001), la propuesta de Flam es más amplia: integra en el análisis no sólo los aspectos subjetivos sino también los políticos y sociales, a la vez que contempla tanto las normas dominantes como las resistencias que generan y los modos en que los sujetos las negocian en situaciones concretas. El régimen de normas emocionales no se presenta como un bloque monolítico, sino que prevalece con legitimidad en un momento histórico determinado y luego puede permanecer de modo sedimentado (Williams, 1977) en discursos y prácticas que se articulan a regímenes posteriores.

En un trabajo reciente (Nobile y Gamba, 2025), se identificó y caracterizó un régimen de normas emocionales psico-neurocientífico, a partir de tres rasgos articulados: la biologización de lo social que comprende a las emociones como respuestas a estímulos neuronales disociadas; su carácter pospolítico (Mouffe, 2007) mediante el cual construye un discurso de verdad con pretensión de universalidad y objetividad científica; y su masividad a partir de un conjunto de divulgadores especializados que traducen los fundamentos científicos a un lenguaje accesible que circula en capacitaciones docentes, redes sociales y medios masivos.

Aquí se avanza en el uso de esta categoría analítica y se caracteriza al régimen socioterapéutico —dominante desde los 2000 y en proceso de declive relativo en la actualidad— como aquel que normaliza las emociones desde un lenguaje de derechos y define la escucha, la contención y el cuidado como estrategias pedagógicas centrales. El régimen socioterapéutico se configura por la confluencia de tres discursos principales: el enfoque de derechos que construye al niño/a como sujeto pleno de derechos; la ESI en su eje “valorar la afectividad” que curriculariza las emociones y se constituye en un filtro para el abordaje de otras temáticas como ser género y diversidad; y las narrativas pedagógicas humanistas (Nobile y Gamba, 2024) y ético sensibles que ensamblan sentidos dispersos sobre las emociones y afectos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022).

Lo que se intenta mostrar en este artículo es que estos dos regímenes, lejos de ser mutuamente excluyentes, se articulan en los discursos pedagógicos institucionales y producen configuraciones híbridas con efectos específicos sobre el modo en que se abordan la ESI y la educación de las emociones en el nivel inicial.

1.3. Código pedagógico híbrido y recontextualización docente

Para analizar cómo esa articulación acontece en las prácticas situadas, se recupera la categoría de código pedagógico desarrollada por Basil Bernstein y Mario Díaz (1985). El código refiere a las reglas implícitas y explícitas que rigen el currículum, la enseñanza y la evaluación en una institución educativa e integra el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales en un sistema de relaciones. Así concebido, el código opera como regulador del cómo de la práctica discursiva: delimita los agrupamientos de significados que son legítimos y los modos en que esos significados pueden ser realizados. Esta categoría resulta especialmente productiva porque permite conectar los niveles macro y micro del análisis, al articular las transformaciones en los regímenes emocionales —configuradas en el plano de los discursos, las normativas y los materiales pedagógicos— con las prácticas situadas en las aulas (Graizer y Navas Saurin, 2011).

El concepto de recontextualización, en la misma tradición, da cuenta del proceso mediante el cual los discursos pedagógicos son apropiados, seleccionados y transformados al pasar del campo de producción al campo de reproducción pedagógica. En ese tránsito, los discursos originales son relocalizados y reposicionados: cambian sus condiciones de enunciación, sus destinatarios y sus efectos. Las y los docentes no aplican mecánicamente los discursos que circulan —ya sean de la ESI, de la educación emocional o de los diseños curriculares— sino que los recontextualizan en función de sus saberes, experiencias, condiciones institucionales de trabajo y posicionamientos ético-pedagógicos.

La noción de código pedagógico híbrido que este trabajo desarrolla refiere a una configuración específica producida por la articulación, no siempre coherente, de elementos provenientes del régimen socioterapéutico: validación emocional, vínculo, contención, escucha activa; con los del régimen psico-neurocientífico: identificación, clasificación y regulación de emociones, técnicas de mindfulness y autorregulación. Lo que lo vuelve híbrido no es la mera coexistencia de vocabularios sino la articulación compleja de referencias con procedencias diversas que operan simultáneamente sin cancelarse: el amor y la ternura como fundamento ético-político conviven con técnicas de autorregulación basadas en neurociencias; la escucha activa coexiste con el artefacto de regulación; la conversación sobre derechos vulnerados se combina con el ejercicio de yoga ante una crisis de violencia.

Esta coexistencia no es una contradicción que los actores deban resolver sino la condición de posibilidad de su trabajo con infancias atravesadas por vulneraciones crecientes, patologización sistemática y ausencia de políticas integrales de protección. Lo que distingue al código híbrido de un simple ensamblaje pragmático es que no se reduce a decisiones individuales de las docentes ante urgencias cotidianas, más bien se presenta como una configuración con lógica propia que regula qué significados son legítimos y qué modos de realización son posibles en las prácticas del nivel inicial.

2. Estrategia Metodológica

La investigación doctoral en la que se basa este artículo adoptó un diseño cualitativo e interpretativo orientado a comprender la construcción, circulación y apropiación de sentidos y prácticas sobre emociones y afectos en docentes del nivel inicial. Siguiendo

a Taylor y Bogdan (1987), el análisis interpretativo permite acceder a los significados que los actores sociales construyen sobre sus propias prácticas, sin pretender una captura transparente de sus experiencias. Los relatos docentes son comprendidos aquí como construcciones mediadas y no como accesos directos a la experiencia (Blanco, 2024). Es decir, lo que se analiza son los sentidos que las y los docentes construyen sobre sus prácticas y las regularidades discursivas que esos relatos producen.

El corpus empírico principal está compuesto por 28 entrevistas en profundidad a maestras y maestros de salas de 4 y 5 años de instituciones de nivel inicial de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizadas entre 2021 y 2022 de manera virtual. De las personas entrevistadas, 25 son mujeres y 3 son varones; 20 se desempeñan en gestión estatal y 8 en gestión privada. La composición de la muestra respondió a un criterio de selección intencional orientado a capturar la heterogeneidad del nivel inicial en la Ciudad: se incluyeron docentes con diversa antigüedad —menos de 10 años, entre 10 y 20, más de 20— y se cubrieron distintos distritos escolares de los cordones norte, centro y sur, lo que permite atender diferencias en términos de composición socioeconómica de las comunidades educativas y de modalidad de gestión. Esa variabilidad no opera como variable de control sino como condición para identificar regularidades y matices en los modos en que el código pedagógico híbrido se realiza de manera diferenciada según el contexto institucional.

El análisis documental cumple una función de reconstrucción del marco normativo y curricular que contextualiza los relatos docentes: permite comprender en qué condiciones discursivas e institucionales las y los docentes recontextualizan los discursos sobre emociones y ESI. Los documentos examinados incluyen los diseños curriculares para el nivel inicial de la CABA en sus versiones de 2000, 2019 y 2025; documentos nacionales y jurisdiccionales de ESI; cuadernillos oficiales con propuestas didácticas de ESI; y obras de literatura infantil sobre emociones y afectos mencionadas por las y los docentes en las entrevistas. La triangulación entre las entrevistas, los documentos y la revisión sociohistórica de la tradición afectiva del nivel inicial buscó, en términos de Denzin (1970), enriquecer la interpretación mediante la confrontación de diferentes aproximaciones metodológicas al mismo corpus de datos.

La estrategia analítica siguió los lineamientos de la codificación abierta (Valles, 2000): las categorías de análisis se construyeron de modo inductivo a partir de las regularidades y dimensiones emergentes en las propias entrevistas, sin categorías predefinidas. La noción de código pedagógico híbrido no fue un punto de partida sino un hallazgo que emergió del análisis como herramienta conceptual para dar cuenta de la configuración específica que producía la articulación entre los discursos de la ESI y la Educación Emocional en las prácticas docentes. Su formulación teórica, en diálogo con Bernstein y Díaz (1985) con los regímenes de normas emocionales de Flam (2024) fue un movimiento analítico posterior a ese hallazgo empírico.

Una limitación central de esta investigación es la ausencia de observaciones directas en sala, condicionada por las dificultades de acceso al campo en el período pospandémico. Esta limitación es reconocida en el análisis. Los hallazgos dan cuenta de los sentidos que las y los docentes construyen sobre sus prácticas y de las regularidades discursivas identificadas en sus relatos, sin acceso directo a la interacción en el aula.

3. Condiciones para la producción del código pedagógico híbrido

La configuración del código pedagógico híbrido no resulta de la suma de dos tradiciones discursivas sino de su articulación en condiciones históricas específicas. El régimen socioterapéutico no fue desplazado por el régimen psico-neurocientífico, sino que permanece activo de modo sedimentado en los lenguajes institucionales, en las narrativas sobre el rol docente y en la formulación misma de la ESI. Lo que el régimen emergente produce es una resignificación de esos sedimentos: se monta sobre ellos e instala su propia lógica técnica e individualizante sin necesidad de impugnarlos. El resultado es una configuración en la que ambos regímenes operan simultáneamente sin que los actores perciban necesariamente su tensión. Identificar las condiciones que hacen posible ese ensamblaje requiere reconstruir las sedimentaciones, los puntos de contacto y los modos de recontextualización en un contexto marcado por transformaciones sociales profundas.

3.1. El régimen socioterapéutico y la emocionalización del enfoque de derechos

A partir de mediados de los años ochenta, con la apertura democrática, y de modo más pronunciado desde 2005-2006 con la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos (N° 26.061), de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) y de la Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150), se estabilizó un régimen de normas emocionales que denomino socioterapéutico. Este régimen articula —no sin tensiones— tres componentes. El primero es el enfoque de derechos, que construye al niño y a la niña como sujeto pleno con capacidad de agencia y derecho a ser escuchado. El segundo es la ESI, especialmente en su eje “valorar la afectividad”, que instala la dimensión emocional como contenido curricular explícito y filtro pedagógico y político de otros contenidos, el tercero es un conjunto de narrativas pedagógicas ético-sensibles que postulan el amor, la ternura y el cuidado como claves de la acción educativa, con arraigo particular en la tradición del nivel inicial.

El primer componente, la traducción emocionalizada del paradigma de protección de derechos, se fundamenta en los modos en que los *saberes psi* fueron movilizados para interpretar y objetivar la noción abstracta de niño-sujeto-de-derechos en un horizonte de intervención concreto centrado en sus necesidades emocionales. Valeria Llobet advierte al respecto:

“las ideas psi sobre las necesidades infantiles, especialmente las necesidades emocionales y afectivas contribuyeron a legitimar las intervenciones de protección de derechos, preservándolas de la sombra de arbitrariedad que empañaba las intervenciones tutelares, ocultando la distribución del poder en la intervención mediante el uso de lenguajes afectivo-emocionales.” (Llobet, 2015: 44)

Sobre este aspecto se realizaron muchas investigaciones posicionadas en el campo de los estudios sociales de las infancias, que analizaron los modos de intervención y abordaje que despliegan los dispositivos de protección de niños, niñas y adolescentes desde distintos sistemas públicos (Llobet, 2009; Villalta, 2010; Graziano y Grinberg, 2021). En general, la conclusión parece indicar que si bien el marco de interpretación de los problemas se modificó, la intervención continuó fijándose en el afecto y la contención hacia un “sujeto debilitado” (Barna, 2015).

En lo que refiere al segundo componente, el eje “valorar la afectividad” de la ESI, repro-

duce y profundiza esa imbricación entre derechos, protección y emociones desde su propia formulación. El documento ministerial que lo desarrolla conceptualmente define la afectividad como “contexto y condición de aprendizaje” y promueve la generación de espacios de diálogo para trabajar activamente lo que los sujetos sienten en relación con otros. Las sugerencias didácticas que lo acompañan —reconocimiento de emociones mediante obras literarias, registro de experiencias emocionales, reflexión sobre vínculos— configuran prácticas que, como señalan Sorondo y Abramowski (2022), hacen de la ESI un espacio que convoca al pronunciamiento del sentir personal.

En la misma línea Boccardi señala que “*el énfasis en la expresión de emociones con palabras claras*” instala una lógica en la que “*quien acompaña debe saber y quien es acompañado debe mostrar*” (2014: 72), convirtiendo la visibilización de la interioridad emocional en condición de protección. De este modo, se visibiliza el ensamblaje entre ESI, emociones, derechos y protección que funciona como una de las condiciones de posibilidad para la emocionalización de la ESI y la configuración de un código pedagógico híbrido.

Más aún, el documento oficial que define al eje “valorar la afectividad” explícita la pregunta acerca de si los sentimientos pueden ser tratados como contenidos de aprendizaje y la responde afirmativamente: la afectividad como contenido curricular permitiría reflexionar sobre vínculos, emociones, sentimientos, deseos y conflictos con el fin de entablar relaciones de respeto y cuidado. Lo relevante no es el reconocimiento del carácter educable del mundo emocional —la sociología y la antropología ya lo habían señalado— sino, como advierten Sorondo y Abramowski (2022) que la ESI reivindique que las emociones se constituyan en contenido planificable, enseñable y evaluable.

En tercer lugar, en el nivel inicial se profundiza el proceso de emocionalización de la ESI por anclarse a una tradición afectiva del nivel de larga data: desde el enfoque fundacional froebeliano, las corrientes escolanovistas de principio del siglo XX y las recepciones de la psicología evolutiva y la teoría del apego, hasta las narrativas humanistas (Nobile y Gamba, 2024) y ético-sensibles que apelan a la “pedagogía de la ternura” con horizontes políticos contemporáneos o una “pedagogía del cuidado” centrada en el amor y su potencia reparatoria. Se advierte, en coincidencia con Mónica Fernández Pais (2015), la consolidación de una idea en torno al jardín de infantes como institución “*capaz de cuidar más allá de sus fronteras y de educar a las familias junto con los niños*” (2015: 71). En esta línea, las narrativas mencionadas refuerzan este mandato y apelan a una práctica educativa centrada en una disposición afectiva docente particular y una sensibilidad específica para acompañar el desarrollo integral de las niñeces con y pese a las familias.

El efecto sedimentado de este régimen en las prácticas docentes es que el lenguaje emocional se instala como el registro legítimo para abordar casi todos los temas —y el menos resistido— para abordar los contenidos de la ESI con las familias y con las propias infancias. No se trata de una estrategia individual sino del resultado de condiciones estructurales que el régimen socioterapéutico produce y el código institucional reproduce. Una docente lo formula con precisión:

“El tema de las emociones es el más fácil, entre comillas, fácil de abordar con las familias. Porque el tema diversidad, igualdad, es un poquito más complicado. Porque hay un montón de creencias y de culturas que... En el tema de las emociones no, porque todos reconocen que somos sujetos, que lloran, que están tristes, que se ríen, que disfrutan.”
(Maestra 2, gestión estatal)

Lo que este relato evidencia no es una elección didáctica sino el sedimento del régimen socioterapéutico en acción: las emociones son la puerta de entrada a la ESI porque ese régimen las instala como el lenguaje pedagógicamente legítimo para hablar de derechos, cuidado y subjetividad. Ese terreno ya emocionalizado es precisamente el que el régimen psico-neurocientífico encontrará disponible para su propia reconfiguración.

3.2. El régimen psico-neurocientífico: una interpelación que se arriaga a un terreno fértil

El régimen psico-neurocientífico no emerge sobre un vacío sino sobre el terreno ya emocionalizado que consolidó el régimen socioterapéutico. Las emociones son entendidas como respuestas a estímulos neuronales, disociadas de las condiciones sociales que las producen. Esta premisa es fundamentada en un discurso de verdad con pretensión de objetividad científica que le otorga carácter apolítico y lo hace permeable a orientaciones político-ideológicas diversas, con el plus de ofrecer técnicas simplificadas y masivas –respiración, mindfulness, artefactos de regulación emocional– que se presentan como respuestas eficaces a urgencias cotidianas. Cabanas e Illouz (2019) señalan que esta perspectiva convierte el malestar social en déficits individuales de gestión emocional, invisibilizando, por ejemplo, que la violencia infantil puede ser una respuesta a condiciones de vida precarizadas.

La pandemia por COVID-19 fue un punto de inflexión en la estabilización de este régimen en la sociedad y así se refleja en los relatos de docentes del nivel inicial. Las consecuencias del aislamiento en la sociabilidad y la salud mental de las infancias, expresada en un aumento de la ansiedad e irritabilidad (CEPAL, 2023; UNICEF, 2021) especialmente en los sectores más golpeados por el deterioro de las condiciones materiales, generaron una demanda urgente de herramientas de intervención. Las docentes entrevistadas perciben este proceso de deterioro en la cotidianeidad de las salas:

“Como que los chicos son un manojito, ansiedad medio que bola sin manija, no saben mucho qué es lo que sea, a donde tienen que ir para qué están ahí.” (Maestra 7, gestión estatal)

En esa coyuntura, las propuestas de autorregulación emocional encontraron un terreno especialmente fértil, pues llegan con el lenguaje del cuidado que el régimen socioterapéutico ya había instalado, pero le añaden la promesa de eficacia técnica e inmediata.

Tal como señala Morel (2015) para el caso francés, las docentes detectan tempranamente situaciones que asocian a disfuncionalidades afectivas en el entorno familiar, que consideran ajenas a sus competencias pero ante las cuales deben intervenir. Así, frente a la falta de respuestas por parte de las familias y la intervención eventual y poco sistemática de los equipos de orientación, el uso de técnicas de regulación emocional se presenta como la única herramienta disponible para garantizar la convivencia en la sala:

“En este caso tenemos ocho nenes que tienen necesidades distintas, dentro de esos ocho nenes hay muchos que están derivados del EOE y los padres no hacen, digamos, las consultas médicas... nos pasó que uno de los nenes rompió el vidrio de la escuela, también revoleando una silla y fue una situación muy tensa en donde me vi desbordada porque dije ‘¿cómo lo contenemos?’. Están viniendo todas las celadoras a ayudarnos porque no se puede sostener al grupo por el nivel de ansiedad, violencia y tratamientos que los papás dejaron abandonados.” (Maestra 19, gestión estatal)

Es en ese escenario de desborde, donde las técnicas y los artefactos del régimen psico-neurocientífico encuentran su lugar. No como propuesta pedagógica elaborada sino como respuesta urgente a situaciones que no admiten espera. Las docentes lo describen de este modo:

“Hay cuatro o cinco niños que interrumpen y no hay forma de continuar en la sala porque revolean, pegan, patean, rompen muebles, le pegan a las maestras. Entonces los llevo al patio, los invito a correr conmigo... empezamos a trabajar desde la literatura, con cuentos que tienen que ver con las emociones, como un recurso, anotando estrategias y llevándolas a cabo con ejercicios, por ejemplo, de yoga, poder tener a mano una colchoneta, si quieren pegarle a un muñeco, entonces tiene un muñeco.” (Maestra 18, gestión estatal)

“Me pasa que cuando les pasa algo les pregunto: ‘¿estás enojado?’. Bueno, gritemos, vayamos al pasillo, gritá, pégale a la pared... tenemos diarios en una cajita, entonces si yo quiero romper algo bueno ‘andá y rompé, eso se puede romper’, pero no lastimo el cuerpo del otro.” (Maestra 24, gestión privada)

Lo que este régimen aporta al ensamblaje no es, entonces, un contenido radicalmente nuevo sino una reconfiguración del modo en que se conciben y operacionalizan las emociones en la práctica docente. El cuidado y la contención se traducen en procedimientos de regulación. Los artefactos diseñados para ello como ser; botellas de calma, cajas de enojo, colchonetas de respiración, materializan esa reconfiguración. Así se configuran en objetos que condensan, siguiendo a Latour (2008), un régimen de sensibilidad específico en el que la calma es una expectativa emocional alcanzable por medios individuales y técnicos. En otras palabras, la autorregulación funciona como forma de pacificación social (Elías, 1979).

En las prácticas situadas esa distinción se vuelve menos nítida de lo que el debate académico sugiere. Las docentes no adoptan estas técnicas desde una adscripción ideológica explícita sino como respuestas pragmáticas a situaciones que irrumpen. Cuentan con esos materiales, los recontextualizan según las necesidades del grupo y los combinan con otras intervenciones, sin percibir necesariamente una frontera entre alojar, cuidar y regular. Y es que esa frontera es, en efecto, porosa: contener emocionalmente a un niño que desborda no es un acto ajeno al cuidado del otro, aunque se valga de técnicas de autorregulación. La emocionalización de los derechos que el régimen socioterapéutico instaló —conversar, alojar, escuchar en el grupo— y la regulación técnica que propone el régimen psico-neurocientífico comparten un mismo suelo de sentido, la convicción de que atender la vida emocional de las infancias es una responsabilidad pedagógica ineludible. Es precisamente esa zona de indistinción la que hace posible el ensamblaje.

3.3. La hibridación como efecto: cuando contener es regular

El código pedagógico híbrido no es, entonces, la suma de dos vocabularios sino una gramática nueva en la que ciertos sentidos ya no son distinguibles entre sí. En esa gramática, contener es regular, escuchar es intervenir técnicamente y trabajar ESI es trabajar emociones. El ensamblaje entre discursos que exteriormente se presentan como opuestos —ESI y EE— participa de este proceso frente a problemas que son estructurales, vulneración, violencias y desigualdad. A su vez, ¿qué otras estrategias tienen disponibles las escuelas para la intervención cuando estas situaciones desbordan la vida social?

Las docentes, pese a las condiciones descritas y sus limitaciones, desarrollan apropia-

ciones críticas donde la contención emocional se articula con el reconocimiento de derechos. Una docente describe cómo un artefacto de regulación emocional se convirtió en la entrada a contenidos de ESI:

“A partir de la caja de las emociones se empezaron a trabajar contenidos de ESI, porque se lastimaban mucho y se tocaban mucho en las partes íntimas. Entonces también trabajamos con lo corporal apoyado en la ESI de ‘qué siento yo si un amigo me toca la vulva, el pene’... entender qué sentimos, qué nos gusta, qué no nos gusta. Poder decir que no, no me gusta, sin responder con violencia.” (Maestra 18, gestión estatal)

De modo que, en ocasiones, la emocionalización no borra los contenidos de la ESI sino que los filtra, recontextualizándolos en una clave donde la emoción se convierte en el medio para acceder a dimensiones de derechos. En otros casos, el artefacto media simbólicamente la emoción, por ejemplo del enojo, a través de un dibujo, de un papel escrito que se deposita en un buzón, o del libro de quejas que uno de los maestros habilita eventualmente:

“Cada tanto abro el libro de quejas. Entonces hacemos una ronda de intercambios y ellos se pueden quejar de lo que quieran. Para llegar ahí, para llegar a la ronda de quejas, al libro de quejas... Primero hemos tenido un trabajo previo, porque para quejarse hay que saber cómo quejarse. Entonces yo hago un recorrido de estos dos sentimientos, qué es lo que me pasa, cómo poner en juego la expresión, porque a veces no es fácil decir.” (Maestro 11, gestión estatal)

En otros casos la intervención involucra los movimientos del cuerpo, las expresiones faciales, una performatividad en conjunto con el discurso que se enseña:

“Entonces les digo ‘si él te ve riéndote que se va imaginar, ah, no fue tan grave, se está riendo. Entonces, si le querés demostrar que estás enojado, lo tenés que mirar muy enojado y levantar el dedito’... trabajamos mucho con las caras y lo que significan las expresiones. Trabajar con los espejos, los retratos, infinidad de secuencias que uno va abordando y que atraviesan otras áreas como la plástica, la expresión corporal.” (Maestra 3, gestión estatal)

Así, el código híbrido regula el modo en que los contenidos de la ESI son realizables. En los relatos docentes se observa que los distintos ejes de la ESI adquieren forma pedagógicamente legítima en el nivel inicial cuando pueden traducirse al registro emocional.

“La vez pasada se trabajó la violencia de género, pero dentro de violencia de género se trabajan las emociones. La vez pasada se trabajó diversidad y dentro de diversidad se trabajan las emociones, como que terminan apareciendo.” (Maestra 1, gestión estatal)

Lo que el código parece legitimar es el lenguaje emocional como registro pedagógicamente inteligible para realizar los contenidos de la ESI. Esa legitimidad opera en dos planos simultáneos: hacia adentro del aula, donde las emociones se consideran el modo adecuado de trabajar con las infancias; y hacia afuera, donde funcionan como el registro menos resistido por las familias. Pues, ese registro no requiere justificación, es entendible, cercano, indiscutible.

“Todo siempre lleva a lo emocional... lo llevamos por ese lado, pero por ahí el eje central tiene que ver, por ejemplo, con un contenido más de estereotipos de género.” (Maestra 24, gestión privada).

Lo que el código parece excluir son las dimensiones de la ESI que cuesta traducir al registro emocional. Una docente lo nombra con contundencia: “*En el nivel inicial cuesta mucho hablar de los genitales o de otra cosa que no sea las emociones*” (Maestra 10, gestión estatal). La perspectiva de género, la diversidad sexual y familiar, la reflexión crítica sobre el cuerpo y la genitalidad quedan desplazadas no tanto por rechazo sino porque el código las hace menos realizables: no circulan tanto materiales didácticos que lo faciliten –cómo sí ocurre para el caso de las emociones–, no hay un *cómo hacerlo* compartido.

En esa triple operación de regular, legitimar, excluir, el código híbrido produce efectos que ninguno de los dos regímenes produciría por separado. La contención emocional del régimen socioterapéutico y la regulación técnica del régimen psico-neurocientífico se vuelven indistinguibles en la práctica. Esa indistinción no es percibida como contradicción por quienes la realizan. Es, precisamente, lo que define al código como híbrido.

Conclusiones

El recorrido analítico de este artículo permite sostener que la emocionalización de la ESI en el nivel inicial es el efecto de condiciones históricas y socioculturales específicas que hicieron de lo emocional el terreno fértil para el ensamblaje entre dos discursos que exteriormente se presentan como opuestos.

Ese terreno fue preparado por el régimen socioterapéutico: la traducción pedagógica del enfoque de derechos mediante el lenguaje emocional, la instalación de la afectividad como contenido curricular explícito de la ESI y las narrativas humanistas y ético sensibles que se arraigaron a una tradición afectiva del nivel inicial configuraron una sensibilidad institucional en la que escuchar, contener y acompañar pasaron a ser actos pedagógicos legítimos y esperables. Sobre ese suelo ya emocionalizado, el régimen psico-neurocientífico no llegó a disputar los sentidos sino a resignificarlos al tomar el lenguaje del cuidado, la contención, la empatía y añadirle una lógica técnica e individualizante. El resultado no fue el desplazamiento de un régimen por otro sino su articulación en un código pedagógico híbrido con lógica propia.

Lo que este artículo intentó mostrar es que ese código es una marca de época. Tanto la ESI como la EE son hijas de un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022) que convierte las emociones en el registro privilegiado para comprender y gestionar la vida social. El diagnóstico de la ausencia histórica de lo emocional en la escuela, la definición de las emociones como contenido enseñable y evaluable, la demanda de contención afectiva como función docente, la centralidad del bienestar socioemocional como horizonte pedagógico: son sentidos compartidos que explican por qué este ensamblaje en el nivel inicial resultó no sólo posible sino casi inevitable.

El debate que queda abierto para el campo educativo, además del horizonte ético y político que propone cada uno de los discursos, se centra hoy en repensar los soportes institucionales existentes para crear climas afectivos potentes que vuelvan significativo el estar juntos en las instituciones educativas, tanto para niños y niñas como para sus docentes. Sin ese entramado social, la puesta en acto de la afectividad desde la ESI se lleva adelante con lo que se tiene a mano y, en general, se convierte en una herramienta para hacer habitables los espacios. Tener desordenadas las emociones de 30 niñeces en una sala no predice un clima sostenible para una persona a cargo, y la gestión individual

de las emociones es prometedora ante ese panorama. Por esto, interesó reponer las estrategias docentes que, desde el código pedagógico híbrido, no renuncian al enfoque de derechos y contextualizan propuestas disponibles que podríamos denominar de “auto-regulación” sin abandonar el sentido del *convivir* con otros en la escuela.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2017) “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional”, en Abramowski A. y Canevaro, S. *Pensar los afectos Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades*, pp.251-270. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2018) “Respiración artificial”, *BORDES*, (10), pp 9-17.
- Abramowski, A. (2024) “Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp 31-47.
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Barna, A. (2015) *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de las Leyes de Protección Integral*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, *Revista colombiana de educación*, (15).
- Blanco, R. (2024) “Archivos afectivos: una estrategia metodológica para estudiar las discursividades disidentes”, *Descentrada*, 8.
- Boccardi, F. G. (2014) “El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del programa nacional de educación sexual integral”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), pp 65-79.
- Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, S. (2024) “De la Psicologización a la Terapización de la educación: la puesta en práctica de políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 65-81.
- Bornhauser, N. y Garay Rivera, J. M. (2023) “La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación”, *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), pp. 101-122.
- Cabanas, E., y Illouz, E. (2019) *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Planeta.
- CEPAL (2023) *Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>.
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021) “La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades”, *Revista Saberes Educativos*, (6), pp. 01-24.
- Craviotto-Corbellini, A., Risso-Thomasset, A., y Rodríguez-Antúnez, C. (2025) “Legislar lo sensible: la educación emocional uruguaya revisitada”, *Pedagogía y Saberes*, (63), pp. 86-99.
- Denzin, N. K. (1970) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 1. ed. New Jersey: Transaction Publishers.
- Díaz, D. P., Manchini, N., & Oyanedel, T. B. (2025) “Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay”, *Education Policy Analysis Archives*, 33.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015) “Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice”, *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), pp. 485-506.

- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009a) *The dangerous rise of therapeutic education*. Londres: Routledge.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009b) "Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being", *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 371-389.
- Elias, N. [1979] (2021) *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y CTERA.
- Fernández Pais, M. (2015) "Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX", *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9).
- Filidoro, N. (2019) "A mis emociones las quiero maleducadas", en *Neurociencias y Educación*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd). Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Flam, H. (2024) "Introduction: the sociology of emotion", in *Research Handbook on the Sociology of Emotion, Institutions and Emotional Rule Regimes*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 1-36.
- Gamba, C., López Molina, A. y Medici, M. (2024) "Políticas educativas de género: de las prácticas a los procesos de institucionalización", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp. 6-11.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1996), *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Graizer, Ó. L., & Navas Saurin, A. (2011), "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar", *Revista de educación*, 356, pp. 133-158.
- Graziano, F. y Grinberg, J. (2021) "La administración de la infancia y la adolescencia hoy. Etnografiando acciones estatales orientadas a la protección y vigilancia de niñas, niños y adolescentes", *Cuadernos de antropología social*, (53), pp. 7-19.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Illouz, E. (2019) *Capitalismo, consumo y autenticidad: las emociones como mercancía*. Madrid: Katz Editores.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Llobet, V. (2009) "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento", *Investig. psicol*, pp. 73-94.
- Llobet, V. (2015) "La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina", *Revista de Ciências Sociais*, (43), pp. 37-48.
- Lutz, C. (1988) *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maltz, L. (2019) "Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?", *Revista Deceducando*, 6.
- Martínez, M. E. (2019) "Positiv@s y motivadx: Una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente", en F. Saforcada y M. Feldfeber: *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Buenos Aires: EFFL, pp. 113-123.
- Martínez, M. E., & Seoane, V. I. (2020) Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), pp. 17-36.
- Morel, S. (2015) "La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), pp. 321-334.
- Moro, P. D. y Estela, N. (2025) "Emocionalización corporal: un análisis de las políticas educativas actuales (Uruguay, 2020-2024)", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(35).
- Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nobile, M. (2017) "Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, (20), pp. 22-33.

- Nobile, M. (2023) “¿Cómo posicionarnos frente a la Educación Emocional? Elementos para pensar la acción”, integra el dossier: La educación emocional y sus articulaciones con la producción del derecho a la educación, *Revista Haciendo Foco. Apuntes para el debate*, 6.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024) “Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 13-30.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2025) “La Educación Emocional como régimen de normas emocionales: una lectura crítica de la normativa educativa argentina”, *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(2), pp. 12-57.
- Reddy, W. M. (2001) *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge: University Press.
- Reynoso Angulo, V. M. (2023) “La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales”, *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 44(94), pp. 173-192.
- Rodrigo, L. y Feldfeber, M. (2025) “El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿estrategia de ‘reconversión’ o de regulación social?”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 33(1), 42.
- Seligman, M. E. (2002) “Positive psychology, positive prevention, and positive therapy”, *Handbook of positive psychology*, 2(2002), pp. 3-12.
- Solé Blanch, J. (2020) “El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica”, *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 101-121.
- Sorondo, J. (2024) “Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente”, *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(1), pp. 49-64.
- Sorondo, J. (2020) El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(2), pp. 9-32.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. L. (2022) “Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado”, *Revista de Educación*, 25(1), pp. 29-62.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2021) *Estado Mundial de la Infancia, 2021. En mi mente, Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>.
- Valles, M. S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Villalta, C. (2010) “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales”, *Estudios de Antropología Social*, 1(2), pp. 81-99.
- Williams, R. (1977) *Marxism and Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- Yliniva, K., Bryan, A. y Brunila, K. (2024) “The future we want’?–the ideal twenty-first century learner and education’s neuro-affective turn”, *Comparative Education*, 60(3), pp. 498-518.
- Zembylas, M. (2016) “The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education”, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), pp. 286-301.



*Carolina Gamba es Doctoranda en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales con mención en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS), área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Email: cgamba@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0071-346>

La escuela en la era de los tutoriales. Saberes, mediaciones y desplazamientos del aprendizaje

VERÓNICA TOBEÑA*

Reseñas Libros

96

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS



Dossier coordinado por Anne Barrère y

Dominique Pasquier

L'école au temps des tutos, París: Dans Éducation et Sociétés n° 53, 1/2025, 117 pp.

El dossier *La escuela en la era de los tutoriales* propone una entrada particularmente fértil —y necesaria— a uno de los problemas más acuciantes de la educación contemporánea: la reconfiguración de los modos de acceso al saber en un ecosistema digital donde la escuela ha dejado de ser el único (y el principal) espacio de legitimación y transmisión. Lejos de adoptar una posición alarmista o celebratoria, el conjunto de trabajos reunidos ofrece un abordaje empírico y conceptual que permite complejizar el vínculo entre saberes escolares y saberes “online”, desplazando la discusión desde la dicotomía sustitución/complementariedad hacia un terreno más productivo: el de las tensiones, las hibridaciones y las reconfiguraciones. Aunque el título parece referir a los videos procedimentales de YouTube, es decir, ese formato de explicación paso a paso de cómo hacer un nudo de corbata, cómo cocinar un omelette, o cómo reparar un lavarropas, y una larga lista de etcéteras, los “tutos” del título del *dossier* no está aludiendo necesariamente al género de los tutoriales. En efecto, muchos de sus artículos tienen como referencia para su análisis canales de YouTube dedicados a difundir conocimiento en formato de video compatibles con lo que suele identificarse bajo la denominación de *EduTubers*, que de la mano de Pattier definimos como “creadores de contenido audiovisual educativo” (2021).

La presentación del dossier *Conocimientos escolares, conocimientos “en línea”: los retos de una confrontación* a cargo de Anne Barrère y Dominique Pasquier, sus coordinadoras, delimita con precisión cómo se aproxima el *dossier* a su objeto: no se trata simplemente de constatar el crecimiento de los contenidos digitales, sino de interrogar qué tipo de relación con el saber promueven estos formatos y cómo interpelan a la forma escolar. En este punto, el *dossier* se inscribe en una tradición de estudios que han problematizado la persistencia de la escuela frente a las sucesivas innovaciones tecnológicas, pero introduce un matiz decisivo: la centralidad de prácticas culturales juveniles que ya no pueden pensarse como externas al mundo escolar.

En esta línea, el trabajo *En la escuela de YouTube* de Vincent Faillet resulta especialmente esclarecedor al mostrar que el uso de YouTube por parte de estudiantes no configura un universo alternativo al escolar, sino un espacio de apoyo que refuerza —aunque también tensiona— la centralidad de la clase. Lejos de una narrativa de reemplazo, emerge una lógica de complementariedad ambivalente: los videos

Recibido el 16 de agosto de 2025 | Aceptado el 9 de septiembre de 2025

permiten resolver dificultades, pero también reintroducen los contenidos escolares bajo códigos culturales más próximos a las experiencias juveniles. Esta observación es clave, ya que sugiere que el problema no es tanto el acceso a los saberes como sus modos de presentación y mediación. En este sentido, un entrevistado afirma: *“Miro clases relacionadas con lo que tengo que hacer para entender mejor, y la verdad es que me ayuda mucho”*.

Dicho artículo presenta una investigación cualitativa basada en entrevistas a 38 estudiantes de un liceo parisino que refirieron acudir a YouTube para aprender contenidos enseñados por la escuela en las clases de matemáticas, física y ciencias de la vida y de la tierra. Sus fuentes son canales de EduTubers, como Yvan Monka, Les Bons Profs, Mathrix y L'Antisèche, y las ventajas que encuentran a aprender por este medio es poder estudiar en casa, en un entorno más tranquilo; controlar el ritmo de aprendizaje (pausar, retroceder, repetir); recibir explicaciones diferentes. Según esta pesquisa los estudiantes utilizan estos videos principalmente para: comprender mejor los contenidos vistos en clase y memorizar información. Las explicaciones visuales, los esquemas, los ejemplos concretos o el uso de imágenes facilitan la comprensión. Asimismo, la combinación de imagen y sonido favorece la memoria.

Pero según explican los entrevistados, estos videos no reemplazan las clases sino que funcionan como un complemento.

El artículo de Dominique Pasquier *“El profesor que me habría gustado tener” ¿videos para aprender?* desplaza el foco, por un lado, hacia jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas o conflictivas que acuden a videos para aprender, y, por otro, hacia los responsables de dichos canales con contenidos educativos, ya que entrevista a una muestra de ellos. El título del trabajo es elocuente de la valoración que realizan de estos videos los jóvenes bajo estudio: los videos les parecen un medio de aprendizaje que se ajusta mejor a ellos que la escuela. ¿Por qué? Los entrevistados se muestran refractarios a los rasgos de la forma escolar, ya que señalan como obstáculos el privilegio de la escritura, la separación del alumno del mundo adulto y el divorcio del saber del hacer que la caracteriza. También les atrae la ruptura con la organización escolar que conllevan los videos, ya que no están cómodos con los ritmos que pauta la educación formal, su funcionamiento por grupos-clase y su organización disciplinaria basada en programas progresivos. Los videos, en cambio, son valorados porque están disponibles en cualquier momento y lugar; se consumen generalmente de forma individual; se adaptan a su propio ritmo sin enfrentar el juicio de los demás; y no implican evaluación ni certificación. En efecto, la autora subraya el giro en la forma de vincularse con el conocimiento que introduce este consumo en jóvenes con estos perfiles, al plantear que refuerzan la autoestima y el interés por el conocimiento, lo que puede representar una forma de reconciliación personal con el aprendizaje, incluso después de experiencias escolares difíciles. De modo que aquí los videos a los que acuden no solo aparecen como herramientas de aprendizaje sino como dispositivos de reconciliación con el saber. La crítica a la cultura escolar —percibida como abstracta, distante y poco accesible— se articula con una valoración positiva de formatos que privilegian la claridad, la oralidad y la conexión con la experiencia.

El análisis plantea sus reparos al respecto al sugerir que este “aprendizaje a la carta”, sin evaluación ni exigencias, deja interrogantes sobre la sostenibilidad y profundidad de los saberes construidos. Por eso es que Pasquier se pregunta hacia el final de su trabajo si efectivamente los jóvenes aprenden con estos videos, ya que pone en duda que éstos conduzcan a un aprendizaje profundo y se plantea si no se trata más bien de una forma

de información o exploración de temas.

Las entrevistas a Prem Carriou *Los Youtubers de historia en Francia* y Étienne Bourdon *Aprender historia en YouTube. Las relaciones entre el saber y la sociedad a la luz de la larga historia de la transmisión del conocimiento* introducen un eje particularmente relevante: la transformación de los regímenes de legitimidad del conocimiento. En el caso de la historia, YouTube aparece como un espacio donde coexisten expertos, docentes y autodidactas, desdibujando las fronteras tradicionales entre saber académico y saber profano. Lejos de una oposición simplista, ambos autores destacan la continuidad de estas formas de mediación con tradiciones históricas de divulgación, al tiempo que subrayan la necesidad de desarrollar herramientas críticas para evaluar la calidad y fiabilidad de los contenidos. En este sentido, el dossier sugiere que el problema no es la democratización del acceso al saber, sino las condiciones de su validación. Dichas entrevistas abordan un tema que se instaló en la escena vernácula hace más de una década, con el ascenso de lo que se llamó aquí los “historiadores de masas” y que produjo una controversia muy fuerte con los “historiadores profesionales”. Los historiadores entrevistados muestran, en cambio, cuán importante es romper con las lecturas dicotómicas.

El aporte de Noémie Roques desplaza la mirada hacia aprendizajes no escolares, mostrando que el uso de videos como recurso formativo no es homogéneo, sino que depende de las características de cada práctica. Su artículo *Entrenar en casa: la práctica deportiva por cuenta propia entre los 6 y los 18 años en el medio rural* muestra que mientras que en actividades fuertemente institucionalizadas (fútbol, rugby, basket) o intergeneracionales (caza, pesca, petanca) el video ocupa un lugar marginal como fuente de aprendizaje porque se ubican del lado del entretenimiento, en prácticas como el skate, la danza o la gimnasia se convierte en una herramienta central, articulada con dinámicas de autoevaluación, experimentación y sociabilidad entre pares. En estos últimos los videos utilizados circulan entre el grupo, se comentan colectivamente y se intentan reproducir. Así, dichos videos no cumplen solo una función instructiva sino que también constituyen objetos culturales compartidos entre comunidades de interés, que consumen y producen videos, filman prácticas, y comparten contenido, contribuyendo a la construcción de una experticia propia del ocio. El artículo permite así diferenciar que el uso de video para aprender en materia deportiva depende del tipo de práctica, siendo aquellos donde el cuerpo es central, la performance es visible y la técnica es reproducible y/o imitable, los que más se prestan al aprendizaje on-line. Este análisis permite de este modo matizar cualquier generalización sobre el “aprendizaje digital”, mostrando su carácter situado y diferencial.

Finalmente, el artículo de Laurent Tessier y Virginie Trémion *¿Cómo aprenden las chicas a hacer videos? Creaciones y producciones audiovisuales de estudiantes de ciencias humanas* aporta una dimensión clave al problematizar el aprendizaje de la producción audiovisual por parte de jóvenes mujeres. Aquí, el aprendizaje aparece como un proceso informal, implícito y profundamente social, basado en la observación, la imitación y la experimentación. Sin embargo, el texto introduce una dimensión crítica fundamental al mostrar cómo estas prácticas están atravesadas por normas de género, expectativas de visibilidad y dinámicas de reconocimiento que condicionan las trayectorias y experiencias de las creadoras. Este señalamiento resulta particularmente valioso, ya que evita una visión ingenua de las culturas digitales como espacios neutros o igualitarios.

En conjunto, el *dossier* logra articular una tesis implícita pero consistente: los entornos

digitales no reemplazan a la escuela, pero sí transforman las condiciones en que los sujetos se vinculan con el saber introduciendo resignificaciones en la apreciación de lo escolar. Este desplazamiento no implica la desaparición de la forma escolar, sino su puesta en tensión frente a modos de aprendizaje más fragmentarios, autónomos y orientados por el interés. Uno de los aportes más sugerentes del volumen es mostrar que estos aprendizajes, lejos de ser superficiales, movilizan competencias complejas —técnicas, sociales, reflexivas— que la escuela no siempre reconoce ni integra.

Entre los hallazgos más sugestivos que aporta este dossier, parece ser el valor que cobran para los jóvenes las posibilidades que brinda la interfaz (pausar, retroceder, adelantar, repetir) y la condición ubicua de las pantallas, los que más los convocan. Una revelación que está en línea con la idea de Marshall McLuhan (1967): “*el medio es el mensaje*”. No obstante, pandemia mediante, también sabemos que no se trata de mudar al entorno digital lógicas del entorno analógico. Si complejizamos la máxima McLuhaniana a la luz de lo que pudimos aprender desde que comenzó a despuntar la cultura digital hasta hoy, quizás convenga entender que es necesario pasar “de los medios a las mediaciones” (Martín-Barbero, 1987) ya que, en materia educativa, la mediación pedagógica constituye el corazón de una propuesta.

Bibliografía

- Martín-Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967) *El medio es el mensaje: Un inventario de efectos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pattier, D. (2021) “Educational leaders during the COVID-19 pandemic: The success of Edu-Tubers”, *Publicaciones*, 51(3), pp. 549-563.



*Verónica Tobeña es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar. ORCID: 0000-0002-1538-6482.

Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura

MARIA FLORENCIA GÓMEZ BERGNA *



Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura, publicado en 2024 y coordinado por Mariano Dubin, reúne textos de docentes-investigadores del área de Letras que analizan los *cotidianos escolares* en los que se desempeñan y sus problemas de enseñanza. Sus artículos parten de los saberes y prácticas docentes que despliegan dentro y fuera del aula, trazan un mapa de los desafíos actuales de la educación, más específicamente de la enseñanza de la lengua, la literatura y la alfabetización. El libro recupera y jerarquiza la voz de los docentes en un escenario donde, tras décadas de desregulación, han sido desplazados por discursos de especialistas que hablan “desde afuera” y “desde arriba” del sistema educativo (Dubin, 2019; Rockwell, 2009).

Los análisis se unifican bajo el enfoque etnográfico, mirada metodológica a partir de la cual los autores pueden articular el aparato teórico con la práctica docente que responde a realidades concretas y particulares de cada institución escolar. Esta perspectiva permite atender lo “no documentado” de la vida escolar: las interacciones que tienen lugar en la institución, las voces que circulan, los textos y discursos que se ponen en juego y sus modos de participación (Rockwell, 2009). Estos elementos que raramente son utilizados para pensar las propuestas y potencialidades del sistema educativo, en este caso son recuperados y puestos en diálogo con los lineamientos oficiales, los diseños curriculares y las propuestas formativas.

Los textos que componen el libro se organizan entre aquellos que analizan políticas educativas, la formación docente, los discursos dominantes del área o que articulan teoría y práctica. En conjunto, buscan orientar y fortalecer la tarea de docentes en ejercicio, futuros profesores y especialistas en educación.

El capítulo 1, escrito por Malena Botto, inaugura el libro. La autora se propone repensar el trabajo con la literatura en las aulas, desde la antiquísima, pero siempre renovada, pregunta: ¿es la literatura enseñable? ¿Es posible abordarla desde lo colectivo del aula o se debe reducir a la experiencia singular del individuo? Realiza su análisis en contrapunto con las líneas dominantes en la formación docente y los “eslóganes educativos” (Dubin, 2019) vigentes. Botto observa que, sin importar lo previsto por los lineamientos predominantes, en la práctica docente aparecen escenarios no planificados por la teoría, donde se manifiestan los *consumos culturales* de los alumnos.

Por su parte, las autoras Luisina Marcos Bernasconi y Virginia Cuesta revisan la historia de la alfabetización argentina, evidenciando su carácter complejo y multifacético. Abordan sus estudios desde una perspectiva

100

Mariano Dubin (Coordinador)

Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura, La Plata: EDULP, 2024, 183 pp.

social de la alfabetización, que retoma la voz de las maestras y considera que los procesos no pueden estar desvinculados de las aulas ni de los sujetos que las transitan. Las autoras diferencian las tensiones entre los métodos, el *qué* ha significado leer y escribir para cada uno de ellos y dentro de cada momento histórico. De este modo, organizan una lectura donde teoría y práctica dialogan, con el objetivo de esclarecer el panorama actual de los procesos alfabetizadores en Argentina y revisar algunos problemas vigentes.

Mariano Dubin en el capítulo 3, realiza una revisión de las consecuencias de las políticas neoliberales en la didáctica de la lengua y literatura. El autor lee a la escuela como institución de Estado que ha sido subordinada a agentes extraescolares, que saben poco de su cotidiano, pero toman decisiones sobre ella. Recupera “*el fin de la Historia*” como dispositivo discursivo de la década del ‘90 que ha tenido incumbencia en el sistema educativo argentino y ha influenciado los lineamientos teóricos que la atraviesan. En ese contexto, el autor busca evidenciar los “con qué”, “cómo”, “para qué” la escuela sigue funcionando en una sociedad con la tendencia a reducirla en “un engranaje más de la economía del mercado”.

Matías Massarella pone el foco en un fenómeno escolar específico: la oralidad. Lo retoma como un aspecto áulico cotidiano, históricamente menospreciado y asociado al “no hacer” o a la distracción. Lejos de esa consideración, Massarella retoma la oralidad como parte fundante e inevitable de la cultura y convivencia escolar, y redobra la apuesta para pensarlo como herramienta áulica. Desde una perspectiva dialógica de la educación y apelando a conceptos bajtinianos como *dialogismo*, *polifonía* y *heteroglosia*, analiza la oralidad como “murmullo polifónico”, en donde pueden leerse los discursos sociales, *consumos culturales* y saberes de los estudiantes.

El siguiente capítulo, es escrito por Manuela López Corral quien retoma las escrituras de sus alumnos a partir de un texto literario específico: las *fanfiction*. Desde la perspectiva multilocal (Marcus, 2001) aborda como campo de estudio, no solo el aula, sino también los espacios virtuales donde circulan estos textos literarios: *Wattpad*. Pone en diálogo los contenidos pedagógicos curriculares de la disciplina con los saberes que circulan en dichas plataformas y las apropiaciones culturales de los alumnos. De esta manera, analiza diversas implicancias como la tensión entre el valor cultural que se les otorga a este tipo de texto y su potencialidad en el contexto escolar; el lugar del lector, escritor y editor en ellos; la circulación literaria y los *consumos culturales*.

Por su parte, Luciana Morini estudia la disciplina escolar Lengua y Literatura en contextos de encierro punitivo, atendiendo a la relación entre cárcel y escuela. A partir de su revisión de la literatura sobre el tema, la autora se detiene en los eslóganes educativos (Dubin, 2019) sobre la literatura y escritura como prácticas que “liberan”, “emancipan”, “permiten construir subjetividades”. De esta forma rastrea cómo influyen en esta modalidad educativa. Por último, se pregunta cómo se garantiza el derecho a la educación en el contexto carcelario.

Daniel Rojas Delgado problematiza los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la región para pensar orientaciones en el trabajo docente en contextos multilingües. Sus estudios nacen de la vacancia en investigaciones, desde la perspectiva docente, sobre el cómo se lleva adelante actualmente la alfabetización bilingüe. El autor se enfoca en la presencia de la lengua guaraní en las aulas de las escuelas argentinas. Una lengua que, como demuestra el autor, de tan cotidiana se ha naturalizado y, en algunos casos, hasta ha sido invisibilizada en contrapunto con la presencia de la lengua oficial, el español.

Por otro lado, Carolina Cuesta retoma la discusión sobre los métodos para evidenciar un vacío metodológico en producciones que vinculan las principales líneas de enseñanza de

la literatura con el *quehacer* docente (Cuesta, 2019). De esta forma, revisa el fenómeno de la *desmetodización* en los discursos que niegan la historicidad de la disciplina escolar, negativizan los métodos de enseñanza y con ello los saberes docentes. Frente a este escenario, la autora propone recuperar el carácter situado del trabajo docente. El artículo ahonda en las nociones de “pensamiento narrativo” (Bruner, 1987) en diálogo con los consumos culturales y los discursos sociales de los estudiantes para pensar las metodologías de enseñanza.

Anabella Poggio se enfoca en la alfabetización inicial a partir de los conceptos de *alfabetización y letramento* de Magda Soares (2017) y de *gramática escolar y lengua enseñada* de Carolina Cuesta (2019). A partir de ellos logra dar profundidad y encuadre a sus lecturas. Recupera el trabajo de las y los profesores y sus alumnos, a partir de registros de cuadernos escolares. En ellos revisa las recurrencias en la escritura inicial del proceso de alfabetización. La autora se posiciona desde una noción de escuela como institución educadora y democrática, garante de derechos, desde esta perspectiva la entiende como espacio que debe enseñar el correcto dominio de la escritura, como eje fundamental y necesario, reconociendo que constituye la posibilidad de acceder a “lugares de privilegio simbólico”.

Por último, Alejo González López Ledesma concluye el libro con su artículo el cual se centra en la presencia de la cultura digital en las aulas y su relación con la práctica docente. Explora los modos en que las tecnologías digitales interpelan el trabajar y enseñar en las escuelas. De esta forma se pregunta ¿Qué lugar tiene la cultura digital en la enseñanza de Lengua y Literatura? ¿Cómo responden las políticas educativas? ¿De qué modo los y las profesores se han apropiado de los cambios que introducen las tecnologías digitales en relación con la enseñanza de dichas disciplinas? Para ilustrar más claramente sus estudios, retoma los resultados de una investigación de doctorado realizada entre los años 2015 y 2020.

En conjunto, los textos reseñados recuperan una diversidad de tópicos y temas que, inagotables en sus posibilidades, abren la puerta a seguir investigando y reflexionando sobre la tarea docente. El análisis desde distintos ángulos ofrece, sin duda, una mirada más completa y compleja sobre el *cotidiano escolar*, el estado de situación de la política educativa, y los problemas actuales de la didáctica de la lengua, la literatura y la alfabetización.

Bibliografía

- Bruner, J. (1987) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- Dubin, M. (Coord.). (2024) *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura: Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*. Universidad Nacional de La Plata: EDULP (Libros de cátedra. Sociales).
- Marcus, G. ([1995] 2001) “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”, *Alteridades*, 11(22), pp.111-127.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Soares, M. (2017) *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.



*María Florencia Gómez Bergna es Profesora en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Estudiante de Licenciatura en Letras, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: florgomezberg@gmail.com

Navegando la incertidumbre: un estudio comparativo sobre los “inicios” a la vida universitaria y las respuestas institucionales en pandemia (Argentina, 2020-2022)

LUCRECIA AGUSTINA SOTELO*

Introducción: El umbral universitario como objeto de ruptura epistemológica

La investigación que se presenta se inscribe en un campo de vacancia teórica y empírica de suma relevancia para la sociología de la educación superior contemporánea: el análisis de las transiciones educativas en contextos de excepcionalidad sistémica. El trabajo toma como objeto de estudio las transformaciones en las políticas de ingreso y los procesos de vinculación inicial en las universidades públicas argentinas durante el bienio 2020-2022. Sin embargo, el planteo trasciende la mera crónica del “arrojito a la virtualidad” provocado por la emergencia sanitaria del COVID-19. Se propone, en cambio, una ruptura epistemológica sustancial: el desplazamiento de la noción administrativa de “ingreso” —frecuentemente reducida a trámites de inscripción y cursos de nivelación— hacia la categoría analítica de “inicios a la vida universitaria”.

Esta categoría, eje vertebral de la tesis, permite comprender el umbral universitario no como un evento puntual, sino como una trama compleja y extendida donde convergen las trayectorias biográficas de los sujetos, las culturas institucionales y las desigualdades estructurales. En el marco de una educación superior argentina caracterizada por su expansión y masificación, los “inicios” se revelan como un observatorio privilegiado para analizar cómo el sistema procesa la alteridad y gestiona la exclusión en escenarios de incertidumbre radical. La tesis sostiene que el modo en que una institución recibe a sus estudiantes en el primer año define gran parte del éxito o el fracaso de la democratización educativa prometida.

Arquitectura teórica: justicia social, reconocimiento y la lente de la desigualdad digital

Se utiliza la teoría de la justicia social bidimensional de Nancy Fraser (2008) como lente principal para evaluar las respuestas institucionales. Este enfoque permite distinguir entre las políticas de *redistribución* (acciones destinadas a mitigar las carencias materiales,

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Autora: Lucrecia Agustina Sotelo

Directora: Dra. Emilia Di Piero (UNLP-CONICET)

Co-directora: Belén Sanchez (Universidad de San Andrés)

Miembros del jurado:
Dr. Claudio Suasnábar (UNLP)

Dr. Pablo García (UNTREF-UNSAM)

Dra. Mónica Marquina (UBA-UNTREF)

Fecha de defensa: 30 de octubre 2025

como la entrega de dispositivos o becas de conectividad) y las políticas de *reconocimiento* (orientadas a la validación de la identidad, el acompañamiento socioemocional y la hospitalidad pedagógica). El análisis demuestra que la “paridad participativa” del ingresante solo es factible cuando el sistema universitario opera sobre ambas dimensiones de manera simultánea, evitando que la inclusión se agote en la mera provisión de recursos técnicos.

Este andamiaje se profundiza con los aportes de François Dubet (2011) particularmente a través de la tensión entre la “igualdad de posiciones” y la “igualdad de oportunidades”. Se indaga cómo, ante la crisis, algunas instituciones priorizaron el sostenimiento de estándares meritocráticos tradicionales, mientras que otras intentaron modificar las condiciones pedagógicas de base para alojar a los “nuevos” perfiles estudiantiles. La investigación incorpora, además, la “sociología de las ausencias” de Boaventura de Sousa Santos (2005) para denunciar que la falta de conectividad no es un vacío técnico, sino una forma de invisibilización de trayectorias.

Un aporte teórico fundamental es la reconceptualización de la “desigualdad digital”. Lejos de abordarse como un problema de infraestructura, se la define como una dimensión profunda de la desigualdad social que impacta en la afiliación intelectual. Se argumenta que la virtualización forzada no creó nuevas desigualdades, sino que actuó como un potente reactivo que visibilizó las asimetrías territoriales y las brechas de género preexistentes, especialmente aquellas vinculadas a la economía del cuidado y las condiciones materiales de estudio en el hogar.

Metodología: La comparación multiescalar como estrategia de visibilización

La investigación adopta un diseño cualitativo de carácter exploratorio y comparativo, sustentado en un análisis multiescalar que permite capturar la heterogeneidad del sistema universitario público argentino. Se seleccionaron cuatro casos de estudio que representan diversas trayectorias institucionales y enclaves regionales: la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF).

La elección de estas unidades responde a una lógica territorial que pone en juego la noción de “justicia espacial”. Se contrastaron universidades con una larga tradición en educación bimodal o a distancia con instituciones más jóvenes situadas en zonas de baja densidad poblacional. Metodológicamente, se recurrió a un análisis documental exhaustivo de resoluciones de Consejos Superiores, informes de gestión y actas curriculares de los cursos de ingreso. Este corpus se complementó con entrevistas a informantes clave y el relevamiento de las acciones comunicacionales en entornos digitales. Esta triangulación permitió reconstruir no solo lo que las instituciones “dijeron” hacer, sino cómo tradujeron sus intenciones en dispositivos pedagógicos concretos en un contexto de virtualidad de urgencia.

Análisis comparativo y resultados: entre el escalamiento técnico y la innovación solidaria

Los hallazgos de la tesis permiten mapear una geografía heterogénea de respuestas institucionales, donde la capacidad de respuesta estuvo fuertemente condicionada por la cultura tecnológica previa. Se identifican dos grandes lógicas de acción:

1. **Lógicas de Escalamiento Tecnológico:** Instituciones como la UNPA y la UNLaR, que contaban con sistemas de educación a distancia consolidados, optaron por escalar sus infraestructuras preexistentes. Si bien esto garantizó una rápida continuidad administrativa, la investigación advierte sobre el riesgo de una “inclusión excluyente”, donde el sistema funciona pero expulsa a quienes no logran adaptarse de manera autónoma a entornos virtuales que exigen altos niveles de autogestión y capital cultural digital previo.
2. **Lógicas de Innovación y Reconocimiento Pedagógico:** Se destaca el caso de la UNTDF y su programa “Red Solidaria”. Esta experiencia es analizada como un modelo de justicia de reconocimiento, ya que desplazó el eje de la “obligación del estudiante por conectarse” hacia la “responsabilidad de la universidad por buscar”. La conformación de redes de tutores y estudiantes avanzados para realizar seguimientos personalizados permitió detectar que la desvinculación no era una decisión del ingresante, sino una imposibilidad material y emocional que requería hospitalidad institucional.

Se demuestra que las universidades que mejor gestionaron los inicios fueron aquellas que lograron hibridar la tecnología con una “pedagogía de la presencia”, es decir, aquellas que no delegaron en el código informático la tarea de filiación académica, sino que sostuvieron vínculos humanos mediados por la técnica, reconociendo las dramáticas territoriales de cada sujeto.

Conclusiones: hacia un “oficio de estudiante digital” y una justicia de los inicios

La investigación concluye que el ingreso a la universidad pública en la pospandemia debe ser conceptualizado como una política de “justicia digital”. Se sostiene que la democratización de la educación superior ya no puede medirse únicamente por la gratuidad o el acceso irrestricto, sino por la capacidad institucional de enseñar las literacidades académicas necesarias para habitar la universidad digital.

Entre los aportes más significativos, se encuentra la propuesta de que las instituciones asuman la enseñanza del “oficio de estudiante” como un contenido curricular explícito y no como una competencia preexistente. Esto implica reconocer que el estudiante se “hace” en el encuentro con la institución, y que ese proceso se vio radicalmente alterado por la digitalización. La tesis advierte que, si la universidad no asume la enseñanza de las reglas del juego académico en entornos virtuales, termina reproduciendo las desigualdades que intenta mitigar.

Finalmente, el trabajo deja planteada una agenda de futuro: la urgencia de diseñar dispositivos de “hospitalidad académica” que trasciendan la emergencia sanitaria. Se invita

a pensar la universidad no como un edificio o una plataforma, sino como una red de cuidado y producción de saber situada. En definitiva, *Navegando la incertidumbre* es una investigación necesaria que ofrece herramientas teóricas y políticas para construir una educación superior más equitativa, humana y democrática, capaz de alojar a los sujetos en sus contextos reales.

Bibliografía

- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Santos, B. de S. (2005) *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



*Lucrecia Agustina Sotelo es Postdoctora de estudios multidisciplinares, Doctora en Comunicación Social y Licenciada en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Docente investigadora, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina. E-mail: lucreciasotelo@gmail.com