ágora

Revista de educación

La construcción de conocimiento pedagógico desde el territorio

Vol. 1 | Nº 1

Julio-Diciembre 2026





ágora

Revista de educación

Instituto Superior de Profesorado Nº 4
Ángel Cárcano

Laura Devetach Nº 3353
Reconquista, Santa Fe, Argentina.



Fotografía de tapa
Adrián Galfrascoli

ágora
Revista de educación

Volumen | 1 Número 1
Julio - Diciembre de 2026

Revista semestral de ISP Nº 4
E-ISSN en trámite

Dirección editorial
Mg. Adrián Galfrascoli

Secretaría editorial
Mg. Federico Albretch

Comité editorial
Prof. Evangelina Dolzani
Prof. Silvina Micheloud
Mg. Gastón Arroyo
Lic. Carina López
Lic. Édison Pérez Vázquez
Prof. Sabina Corti
Prof. Andrea Saucedo
Prof. Valeria Tourne

Responsable Web
Prof. Silvina Micheloud

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

Sumario

Editorial..... 7

Adrián Galfrascoli

Habitar la realidad híbrida: desafíos educativos en tiempos de inteligencia artificial generativa..... 13

Marta C. Crivelli, Stella M. Ruiz Diaz

Gestión alternativa del turismo: un análisis de las prácticas de Turismo Rural Comunitario en clave de Economía Social y Solidaria..... 35

Evangelina Dolzani

El uso de la noticia periodística en la formación docente: un puente entre el currículo y la realidad social..... 57

Melina Vénica, Adrián Galfrascoli

Acercar lo distante: la Literatura Comparada como estrategia pedagógica en la formación docente..... 81

Dante Furlán

La alfabetización académica en el Profesorado de Inglés. Experiencia de transversalización de la lectura y la escritura académicas..... 89

María Maggio, Antonela Capararo, Juan Carlos Sileoni

Editorial
Abrir el ágora. La construcción de conocimiento pedagógico desde el territorio

El Instituto Superior de Profesorado Nº 4 "Ángel Cárcano" se fundó en 1962 y, desde entonces, ha recorrido un largo camino en la historia de la educación en el norte de Santa Fe (Albretch, 2023). Con una amplia oferta de carreras docentes y tecnicaturas, se consolidó como un referente de la Educación Superior en el territorio. Actualmente, acompaña a sus egresados con propuestas de formación continua y teje vínculos con escuelas de distintos niveles y organizaciones de la región. Desde 2022 habita, además, un espacio propio. Sin embargo, su mayor capital no reside en el flamante edificio, sino en su comunidad educativa: los lazos humanos construidos, año tras año, en los múltiples escenarios de transmisión cultural.

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la realidad se ha transformado significativamente. Los desafíos que le plantean los nuevos escenarios son diferentes a los que hizo frente en los años sesenta. Las tecnologías de la información y la comunicación (entre ellas, la inteligencia artificial) hicieron que el conocimiento se produzca a gran escala y circule a una velocidad vertiginosa, al alcance de cualquiera con una conexión a internet. No obstante, es necesario advertir que no todo lo que circula es veraz ni riguroso, por lo que el desarrollo de habilidades vinculadas a la alfabetización digital y el pensamiento crítico se vuelve imprescindible. Bajo estas nuevas coordenadas, la responsabilidad del profesorado se desplazó de la mera transmisión del conocimiento a la función de mediación cultural y guía en la construcción del juicio crítico.

Empleadas inteligentemente, estas tecnologías se vuelven una poderosa herramienta educativa. Constituyen un valioso recurso para la enseñanza y el aprendizaje, democratizan la circulación del saber y conectan al instituto con comunidades académicas de otras latitudes, promoviendo el intercambio de experiencias. Es importante destacar este concepto de intercambio, ya que las prácticas valiosas también se gestan en nuestras aulas y nosotros mismos podemos transformarnos en productores de conocimiento. En otras palabras, la comunidad educativa del Instituto 4 tiene el potencial de generar saberes significativos que enriquezcan la comprensión del oficio docente.

En relación con esa producción, resulta fundamental recuperar el papel histórico que han desempeñado las y los maestros. Como demuestran los estudios históricos (Diker, 2006, 2007), en nuestro país los primeros en posicionarse como autores del saber pedagógico no fueron los académicos universitarios, sino los docentes de la escuela primaria. Aquel campo de saber estuvo en disputa y, a comienzos del siglo XX, sufrió un desplazamiento que lo alejó de las escuelas para acercarlo al ámbito universitario (Diker, 2007). En ese movimiento, advertimos una división del trabajo relacionado con el arte de educar que legitimó la escritura y la producción de conocimiento como práctica de especialistas y relegó a la docencia al rol técnico y al dominio de la oralidad.

Las pedagogías críticas resisten esa división y reivindican al docente como escritor y productor de saber. Nuestra perspectiva se inscribe fuertemente en esa concepción. Por eso, el lema que elegimos para este primer número, «la construcción de conocimiento pedagógico desde el territorio», es una toma de posición: sostiene que ese saber también se produce en las aulas, en los institutos y en las escuelas del norte santafesino, y no solo en los centros que históricamente lo legitimaron. Fundar una revista institucional es, en ese sentido, una acción política que reposiciona a las y los docentes, y a los de nuestra casa en particular, en un lugar simbólico distinto.

Vale la pena destacar también el valor epistémico de la escritura. Desde la lingüística se sostiene que escribir es un proceso cognitivo y lingüístico de transformación personal (Jorba, 2000): quien escribe aprende y, al hacerlo, se transforma. Sistematizar una práctica y compartirla no solo pone un conocimiento a disposición de otras comunidades educativas, sino que permite a quien la produce comprender mejor su propio hacer. Ese es, en última instancia, el fin de la siste-

matización: mejorar la enseñanza y, con ella, la calidad de la educación (Morzán, 2026).

La iniciativa —que hoy se materializa en este primer número de Ágora. Revista de educación— se propone como un espacio plural, abierto y democrático de intercambio y formación profesional. Confiamos en que la comunidad educativa la hará suya progresivamente y que los aportes de todos la consolidarán como órgano académico. El primer paso lo dio el Consejo Académico Institucional al respaldar la creación de una herramienta de comunicación que, es honesto decirlo, recupera una experiencia previa del Instituto con la escritura y la producción de saberes. Entre 1987 y 2000, nuestra institución editó cinco números de Proyección, una revista en papel que luego se discontinuó. Sería injusto de nuestra parte desconocer ese legado. Ágora se inscribe en ese recorrido y lo retoma.

El nombre expresa lo que queremos ser. En las ciudades griegas, el ágora era la plaza pública donde la gente se reunía a dialogar, deliberar y ejercer su ciudadanía mediante el debate de ideas y el análisis de argumentos. Tomamos esa imagen como metáfora de un espacio de construcción colectiva en el que circulen las ideas pedagógicas y los fundamentos de los procesos formativos, con la mirada puesta en las prácticas de enseñanza y desde una perspectiva crítica anclada en el territorio.

Queremos expresar, además, que fundar esta revista desde una institución pública renueva nuestro compromiso en defensa de la educación pensada como bien común. La Educación Superior pública sostiene al conocimiento como un derecho y no como un privilegio (Ley 26.206), un principio que testimonios valiosos de nuestras y nuestros estudiantes evidencian en primera persona: “Soy hija de un ladrillero de pueblo y hoy estoy recibiendo un título de educación superior” (Bellini, 2026)[1]. Desde ese posicionamiento político y pedagógico, entendemos el papel ético que asumen las prácticas en este nivel. Defender la educación pública, en tiempos de debates sobre su lugar y su financiamiento, es defender la posibilidad de que cada estudiante, sin importar su origen, pueda formarse, pensar y decir su propia palabra.

Al respecto, Bellini sostiene que “cuando hablamos de educación pública, hablamos también de oportunidades; hablamos de la posibilidad de que nuestro lugar

[1] Palabras de la Profesora Sonia Bellini, flamante egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación. Discurso pronunciado en el acto de colación de grados de la Promoción 2025-2026 del ISP Nº 4.

de nacimiento, nuestra historia familiar o nuestra situación económica no determinen necesariamente hasta dónde podemos llegar". Institutos como el nuestro asumen un protagonismo central en la transformación de la realidad cuando garantizan el acceso y aprendizajes de calidad a quienes proyectan su vida en torno a una profesión, contribuyendo con ello a una mayor justicia social.

Finalmente, los trabajos que integran este número encarnan el lema elegido. Desde ámbitos diferentes, comparten la preocupación por la formación y la escritura a partir de prácticas situadas. María Maggio, Antonela Capararo y Juan Carlos Sileoni abordan la alfabetización académica en la carrera del Profesorado de Inglés. Por su parte, Melina Vénica y Adrián Galfrascoli analizan una experiencia de alfabetización académica basada en el texto periodístico con estudiantes de Educación Primaria. Asimismo, Dante Furlán, a partir de su experiencia de adscripción en la cátedra Literaturas Medievales y Renacentistas, propone la Literatura Comparada como estrategia complementaria para acercar a los futuros profesores de Lengua y Literatura a los textos clásicos. Tres experiencias, tres campos disciplinares y una misma convicción: pensar la enseñanza desde donde se la practica.

Por otro lado, Marta Crivelli y Stella Ruiz Diaz reflexionan sobre los desafíos educativos de nuestro tiempo en clave de los avances de la inteligencia artificial generativa. Sus aportes resultan iluminadores para abordar un fenómeno emergente que adopta características singulares en instituciones como la nuestra.

Finalmente, el trabajo de Evangelina Dolzani expone las tensiones entre el turismo tradicional y un paradigma turístico emergente en clave de la economía social y solidaria. Sus contribuciones, enmarcadas en un trabajo amplio de investigación interinstitucional, abonan los marcos teóricos indispensables para pensar la vida en el *Jaaukanigás*.

Ágora nace con vocación de acceso abierto, de diálogo y de pluralidad. Invitamos a docentes, estudiantes, egresados e investigadores a hacerla propia: a escribir, a leer, a discutir. Que, número a número, sea ese lugar donde el conocimiento pedagógico se construye desde el territorio y para el territorio, entendiendo que: una plaza solo cobra sentido cuando la gente la habita.

Mg. Adrián Galfrascoli
Dirección editorial
Ágora. Revista de educación

Referencias

Albretch, F. (2023). *Historia de una carrera*. Resistencia: Editorial de La Paz.

Diker, G. (2006). "Los laberintos de la palabra escrita del maestro". En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, (pp. 231-265). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), pp. 150-171. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246009.pdf

Jorba, J. (2000). "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas". En J. Jorba, I. Gómez y À. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, (pp. 29-48). Madrid: Síntesis.

Morzán, A. (31 de agosto de 2026). *Acerca de la belleza pedagógica de las prácticas en nuestro ISP Nº 4* [Conferencia]. 3ª Jornada de Alfabetización Académica, Reconquista, Santa Fe, Argentina.

Habitar la realidad híbrida: desafíos educativos en tiempos de inteligencia artificial generativa

Crivelli, Marta Cristina[1]
martacrivelli61@gmail.com
Centro de Estudios e Investigaciones Psicosociales en Educación Superior (UNR)

Ruiz Diaz, Stella Maris[2]
profsmruizdiaz@gmail.com
Centro de Estudios e Investigaciones Psicosociales en Educación Superior (UNR)

Resumen

El presente artículo de reflexión analiza los desafíos que enfrenta la educación superior ante la configuración de la realidad híbrida y la expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG). Desde una perspectiva teórica interdisciplinaria, articula aportes de la psicología cognitiva y social, la sociología crítica, la filosofía y la didáctica de la tecnología para examinar las relaciones entre los sesgos cognitivos, las arquitecturas algorítmicas y las prácticas de producción, circulación y validación del conocimiento. Se sostiene que la interacción entre las disposiciones individuales, las desigualdades sociales y los sistemas de recomendación pueden favorecer la reproducción de estereotipos, las burbujas informativas y la polarización, con implicancias para la formación académica y ciudadana. Frente al riesgo de delegar procesos intelectuales en respuestas automatizadas, se propone fortalecer una gobernanza ético-pedagógica de la tecnología y desarrollar metodologías anfibias que articulen experiencias analógicas y digitales según propósitos formativos explícitos. Estas propuestas recuperan la lectura profunda, la alfabetización algorítmica crítica, la metacognición

1. Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Magíster en Políticas Públicas para la Educación (UNL).
2. Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias Económicas (UCU).

y la reversibilidad del pensamiento como dimensiones relevantes para construir aprendizajes reflexivos. Finalmente, se plantea que la integración de la IAG requiere decisiones pedagógicas conscientes, atención a las desigualdades y responsabilidad institucional. El desafío consiste en aprovechar las posibilidades tecnológicas sin sustituir el juicio humano, la sensibilidad ética ni la construcción compartida del conocimiento.

Palabras clave

Educación superior; inteligencia artificial generativa; sesgos cognitivos y algorítmicos; metodologías anfibias.

Inhabiting a Hybrid Reality: Educational Challenges in the Age of Generative Artificial Intelligence

Abstract

This reflection paper analyzes the challenges facing higher education in light of the emergence of a hybrid reality and the expansion of generative artificial intelligence (GenAI). Drawing on an interdisciplinary theoretical framework, it integrates insights from cognitive and social psychology, critical sociology, philosophy, and the didactics of technology to examine the interplay between cognitive biases, algorithmic architectures, and the processes through which knowledge is produced, circulated, and validated. It is argued that the interaction between individual predispositions, social inequalities, and recommendation systems can foster the reproduction of stereotypes, the creation of information bubbles, and the deepening of polarization—all of which have significant implications for both academic and civic education. Given the risk of delegating intellectual processes to automated responses, the paper proposes strengthening an ethical-pedagogical governance of technology and developing "amphibious" methodologies that integrate analog and digital experiences in service of explicit educational goals. These approaches emphasize deep reading, critical algorithmic literacy, metacognition, and the reversibility of thought as essential components for fostering reflective learning. Ultimately, the integration of GenAI demands deliberate pedagogical choices, careful attention to social inequalities, and institutional responsibility. The challenge lies in harnessing technological potential without replacing human judgment, ethical sensitivity, or the collaborative construction of knowledge.

Keywords

Higher education; generative artificial intelligence; cognitive and algorithmic biases; amphibious methodologies.

Introducción. La educación superior en la confluencia de la realidad híbrida y la reconfiguración del tiempo académico

La educación superior contemporánea atraviesa una transformación estructural impulsada por la aceleración de las tecnologías emergentes, la datificación de la cultura y la expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG). No se trata simplemente de incorporar nuevas herramientas o soportes, sino que están cambiando los modos de producir, hacer circular, validar, legitimar y aprender el conocimiento. Como señalan los trabajos sobre escenarios educativos futuros (eLearning Innovation Center-UOC, 2023), habitar la realidad híbrida en la cultura digital demanda revisar las nociones de presencialidad, mediación e interacción académica. Nos situamos en una realidad híbrida en la que las fronteras entre los espacios físicos y virtuales, así como entre las prácticas analógicas y digitales, se vuelven difusas, porosas y se entrelazan de manera cotidiana.

En este escenario, una de las dimensiones más afectadas es la experiencia y la organización del tiempo pedagógico. La distinción de la filosofía griega entre *Cronos* –tiempo lineal, cuantitativo y mensurable– y *Kairós* –momento oportuno, cualitativo, singular e irrepetible para el encuentro, la memoria y la comprensión– permite reconocer una tensión constitutiva de la enseñanza (Crivelli y Ruiz Diaz, 2025a).

En esta transformación, el tiempo adquiere una relevancia particular. No es solamente una magnitud objetiva que permite ordenar los acontecimientos y medir la duración de las actividades, sino también una experiencia humana, subjetiva, cultural y social. Las personas viven el tiempo de maneras diferentes, según sus experiencias, emociones, expectativas y circunstancias. Es, además, irreversible, lo vivido no puede reproducirse exactamente, aunque pueda ser recordado, revisado e interpretado desde nuevas perspectivas.

El pasado participa en la construcción de las identidades individuales y colectivas; el presente constituye el espacio de la experiencia y la decisión, mientras que el futuro abre un horizonte de proyección, imaginación y construcción de posibilidades.

Estas dimensiones adquieren especial relevancia en una cultura digital caracterizada por la velocidad de circulación de la información, la simultaneidad de estímulos y la sucesión constante de contenidos. Las pantallas, las redes sociales, las plataformas y los sistemas de recomendación favorecen desplazamientos rá-

pidos entre mensajes, imágenes, videos y conversaciones.

La experiencia del tiempo puede volverse fragmentaria, pues se pasa de una actividad a otra, se atienden múltiples estímulos y, en ocasiones, se pierde de vista cuánto tiempo transcurre y qué lugar ocupa nuestra atención. Sin embargo, la velocidad con la que se accede a la información no garantiza la profundidad con la que se logra comprenderla, relacionarla con otros saberes o someterla a una evaluación crítica.

Esta tensión interpela directamente a la educación superior, mientras los entornos digitales favorecen la inmediatez y la disponibilidad permanente, los procesos de aprendizaje significativo requieren, muchas veces, otros ritmos, tales como: detenerse, leer de manera sostenida, formular preguntas, escuchar diferentes perspectivas, contrastar fuentes, revisar las propias ideas y elaborar explicaciones.

Aprender no equivale a acumular información ni a producir respuestas con rapidez. Supone construir relaciones, reconocer incertidumbres, poner en cuestión las primeras interpretaciones y disponer de tiempo para que el conocimiento pueda ser comprendido, apropiado y transformado.

En este sentido, la distinción de la filosofía griega entre *Cronos* y *Kairós* ofrece una clave interpretativa para pensar la temporalidad educativa. *Cronos* remite al tiempo lineal, cuantitativo y mensurable, aquel que organiza horarios, calendarios, plazos y secuencias institucionales. *Kairós*, en cambio, alude al momento oportuno, cualitativo y singular en el que una pregunta abre una posibilidad, una conversación transforma una perspectiva o una experiencia adquiere sentido.

Ambos tiempos forman parte de la vida académica, pero no siempre coinciden. Una clase puede ajustarse rigurosamente a su horario y, aun así, no generar las condiciones para la comprensión; del mismo modo, una pregunta inesperada, una discusión compartida o el encuentro con una idea pueden inaugurar un proceso de aprendizaje cuyo alcance exceda el tiempo formal en el que surgió.

La reflexión de Crivelli y Ruiz Diaz (2025a) permite recuperar esta tensión para repensar una educación que no reduzca el aprendizaje al cumplimiento de secuencias, plazos o resultados cuantificables. El desafío no consiste en negar la organización institucional del tiempo, sino en evitar que su dimensión administrativa desplace la temporalidad humana del aprendizaje. Educar también implica crear condiciones para que algo pueda acontecer, que una pregunta encuentre

lugar, que una experiencia se vuelva objeto de reflexión, que el error habilite una revisión y que el conocimiento pueda ser construido con otros.

Esta cuestión se vuelve todavía más significativa ante la expansión de la IAG. La posibilidad de obtener textos, imágenes, explicaciones y respuestas en pocos segundos modifica las expectativas sobre la producción académica. Sin embargo, esta rapidez puede generar la ilusión de que resolver rápidamente una tarea equivale a comprender el problema que la origina, cuando ambas acciones implican procesos cognitivos diferentes.

La disponibilidad de respuestas automatizadas plantea, entonces, una pregunta pedagógica dentro de la situación educativa: ¿qué procesos de pensamiento estamos dispuestos a sostener cuando una respuesta parece estar al alcance inmediato?

La cuestión no es rechazar la rapidez tecnológica, sino distinguir entre aquello que puede agilizarse y aquello que necesita tiempo para ser elaborado. Contrastar una respuesta generada por IAG, reconocer sus supuestos, examinar sus posibles errores, identificar sesgos y decidir si resulta pertinente para un contexto determinado son actividades intelectuales que requieren atención, juicio y responsabilidad.

La presencia de las nuevas generaciones en los espacios de formación superior también interpela estas prácticas. Quienes han crecido en entornos atravesados por pantallas, aplicaciones, algoritmos de recomendación y múltiples formas de interacción digital pueden desenvolverse con familiaridad en las interfaces; sin embargo, esa destreza no garantiza por sí sola una alfabetización digital crítica ni autonomía intelectual.

Como advierte Dellepiane (2025), desenvolverse con soltura (destreza-facilidad) en una plataforma no equivale a comprender cómo organiza la información, qué intereses intervienen en su diseño o qué sesgos pueden reproducir. Las instituciones educativas necesitan construir espacios pedagógicos como puentes (lazos, vínculos) entre las prácticas culturales de los estudiantes, los saberes académicos y las tecnologías emergentes, sin perder de vista el valor de la lectura profunda, la conversación pedagógica, la relación dialógica, la experiencia compartida y de elaboración reflexiva.

El tiempo pedagógico en Freire (2012) es un elemento constitutivo de la situación educativa, también se vincula con la memoria, la identidad y la transformación.

Aprender supone recuperar experiencias previas, relacionarlas con nuevas informaciones y proyectar otras posibilidades, de comprensión y acción.

En una cultura que privilegia la actualización constante y la novedad, la educación superior tiene la responsabilidad de sostener espacios para la continuidad, la contextualización y la reconstrucción crítica de lo vivido. No se trata de idealizar un pasado analógico ni de considerar que toda práctica digital conduce necesariamente a la dispersión, sino de reconocer que cada entorno propone determinadas condiciones de atención, interacción y producción del conocimiento. La tarea pedagógica, entonces, consiste en analizar las temporalidades, los contextos y las condiciones para decidir cómo habitarlas.

En este marco, la educación superior enfrenta un dilema ético y epistemológico: por un lado, la tecnofilia puede conducir a delegar en sistemas automatizados las decisiones pedagógicas, valoraciones y procesos que requieren deliberación humana; por el otro, una tecnofobia defensiva corre el riesgo de desconocer transformaciones culturales que ya forman parte de la vida social y académica. Entre ambos extremos se abre la posibilidad de construir un posicionamiento crítico como puente ético y esperanzador que reconozca las potencialidades de la tecnología sin delegar en ella la responsabilidad de enseñar, aprender, evaluar y decidir.

Desde esta perspectiva, el tiempo pedagógico no constituye un aspecto secundario de la transformación educativa, sino una dimensión que atraviesa la relación con el conocimiento, la autonomía intelectual y la formación ética. Si bien la cultura digital puede favorecer la inmediatez, la fragmentación y la aceptación de respuestas aparentemente suficientes, la educación –en la formación de educadores– necesita favorecer prácticas de pausa, contraste, revisión y metacognición. Se trata de recuperar ese tiempo no como una resistencia a la innovación, sino como una condición para que la innovación adquiera sentido pedagógico.

Este artículo propone explorar una tercera vía, la construcción de una gobernanza ético-pedagógica de la tecnología mediante alfabetizaciones algorítmicas críticas, metodologías anfibias o híbridas y vínculos éticos como puentes esperanzadores. Estas perspectivas buscan vincular experiencias analógicas y digitales, favorecer la revisión de los sesgos cognitivos y algorítmicos, y promover formas de aprendizaje en las que la rapidez no sustituya a la comprensión, ni la automatización al juicio humano.

Educar en tiempos de IAG supone, en definitiva, reconocer el tiempo que habita-

mos y, al mismo tiempo, preguntarnos qué temporalidades necesita el aprendizaje para desplegarse en toda su complejidad. Implica generar espacios para la pausa en medio de la aceleración, para la escucha en medio de la multiplicidad de voces y para la reflexión en medio de la abundancia de respuestas. En este sentido, los vínculos entre lo analógico y lo digital, entre la memoria y la proyección, entre la velocidad tecnológica y los ritmos humanos pueden contribuir a una educación superior más crítica, inclusiva y comprometida con la formación humana.

Sobre esta base, la tesis que orienta este artículo sostiene que habitar críticamente la realidad híbrida exige superar tanto la incorporación instrumental de tecnologías como su rechazo generalizado, mediante propuestas pedagógicas que articulen alfabetización algorítmica crítica, revisión de los sesgos y metodologías anfibias.

Desde esta perspectiva, el objetivo es reflexionar sobre las condiciones cognitivas, sociales, éticas y didácticas necesarias para que la inteligencia artificial generativa contribuya a la construcción del conocimiento sin desplazar la autonomía intelectual ni la responsabilidad humana. Para ello, se analizan los sesgos y las dinámicas de exclusión, se examinan escenarios prospectivos de integración de la IA y se desarrollan alternativas pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión, la metacognición y la participación.

Arquitectura de la posverdad y la polarización. Sesgos cognitivos, algorítmicos y discursos de exclusión

1. La psicología cognitiva de los sesgos, de Kahneman a Romero

Para comprender las dinámicas de la información y de la desinformación en las aulas híbridas que se presentan en la educación superior, resulta necesario examinar algunos mecanismos mediante los cuales las personas procesan e interpretan la realidad. Para entender esta dinámica en Daniel Kahneman (2022), se describe la interacción de dos modos de pensamiento, el Sistema 1 (Pensar rápido), rápido, automático, intuitivo y asociado a respuestas emocionales, y el Sistema 2 (Pensar despacio), más deliberado, analítico y exigente en términos de atención. En este caso, no se trata de dos compartimentos independientes, sino de una distinción que ayuda a explicar por qué, ante una multiplicidad de estímulos digitales, podemos recurrir a heurísticos o atajos mentales, que pueden ser útiles para resolver situaciones cotidianas, pero también pueden producir errores

sistemáticos de juicio tales como los sesgos cognitivos (Kahneman, 2022).

En la conceptualización de Romero (2025), los sesgos cognitivos condicionan la interpretación de la información y los criterios con los que validamos lo que consideramos conocimiento. En el ámbito educativo, el sesgo de confirmación resulta especialmente relevante: consiste en la tendencia a seleccionar, interpretar o valorar con mayor benevolencia la información que coincide con nuestras creencias previas, mientras se desestiman o desacreditan las evidencias que las cuestionan. Este mecanismo puede proteger una sensación de creencia personal, pero también limita la disposición de revisar las propias ideas, dado que se observa la realidad para comprenderla y confirmar aquello que ya suponíamos.

A este mecanismo se suman otros atajos descritos por Romero (2025), por ejemplo, el efecto ancla que ocurre cuando una primera información o impresión se convierte en referencia dominante para interpretar lo que viene después. El efecto halo lleva a generalizar una valoración positiva o negativa de una persona a partir de un rasgo particular, como su modo de expresarse o su procedencia social. Así también, el sesgo de *statu quo* favorece la permanencia de prácticas conocidas bajo la idea de que "siempre lo hizo así", mientras que el sesgo de actualidad concede un peso desproporcionado a los acontecimientos recientes y puede debilitar la contextualización histórica. En el ámbito pedagógico, estos mecanismos pueden cristalizar etiquetas, condicionar las expectativas de rendimiento académico y afectar los procesos de evaluación. Reconocerlos no elimina automáticamente su influencia, pero permite abrir un espacio de revisión antes de convertir una impresión en un juicio.

2. Sesgos, relaciones de poder y condiciones socioafectivas de la exclusión

Analizar los sesgos únicamente como fenómenos individuales o cerebrales sería insuficiente. Los procesos cognitivos se desarrollan en contextos sociales concretos y están atravesados por relaciones de poder, trayectorias históricas y condiciones materiales. Para Pierre Bourdieu (2010, 2014), las estructuras sociales se interiorizan progresivamente como disposiciones duraderas que orientan las maneras de percibir, clasificar y actuar; ese sistema de disposiciones es lo que denomina *habitus*.

Este concepto permite superar la oposición entre determinismo estructural y libre elección individual: el *habitus* es "estructura estructurada", producto de la historia familiar, escolar y de clase, y, a la vez, "estructura estructurante", pues genera

las prácticas y los juicios con los que luego se interpreta el mundo.

Desde esta perspectiva, ciertas interpretaciones que parecen espontáneas o naturales quién "tiene condiciones", quién "habla bien", quién "no se adapta" pueden expresar jerarquías sociales aprendidas e incorporadas, que operan por debajo de la conciencia y de la intención explícita. Esto desplaza la pregunta, ya no se trata solo de qué prejuicios tiene una persona, sino de qué estructuras sociales hablan a través de sus percepciones.

Siguiendo con esta línea, la noción de violencia simbólica adquiere vigencia y ayuda a comprender cómo se reproducen las formas de exclusión en la educación. Se trata de una dominación sutil, a menudo invisible y socialmente legitimada, de quienes la padecen y de quienes la ejercen, que presenta como naturales categorías de percepción vinculadas con relaciones desiguales de poder. En las instituciones educativas, las diferencias de capital cultural pueden interpretarse erróneamente como diferencias de capacidad innata. La institución, al valorar como mérito individual lo que es herencia cultural, legitima así las desigualdades de origen.

En las interacciones del contexto áulico, las expectativas y las interpretaciones que se construyen sobre los estudiantes pueden condicionar el modo en que son percibidos y reconocidos por docentes y compañeros. Desde la perspectiva de Goffman (2012), la vida social supone procesos de presentación e interpretación de la persona que intervienen en la construcción de las imágenes que los demás elaboran sobre ella. En este sentido, los estudiantes provenientes de sectores históricamente vulnerabilizados pueden quedar sujetos a representaciones que condicionan sus posibilidades de reconocimiento y participación.

El desafío consiste en revisar los criterios mediante los cuales se interpretan las participaciones y los desempeños y las formas de comunicar el conocimiento, interrogando qué estilos, lenguajes y ritmos se instituyen como normas y cuáles resultan reconocidos como legítimos. Desde la lectura que Deleuze (2015) realiza del pensamiento de Foucault, la relación entre saber y poder permite comprender que las prácticas institucionales no se limitan a transmitir conocimiento, sino que también establecen condiciones de visibilidad, organizan discursos y contribuyen a producir modos de conocer y clasificar a los sujetos.

En este sentido, las prácticas académicas no constituyen mecanismos neutrales sino que participan en la delimitación de los saberes que adquieren legitimidad,

las voces que encuentran reconocimiento y las experiencias que quedan relegadas. Cuando estos procesos se articulan con estereotipos y criterios de normalización, pueden consolidar jerarquías que sitúan a determinados estudiantes en posiciones de desventaja y convierten la diferencia en señal de déficit, desviación o incompetencia. Hacer visibles estos mecanismos no implica renunciar a los criterios académicos, sino examinar críticamente cómo se construyen, qué relaciones de poder los atraviesan y de qué manera se aplican. Esta revisión adquiere especial relevancia en la educación superior contemporánea, donde los sistemas digitales y la IAG también pueden reproducir o amplificar clasificaciones y valoraciones preexistentes.

A estas tensiones se suman las advertencias de Jonathan Haidt (2025) sobre la dimensión socioafectiva de las generaciones jóvenes. Su análisis vincula la creciente presencia de teléfonos y redes sociales en las experiencias de la infancia y la juventud con transformaciones en las formas de juego, interacción comunitaria y búsqueda de reconocimiento.

Aunque su enfoque proviene de la psicología social y no de la sociología crítica, resulta complementario: mientras Bourdieu y Foucault explican cómo se estructuran y legitiman las jerarquías, Haidt describe condiciones contemporáneas que afectan la disposición a encontrarse con el otro.

La fragmentación de la atención y la exposición permanente a dinámicas de validación social pueden contribuir a escenarios de vulnerabilidad emocional y dificultar ciertas formas de encuentro. No obstante, estos vínculos deben analizarse con cautela, sin establecer relaciones causales lineales ni generalizaciones deterministas. Los efectos de las tecnologías digitales pueden variar según las características de las personas, sus contextos socioculturales y su forma de uso. En este sentido, el alcance y la naturaleza de dichos efectos continúan siendo objeto de debate científico, lo que exige una mirada reflexiva que reconozca la complejidad de los factores involucrados.

En este marco, el contexto socioafectivo merece consideración, porque la polarización y los discursos de exclusión encuentran condiciones propicias cuando disminuyen la escucha, la confianza y la disposición a reconocer al otro.

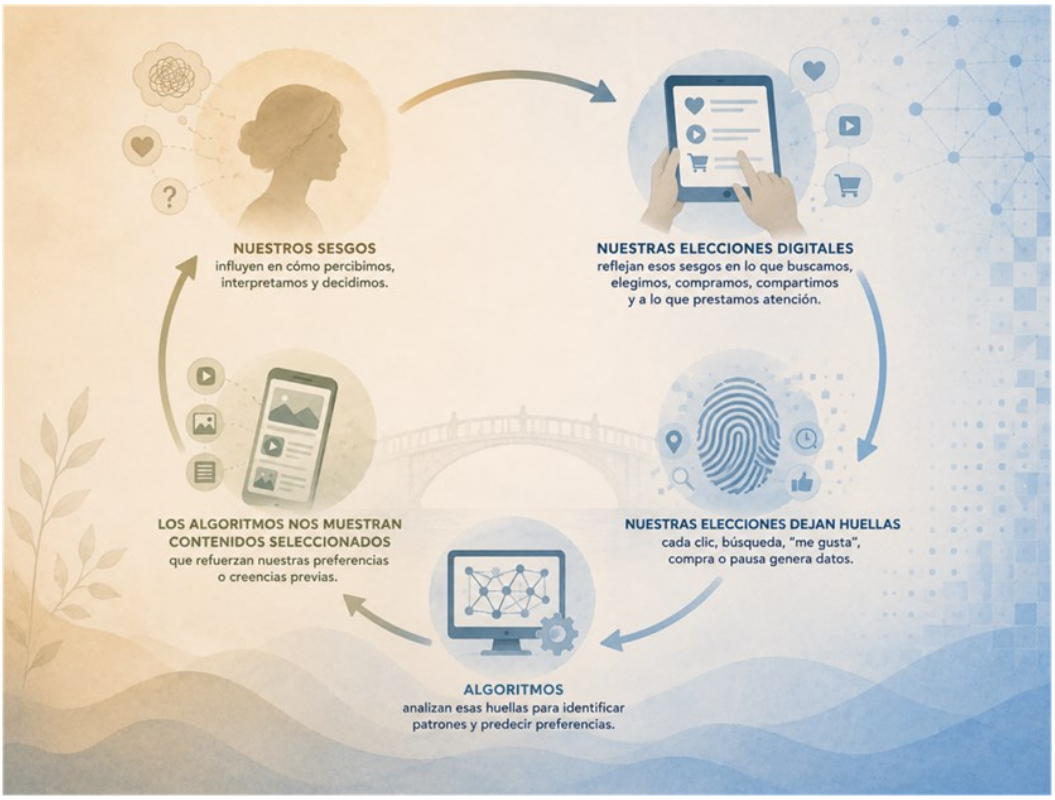
En este sentido, a partir de las distintas miradas desde Romero, Bourdieu, Foucault en Deleuze y Haidt, la reflexión sobre los sesgos en la educación, y en especial en la formación docente del nivel superior, debería pensarse desde las es-

tructuras sociales que producen y legitiman jerarquías, los discursos y dispositivos que las sostienen y las condiciones afectivas y relacionales que favorecen u obstaculizan el reconocimiento mutuo.

3. La retroalimentación algorítmica y la huella digital

En la cultura digital, los sesgos cognitivos y las estructuras sociales se entrelazan con la lógica de los algoritmos y la economía de la atención. Como plantean Crivelli y Ruiz Diaz (2025a), las búsquedas, las reacciones, las reproducciones de videos, los comentarios y los recorridos de navegación dejan rastros que conforman una huella digital. Cuyos datos contenidos en estos rastros, pueden ser procesados por sistemas automatizados para inferir intereses, anticipar comportamientos y personalizar contenidos. En muchas aplicaciones, esta personalización está relacionada con modelos de negocio que buscan retener la atención y favorecer determinadas interacciones.

Figura 1. Ciclo de retroalimentación o bucle de refuerzo algorítmico.



Se configura así un circuito de retroalimentación, las preferencias y los sesgos influyen en las elecciones digitales; esas elecciones alimentan los datos con los que se construyen perfiles; y los sistemas de recomendación seleccionan y jerarquizan contenidos que guardan relación con el comportamiento previo. Este pro-

ceso puede estrechar el horizonte informativo y favorecer lo que Romero (2025) denomina "burbujas empáticas artificiales" (p. 24). No obstante, sus efectos no son inevitables ni idénticos en todas las plataformas o personas. El problema aparece cuando reduce el contacto con perspectivas diferentes y convierte la reiteración en aparente evidencia. En el ámbito académico, contrastar fuentes, reconstruir el origen de una afirmación y sostener el desacuerdo argumentado son prácticas esenciales para interrumpir ese circuito y cuidar el pluralismo.

Futuros posibles y gobernanza crítica de la inteligencia artificial

1. Escenarios prospectivos de la IA en la educación superior

La rápida incorporación de la IAG a las prácticas de enseñanza y aprendizaje exige superar la improvisación coyuntural y desarrollar ejercicios sistemáticos de prospectiva e imaginación pedagógica.

La prospectiva consiste en explorar futuros posibles, analizar tendencias emergentes y anticipar escenarios alternativos para orientar las decisiones del presente. En el campo educativo, supone no limitarse a responder a los cambios tecnológicos una vez producidos, sino imaginar y construir escenarios formativos deseables, considerando sus implicancias pedagógicas, éticas y sociales.

En esta línea, la guía del eLearning Innovation Center de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC, 2023) ofrece un matiz útil para analizar posibles futuros en la intersección entre tecnología y educación. Su valor no reside en predecir de manera exacta lo que ocurrirá, sino en ayudar a identificar decisiones presentes, riesgos y oportunidades.

La matriz prospectiva de la UOC (2023) combina dos ejes, el primero, considera el grado de adopción de la IAG desde aplicaciones puntuales hasta sistemas cada vez más inmersivos. El segundo, atiende a la configuración del ecosistema educativo, desde el predominio de las instituciones tradicionales –universidades e institutos superiores– hasta una mayor influencia de actores tecnológicos privados, como empresas emergentes de tecnología educativa y corporaciones de software.

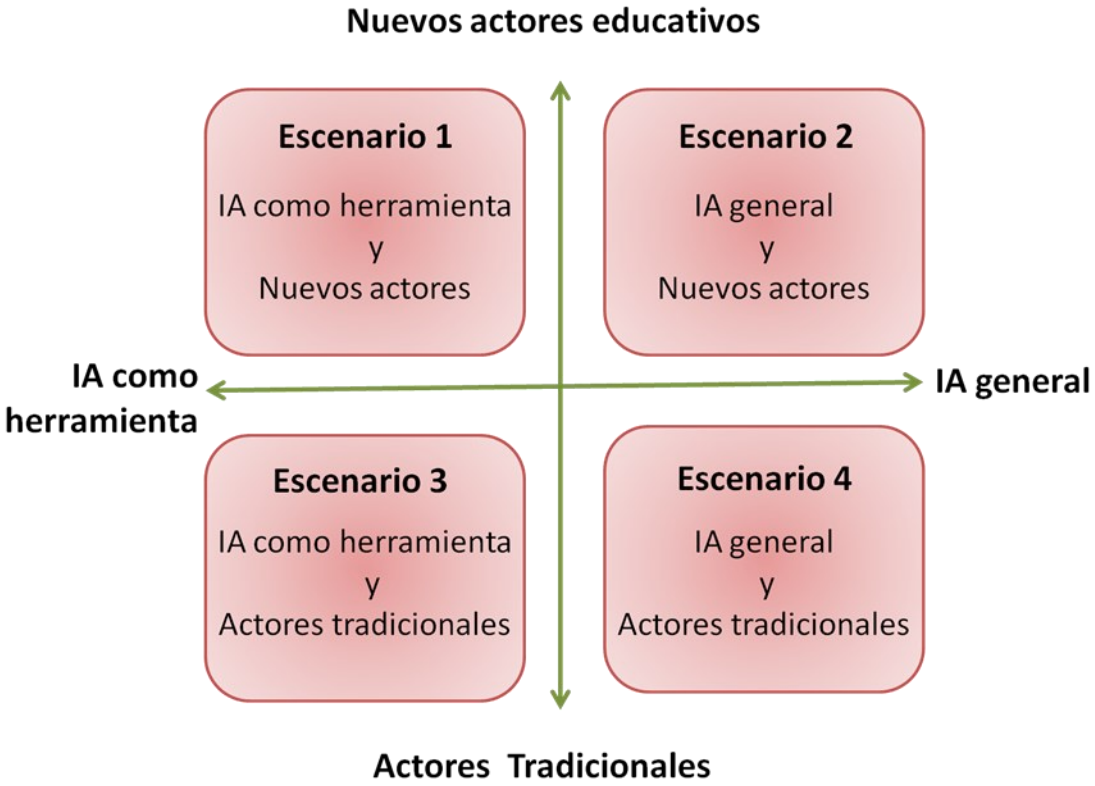
De la combinación de estos ejes surgen cuatro escenarios con implicancias pedagógicas diferenciadas, en un primer escenario, se presenta la IA como herramienta y nuevos actores generando un ecosistema fragmentado en el que empresas privadas lideran la innovación mediante aplicaciones específicas que desplazan parcialmente algunas funciones de las instituciones educativas.

En un segundo escenario se considera a la IA general y nuevos actores, este cuenta con una mayor disrupción, en el que asistentes inteligentes personalizados, controlados por plataformas privadas, asumen funciones centrales del proceso educativo y pueden reconfigurar las titulaciones tradicionales.

En un tercer escenario se relaciona a la IA como herramienta y actores tradicionales, en este caso las instituciones educativas mantienen el liderazgo, pero incorporan la IA de manera limitada y complementaria, sin revisar en profundidad sus prácticas.

En el último escenario considerado, la IA general y actores tradicionales, las instituciones educativas se transforman para gobernar la integración de la IA con criterios éticos, democráticos e inclusivos, orientándola hacia la justicia social y el desarrollo humano integral.

Figura 2. Escenarios prospectivos de la aplicación de la IA en la educación superior.



Estos escenarios permiten advertir que el futuro educativo no está determinado exclusivamente por el desarrollo técnico; también depende de decisiones políticas, institucionales y pedagógicas. Para evitar que la educación superior quede subordinada a intereses comerciales o infraestructuras que no controla, las insti-

tuciones necesitan desarrollar capacidades de análisis, deliberación y decisión informada.

La prospectiva, por tanto, no es un ejercicio especulativo separado de la práctica, sino que permite discutir qué educación se desea construir, quién decide sobre los datos y las tecnologías, qué derechos deben resguardarse y qué responsabilidades no pueden delegarse.

La gobernanza crítica requiere, además, acuerdos institucionales claros y revisables. Entre ellos se cuentan la definición de usos pertinentes según los objetivos de cada cátedra, asignatura o espacio pedagógico, la protección de información personal y sensible, la transparencia respecto de las aplicaciones y herramientas empleadas y la disponibilidad de alternativas para quienes no cuentan con conectividad o dispositivos adecuados.

Estas decisiones no deberían quedar liberadas exclusivamente a iniciativas individuales, sino que necesitan conversación entre equipos directivos, docentes, estudiantes y comunidades educativas. La autonomía institucional se fortalece cuando las reglas se construyen de manera participativa y pueden revisarse a la luz de nuevas experiencias.

2. Alfabetización algorítmica crítica y gobernanza de la tecnología

Una integración democrática de la IAG requiere ampliar la noción de alfabetización digital, tradicionalmente asociada en muchos contextos con el aprendizaje operativo de programas y dispositivos. La alfabetización algorítmica crítica incorpora, además, la comprensión de cómo se organizan y jerarquizan los datos, cómo se entrenan los sistemas, qué límites presentan sus resultados y de qué manera pueden reproducir sesgos de género, clase, origen o pertenencia cultural.

También incluye la protección de los datos personales, la atención a las condiciones de acceso y la reflexión sobre quién desarrolla, financia y controla las tecnologías. Las orientaciones de la UNESCO (2021, 2023) ofrecen un marco para situar estas preguntas en el debate educativo.

En esta línea, Fabio Tarasow y Mariana Ferrarelli (citados en Crivelli y Ruiz Diaz, 2025a) advierten sobre la posible "volatilización del usuario crítico". En la web, la búsqueda de información suele implicar desplazarse entre fuentes y contrastar perspectivas. En cambio, los sistemas conversacionales de IAG pueden presentar una síntesis única con una redacción fluida y un tono convincente.

Esa apariencia de coherencia puede confundirse con veracidad o exhaustividad y debilitar la disposición a verificar. La respuesta generada debe entenderse como un punto de partida sujeto a examen, no como una autoridad que clausura la pregunta. Por eso, enseñar a utilizar estas herramientas exige enseñar también a comprobar datos, buscar fuentes independientes, identificar omisiones y reconocer cuándo no hay evidencia suficiente.

Por su parte, Pedro Figueroa (2025) distingue entre incorporar e integrar tecnología. Incorporar supone añadir un recurso al sistema existente para realizar, en esencia, las mismas tareas. En cambio, integrar implica revisar las relaciones, las estructuras y las lógicas pedagógicas para transformar el sentido de la propuesta.

Desde esta perspectiva, el objetivo educativo no puede reducirse a enseñar apresuradamente la aplicación de moda, que pronto podrá ser reemplazada. Se trata de formar personas capaces de interrogar, validar y cuestionar los sistemas tecnológicos, y de tomar decisiones responsables sobre su uso. La soberanía reflexiva del diseño didáctico debe permanecer en manos de las instituciones educativas y los equipos docentes, en diálogo con los estudiantes y las comunidades de referencia.

Metodologías anfibias e inmersivas. Articulaciones entre lo analógico y lo digital

1. Las metodologías anfibias frente a las dicotomías educativas

Con el propósito de superar las oposiciones binarias que han atravesado y, en ocasiones, limitado el debate educativo –analógico/digital, presencial/virtual, tradición/innovación–, Crivelli y Ruiz Diaz (2025b) proponen comprender la práctica pedagógica desde una perspectiva de interacción no dicotómica.

Desde este enfoque, las distintas modalidades y experiencias educativas no constituyen universos separados, sino que pueden articularse en un continuo de posibilidades, siempre que exista una intencionalidad formativa que les otorgue sentido.

Así, la experiencia presencial y la conectada, la lectura en papel y la exploración digital, la reflexión digital, la reflexión individual y la producción colectiva pueden establecer relaciones de complementariedad y enriquecimiento mutuo.

De esta perspectiva surgen las metodologías anfibias, que no suponen reemplazar una modalidad por otra ni combinar recursos de manera automática, sino di-

señar propuestas pedagógicas capaces de transitar entre distintos entornos, lenguajes y formas de construir conocimiento, atendiendo a los propósitos educativos, las características de los estudiantes y el contexto de enseñanza.

Así como los seres anfibios se desenvuelven en medios distintos, docentes y estudiantes necesitan desarrollar flexibilidad para transitar entre la cultura del papel y la cultura digital. Esta propuesta no pretende reemplazar libros por pantallas ni idealizar uno de los entornos, sino que busca reconocer qué aporta cada medio y decidir cuándo conviene utilizarlo. La lectura sostenida, la anotación manual, la conversación cara a cara y la escritura reflexiva pueden articularse con la navegación hipertextual, los lenguajes multimodales, la colaboración en línea y la interacción crítica con sistemas algorítmicos.

Diseñar una propuesta de metodología anfibia supone, por ejemplo, comenzar con una lectura individual del material de estudio en papel para registrar dudas y formular hipótesis; continuar con una búsqueda digital en la que se comparen fuentes y se examinen sus procedencias; y regresar al espacio de conversación presencial para discutir hallazgos, revisar argumentos y producir una síntesis propia.

Esta secuencia metodológica no asigna superioridad automática a un soporte, sino que distribuye las actividades según sus posibilidades. También permite que los estudiantes adviertan cómo cambian la atención, la interpretación y la producción cuando se modifican los medios y las condiciones de lectura para la comprensión.

En esta búsqueda de metodologías, Edith Litwin (2005) propone que la tecnología educativa puede comprenderse como una mediación cultural y simbólica que transforma las estrategias de enseñanza y los modos de organizar el pensamiento. Ningún recurso produce innovación por sí mismo, su valor depende de la pregunta que ayuda a formular, de la actividad que permite desarrollar y de los aprendizajes que hace posibles. Las tecnologías pueden ampliar las posibilidades de creación y participación cuando se articulan con propósitos claros, criterios de accesibilidad y una reflexión sostenida sobre sus límites.

2. Dispositivos pedagógicos innovadores. Las narrativas inmersivas, interdisciplinariedad y gamificación

Las metodologías anfibias se concretan en dispositivos pedagógicos que combinan narrativas, gamificación y resolución de problemas auténticos, como se

desarrolla en *Bitácora y #Hashtags. Escenarios y experiencias pedagógicas* (Crivelli y Ruiz Diaz, 2025a), la inmersión no depende necesariamente de equipamiento costoso ni de visores de realidad virtual, también puede ser simbólica, cognitiva y socioafectiva. Un relato significativo, un dilema ético situado o una secuencia de roles bien diseñada pueden involucrar a los estudiantes y convocarlos a construir conocimiento mediante la imaginación, la argumentación y la toma de decisiones.

Cuando estas experiencias se enriquecen con las tecnologías y la IAG, se amplían las posibilidades de diseño. Las aulas aumentadas, los mapas tridimensionales, las plataformas colaborativas, las simulaciones y la realidad aumentada permiten construir escenarios en que los estudiantes exploran problemas complejos, asumen roles y analizan las consecuencias de sus decisiones.

Estrategias como el Aprendizaje Basado en Desafíos (ABD), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) pueden convertir el aula en un espacio de experimentación y pensamiento sistémico. Su potencia no reside en la novedad de la actividad, sino en la calidad del problema, la participación de los estudiantes y las oportunidades para revisar las decisiones tomadas.

En este marco, el *prompting* –o ingeniería de consignas– constituye una práctica que también puede enseñarse de manera reflexiva, no debería limitarse a solicitar una respuesta cerrada, sino a organizar un diálogo en el que se explicitan el propósito, el contexto, los roles, las restricciones y los criterios de calidad. La elaboración de consignas sucesivas o de "*mega-prompts*" puede ayudar a que los estudiantes formulen preguntas más precisas, pidan fundamentos, detecten sesgos, refuten premisas falsas y comparen alternativas. Sin embargo, una consigna detallada no garantiza por sí sola una respuesta correcta, los resultados siguen requiriendo verificación y juicio. La IAG puede funcionar como espejo cognitivo para revisar el razonamiento pero no reemplazarlo.

Un ejemplo del potencial inclusivo de estos dispositivos se encuentra en la experiencia relatada por Ana Paula Ocampo y Jorge Pepermans en *Bitácora y #Hashtags* (Crivelli y Ruiz Diaz, 2025a). Ante el desafío de incluir a una estudiante con discapacidad visual en un taller de comunicación e imagen fotográfica de nivel superior, el equipo docente diseñó un Taller de Fotografía Táctil, en lugar de reducir la complejidad conceptual de la propuesta.

Mediante la articulación de modelado 3D, impresión en relieve, grabado láser,

lectura braille e inteligencia artificial para generar relatos multisensoriales, se exploraron otras formas de acceso a la experiencia visual. La experiencia muestra cómo la colaboración interdisciplinaria y el diseño atento a la diversidad pueden derribar barreras y favorecer aprendizajes significativos. La tecnología adquiere aquí sentido cuando amplía la participación y reconoce a cada estudiante como sujeto de derecho.

3. La reversibilidad del pensamiento y la metacognición

Para contrarrestar el riesgo de una relación pasiva con las respuestas automatizadas, las propuestas pedagógicas necesitan promover de manera deliberada la metacognición y la flexibilidad del pensamiento. No se trata de reducir la psicología genética de Jean Piaget en Rolando García (2000) a una secuencia de operaciones individuales, sino vincularla con la construcción del conocimiento, la organización de los esquemas de pensamiento y la interacción del sujeto con su objeto de conocimiento.

Según Rolando García en su trabajo con Piaget, especialmente en el campo de la psicología genética, el conocimiento se comprende como un proceso de construcción y reorganización, no como una organización pasiva de información. Desde esta perspectiva, la reversibilidad del pensamiento puede vincularse con la posibilidad de realizar una operación, reconstruir el razonamiento y comprender las relaciones que sostienen una respuesta.

De este modo, la integración de la IA al proceso pedagógico deja de centrarse únicamente en la obtención de un resultado y promueve la organización de acciones tales como anticipar una respuesta, contrastarla con evidencias, explicar qué se modifica y justificar las versiones revisadas. Se busca, así, desplazar la mirada de la producción final hacia la comprensión de los procesos que intervienen en su construcción.

Desde una mirada didáctica la reversibilidad del pensamiento en interacción con la IAG, por ejemplo, solicitar una actividad áulica puede consistir, que los estudiantes comparen una respuesta automatizada con fuentes independientes, señalen qué afirmaciones necesitan evidencia y reformulen el resultado a partir de lo descubierto. La metacognición ayuda así a tomar conciencia de los propios procesos de aprendizaje, regular el esfuerzo intelectual y mantener una relación activa con la producción del conocimiento.

Consideraciones finales: formar para apropiarnos de la tecnología sin renunciar a lo humano

El recorrido desarrollado permite sostener que los desafíos de la educación superior en la era de la IAG no pueden abordarse mediante respuestas puramente técnicas ni desde un optimismo ingenuo que ignore las desigualdades sociales y algorítmicas.

La reproducción de sesgos cognitivos, la amplificación de la violencia simbólica, las burbujas informativas y el riesgo de relación pasiva con las respuestas automatizadas interpelan el sentido de las instituciones educativas. La cuestión central no es decidir entre aceptar o rechazar la tecnología en bloque, sino construir criterios para comprenderla, utilizarla y gobernarla en función de propósitos educativos explícitos.

Es así que para interrumpir lógicas excluyentes y desnaturalizar mecanismos de estigmatización, resulta importante reivindicar la centralidad de una práctica docente reflexiva. Desde la práctica de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2012), los aportes de Elena Achilli (2005) y María Cristina Davini (2015), enseñar en la realidad híbrida no puede reducirse a una técnica neutral ni a la transmisión instrumental de contenidos, sino que supone una intervención política y ética que busca ampliar las posibilidades de comprensión y transformación de la realidad. La docencia implica una mediación intencionada, capaz de promover preguntas relevantes, diálogo intercultural y construcción compartida del conocimiento.

La formación de futuras generaciones de docentes y profesionales requiere aulas concebidas como espacios de creatividad comunitaria y responsabilidad ética. En ese sentido, las metodologías anfibias permiten vincular la profundidad de las prácticas analógicas con las posibilidades que brinda la cultura digital, sin convertir esa integración en una obligación tecnológica.

Se trata, así, de pasar de la fascinación acrítica a una gobernanza pedagógica de la tecnología, donde las decisiones sobre los recursos, los datos y los procesos de aprendizaje deberían responder a fines formativos humanos, inclusivos y democráticos.

Finalmente, se recupera una premisa que condensa el horizonte ético de la labor docente, el conocimiento que se construye, puede alojarse en el espacio analógico y/o almacenarse en el espacio virtual, pero solo en las personas se encuentra la sabiduría.

Entonces, defender la sabiduría supone cultivar la empatía, la escucha sensible, la duda razonada y la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones tomadas.

En tiempos de inteligencia artificial, la educación superior encuentra parte de su sentido más profundo en sostener esos vínculos y en formar sujetos capaces de apropiarse críticamente de la tecnología sin delegar en ella el juicio ni la responsabilidad.

Referencias

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2014). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Crivelli, M. C. y Ruiz Diaz, S.M. (2025a). *Bitácora y #Hashtags. Escenarios y experiencias pedagógicas*. Laborde Editor.

Crivelli, M. C. y Ruiz Diaz, S.M. (2025b). Metodologías emergentes que invitan a innovar prácticas pedagógicas en la educación superior. *Aulas del 3*, (12), pp. 120-132.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Deleuze, G. (2015). *Foucault*. Paidós.

Dellepiane; P. (2025). Prólogo. En M. C. Crivelli y S. M. Ruiz Diaz, *Bitácora y #hashtags: Escenarios y experiencias pedagógicas* (pp. 11-14). Laborde Editor.

eLearning Innovation Center–UOC. (2023). *La IA en la educación. Los futuros que nos esperan*. UOC.

Figueroa, P. (2025). *Usar no es integrar: Desafíos de la IA para la educación*. Editorial Digital.

Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

Goffman, E. (2012). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.

Haidt, J. (2025). La generación ansiosa. Paidós.

Kahneman, D. (2022). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

Romero, R. (2025). *El libro de los sesgos*. EGodot.

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Orientaciones para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación*. UNESCO.

Gestión alternativa del turismo: un análisis de las prácticas de Turismo Rural Comunitario en clave de Economía Social y Solidaria

Dolzani, Evangelina Soledad[1]
evangelinadolzani@gmail.com

Resumen

Este artículo surge en el marco de una investigación en curso, sobre Turismo Rural Comunitario (TRC), donde se realiza un enfoque comparativo en distintos países latinoamericanos, en búsqueda de analizar las lógicas de gestión del TRC. Se aplicaron instrumentos cualitativos elaborados entre los equipos de los países participantes. En torno a los interrogantes sobre los procesos que dan origen a estos proyectos, se establecen tres justificaciones. Primeramente, los organismos internacionales promueven una agenda mundial compartida, vinculada a la realización de prácticas orientadas al medio rural y a la conservación de la naturaleza, para atender la problemática ambiental. Por otra parte, la ejecución de ciertas políticas públicas que buscan enfrentar el problema del sur global, la pobreza, a partir de procesos socioeconómicos disruptivos con las prácticas económicas hegemónicas. Por último, la necesidad de disminuir los efectos negativos del turismo tradicional (Kieffer, 2018), a partir de la vida comunitaria, sus prácticas ancestrales cotidianas y su cultura como un factor determinante a la hora de elegir destinos turísticos. Respecto a los procesos

1. Profesora de Ciencias Económicas (ISP Nº 4). Especialista en Gestión de la Economía Social y Solidaria (UNQ). Doctoranda en Economía (UNGS).

socioeconómicos, la práctica turística en estas comunidades emerge como respuesta, desde la Economía Social y Solidaria, a la grave crisis económica global que se expresa en los territorios por factores como: los procesos de financiarización de la economía a nivel mundial (Cibils y Allami, 2017), los procesos de neodesarrollismo en América Latina (Alonso, Macher y Zuberman, 2021) y la dependencia de los programas de reprimarización o neo-extractivismo (Veltmeyer y Petras, 2015; Gárgano, 2022).

Palabras clave

Turismo rural comunitario; conservación de la naturaleza; crisis económica global; Economía Social y Solidaria.

Alternative tourism management: an analysis of Community-Based Rural Tourism practices through the lens of the Social and Solidarity Economy

Abstract

This article emerges from an ongoing research project on Community-Based Rural Tourism (CBRT), which employs a comparative approach across several Latin American countries to analyze the management logics of CBRT. Qualitative research instruments, developed collaboratively by teams from the participating countries, were utilized. Regarding the origins of these projects, three primary justifications are identified. First, international organizations promote a shared global agenda focused on practices oriented toward rural environments and nature conservation as a response to environmental challenges. Second, the implementation of specific public policies seeks to address poverty—a persistent issue in the Global South—through socioeconomic processes that diverge from hegemonic economic practices. Finally, there is a need to mitigate the negative impacts of traditional tourism (Kieffer, 2018) by highlighting community life, ancestral daily practices, and culture as key factors in the selection of tourist destinations. In terms of socioeconomic processes, tourism within these communities emerges—through the lens of the Social and Solidarity Economy—as a response to a severe global economic crisis. This crisis manifests locally through factors such as the global financialization of the economy (Cibils & Allami, 2017), the rise of neo-developmentalism in Latin America (Alonso, Macher, & Zuberman, 2021), and a reliance on processes of "reprimarization" or neo-extractivism (Veltmeyer & Petras, 2015; Gárgano, 2022).

Keywords

Community-based rural tourism; nature conservation; global economic crisis; Social and Solidarity Economy.

Introducción

Este artículo se nutre de los avances del proyecto de investigación titulado "Gestión alternativa del Turismo: un análisis de las prácticas de Economía Social y Solidaria - 2da parte" bajo la dirección del Dr. Daniel García de la Universidad Nacional de Quilmes, que se desprende de una investigación previa: proyecto PAPIIP IN304322 (2002-2025) financiado por la UNAM en ENES Morelia con dirección de Maxime Kieffer y la codirección del Dr. Daniel García.

En la actualidad el proyecto está en curso, enmarcado en una investigación comparada en distintos países latinoamericanos, en búsqueda de analizar las lógicas organizativas de proyectos turísticos gestionados por grupos comunitarios rurales, que busca diferenciarlas de la gestión turística tradicional y su adherencia a los principios, valores e instituciones de la Economía Social y Solidaria (ESS). En el contexto de esta investigación, se aplicaron instrumentos cualitativos que fueron elaborados entre los equipos de los diferentes países participantes. El análisis propuesto en este trabajo da cuenta de los procesos socioeconómicos que dan origen y perspectiva a la gestión comunitaria del turismo en clave de ESS, al tiempo que se mapean e identifican algunas características organizativas de las distintas experiencias turísticas de los países latinoamericanos abordados en esta investigación.

Antecedentes

El turismo de base comunitaria se despliega en torno a características identitarias y organizativas propias de la comunidad que dan lugar a la conformación de entramados asociativos diversos (Lizurek y García, 2024). Este tipo de turismo se ha expandido en América Latina con una impronta grupal y de identidad campesina, constituyendo lo que se denomina "turismo rural comunitario".

Las prácticas turísticas en las comunidades rurales se desencadenan a nivel mundial a partir de varios antecedentes. Primeramente, en la transición del siglo XX, los organismos internacionales promueven una agenda mundial compartida, vinculada a la realización de prácticas orientadas al medio rural y a la conservación de la naturaleza, con la intención de atender la problemática ambiental y la búsqueda de conservación de los ecosistemas naturales. En este sentido, los países latinoamericanos de los casos de análisis de la presente investigación[1], os-

1. México, Costa Rica, Ecuador, Brasil y Argentina, en la etapa (2022-2025) y en la etapa actual la investigación avanza a otros países latinoamericanos.

tentadores de espacios naturales dignos de ser conservados y visitados, estructuran una agenda local, acorde a la emergencia global, que insta a los gobiernos a contrarrestar los efectos del cambio climático, a partir de una conciencia ambiental. Por ejemplo, en Ecuador (2001), la Declaración de Otavalo sobre Turismo Comunitario Sostenible y en Costa Rica (2003), la Declaración de San José sobre Turismo Rural Comunitario generaron una agenda política para el fortalecimiento del TRC en la región, con el apoyo de organismos internacionales.

A la vez que se espera reducir los efectos del cambio climático, la ejecución de ciertas políticas públicas en nuestros territorios tiene como misión atender el problema estructural del sur global que es la pobreza, la exclusión, la desocupación y la marginación, que en América Latina tiene la particularidad de recrudecerse en los contextos rurales. Considerándose las prácticas turísticas, un instrumento clave para la lucha contra la pobreza, la protección del medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible, a partir de los efectos positivos en la generación de ingresos, la creación de empleos y la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, la Resolución A/RES/67/223, 2012). En este marco, resulta de gran valor el análisis del ecólogo Jorge Morello y el economista ecológico Héctor Sejenovich que plantean en su obra "Nuestra Propia Agenda", la necesidad de diseñar estrategias propias, que articulen justicia social y sostenibilidad ambiental (Pengue, 2023).

En los países analizados, estas orientaciones se materializan, en diversas alternativas de economía familiar, vinculada directa o indirectamente a las prácticas turísticas, que buscan garantizar la seguridad[2] alimentaria y en algunas experiencias la soberanía[3] alimentaria, a partir de proyectos que recuperen los conocimientos ancestrales en hierbas medicinales (como es el caso de la comunidad argentina de Ocumazo y del programa un jardín de plantas medicinales de Taseloxiuja en el Taselotzin, México), proyecten prácticas agroecológicas o recorridos a fincas orgánicas o propicien prácticas agrícolas de autoconsumo (como es el caso en Costa Rica de las artesanas de Chietón y los asociados y no asociados a Stibrawpa, que mantuvieron, en diferentes grados, producción agropecuaria para el autoconsumo e intercambios comunitarios) o la recuperación y siem-

2. Se entiende por **seguridad alimentaria** -según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- el acceso de todas las personas a alimentos seguros, nutritivos y suficientes (Pengue, 2023).

3. Se entiende por **soberanía alimentaria** el derecho de los pueblos a definir y controlar las políticas y estrategias de producción de su sistema alimentario (Pengue, 2023).

bra de granos básicos, como maíz, arroz y frijoles, también tubérculos (yuca, ñame y champi) y musácea (bananos y plátanos) en Costa Rica y Ecuador; hortalizas, vid y manzanas (para la producción de sidras) en el caso de Ocumazo (Argentina); así como la crianza de animales domésticos (aves de corral o ganado menor como cerdos, gallinas, chivos) en el caso de México, Costa Rica y Ecuador.

En este sentido, en los diversos proyectos turísticos, por diferentes razones, la seguridad y la soberanía alimentaria han sido elementos determinantes para la supervivencia: la inundación del 2007 en Costa Rica hizo tomar conciencia de la importancia de mantener la agricultura familiar comercial y de autoconsumo; en México las socias del Hotel Taselotzin, participaron en Alianza Milpa, un colectivo de mujeres guardianas de las semillas autóctonas, que rescata sistemas tradicionales de alimentos y la autonomía de las semillas haciendo del Hotel un espacio para la producción y uso de dichos alimentos (Alianza Milpa, 2024). También, las familias quilombolas (afrodescendientes) de Brasil, en la parte plana desarrollan prácticas agrícolas y actividades productivas en torno a la yuca (mandioca) y la rapadura (caña de azúcar) para garantizar su propio sustento.

Por último, forma parte de los antecedentes de los procesos de evolución de las prácticas turísticas en el ámbito de la ruralidad, la necesidad de disminuir los efectos negativos del turismo tradicional (Kieffer, 2018), hecho que se profundiza pospandemia, buscando lugares que preservan la naturaleza y la vida comunitaria cotidiana, sus prácticas ancestrales y su cultura como un factor determinante para los visitantes a la hora de elegir destinos turísticos recomendados. De hecho, se reconoce en el turismo rural, la creación de importantes oportunidades de conservación, protección y uso sostenible de la diversidad biológica y de las zonas naturales, al alentar a las comunidades locales de los países en que se encuentran y a los turistas que los visitan a preservar y respetar el patrimonio natural y cultural (Asamblea General de las Naciones Unidas, la Resolución A/RES/67/223, 2012).

En los casos de los países latinoamericanos observados en la presente investigación, la práctica turística en las comunidades rurales emerge como respuesta a las graves crisis económicas territoriales que se suceden a raíz de diferentes factores que inciden en el ámbito de la ruralidad, entre los que se pueden destacar los procesos de financiarización[4] de la economía a nivel mundial (Allami y Cibils, 2017), los procesos de neodesarrollismo[5] en América Latina (Azamar Alonso, Sil-

va Macher y Zuberman, 2021) y la dependencia que los programas de reprimarización o neoextractivismo[6] (y con ella, el avance de la frontera agropecuaria empujada por una brutal ola de consumo) han provocado en la economía local (Veltmeyer y Petras, 2015; Gárgano, 2022). Como consecuencia Latinoamérica se ha convertido en escenario de profundos conflictos sociales vinculados a los derechos territoriales sobre los recursos naturales. En este contexto, "los territorios y comunidades indígenas se encuentran en el borde tanto de la frontera del capital extractivo como de los conflictos sociales relacionados" (Veltmeyer y Petras, 2015, p. 13). Estas tensiones reflejan la persistencia de modelos de reprimarización y monocultivo que, lejos de garantizar un desarrollo sostenible, reproducen la dependencia estructural de las economías latinoamericanas.

Un ejemplo ilustrativo de resistencia frente a esta lógica es el caso costarriqueño de Talamanca, donde la salida de la compañía bananera impulsó a los pobladores locales a cultivar cacao como fuente alternativa de ingresos (Dubois, 2007). La experiencia demostró que, frente a crisis ecológicas o económicas, la diversificación de la producción de alimentos básicos constituye una estrategia fundamental para las comunidades. De manera similar, en Ocumazo (Argentina) y entre las familias de Mato Grosso do Sul (Brasil), se han desarrollado prácticas productivas diversificadas que complementan la agricultura tradicional. Estas incluyen la elaboración de alimentos —dulces, conservas y platos típicos— destina-

4. No existe una definición de **financiarización** en los países periféricos, debido a la gran variedad de formas que dicho fenómeno ha tomado dependiendo del grado de desarrollo de los sectores productivos y financieros y las formas particulares de inserción internacional de los distintos países y regiones.

De acuerdo a Foster (2007), el término "financiarización" se usó por primera vez en 1993 y se lo utiliza para señalar la creciente hegemonía del capital financiero en detrimento del capital industrial desde el fin del sistema de Bretton Woods.

La definición más citada es la de Epstein, que indica que "la financiarización es el rol creciente de los incentivos financieros, mercados financieros y actores financieros e instituciones financieras en la operatoria de las economías locales e internacionales" (Epstein, 2005, p. 3).

Basándose en el trabajo de Arrighi (1994), Krippner indica que la financiarización es un "patrón de acumulación en el cual la búsqueda de ganancias ocurre de manera creciente a través de canales financieros, en detrimento del comercio y la producción" (2005, p. 181). El sector financiero es más lucrativo que el sector productivo y se desarrolla a expensas de este (Allami y Cibils, 2017).

5. El **neodesarrollismo**, o mejor dicho el resurgimiento de las ideas desarrollistas, fundado sobre las bases de las ideas del perfil de la especialización, de la estructura productiva y de las asimetrías tecnológicas, implicaría una mayor intervención estatal, políticas económicas heterodoxas, y/o retomar la industrialización a partir de reducir la brecha tecnológica por imitación (Azamar Alonso, Silva Macher y Zuberman, 2021).

6. La **reprimarización** económica es el regreso de un país al sector primario de su economía y el **neoextractivismo** es un modelo económico que se basa en la explotación de los recursos naturales para exportar productos no procesados (Veltmeyer y Petras, 2015)

dos tanto al turismo como a la comercialización en ferias regionales. Productos como manzanas y hortalizas en Argentina, o legumbres, frutas y rapadura en Brasil, han adquirido gran reputación por su sustentabilidad y características agroecológicas, generando un reconocimiento social que se traduce en el agotamiento, en las ferias, de los productos de manera muy rápida.

A la vez, el turismo es, en sí mismo, una construcción desde el territorio para dar sustento material al desarrollo de la vida comunitaria, y la emergencia global y la crisis socioecológica, habilitaron condiciones para que otros factores sean revalorizados: los sentidos y las prácticas ancestrales, la relación con la naturaleza, el rescate, la memoria y la visibilización de la cultura de los lugareños. Incluso podríamos preguntarnos si no se habilitó también las condiciones para que dichos elementos se mercantilicen. Sin embargo, el antecedente de las asociadas a Chietón Morén es un ejemplo claro de lucha contra la mercantilización, en tanto, a pesar de las necesidades y de verse tentadas por una ONG que les propuso abrirles otros mercados que facilitarían la venta de mayores cantidades de artesanías, con la condición de alejarse de sus culturas y aprender a realizar otros productos, más acordes a las demandas del mercado, las mujeres de la Junta Directiva de dicha experiencia se opusieron, porque si aceptaban estas condiciones "ya no estarían expresando su cultura, sino reproduciendo la cultura hegemónica" (P. Ureña, entrevista personal, 2023).

Procesos socioeconómicos de gestión y financiación

Los procesos de reestructuración en algunos territorios, reorientación o diversificación en otros, o bien ampliación de la actividad económica en los contextos rurales que se llevaron adelante en los países del sur global, posterior a la crisis económica a nivel mundial que afectó a las economías regionales a fines de siglo (década del 90 en la mayoría de los países) fruto de políticas neoliberales implementadas por los gobiernos de turno, tuvieron la impronta de la promoción de actividades turísticas con financiamiento por parte de diferentes organismos, en algunos casos a nivel internacional y en otros a partir de programas nacionales que emergen de políticas desde distintos ministerios y secretarías, asociaciones e instituciones u organismos de diversa índole, con el fin de reducir los desarraigos territoriales que los problemas económicos han provocado en dichos contextos rurales y permitir el desarrollo sostenible de las actividades emprendidas en los diversos territorios por actores vulnerables socialmente.

Organismos como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y la

ReTUR en Argentina; el Programa Mundial de Alimentos y el Fondo Nacional de Apoyo para las Empresas en Solidaridad (FONAES) y el Instituto Politécnico Nacional para el caso de México; la asociación ANAI en Costa Rica (para Yorkin-proyecto Stibrawpa) y la Banca Social del Banco Popular y de Desarrollo Comunal (para el Mercadito Chietón Morén); y por último, para el caso de Brasil la SEAD (Secretaría Especial de Agricultura Familiar y Desarrollo Agrario vinculada a diversas secretarías del Estado de Mato Grosso do Sul), dan cuenta del apoyo y la promoción de actividades turísticas en la región a partir de subsidios, créditos blandos o patrocinios que permiten la financiación de actividades turísticas y sus servicios (como por ejemplo, colocación de marca en la tienda, en el sitio web y otros productos de comunicación, para el mercadito de Chietón Morén) o la venta y promoción de productos orgánicos o agroecológicos (como es el Sello de Identificación de Participación en la Agricultura Familiar para identificar estos productos o bien la entrega de alimentos al Programa Nacional de Alimentación Escolar y a la Central de Abastecimiento de Mato Grosso do Sul, en el caso de Brasil).

En determinados contextos, los emprendimientos turísticos comunitarios recurren a mecanismos alternativos de financiamiento, tales como las donaciones y los trueques, con el propósito de garantizar su sostenibilidad en el tiempo. Un ejemplo ilustrativo se observa en Costa Rica, donde estas prácticas de intercambio solidario y reciprocidad, frecuentemente subvaloradas en las sociedades regidas por la lógica capitalista, constituyen un recurso fundamental para la continuidad de los proyectos. De manera semejante, en la experiencia de Ocumazo (Argentina), los integrantes de la organización comunitaria consensuaron en una primera etapa la realización de aportes económicos mensuales, liberando de dicha obligación a quienes aún no recibían visitantes, con el fin de conformar un fondo común propio que asegurara la viabilidad del emprendimiento. Por tanto, el sostenimiento de estos proyectos no solo se realiza mediante aportes dinerarios, sino también a partir de otros mecanismos, como las pasantías de diversas personas y/o ayudas desinteresadas de distinta índole. Tal es el caso de México, cuya asesoría solidaria de un arquitecto, posibilitó la construcción del hotel, o la donación de tiempo de voluntariado en el funcionamiento de la tienda-museo Chietón Morén. O bien a partir de acciones de extensión universitaria, como es el caso de las universidades en México, Costa Rica y Argentina, que instrumentan en los distintos proyectos turísticos redes de colaboración, asociación y/o participación con organizaciones ligadas al turismo o a la agricultura familiar para la reali-

zación de capacitaciones que fomenten un turismo con identidad (Giménez, 2016; Geertz, 1992), un mejor manejo y gestión de los servicios turísticos y un agregado de valor a través de un aprendizaje y una ampliación de los canales de distribución y comercialización de los productos y servicios turísticos (redes sociales, o tiendas virtuales como la que se logró a partir de la Asociación Solidarista del Instituto Tecnológico, en alianza con el Banco Popular, que pusieron a disposición el portal de tiendas virtuales "Kakaomarket", en México) o de los productos de la actividad de la economía familiar que se aprovechan a ofrecer en estos proyectos turísticos (como es el caso de Stibrawpa en Costa Rica en la que se prioriza la compra de productos locales para ofrecer al turista).

Si bien en algunos casos, como en Ocumazo, actualmente no existe una conexión directa entre las actividades de producción (de sidra hecha con manzanas del lugar, por ejemplo) con los servicios turísticos; estas conexiones de extensión a la comunidad que realizan las universidades, a partir de prácticas de los estudiantes de determinadas carreras y/o de técnicos de determinados organismos (como el INTA), podrían potenciar mejoras en la gestión organizativa de los emprendimientos turísticos, al trabajar en la profesionalización de los servicios ofrecidos, generando no solo beneficios en los operadores turísticos sino también y por extensión a familias o emprendedores locales de productos regionales que son vendidos en eventos que promocionan el turismo rural, en los hoteles y comedores preparados para tal actividad, o en fiestas regionales que convocan a la comunidad.

Esto nos invita a repensar el rol en los territorios, de las universidades y las instituciones educativas en general frente a este fenómeno, y el papel que cumplen en los proyectos turísticos los programas de capacitación que los diversos organismos e instituciones ponen al servicio de los actores sociales involucrados en prácticas de TRC.

Igualmente, la actividad comercial de los diferentes proyectos turísticos analizados, en general, no ha alcanzado a fortalecer su financiamiento interno o autogestivo, para permitir el logro de una sostenibilidad económica indispensable para estas iniciativas. Por tanto, no han podido dar cuenta de una independencia total de los programas de financiamiento externo, que les permita desprenderse de la necesidad continua de subsidios o ayudas estatales o de organismos internacionales. En palabras de Coraggio y Loritz (2022) no han podido pasar "de la emergencia a la estrategia". En un solo caso, de los analizados, sus actividades

les permitieron fondos rotatorios[7], como es el caso de Costa Rica (Chietón Morén).

En este sentido, la sostenibilidad se presenta como categoría de análisis para pensar los procesos socioeconómicos y la autogestión de los diferentes proyectos, y plantea el interrogante sobre la capacidad y la potencialidad que los proyectos turísticos analizados tienen de desprenderse del financiamiento externo, de los programas de organismos nacionales o internacionales de promoción financiera de estas experiencias. Considerando que los factores e instrumentos de financiamiento que permitieron la diversificación productiva del medio rural son de índole externa en la mayor parte de los casos analizados. Aunque cabe destacar que también es el Estado, en algunos proyectos, el que comienza a prestar atención a estos procesos, un ejemplo claro es la Ley de Microfinanzas en la Argentina (2006)[8].

En este sentido, existen dos perspectivas que discuten la sostenibilidad de los emprendimientos de la ESS, una de ellas implica la capacidad individual de las experiencias de competir en los mercados en la medida en que se fortalezcan sus organizaciones desde el punto de vista interno, logrando así la capacidad de perdurar a lo largo del tiempo (mirada micro). La otra perspectiva descansa en el desarrollo institucional y político (mirada meso y macro) que permita una sostenibilidad basada en otros principios económicos como son la reciprocidad[9], la redistribución[10], la administración doméstica y la planificación (Coraggio, 2008; Vázquez, 2010).

La filosofía de los emprendimientos turísticos de nuestras investigaciones está

7. Fondos rotatorios es un instrumento de gestión de recursos para organizaciones que cuentan con pocas posibilidades de acceso a financiamiento, constituye recursos financieros que gestiona una organización y que rotan entre ella y sus asociados en forma de créditos (Campi, 2017).

8. Ley de Promoción del Microcrédito para el Desarrollo de la Economía Social (Ley 26.117) cuyo objetivo es promover y regular el microcrédito para estimular el desarrollo de la economía social.

9. La **reciprocidad** es el intercambio de bienes y servicios entre individuos o grupos, basado en la idea de que los beneficios obtenidos de la interacción social deben ser recíprocos. La reciprocidad no se basa en el cálculo de costo-beneficio que caracteriza al mercado, sino en la construcción de relaciones de confianza mutua (Polanyi, 2007).

10. La **redistribución** es otro mecanismo de distribución en el cual los recursos y los bienes producidos por la sociedad son recolectados por una autoridad central, y luego distribuidos de acuerdo con ciertas normas y principios, como la necesidad o la posición social. Por otra parte, desde el criterio polanyiano, el intercambio, puede ser entendido en dos sentidos: a) intercambio administrado por los precios, que son forzados por la costumbre o la política, por lo que no se trata de un intercambio integrador; y b) el intercambio integrador, considerando que las prácticas de intercambio mercantil tienen capacidad de regulación que le son propias: los precios deben negociarse y si ocurre tal negociación, al principio de intercambio se le llama "integrador" (Polanyi, 2007).

basada en el comercio justo[11] y el consumo responsable[12] como elementos propios del campo de la ESS. En este contexto, la idea de que la moneda y el mercado puedan relacionarse con lo social y solidario, parece ir contra el sentido común, estos atributos son considerados por la mayoría, como inaplicables a tales instituciones. Sin embargo, en las últimas décadas, diversas experiencias en toda Latinoamérica han logrado conjugar, con un grado de éxito importante, tales instituciones con lo social y solidario (Plasencia y Orzi, 2007).

Un modelo de comercio justo implica estrategias reivindicativas, culturales, simbólicas y de iniciativas concretas de gestión que interpelen a la forma hegemónica de la economía de mercado buscando atenuar y reformar sus consecuencias y principalmente buscando una mayor sensibilización de productores, intermediarios y consumidores en un proceso gradual de modificación de comportamientos y estructuras que permitan valorar lo local (Valero, 2013). Al unir la palabra mercado con la palabra solidario, estamos diciendo que la solidaridad será una característica fundamental de estos mercados. El rasgo específico de este tipo de mercados, para poder ser considerados solidarios, es que sus participantes (compradores, vendedores, productores, usuarios, reguladores, legisladores, promotores, etc.) actúen bajo la lógica de consideraciones morales que limitan el campo de las acciones aceptables, de modo que, en la búsqueda de ventajas económicas particulares nadie pueda resultar afectado en las condiciones de reproducción de su vida (Plasencia y Orzi, 2007).

En este sentido, las actividades turísticas analizadas se constituyen como proyectos alternativos al sistema hegemónico capitalista (que sustenta su existencia en un individuo racional y egoísta y en la institucionalización de ese egoísmo a partir de los mecanismos de mercado) en la búsqueda de una racionalidad más integral de respeto al circuito natural de la vida humana, que llamaremos,

11. La definición de **comercio justo** estaría enmarcada en una resignificación del rol de cada uno de los actores de la cadena de comercialización: productor/intermediario/consumidor en función de otros valores como solidaridad y responsabilidad con el medio ambiente y la sociedad, que no son los que prevalecen en el comercio convencional (Valero, 2013).

12. El **consumo responsable** desde la mirada de la ESS implica conocer y valorar los productos o servicios que ofrece determinado productor (prestador de servicio turístico) por las características que asume el entorno de producción-prestación del servicio, asumiendo además los beneficios que consumir determinados productos acarrea al medio ambiente y la propia salud (Plasencia y Orzi, 2007; Valero, 2013; Pearson, 2020). Es un replanteamiento de nuestras necesidades para satisfacerlas contribuyendo a una sociedad sostenible y justa, sirviéndose de nuestro poder para decidir y optar por opciones que transforman las relaciones y construyen otros modelos de producción-distribución-consumo-desecho alejados del modelo hegemónico capitalista, patriarcal, colonialista, y en general discriminatorio hacia las identidades o formas de vida no normativas (REAS, 2018).

"racionalidad reproductiva", en términos de Coraggio (2009, 2011). En este sentido, José Luis Coraggio continúa la visión de Polanyi, cuando explica que la Economía Social y Solidaria parte desde una visión sustantiva de la economía y pretende ir más allá de la misma buscando un sentido ético a las relaciones económicas, atendiendo a una reproducción y desarrollo ampliado de la vida de todos y todas en armonía con la naturaleza. Por consiguiente, se basa en la búsqueda del bien común y de la mejora sustancial de la comunidad en la que los sujetos actúan (Coraggio, 2010, Coraggio y Loritz 2022). La racionalidad reproductiva, explican Hinkelammert y Mora (2009):

> "presupone un reconocimiento anterior: el mutuo reconocimiento de los seres humanos como seres naturales y necesitados; ya que cada ser humano depende del otro, sustenta al otro, participa en el desarrollo del otro, y que sólo a partir de este reconocimiento del otro como ser natural, aparece la posibilidad de fijar el circuito natural de la vida humana como el condicionante de toda vida humana y, por consiguiente, también de cualquier institucionalidad". (Hinkelammert y Mora, 2009, p. 41)

En los procesos socioeconómicos de estas alternativas turísticas, se subraya además de este proceso relacional de interdependencia entre los sujetos (entre ellos), la relación que estos sujetos tienen con sus entornos naturales, logrando un doble proceso relacional en la sustentabilidad de la vida. Las comunidades rurales logran el sustento, logran condiciones materiales, sin el objetivo de la maximización de beneficios, en este sentido la inclusión de lo no económico es vital, pues los diferentes organismos o instituciones sociales, el gobierno, la religión o las universidades pueden ser tan importantes para la estructura y el funcionamiento de la economía como las instituciones monetarias o las herramientas necesarias para llevar adelante un proceso productivo, o para realizar la infraestructura necesaria para prestar el servicio (Polanyi, 2007). Tal es el caso de las socias del proyecto Stibrawpa que aportaron trabajo no remunerado y en especie, principalmente con materiales de construcción para elaborar la infraestructura del albergue, por poner un ejemplo.

Impacto en el desarrollo territorial

En las experiencias de TRC se puede identificar un impacto socioeconómico a escala territorial en las distintas regiones. Este impacto asume las características de beneficios directos o indirectos sobre la generación de empleo, tanto de los asociados que habitan en estas comunidades rurales, como de comunidades ve-

cinas, porque están vinculados a estos proyectos o porque aun no estando asociados intervienen en los circuitos productivos de cercanía que estas experiencias van construyendo en el territorio para atender al turista. Son ejemplo de ello, las comunidades vecinas de Yorkin (Shuabb y el Guabo en Panamá), incluso los no asociados de Stibrawpa, en esta localidad, dando paso a un desarrollo territorial que merece ser analizado. O las comunidades de artesanos que a partir del Mercadito Chietón Morén tienen un espacio común para la exposición y venta directa de sus productos, sin intermediarios y bajo la filosofía del comercio justo. Como así también, el hecho de que las parejas de varias de las integrantes del proyecto del Hotel Taselotzin, han pasado del rechazo a estas actividades turísticas a incluirse en las labores de mantenimiento. Y para el mismo caso, se ven beneficiadas las múltiples cooperativas y organizaciones ligadas a la cosecha, elaboración y distribución de café, canela, miel, vainilla, licores, pimienta, entre otros productos de la localidad, como es el ejemplo de la Unión de Cooperativas Tosepan, que por su tamaño y trayectoria tiene gran influencia en la región mexicana. Por otra parte, en Argentina, tanto la experiencia de Ocumazo, donde los beneficios alcanzan a proveedores de comida y de servicios de guía e inclusive a familias de la comunidad que prestan sus casas como alojamientos complementarios, como la experiencia de Pipinas, en las que la infraestructura de la fábrica abandonada y convertida en hotel, fue utilizada por la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) en 2013 y por los empleados de logística de la película Destino Final en 2017, o las comitivas extranjeras principalmente de italianos y franceses que contratan estos paquetes turísticos con la intención de conocer la idiosincrasia de los lugareños, generando empleo no solo a las familias que hasta hoy día forman parte de estas experiencias, sino también por extensión a diferentes actores de la localidad.

Por ello, también debe considerarse la experiencia única que este tipo de turismo genera en los visitantes que eligen estos destinos, por ejemplo, cuando visitan el Hotel Taselotzin en México, el turista obtiene aprendizajes significativos de la cultura de estas comunidades. O quienes duermen en las casas de vecinos de la comunidad de Ocumazo y vivencian la cotidianeidad de sus vidas, se ven beneficiados con conocimientos in situ de su cultura.

El impacto socioeconómico que estas experiencias generan, potencia el desarrollo territorial, que en términos de Bárbara Altschuler (2008) es “endógeno” y responde a necesidades locales y, a la vez, necesita abordarse integralmente desde

múltiples niveles de análisis internos (Altschuler, 2008). Estos niveles de análisis siguiendo a Boisier (2004, citado en Rossi, 2015) son las dimensiones políticas, económicas, científico-tecnológicas, y, sobre todo, la dimensión cultural, en intersección con la problemática socioambiental del territorio que se pretende desarrollar. En este sentido, el nivel político se expresa en la capacidad de los actores sociales para negociar y tomar decisiones, el nivel económico del desarrollo implica la capacidad de estos actores de apropiarse de los excedentes y las inversiones en ese territorio y el nivel científico-tecnológico de la endogeneidad, vincula la capacidad de los establecimientos del sistema científico-tecnológico que inciden en el territorio generando innovaciones. Por último, desde la dimensión cultural del desarrollo, recuperamos como fortaleza la identidad propia de un territorio, sus prácticas, procedimientos, símbolos, esquemas normativos y representaciones de mundo (cosmovisiones) de los pobladores (Ballesteros et al., 2021, citados en Dolzani, 2024). Y con respecto al tratamiento de la problemática socioambiental, en términos del TRC, comprendería la belleza escénica del lugar donde se concreta y materializa el desarrollo, que forma parte del territorio y no puede reproducirse, sino más bien preservarse mediante un fomento responsable del cuidado. Cabe aclarar aquí que, si bien considerar solo el servicio ecosistémico de belleza escénica[13] es un tanto reduccionista respecto a la problemática ambiental, solo se indica dicho servicio ambiental, de los existentes en los territorios, por tratarse de una investigación referida al TRC, debido a que estas prácticas turísticas podrían, de manera directa, incidir en el servicio ecosistémico en cuestión; y por otra parte, debido a que esta investigación no podría abarcar la complejidad de los problemas ambientales ni todos los servicios ecosistémicos existentes (Dolzani, 2024).

Respecto a los procesos endógenos del desarrollo territorial a partir de las actividades turísticas, siguiendo a Coraggio (2013) debemos considerar que las unidades económicas de los territorios poseen un sustrato extensionista al interior de su lógica de reproducción, mediadas por asociaciones, comunidades organizadas, redes formales e informales de diverso tipo, que consolidan las condiciones de posibilidad y potencialidad de organizaciones socioeconómicas dirigidas a las mejoras de lo local para subsistir y desarrollarse dignamente (Dolzani, 2024). De

13. Según el Plan Director de las Áreas Naturales Protegidas del Perú (SERNANP, Ministerio del Ambiente), la belleza escénica es un servicio ecosistémico, ligado a la conservación y el disfrute del patrimonio, constituido por los recursos naturales y culturales, como son las montañas, lagos, bosques y biodiversidad, que tienen un valor económico, que muchas veces no es reconocido (SERNANP, 2025).

hecho, uno de los aspectos de mayor relevancia dentro del desarrollo territorial que se genera a partir del impacto socioeconómico en estas experiencias está dado por la emergencia de las redes de colaboración solidarias (Mance, 2006) o redes de confianza que se logran a partir de los intercambios. En este sentido, en las vivencias de Ocumazo, por ejemplo, o las de las mujeres de Costa Rica y México, es importante destacar las redes de contactos y el capital sociocultural y político que en la experiencia misma de sus proyectos han podido construir sus actores. En ambos casos, los y las líderes comunitarios han tenido acceso a repertorios culturales de otros entornos, han viajado a otras ciudades, han hecho conocer sus experiencias y su cultura y se han nutrido de otras culturas en sus intervenciones. Teniendo el potencial de promover la visibilización de propuestas alternativas "al desarrollo" (no de desarrollo) en términos de Giorgos Kallis (2019) que van más allá del sustento material necesario para toda vida humana. Sin romantizar aquí la vida de las comunidades originarias, como exentas de conflictos, volvemos a destacar la filosofía de los pueblos que hacen del TRC prácticas cotidianas que se identifican con la Economía Social y Solidaria, y ponen en valor la perspectiva del buen vivir[14], vivir en armonía o vivir bien de dichas comunidades. Los territorios y la comunidad generan una sinergia recíproca y articulan entramados de acción comunitaria dándole un sentido de encastramiento de lo económico en lo social (Polanyi, 2007). El caso de la Masehual Siuamej y el Hotel Taselotzin es un claro ejemplo de cómo las iniciativas de TRC tejen redes de colaboración con propósitos que van más allá de la reproducción material de la vida para las comunidades.

Aunque "la configuración fragmentaria y heterogénea de los territorios devela la disparidad interregional e intrarregionales, es decir; sociedades, economías y territorios duales, fragmentados y desarticulados, rupturas de cadenas productivas y lazos sociales" (Altschuler, 2008, p. 2), la capacidad de las trayectorias empíricas en los diferentes países de América Latina analizados, sobre actividades de TRC da cuenta de su impacto en las relaciones de producción, en las relaciones de intercambio y en las relaciones de consumo y pone de manifiesto la potenciali-

14. Las prácticas y/o manifestaciones del Buen Vivir y el Vivir Bien son principios recuperados de los pueblos andinos, traducidos del Sumak Kawsay (Kichwa o Quechua), del Suma Qamaña (Aymaras), (Chiroque Solano y Mutuberría Lazarini en Coraggio y otros, 2013), Ametsa Asaiki de los pueblos amazónicos peruanos y Nandereko o Teko Porâ (Guaraníes) y otras cosmovisiones de los pueblos originarios de la región (Salon 2014, citado en Acosta, 2015). Para cada territorio la filosofía del buen vivir es "la expresión de un proyecto de vida, aquello que unifica la existencia humana y le permite dar un sentido a todo lo que acontece cotidianamente" (Dussel, 2019).

dad del territorio como circuito específico de interacciones sociales orientado a la reproducción y desarrollo ampliado de la vida (Coraggio y Loritz, 2022).

Por otra parte, ante el proceso de homogeneización cultural que introduce la globalización, el TRC y el desarrollo de una economía territorial, a partir de estas experiencias, permitirían contrarrestar las tendencias uniformizantes que responden a una lógica instrumental de escala global, donde lo local no constituye una cuestión apriorística, sino más bien la consecuencia de la racionalidad globalizante (Dolzani, 2024). No negando la heterogeneidad de los procesos locales y las disputas de poder y tensiones que ocurren en el territorio, sino tomando las dimensiones culturales, políticas y de las relaciones sociales como un lugar de producción de significados y sentidos que le dan una semántica particular a lo local, que posibilitan el surgimiento de proyectos colectivos y sobre todo que generan sustentabilidad en tiempos de crisis y oportunidades para el desarrollo de nuevas actividades. Promover el desarrollo de una economía regional, la defensa de una economía local inserta en un proceso de globalización que genera cada vez más interdependencia puede ser anacrónica. Sin embargo, la reivindicación de la identidad local actúa como mecanismo social de defensa para las economías regionales, estos sectores económicos, o trayectorias empíricas de ESS adquieren una importancia decisiva ante el siguiente interrogante: ¿Los mercados globales poseen la capacidad de inclusión del conjunto de la sociedad? (Dolzani, 2024). La evidencia es que el mercado autorregulado, bajo un mecanismo de regulación entre oferta y demanda de precios ha generado niveles crecientes de concentración y centralización económica que profundizan los procesos de desigualdad y exclusión social y pone de manifiesto la incapacidad de este mecanismo para dar una respuesta inclusiva (Laville, 2013). Ante este distanciamiento social y sumado a un distanciamiento medioambiental, el fortalecimiento de las trayectorias económicas de TRC en clave de ESS se configura como una piedra angular para la construcción de redes económicas locales y la cohesión social (Arroyo, 2021).

En este sentido, considerar otras prácticas económicas posibles a partir de "un turismo con identidad, donde se ofrece la autenticidad de la vida cotidiana como producto" (García, 2020, p. 37) y poner el énfasis en la mirada colectiva del desarrollo territorial y la necesidad del cuidado de la vida de su comunidad y principalmente de la naturaleza, encuentran aquí el valor de estas experiencias como una propuesta de desarrollo territorial alternativo al turismo tradicional.

Reflexiones finales

A nivel global la emergencia del turismo tiene sus explicaciones en la necesidad de sostener actividades acordes a un desarrollo sustentable, apoyado por organismos internacionales, como correlato de la crisis global que se traduce en alarmantes indicadores de la problemática ambiental. Pero a nivel local surge, además, como respuesta a diferentes efectos de la crisis económica que los países latinoamericanos han sufrido como consecuencia de la financiarización, el neoextractivismo o reprimarización y el neodesarrollismo, con su correlato en el deterioro salarial, el desempleo y la pobreza, que en contextos rurales se recrudece.

El TRC es la búsqueda, al interior de los territorios, de modos y prácticas de vida que sustenten la base material de la comunidad y se acerquen a prácticas económicas menos individualistas, poniendo en evidencia nuevas lógicas de construcción colectiva, a partir de la participación de la mujer en las actividades económicas de la mayoría de los casos analizados, decisiones democráticas y autogestivas, el arraigo y la defensa del rescate cultural o de la memoria de los territorios y procesos de transformación socioecológica que permitan un desarrollo de prácticas económicas enmarcadas dentro del ecodesarrollo. Y es esto, lo que acerca al TRC a identificarse con prácticas de la ESS, en tanto los valores de esta perspectiva se entrelazan con los que asumen el "buen vivir" en las comunidades que lo practican.

Referencias

Acosta, A., Demaría, F. y Ashish, K. (2015). *Buen Vivir, Decrecimiento y Swaraj Ecológico: Alternativas al desarrollo sostenible y a la economía verde*.

Allami, C. y Cibils, A. (2017). Financiarización en la periferia latinoamericana: Deuda, commodities y acumulación de reservas. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 8(mayo-septiembre), pp. 81–101.

Altschuler, B. (2008). Desarrollo y territorio como ámbitos de disputa: economía social, concentración económica y modelos de acumulación. *Anales del 7° Coloquio de Transformaciones Territoriales*. Universidad Federal de Paraná. Editorial Esplendor, Curitiba.

Arroyo, H. G. (2021). *Redes colaborativas solidarias: articulación e interrelación entre cooperativas de trabajo* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto (RIDAA-UNQ). Disponible en http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3016

Azamar Alonso, A.; Silva Macher, J. C. y Zuberman, F. (Coords.) (2021). *Economía ecológica latinoamericana*. Colección Miradas latinoamericanas, CLACSO. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ballesteros, L., Dieguez, L., García, D., Gómez, S., Lizurek, L., Prado, L., Romero, A., Rossi, E., Juarez, P., Marin, M., Ricci, A. P., Vigne Carpi, A. (2021). *Enfoques y herramientas para proyectos turísticos locales en clave de desarrollo socioeconómico.* Guía orientadora La Plata: PBA Sustentable - Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

Campi, M. R. (2017). *Estudio de casos sobre la implementación de fondos rotatorios para un grupo de organizaciones de la economía social y solidaria del Departamento Sarmiento, Provincia de San Juan*. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto (RIDAA), Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado, Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria. Recuperado de http://ridaa.unq.edu.ar

Coraggio J. L. (2008). La sostenibilidad de los emprendimientos de la Economía Social y Solidaria. *Otra Economía*, 2 (3), pp. 41-57.

Coraggio, J. L. (2010). Pensar desde la perspectiva de la Economía Social. ¿Cómo construir otra Economía?. *Economía Social y Agricultura Familiar*. Ediciones INTA. Buenos Aires.

Coraggio, J. L., Laville, J. L y Cattani, A. D. (2013). *Diccionario de la otra economía*. Colección Lecturas de economía social, UNGS, Buenos Aires.

Coraggio, J. L. y Loritz, E. (2022). *Economía Popular. Entre la emergencia y la estrategia*. Ediciones Ciccus. Buenos Aires.

Dolzani, E. (2024). *El ecoturismo en el Puerto Reconquista: aportes desde la economía social y solidaria para el desarrollo regional* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto (RIDAA-UNQ). Disponible en http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4479

Dubois, C. (2007). *El cacao en Talamanca: una alternativa de desarrollo local*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Dussel, E. (2019, 12 de marzo). *Concepto de Buen Vivir* [Video]. Canal de YouTube Carlos Paizanni. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds

Gárgano, C. (2022). *El campo como alternativa infernal. Pasado y presente de una matriz productiva ¿sin escapatoria?* Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giménez, G. (2016). *Estudios sobre las culturas y las identidades sociales*. México: Editorial Universidad de Guadalajara.

Hinkelammert F. J. y Mora Jiménez, H. (2009). Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Nº 33, pp. 39-49. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.

Hinkelammert, F. J., y Mora Jiménez, H. (2009). *Economía, sociedad y vida humana: Preludio a una segunda crítica de la economía política*. Buenos Aires: Altamira.

Kallis, G. (2019). *La alternativa del decrecimiento*. La Alianza Global Jus Semper. Disponible en: https://www.jussemper.org/Inicio/Recursos/Info.%20econ/Resources/Kallis-AlternativaDecrecimiento.pdf

Kieffer, M. (2023). El turismo de las comunidades rurales en México: Un turismo alternativo enmarcado en la economía social y solidaria. *Otra Economía*, 14 (26), pp. 62-82. https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/otraeconomia/article/view/770

Laville, J. L. (2009). "Con Mauss y Polanyi hacia una teoría de la economía plural". En J. L. Coraggio (Coord.), ¿Qué es lo económico? (pp. 237-260). Buenos Aires: Ciccus.

Lizurek, M. y García, D. (2024). Procesos de democratización del turismo en escenarios de desarrollo territorial. *TransFormar. Revista en Economía y Gestión*, 1(1), pp. 151-172.

Mance, E. A. (2006). *Redes de colaboración solidaria: Aspectos económico-filosóficos, complejidad y liberación* (Colección Otras voces). Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Disponible en https://vinculando.org/economia_solidaria/redes_solidarias.html

Pearson, M. (2020). *Análisis de los/as consumidores/as del proyecto ConSuma Dignidad: caracterización de sus prácticas y hábitos de consumo* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto (RIDAA-UNQ). Disponible en http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2586

Pengue, W. A. (2023). *Economía ecológica, recursos naturales y sistemas alimentarios: ¿Quién se come a quién?* Buenos Aires: Orientación Gráfica Editora.

Plasencia, A. y Orzi, R. (2007). En torno a los conceptos de mercados solidarios y moneda social. En *Moneda Social y Mercados Solidarios. Potencial emancipador y pedagógico de los sistemas monetarios alternativos*. Buenos Aires: Editorial CICCUS.

Polanyi, K. (2007). *La gran transformación: Crítica del liberalismo económico*. Quipu Editorial. Disponible en https://www.traficantes.net/sites/default/files/Polanyi,Karl-La_gran_transformacion.pdf

Rossi, G. (2015). Desarrollo territorial y descentralización: El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *Terra: Revista de Desarrollo Local*, (1), pp. 27-40.

Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado – SERNANP. (2025). *Plan Director de las Áreas Naturales Protegidas del Perú*. *Versión resumida*. Ministerio del Ambiente. Disponible: https://sinia.minam.gob.pe/sites/default/files/archivos/public/docs/PlanDirector_Version_Resumida.pdf

Valero, Y. (2013). *El comercio justo, ¿una herramienta para la construcción de otra economía? Análisis de dos experiencias de Comercio Justo en Ecuador y Argentina*. Tesis de Maestría en Economía Social - UNGS. Buenos Aires, Argentina.

Vázquez, G. (2010a). El debate sobre la sostenibilidad de los emprendimientos asociativos de trabajadores autogestionados. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (18), pp. 97-120.

Vázquez, G. (2010b). *El debate sobre la sostenibilidad de los emprendimientos asociativos de trabajadores autogestionados: Perspectivas y aportes conceptuales desde América Latina*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Veltmeyer, H. y Petras, J. (2015). *El neoextractivismo: ¿Un modelo posneoliberal de desarrollo o el imperialismo del siglo XXI?* México: Paidós/Crítica.

El uso de la noticia periodística en la formación docente: un puente entre el currículo y la realidad social

Melina Vénica[1]
mvenica@educ.ar

Adrián Galfrascoli[2]
adriang@trcnet.com.ar
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9979-4047

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia desarrollada por dos profesores, una de Lengua y Literatura y el otro de Ciencias Naturales, en el Instituto Superior de Profesorado Nº 4, con estudiantes de dos divisiones de primer año del Profesorado de Educación Primaria, durante los años 2024, 2025 y 2026. El eje central de la propuesta gira en torno al uso de la noticia periodística como puente entre los contenidos curriculares de la formación inicial y la vida cotidiana. Las acciones se desarrollaron con el propósito de fortalecer los procesos de alfabetización académica y alfabetización científica por medio de un acompañamiento situado que intentó responder a la diversidad de los grupos de trabajo. La adecuación de las orientaciones y la inclusión de una noticia analizada como recurso, empleada como ejemplo modélico favorecieron aprendizajes significativos. Queda pendiente hacer un análisis más riguroso de la experiencia apelando a la metodología propia de la investigación didáctica.

Palabras clave

Alfabetización académica; textos periodísticos; análisis de noticias; recurso modélico; formación docente.

1. Profesora de Lengua y Literatura.
2. Profesor de Ciencias Naturales. Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales (FBCB-UNL).

Using News Reports in Teacher Training: A Bridge Between the Curriculum and Social Reality

Abstract

This paper presents an initiative carried out by two professors —one specializing in Language and Literature and the other in Natural Sciences— at the *Instituto Superior de Profesorado Nº 4*. The project involved students from two first-year sections of the Primary Education Teacher Training program during the 2024, 2025 and 2026 academic years. The proposal centers on using news articles as a bridge between the curriculum of initial teacher training and everyday life. The activities aimed to strengthen academic and scientific literacy through situated support designed to address the diversity of the student groups. Tailoring the guidelines and using an analyzed news article as a model resource fostered meaningful learning. A more rigorous analysis of the experience, utilizing the methodology specific to didactics research, remains to be conducted.

Keywords

Academic literacy; journalistic texts; news análisis; model resource; teacher training.

Introducción

El Taller de Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana (TCNCC) es un espacio curricular de primer año del Profesorado de Educación Primaria, que se desarrolla durante el segundo cuatrimestre (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2009). Uno de los objetivos que se persiguen en esta unidad curricular es visibilizar las relaciones que mantienen ciencia y sociedad.

Distintos especialistas sostienen que la sociedad tiene una visión deformada de la ciencia (Adúriz Bravo -citado por Stekolschik, 2008-; Fernández, Gil, Carrascosa, Cachapuz y Praia, 2002; Martín García, 2021), que la vincula con un conocimiento esotérico, incomprensible para las personas legas y lejano a los intereses cotidianos de los ciudadanos. Estudios sobre este tema muestran que los libros de texto escolares suelen transmitir esas imágenes distorsionadas (Solaz Portolés, 2010). Entendemos que estas percepciones no favorecen la difusión de la cultura científica, tampoco promueven un acercamiento de la sociedad a la ciencia ni la regulación del cuerpo social sobre la actividad desarrollada por la comunidad científica.

Estrategias para achicar la brecha entre ciencia y sociedad han sido impulsadas por los ámbitos académicos, convencidos de que la difusión de la ciencia contribuiría a una mayor justicia social, puesto que la democratización del conocimiento y el acceso irrestricto a la cultura científica constituyen un bien incuestionable. En esta dirección sostenemos que "la ciencia es parte de la cultura y, por lo tanto, debe ser apropiada socialmente" (Moledo y Polino, 1998, p. 100). Con esa intención, se han desarrollado experiencias de cafés científicos, jornadas científicas, la "Semana de la Ciencia", blogs, pódcast, etc. Un recurso más tradicional puede ser encontrado en la prensa gráfica, hoy devenida en prensa digital. Así, en Diario Página/12, por ejemplo, encontramos el suplemento Futuro, que difundía artículos breves sobre cuestiones de interés vinculadas a la salud, los descubrimientos científicos, los avances tecnológicos, etc.

En la actualidad, los portales informativos incluyen noticias con distinto tenor que alcanzan diversos temas científicos. Esos textos se vuelven un recurso valioso para el TCNCC porque, en el aula del nivel superior, se transforman en un puente entre los contenidos de la formación inicial de las y los futuros profesores de Educación Primaria y la realidad cotidiana. De hecho, algunos autores recomiendan su uso destacando su "estimable potencial didáctico" para abordar la naturaleza de la ciencia (García Carmona, 2014) haciendo aportes para difundir una con-

cepción más humana de la actividad desempeñada por la comunidad científica.

En este artículo presentamos una experiencia desarrollada en el Instituto Superior de Profesorado Nº 4 durante 2024, 2025 y 2026, en la que se propone el análisis de noticias como estrategia para fomentar la alfabetización académica y la alfabetización científica de estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Primaria.

De alfabetizaciones varias

Tradicionalmente se entiende la alfabetización como el proceso por el cual los miembros letrados de una sociedad promueven en las nuevas generaciones el desarrollo de las habilidades cognitivas que les permiten comunicarse eficazmente empleando dos procesos relacionados pero diferentes: la lectura y la escritura.

Las sociedades contemporáneas atribuyen un valor significativamente grande a estas habilidades puesto que el volumen de información que se produce y circula por medio de la palabra escrita es prácticamente inabarcable y el ejercicio pleno de la ciudadanía se apoya fundamentalmente sobre la comprensión de esa información y el ejercicio del juicio crítico. Pero, además, los beneficios que aportan saber leer y saber escribir no son solo individuales. El desarrollo del conocimiento, la transmisión de la cultura, el motor de la economía, entre otras tantas esferas de la existencia humana, se ven favorecidas cuando las sociedades garantizan a todos sus miembros el acceso a la cultura letrada. En este marco, no debe sorprendernos que el Consejo Federal de Educación haya impulsado acuerdos en torno a un Compromiso Federal por la Alfabetización (Resolución CFE N° 471/24) y que el Poder Ejecutivo haya rubricado el Plan Nacional de Alfabetización (Decreto 579/2024). Este programa plantea un desafío a los Institutos de Educación Superior, puesto que se concibe al sistema formador como "un componente central para el diseño y la implementación de políticas de alfabetización porque asegura la integralidad de las acciones al trabajar directamente en la formación inicial y continua de los docentes que asumen la tarea de alfabetizar" (CFE, 2024, p. 12).

Concurrentemente, los autores de este trabajo entendemos que las habilidades cognitivolingüísticas (Jorba, 2000) comprometidas en la comprensión y producción de textos no son innatas; se aprenden principalmente en instituciones escolares. Su desarrollo no es espontáneo ni inmediato en el tiempo. El aprendizaje de la lectura y el de la escritura constituyen procesos que se extienden varios años y

que, aunque comienzan en la familia, requieren de los educadores prácticas sistemáticas, sostenidas y convenientemente adaptadas. Así, el proceso de alfabetización se divide en varias etapas: alfabetización emergente o temprana (antes de ingresar a instituciones de educación formal), alfabetización inicial, avanzada y académica. Cada una de las últimas tres tiene particularidades que deben ser atendidas institucionalmente.

Así como leer y escribir se consideran competencias imprescindibles para el ciudadano del siglo XXI, la comprensión de los productos de la ciencia y sobre la ciencia misma constituyen conocimientos prioritarios de la sociedad actual. Así lo resaltan numerosos especialistas en el tema y organismos internacionales de la envergadura de UNESCO (2026). Para resaltar la necesidad de formar científicamente al ciudadano, Gérard Fourez (1997) acuñó la expresión alfabetización científica como analogía para debatir en torno a la democratización del acceso al conocimiento científico en clave escolar. Desde entonces, este concepto se ha difundido ampliamente ocupando un lugar destacado en el campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias (Pérez-Rodríguez y Baquero-Mendieta, 2025). Así, la alfabetización científica se ha instalado en la agenda escolar y ocupa un lugar privilegiado entre los fines del currículo científico. Así lo entiende el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe, que expresa que "enseñar a leer y escribir y ofrecer oportunidades para el desarrollo de la alfabetización científica, en matemática, digital y en múltiples lenguajes constituye una responsabilidad indelegable de la escuela" (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2026, p. 21). En este contexto "no cabe duda en la importancia de considerar la formación del docente para lograr instalar la cultura científica" (Rodríguez Vera, 2017, p. 9).

Como es posible constatar, la evolución de la sociedad y la cultura nos ha traído a un escenario de gran complejidad y dinamismo. La participación crítica de los sujetos en este contexto requiere una formación integral que los prepare para abordar una realidad con esas características. Así, desde hace ya varios años se plantea una educación que contemple los desafíos emergentes y proponga múltiples alfabetizaciones (Dussel y Southwell, 2007). Además de las mencionadas, cobran relevancia la alfabetización estadística (Alsina, Muñiz, Rodríguez, García, Vásquez y López, 2023), la alfabetización emocional (Martos y Maguiña, 2022; OEI, 2022), la alfabetización mediática (UNESCO, 2026), la alfabetización digital (Guillén, Ascencio y Tarango, 2016; Landau, Serra y Gruschetsky, 2007), alfabe-

tización financiera (Montaña y Ferrada, 2020), entre otras. Todas ellas contribuyen a lo que se ha denominado alfabetización cultural (Hirsch, Kett y Trefil, 1987).

Hacia una lectura crítica de los medios en el ámbito escolar

Los medios de comunicación se encuentran completamente integrados a la vida cotidiana de la sociedad. A los medios más tradicionales como la radio y la televisión se han sumado las múltiples combinaciones que ofrecen las herramientas digitales y que se encuentran al alcance de las personas a tan solo un clic en la pantalla del celular.

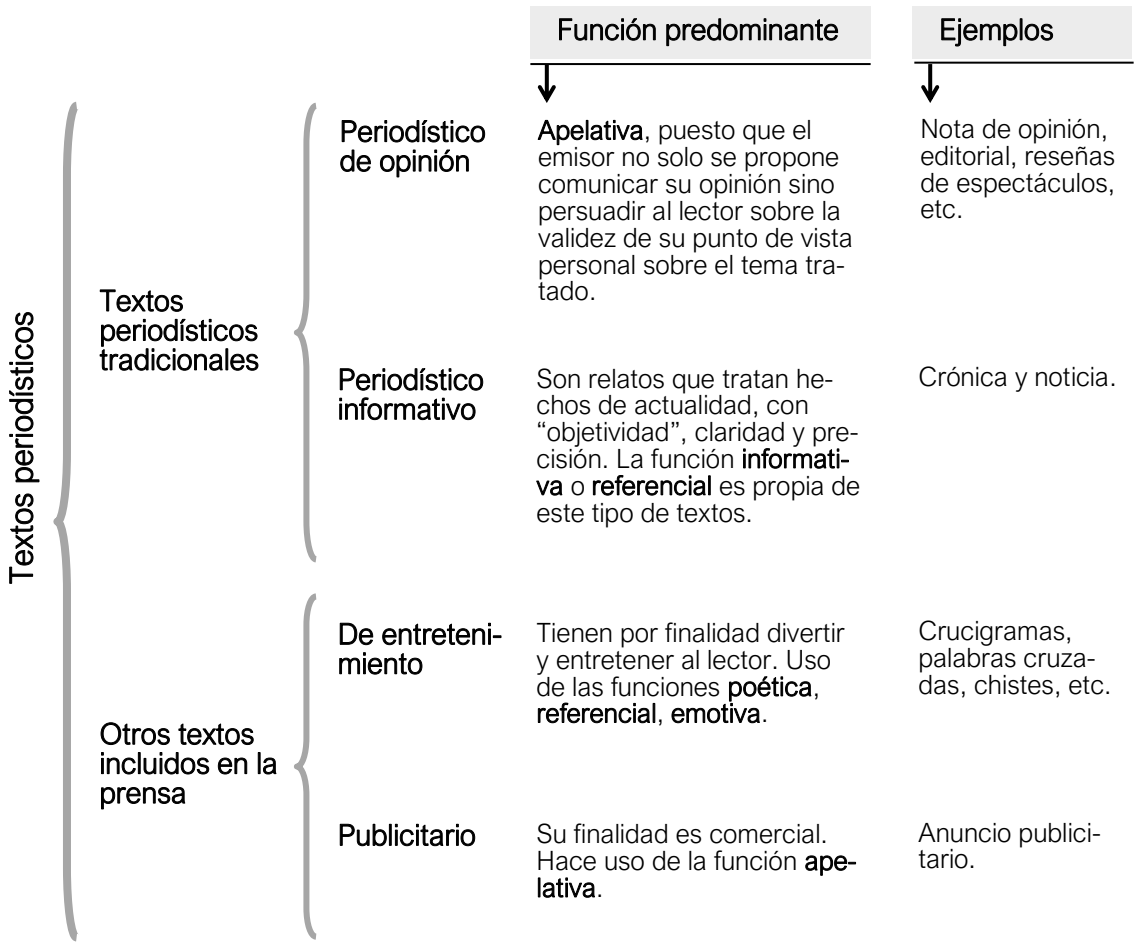
La información es el componente central del discurso que difunden dichos medios, que no solo dan forma a los hechos que tratan, sino que contribuyen a construir una particular visión de la realidad. Esta característica del texto periodístico requiere del lector el desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión de textos, pero también a la evaluación de la información y al juicio crítico. Como señalamos anteriormente, estas competencias no son innatas; se desarrollan con el ejercicio de la lectura y la reflexión, principalmente en contextos escolares. Existen evidencias de que el abordaje didáctico de la noticia contribuye a desterrar la idea de que los discursos periodísticos son neutrales y objetivos. En ese sentido, "el periódico puede utilizarse como componente didáctico interdisciplinario, asequible, generador de opiniones y juicios" (Calles y Arráez Belly, 2007, p. 188).

En toda situación comunicativa, el mensaje que se emite tiene un propósito determinado: informar, convencer, entretener, vender, entre otros. La diferencia que presentan los distintos enunciados radica en la intención del enunciador y en la estructura que asume el discurso en cada uno.

Este trabajo centra la atención en los textos periodísticos. En estos casos, adoptando un criterio pedagógico, podemos decir que según la intención del emisor se presentan diferentes géneros. Estos, a su vez, pueden agruparse tomando como criterio la función del lenguaje que predomina en ellos. Con esta lógica se elaboró la Figura 1, que resume la información expuesta.

Para esta exposición, nos remitiremos a las particularidades de la noticia puesto que el eje de nuestra propuesta de acompañamiento en el proceso de alfabetización científica y alfabetización académica se centra en el periódico como recurso y puente entre los contenidos del currículo y la realidad en la que nosotros y los estudiantes vivimos.

Figura 1. Tipología de textos presentes en la prensa escrita.

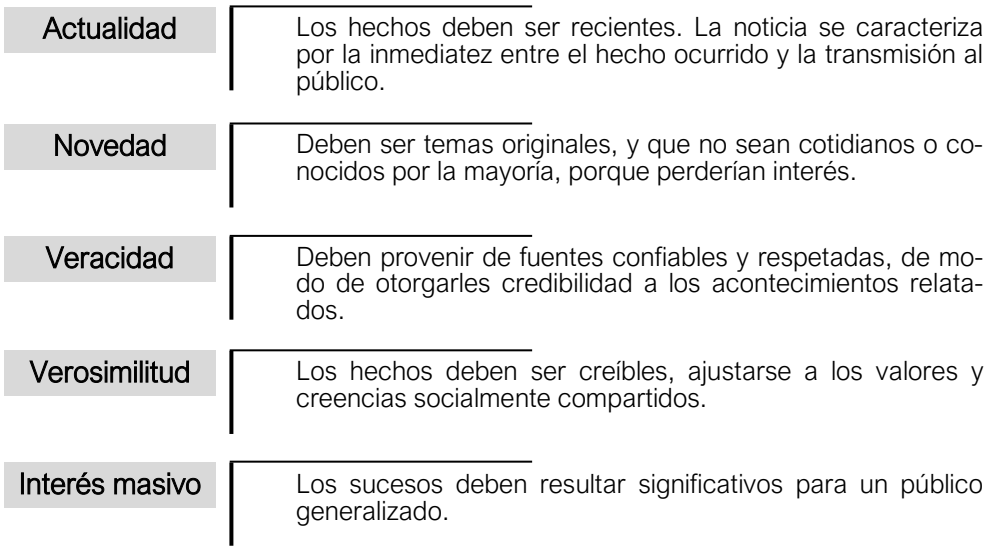


a. La noticia. Concepto

La noticia se presenta como una unidad informativa completa: un texto de divulgación que expone, de forma organizada, todos los datos necesarios para que el lector comprenda un hecho, acontecimiento o suceso de la realidad que se aborda como tema central de la comunicación por su potencial interés para la sociedad.

Posee una clara intención informativa, por lo que presenta una gran cantidad de datos "objetivos", redactados de forma clara y precisa, sin incluir la opinión del emisor. La claridad y la concisión se logran empleando oraciones breves, con predominio de verbos y sustantivos, y evitando el uso de adjetivos valorativos. Sus características principales se presentan en la Figura 2.

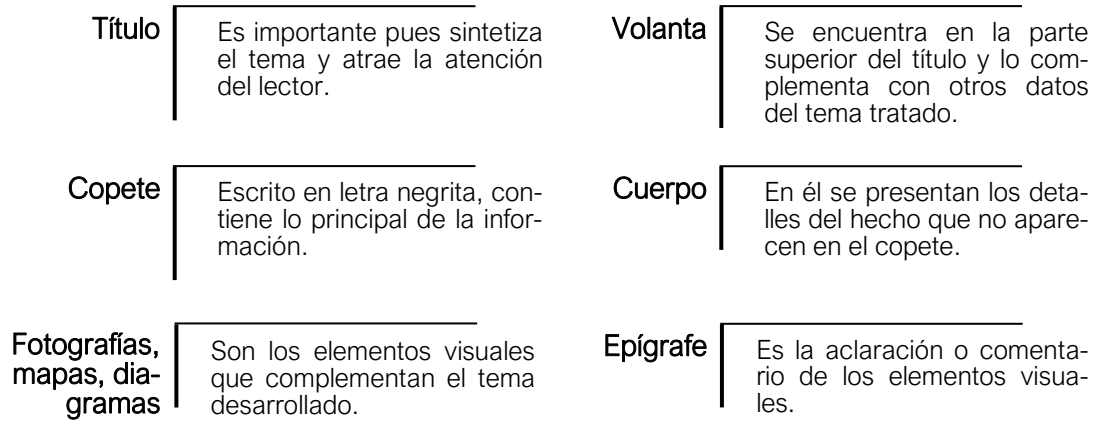
Figura 2. Características principales de la noticia.



b. Partes de la noticia

Con una exploración rápida sobre los textos periodísticos, los lectores experimentados reconocemos sin necesidad de una formación específica que presentan una estructura común y se componen de ciertos elementos o partes presentes casi invariantemente. Resulta importante que los futuros docentes conozcan esos elementos, no solo porque ese conocimiento contribuye a formar usuarios críticos sino porque el Diseño Curricular de la Educación Primaria los propone como uno de sus contenidos (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2026). La Figura 3 resume las invariantes más comunes de las noticias (título, volanta, copete, cuerpo, recursos icónicos o visuales y epígrafe).

Figura 3. Componentes o partes de la noticia.



Más allá del cuerpo de la noticia, existen elementos visuales y textuales denominados paratextos. Al ser lo primero que se lee, anticipan el contenido y ayudan a identificar el tema de forma rápida. Así, el título, el copete, las infografías, los epígrafes, la fecha, la sección, etc. son considerados elementos del paratexto.

c. Preguntas ineludibles que toda noticia debe responder

Se dice que una noticia está correctamente elaborada y completa cuando su contenido responde con claridad las preguntas enunciadas en la Figura 4.

Figura 4. Preguntas que responde una noticia correctamente escrita.

¿Qué sucedió?	Responde al hecho o suceso de la noticia.
¿A quién le sucedió?	Hace referencia a las personas que intervienen en la noticia.
¿Cuándo sucedió?	Es el tiempo o momento en que transcurren los hechos.
¿Dónde sucedió?	Es el lugar de los hechos.
¿Por qué sucedió?	Indica las causas del hecho.
¿Cómo sucedió?	Es la forma como transcurrieron los hechos.

La propuesta de alfabetización académica

Como señalamos anteriormente, la propuesta de fortalecimiento de la alfabetización académica se desarrolla en el marco del Taller de Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana, de primer año del Profesorado de Educación Primaria.

Según Mosquera Gende (2020) el uso del periódico como recurso didáctico posibilita el trabajo interdisciplinar permitiendo integrar conocimientos provenientes de diferentes áreas del currículo. Asimismo, favorece el desarrollo del pensamiento crítico -en la medida en que los estudiantes pueden intercambiar opiniones y reflexionar sobre la objetividad de la información- y promueve el aprendizaje significativo, puesto que el recurso presenta hechos o sucesos de la vida real en un formato que a los futuros maestros les resulta familiar.

Por sí solas, estas razones son suficientes para justificar la inclusión de este tipo de recursos en el Taller. No obstante, cabe agregar que el periódico digital se presenta como un texto integrado a una red inconmensurable de relaciones que

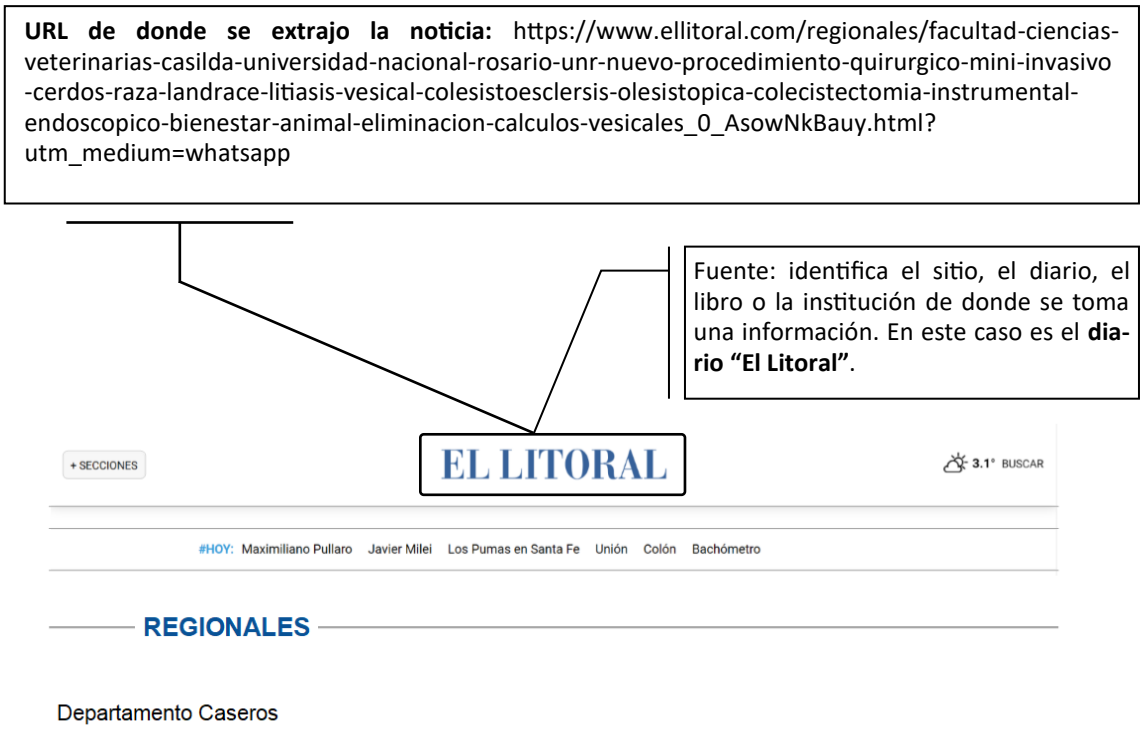
pueden conducir al usuario por itinerarios de lectura impensados antes de que la hipertextualidad se volviera ubicua gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, esa potencialidad del hipertexto conlleva también el riesgo de que el lector se pierda en un laberinto de información.

Además de los beneficios formativos personales para los estudiantes del nivel superior que, *per se*, justifican la inclusión de actividades de aprendizaje centradas en el análisis de noticias, su abordaje resulta necesario puesto que en su desempeño como docentes deberán ser capaces de diseñar secuencias didácticas que tomen este tema como contenido.

Cabe resaltar que el DCJ de Santa Fe para la Educación Primaria (ME, 2026), plantea un proyecto para sexto grado que contempla como contenido del área *Saberes, Vidas y Mundos* el siguiente: "conocimiento acerca de la contaminación ambiental que produce la industria textil" (p. 278) y como una posible actividad: "lectura y análisis de noticias periodísticas sobre el impacto ambiental y las condiciones laborales en la industria de la moda" (p. 279).

En este marco se inscribe la propuesta de la cátedra, que incluye el análisis de noticias relacionadas con el tema salud.

Figura 5. Identificación de la fuente.



Sin embargo, los docentes que la llevamos adelante no damos por supuesto que los futuros maestros y maestras han desarrollado las habilidades necesarias para asumir el desafío que les planteamos. Los grupos de clase presentan gran diversidad y ese factor hace que el acompañamiento que brindamos los profesores sea ajustado a sus necesidades. Con esa intención diseñamos un recurso que nos permite desarrollar un proceso de análisis modélico facilitando la interacción dialógica en el aula. Las Figuras 5 a 13 exponen partes de dicho recurso. Intercaladas, en cuadros con fondo gris, presentamos algunas de las consignas que proponemos para acompañar la actividad de lectura colectiva.

Figura 6. Ubicación espacial (contextualización de la noticia).

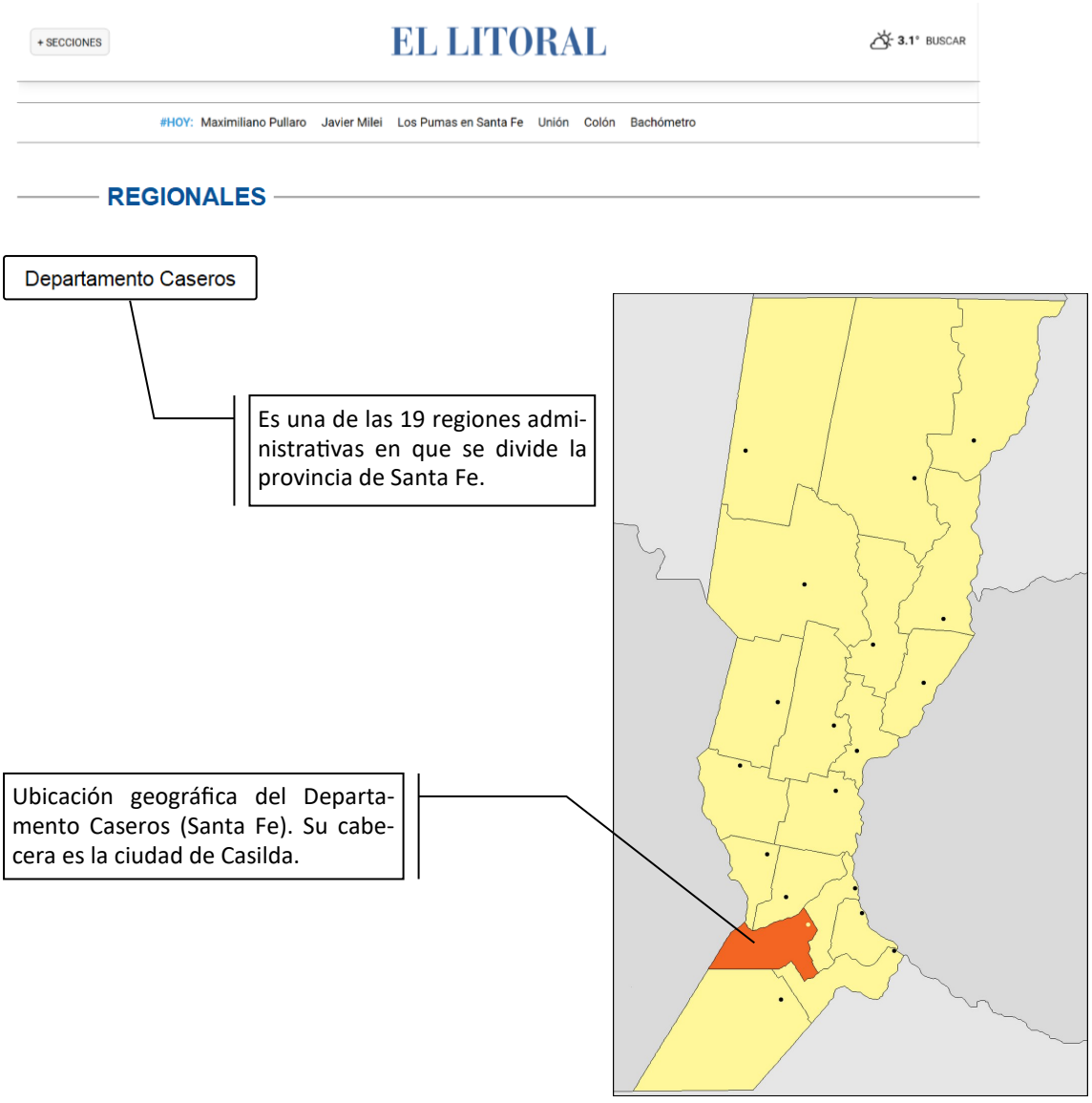
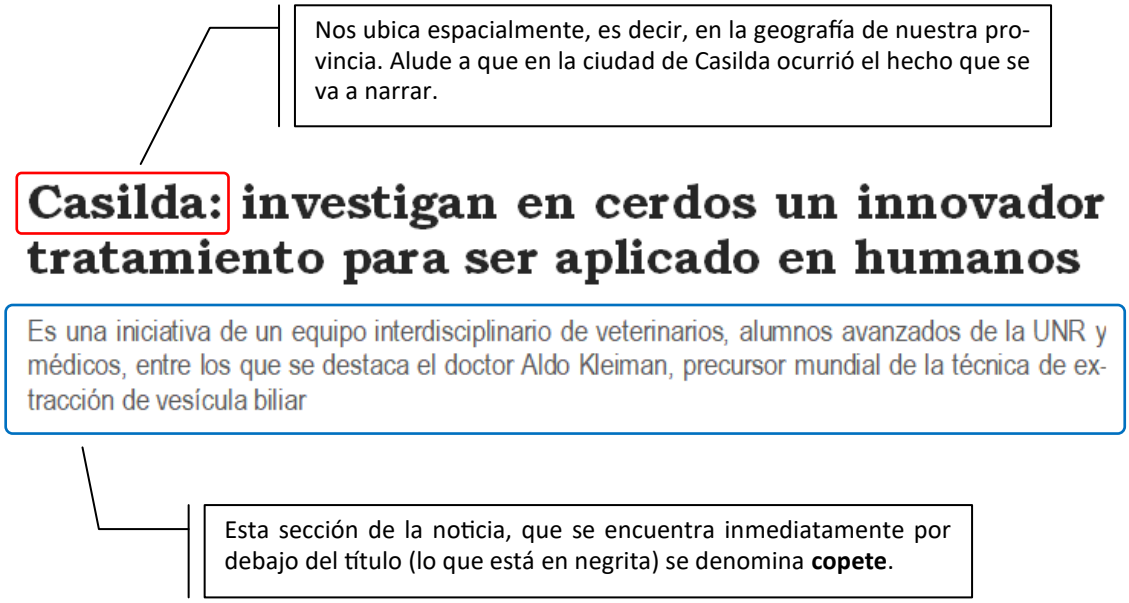
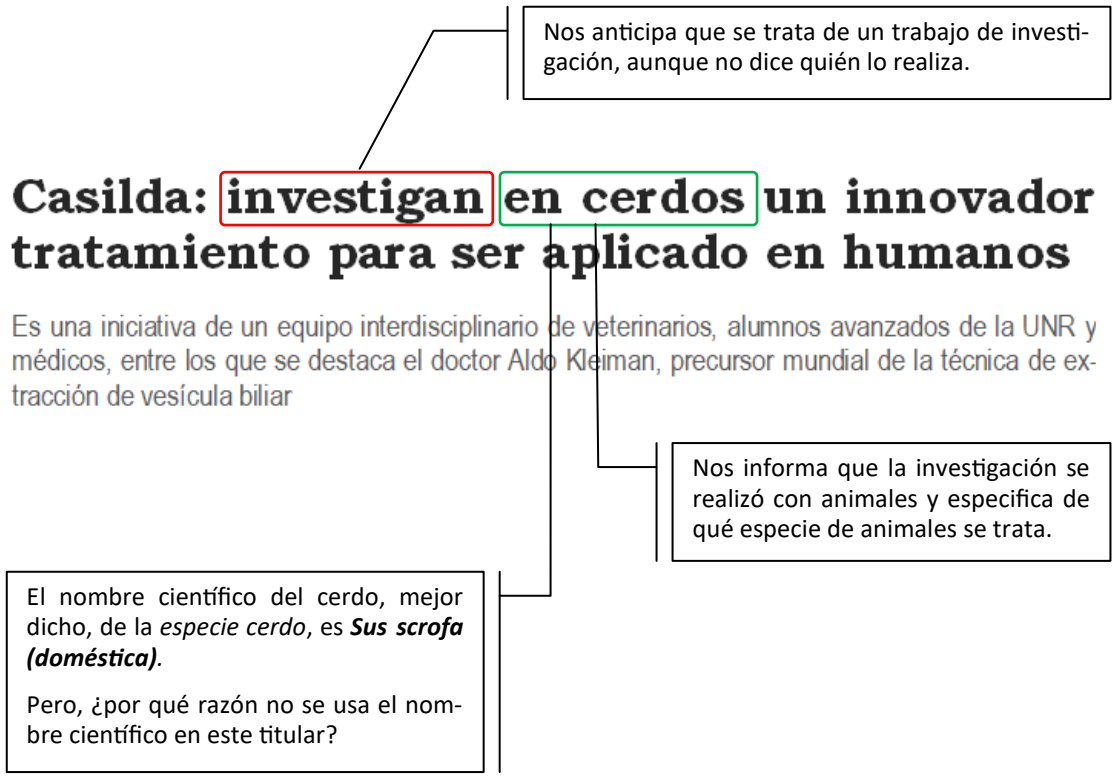


Figura 7. Título y copete. Lectura del paratexto.



Actividad. A partir del medio, la sección y el titular, ¿qué esperás encontrar en esta noticia? Anotá tus anticipaciones y retomalas al terminar.

Figura 8. Título y copete. Lectura previa (anticipaciones e hipótesis).



Actividad. ¿Cómo quedaría redactado el titular de la noticia empleando el nombre de la especie implicada en la investigación?

Actividad. ¿Cómo quedaría redactado el titular de la noticia empleando un sinónimo de cerdo? Busquen tres sinónimos y redacten los titulares empleándolos.

Figura 9. Enriquecimiento del léxico desde el título y el copete.

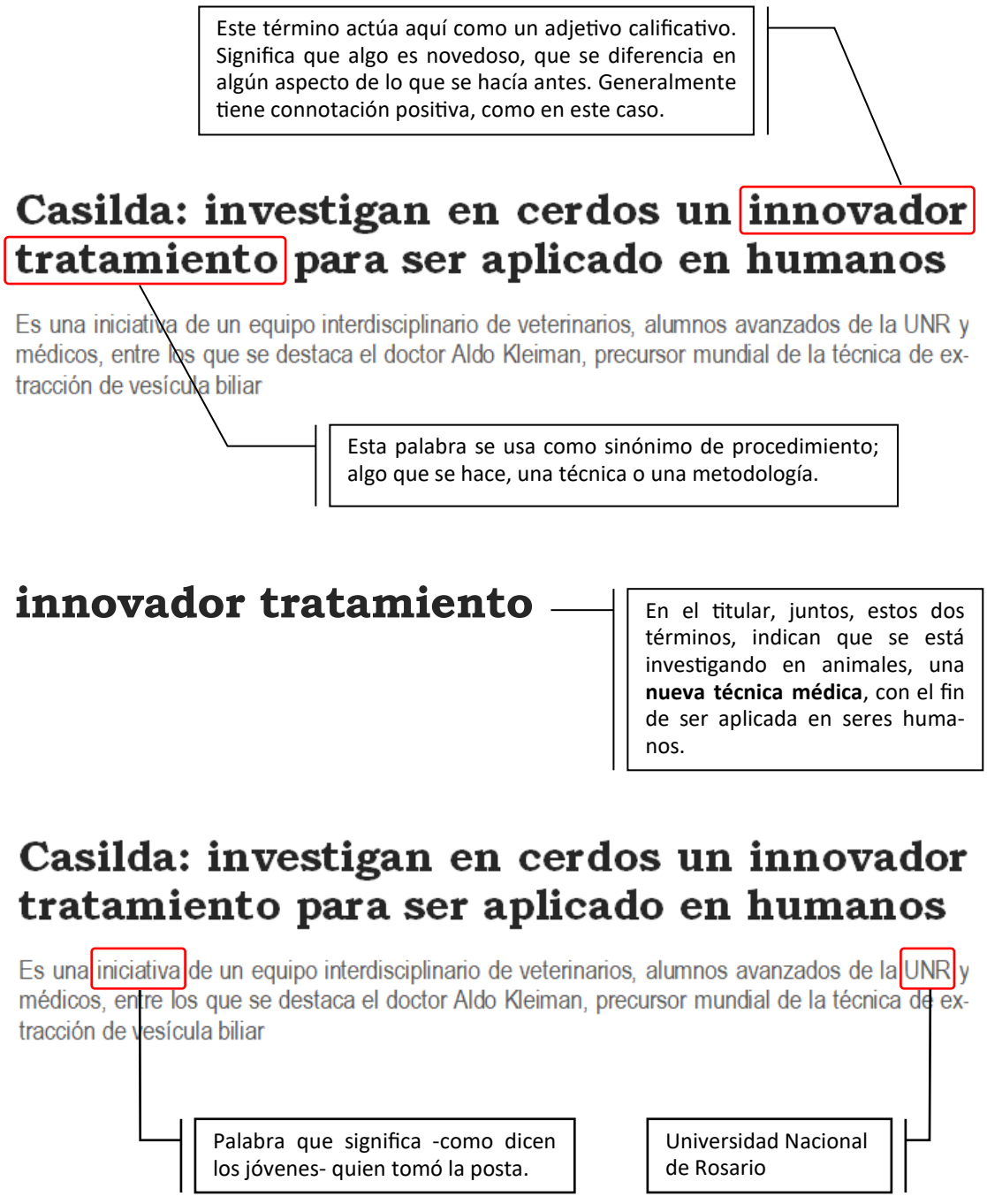


Figura 10. Información que aporta el copete.



Figura 11. Intertextualidad desde el copete.



Fuente de la imagen: https://ucu.edu.ar/el-dr-aldo-kleiman-fue-declarado-ciudadano-destacado/

Figura 12. Ampliación del vocabulario y la información tácita.

Casilda: investigan en cerdos un innovador tratamiento para ser aplicado en humanos

Es una iniciativa de un equipo interdisciplinario de veterinarios, alumnos avanzados de la UNR y médicos, entre los que se destaca el doctor Aldo Kleiman, precursor mundial de la técnica de extracción de vesícula biliar

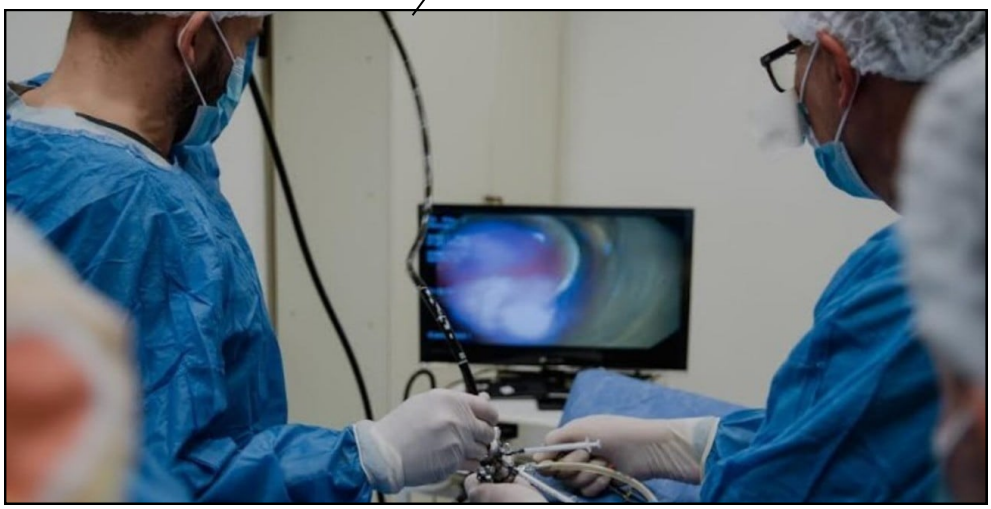
La vesícula biliar es un órgano que forma parte del sistema digestivo de los seres humanos y de algunos animales cuadrúpedos, como los cerdos. Se encuentra debajo del hígado, al lado derecho del abdomen, y almacena la bilis producida por el hígado.

Aquellos que han sufrido de cálculos biliares y tuvieron que ser operados deben saber que la **colecistectomía** es la extracción de la vesícula biliar. En otras palabras, la **colecistectomía** es una intervención quirúrgica que consiste en extirpar la vesícula biliar.

Actividad. ¿Cómo quedaría redactado el copete de la noticia empleando el término técnico que denomina a la extracción de la vesícula?

Actividad. Buscar una imagen donde se vea claramente la ubicación de la vesícula biliar, determinar a qué sistema de órganos pertenece y explicar qué función cumple.

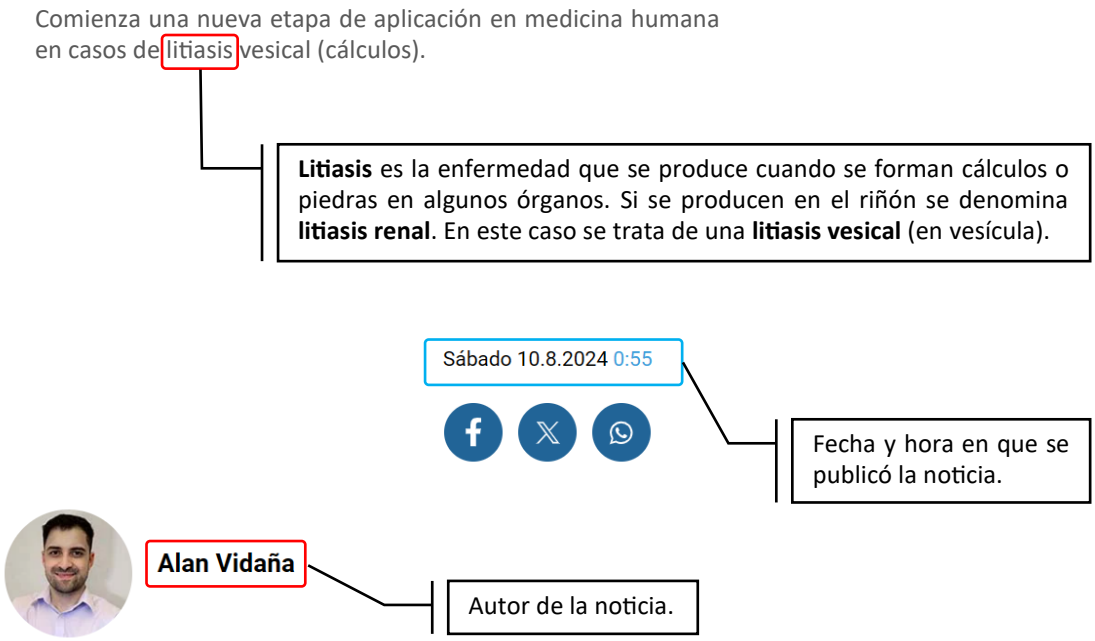
La imagen es ilustrativa de la noticia.



Comienza una nueva etapa de aplicación en medicina humana en casos de litiasis vesical (cálculos).

Pie de foto.

Figura 13. Información complementaria.



Seguidamente socializamos el texto de la noticia en las columnas de la izquierda y nuestra intervención en las columnas de la derecha.

La Facultad de Ciencias Veterinarias de Casilda, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), inició un proyecto de investigación que busca validar un nuevo procedimiento quirúrgico miniinvasivo practicado en cerdos de raza *Landrace* que, de arrojar buenos resultados, podría dar comienzo a una nueva etapa de aplicación en medicina humana en casos de litiasis vesical (cálculos), cuya patología es la de mayor prevalencia en la población Argentina.

Validar: hacer válido. Aquí se usa el término como "probar su valor"; demostrar por la experiencia (empíricamente) que el procedimiento quirúrgico resulta valioso.

Litiasis vesical: se dijo anteriormente que se trata de cálculos en la vesícula biliar.

Patología: aquí se la toma como un sinónimo de enfermedad.

Prevalencia: en medicina, la prevalencia es una medida del número total de personas que tienen (o tuvieron) una enfermedad, afección o factor de riesgo en un momento específico o durante un período determinado.

La técnica denominada **Colecistoesclerosis Colecistópica**, consiste en reemplazar la técnica de extracción quirúrgica de la vesícula biliar (colecistectomía) por un procedimiento que extrae los cálculos e induce a una atrofia completa del órgano causada por la destrucción del epitelio.

El equipo de médicos cirujanos, encabezado por el reconocido doctor Aldo Kleiman, viene desarrollando el instrumental endoscópico necesario para llevar adelante este nuevo procedimiento quirúrgico. Al frente de los veterinarios que participan, se encuentra el docente-investigador Jorge Fiorentini, titular de la Cátedra de Cirugía 2, quien a su vez tiene a su cargo la dirección del proyecto.

Aparece por primera vez el nombre del Dr. Jorge Fiorentini. Él es el investigador principal en el grupo de los veterinarios.

Recién en este párrafo aparece el nombre del "procedimiento innovador" que anticipaba el título de la noticia: la colecistoesclerosis colecistópica.

Colecistectomía es el procedimiento que actualmente se emplea para extraer o extirpar la vesícula.

El término quirúrgico refiere a operación, a cirugía.

El texto afirma que, si todo sale bien, la colecistoesclerosis colecistópica reemplazaría a la colecistectomía.

Atrofia: que se achica y deja de funcionar.

Epitelio: es un tipo de tejido, una estructura de células como las de la piel.

Endoscopio: es un instrumento que se utiliza para observar dentro de una cavidad, conducto u órgano hueco. Está conformado por una sonda flexible que presenta una luz que permite que la cavidad sea observable y una cámara en el extremo de la sonda. Se utiliza introduciendo el instrumento a través de un orificio natural del cuerpo como la boca, el recto o la uretra, o también a través de una incisión.

La primera intervención quirúrgica, ya tuvo lugar en los quirófanos del Hospital Escuela de la facultad casildense, donde todo el equipo interdisciplinario de veterinarios, médicos, alumnos avanzados y el excelente soporte del personal no docente hospitalario, lograron poner en marcha esta prometedora experiencia.

La cerda intervenida ya se encuentra en excelente estado de salud y ha sido reincorporada al ciclo productivo del módulo académico porcino, en la sección ganadería de la institución.

Quirófano: lugar donde se desarrollan las cirugías (operaciones).

Se menciona por primera vez a nuevos actores: *personal no docente hospitalario*.

Actividad: responder ¿resulta relevante el sexo del animal intervenido? ¿qué es lo más relevante que aporta este párrafo?

El proyecto tendrá una duración de 15 meses, durante los cuales se ha planificado la realización de 10 prácticas quirúrgicas programadas.

Informa el plazo (tiempo) que durará el proyecto de investigación y la cantidad de operaciones previstas.

La práctica llevada adelante contempla una especial atención al cumplimiento estricto de protocolos de bienestar animal, que garantizan acciones cuidadas y de manejo para que los animales puedan reincorporarse al ciclo de producción porcina de la facultad.

Por protocolo de bienestar animal se entiende las prácticas que no hacen sufrir innecesariamente a los animales.

Se relaciona con la **bioética**.

Entre los resultados esperados, se prevé replicar la técnica en medicina humana logrando la eliminación definitiva de cálculos y mucosa de la vesícula biliar sin requerimiento de anestesia general, empleo de neumoperitoneo y, evitando la remoción de dicho órgano.

Informa sobre los resultados que se esperan obtener en el proyecto.

Mucosa: es la piel interna de la vesícula. Esta es la estructura epitelial que se menciona anteriormente.

El peritoneo es una cavidad que se encuentra en el abdomen. Normalmente no contiene aire.

Neumoperitoneo: se llena de aire el peritoneo para poder hacer la operación con los instrumentos laparoscópicos.

De este modo, se introducirá una solución definitiva y se reducirán sustancialmente los riesgos asociados al tratamiento tradicional de esta patología extremadamente frecuente, en especial aquellos pacientes de alto riesgo quirúrgico que podrán evitar ser sometidos a la anestesia general.

Aquí nos dicen cuál es la ventaja de esta nueva técnica.

Actividad: ¿cuál es la ventaja de la nueva técnica?

◯ Aporta una solución definitiva.

◯ Detecta patologías altamente frecuentes.

◯ Se aplica en pacientes de alto riesgo.

◯ Otra: ¿Cuál?

Además, entre otras ventajas, implicaría menores costos para los pacientes que sean intervenidos.

Aquí nos informa de otra ventaja.

El decano de la Facultad de Veterinarias, Mariano Garate, resaltó la importancia de la investigación.

Decano: autoridad máxima de una Facultad.

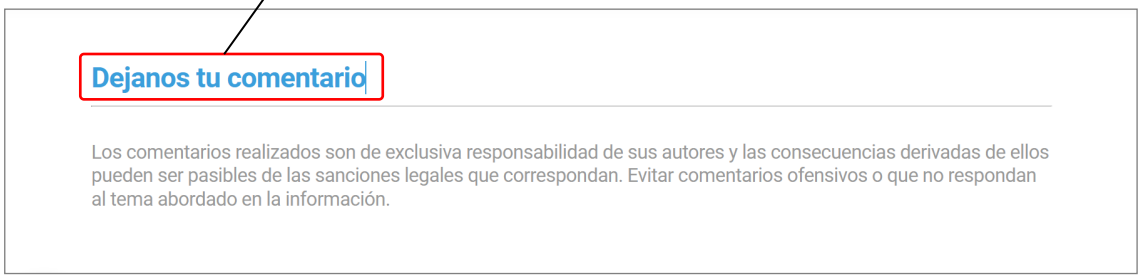
Facultad: refiere a un grupo de carreras que son afines (tienen cosas en común).

Y en esa línea, señaló: "A pesar del difícil momento que atraviesa la universidad pública a causa de la restricción presupuestaria y la falta de actualización salarial, lo que desembocará en nuevas medidas de fuerzas, una vez más seguimos cumpliendo con nuestro rol en la sociedad a partir de la generación de conocimientos para que la ciencia avance en beneficio de la salud pública".

Se usa comillas "…" cuando se transcribe lo que dijo una persona sin cambiar ninguna de las palabras que usó.

Actividad: En este párrafo el Decano da dos mensajes claros. Encierra con corchetes […] cada uno de ellos.

La web permite que los lectores dejen comentarios. Algunos usuarios aprovechan este espacio para dejar su opinión sobre la noticia o intercambiar con otros lectores.

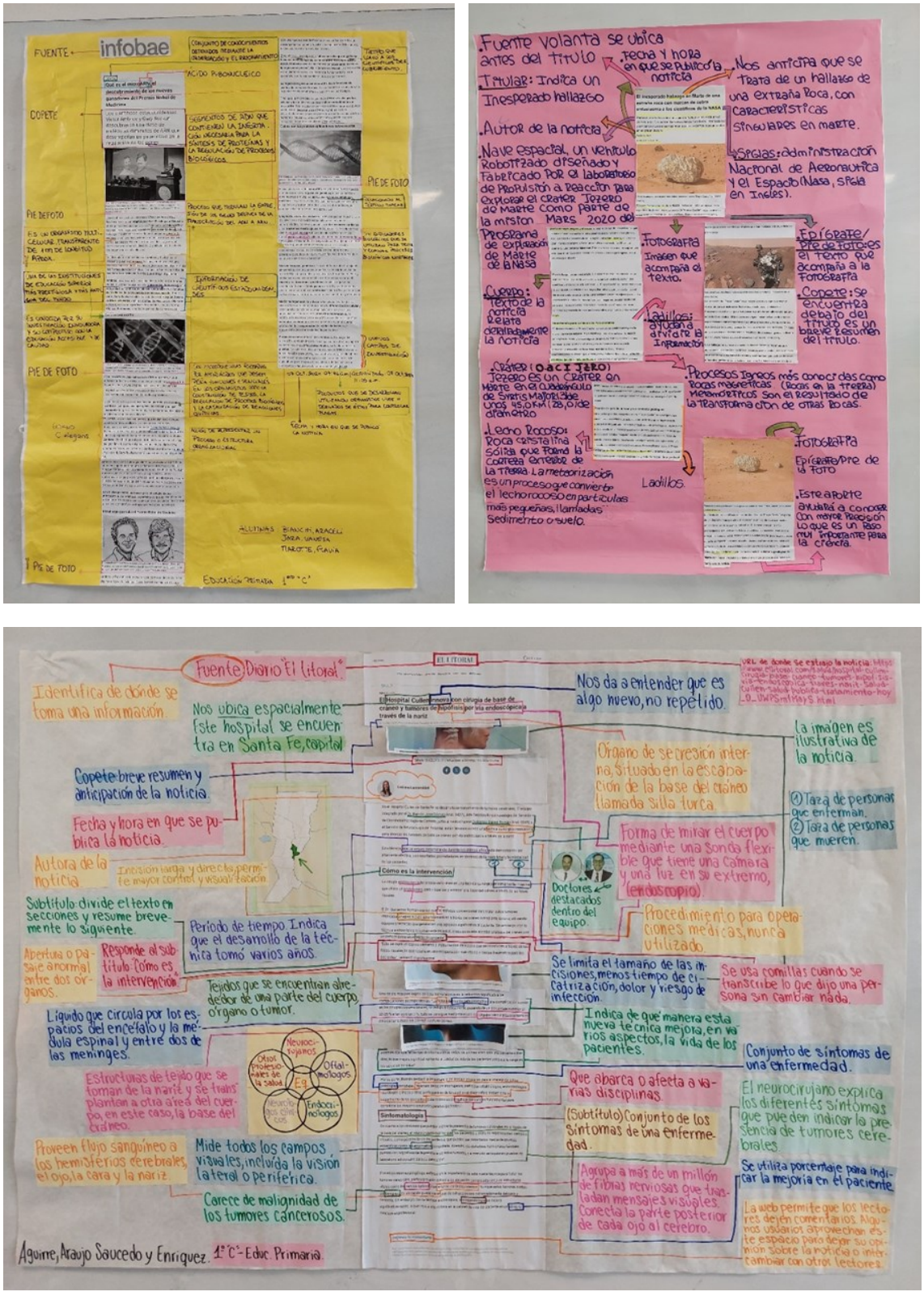


El análisis de la noticia lleva más de 80 minutos. La duración dependerá del grado de participación del estudiantado. Nuestra experiencia nos dice que cuando los temas son significativos, las y los estudiantes participan activamente incorporando al diálogo del aula anécdotas, creencias, recuerdos, representaciones, información de otras fuentes, casos particulares, experiencias personales, etc.

Una vez culminado el análisis solicitamos que cada grupo replique la actividad con una noticia a elección. Estos trabajos se socializan en clases sucesivas diversificando los temas que ingresan al aula. Las siguientes imágenes constituyen

muestras de las producciones de distintos equipos.

Figura 14. Registros de los trabajos de primer año C (2024) expuestos en la galería de planta baja del ISP Nº 4.



Decisiones didácticas y evaluación

El acompañamiento sostenido de los docentes fue un factor importante en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes valoraron positivamente las orientaciones generales y el asesoramiento ajustado al desempeño de cada grupo de trabajo. De esta manera dimos respuestas a la diversidad sin suponer un sujeto de la educación homogéneo y con un nivel de conocimientos ideal.

Otra decisión acertada fue el ejemplo modélico. El trabajo colectivo de reflexión en un ámbito que favoreció la interacción dialógica plural y horizontal en torno a una noticia ya analizada fue muy enriquecedor. La participación colectiva en el análisis de un caso elaborado (el recurso presentado) brindó seguridad. Eso nos lleva a reflexionar sobre el papel que los buenos ejemplos pueden desempeñar en la formación práctica de los futuros docentes.

Además, resulta relevante generar un espacio de diálogo abierto que admita las opiniones diversas, los juicios personales sobre los hechos de la noticia, las relaciones establecidas, entre otros aportes de los estudiantes, brindando seguridad a los interlocutores de tal manera que no se sientan evaluados al hablar. Sabemos que el clima de la clase puede favorecer u obstaculizar la participación. Por eso, nuestras decisiones apuntaron a conseguir generar un espacio favorable al diálogo.

Referencias

Alsina, Á., Muñiz, L., Rodríguez, L. J., García, I., Vásquez, C. y López, P. (2023). Alfabetizando estadísticamente a niños de 7-8 años a partir de contextos relevantes. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 95-108. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/es/article/view/77186/4564456562300

Calles, J. y Arráez Belly, M. (2007). La producción periodística: una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. *Laurus, Revista de Educación*, 13 (25), pp. 188-203. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479009

Consejo Federal de Educación (2024). *Resolución 471, Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización.* https://bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_471-24.pdf

Dussel, I. y Southwell, M. (2007). Lenguajes en plural: la escuela y las nuevas alfabetizaciones. El Monitor de la Educación, 5ª Época, Nº 13, 26-32. https://isfd87-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Dussel1._LA_ESCUELA_Y_LAS_NUEVAS_ALFABETIZACIONES.pdf

Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. F. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 477–488. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3962

Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

García Carmona, A. (2014). Naturaleza de la ciencia en noticias científicas de la prensa: análisis del contenido y potencialidades didácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 493-509. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1307

Guillén, G., Ascencio, G. y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *E-Ciencias de la Información*, 6(2), pp. 96-116. DOI: https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938

Hirsch, E. D., Jr., Kett, J. F. y Trefil, J. S. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know* [Alfabetización cultural: Lo que todo estadounidense necesita saber]. Houghton Mifflin. https://archive.org/details/culturalliteracychri00hirs

Jorba, J. (2000). "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas". En J. Jorba, I. Gómez y À. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 29-49). Madrid: Síntesis.

Landau, M., Serra, J. C. y Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La Educación en Debate 5. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000984.pdf

Martín García, J. (2021). Nada es lo que parece: una reflexión sobre las visiones deformadas de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), 257-273. https://doi.org/10.17227/ted.num50-9996

Martos, S. M. y Maguiña, J. E. (2022). La alfabetización emocional en los estudiantes del nivel secundaria 2021. *Polo de Conocimiento,* 7(4), pp. 787-806. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/3857/8938

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2009). Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria (Decreto N.º 528/09). https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2026). Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe: Ministerio de Educación.

Moledo, L. y Polino, C. (1998). Divulgación científica, una misión imposible. *Redes*, vol. V, pp. 97-112. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711314005

Montaña, V. y Ferrada, L. M. (2020). Alfabetización financiera: Un desafío pendiente en la Educación Técnica Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), pp. 126-148. DOI: https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.008

Mosquera Gende, I. (2020, 24 de abril). *Guía básica para utilizar el periódico como recurso didáctico en el aula*. Autoeducación Digital. https://saravia.wordpress.com/2020/04/24/guia-basica-para-utilizar-el-periodico-como-recurso-didactico-en-el-aula/

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2022, 16 de agosto). *Alfabetización Emocional,* Día 01 [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=p4zVX54DRK0

Pérez-Rodríguez, F. y Baquero-Mendieta, G. (2025). Alfabetización científica en la educación científica y la didáctica de las ciencias: tendencias y brechas en la producción intelectual de los últimos 40 años. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 22(2), 2101. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2025.v22.i2.2101

Rodríguez Vera, L. S. (2017). Cultura científica y educación: Una mirada desde la formación inicial del docente. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1). https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/71

Solaz Portolés, J. J. (2010). La naturaleza de la ciencia y los libros de texto de ciencias: una revisión. *Educación XX1*, 13 (1), pp. 65-80. https://www.redalyc.org/pdf/706/70618037003.pdf

Stekolschik, G. (2008, 6 de mayo). *Las visiones deformadas del científico y de la ciencia*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. https://exactas.uba.ar/las-visiones-deformadas-del-cientifico-y-de-la-ciencia/

UNESCO (2026). Qué debe saber sobre alfabetización. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Acercar lo distante: la Literatura Comparada como estrategia pedagógica en la formación docente

Dante Nael Furlán[1]
dantefurlann@gmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza la Literatura Comparada como estrategia en la formación de profesores de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, a partir de lo observado durante la experiencia de adscripción docente en la cátedra Literaturas Medievales y Renacentistas (Instituto Superior de Profesorado N.º 4 Ángel Cárcano). Se menciona la existencia de una brecha temporal, cultural y simbólica que dificulta la comprensión de las obras por parte de los estudiantes.

Los resultados obtenidos a partir de la observación y escritura de la experiencia pedagógica muestran que este enfoque estimula los diversos niveles de comprensión lectora y desarrolla competencias didácticas transferibles al aula de nivel secundario.

La Literatura Comparada actúa como una puerta de entrada a textos complejos, cumpliendo una función complementaria, que potencia y no sustituye la lectura directa de las fuentes originales.

Palabras clave

Literatura comparada; formación docente; Didáctica de la literatura; literatura medieval; literatura renacentista.

1 Profesor de Lengua y Literatura, egresado del Instituto Superior de Profesorado N.º 4.

Bringing the distant closer: Comparative Literature as a pedagogical strategy in teacher education

Abstract

This article analyzes Comparative Literature as a pedagogical strategy used by the Language and Literature professors in their teacher training program. It is based on a teaching apprenticeship experience in the Medieval and Renaissance Literatures course at the Instituto Superior de Profesorado N.º 4 Ángel Cárcano (Reconquista). This study addresses the temporal, cultural, and symbolic gap that hinders the students' comprehension of classic literary texts.

The results indicate that this approach enhances reading comprehension levels (literal, inferential, critical, and appreciative) while fostering pedagogical competencies that can also be applied to secondary school classrooms.

The study concludes that Comparative Literature serves as an effective gateway to complex texts, functioning as a complementary tool that enhances the reading of original sources rather than replacing it.

Keywords

Comparative literature; teacher education; literature teaching; medieval literature; Renaissance literature.

Introducción

Durante los años 2024 y 2025 se realizó un trayecto de adscripción docente en la cátedra llevada adelante por la profesora Andrea Saucedo: Literaturas Medievales y Renacentistas, correspondiente al segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Profesorado N.º 4 Ángel Cárcano (Reconquista, Santa Fe, Argentina).

A lo largo de esta experiencia fue posible observar uno de los desafíos que enfrenta la formación de profesores de Lengua y Literatura en el escenario educativo actual: cómo construir puentes entre los cánones literarios clásicos y los saberes de los estudiantes, con el fin de generar un aprendizaje significativo que permita la posterior transposición didáctica de esos cánones en el aula de secundaria.

El presente escrito tiene como propósito exponer y analizar una de las estrategias metodológicas principales de la cátedra, que se muestra como posible solución para lograr la construcción de estos puentes: la Literatura Comparada.

Para lograr este objetivo, la sistematización del quehacer docente resulta indispensable. Siguiendo a Sardi (2017), la escritura sobre la propia práctica no constituye un simple ejercicio descriptivo, sino la construcción de una cartografía de la experiencia que permite detectar, revisar, reflexionar y planificar. Textualizar la labor del aula permite distanciarse del objeto pedagógico, formular preguntas sobre el rol profesional y consolidar la identidad docente. Así, la adscripción implicó una observación activa, con intervenciones en la evaluación y sugerencias sobre el diseño de propuestas didácticas fundamentadas en el enfoque de la Literatura Comparada.

Distancia multidimensional con los textos

El diagnóstico realizado permitió descubrir una brecha existente entre los estudiantes y las obras. Los alumnos del nivel superior manifiestan de manera recurrente dificultades de acceso y aprehensión frente a las obras medievales y renacentistas. Dicha distancia no es meramente cronológica, sino también cultural, lingüística, estética y simbólica. Los consumos culturales principales de los futuros docentes están compuestos por narrativas audiovisuales de inmediatez y formatos digitales fragmentarios, los cuales distan sustancialmente de las estructuras de la épica medieval (El cantar de Rolando o El cantar del Mío Cid), la poesía alegórica (La divina comedia) o narrativas extensas como El Decamerón o El in-

genioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.

El trabajo realizado parte de la conceptualización de Literatura Comparada planteada por Darío Villanueva (1994). El autor la define como el cotejo entre dos o más literaturas nacionales; pero también involucra la confrontación de una obra con otras esferas de la creación humana y con otros lenguajes artísticos. Esta perspectiva permite establecer un diálogo entre el texto escrito, la pintura, las artes plásticas y las producciones audiovisuales y teatrales.

Asimismo, la planificación curricular de la cátedra adopta una perspectiva tematológica e intertextual. La lectura tematológica permite organizar el corpus a partir de ejes que son transversales a diferentes épocas y geografías, como las configuraciones del héroe (el héroe épico, el de transición, el contemporáneo), las representaciones de viaje y búsqueda, la visión de la muerte y el infierno, el rol de la mujer, entre otros. Esta red conceptual posibilita comparar, por ejemplo, la figura mesurada de Rodrigo Díaz de Vivar con la ira apasionada de Aquiles, vista en obras grecolatinas durante el primer año de la carrera.

La Literatura Comparada y la formación de docentes

Un elemento determinante en el nivel superior es la articulación del doble propósito formativo. En el profesorado encontramos dos aspectos inseparables: la construcción del saber disciplinar académico y la adquisición de competencias didácticas para la posterior transposición en la escuela secundaria. La estrategia de enseñanza debe mostrar al estudiante no solo el contenido literario en sí, sino también la forma en que ese contenido es mediado, ofreciendo modelos de intervención replicables y adaptables a las aulas.

Así, resulta oportuno presentar ejemplos en los que la Literatura Comparada se presentó en el transcurso de la adscripción.

Se manifestó a partir de actividades en diversos soportes comparativos, las cuales acompañaron la lectura de la bibliografía obligatoria y de las fuentes primarias:

- Soportes audiovisuales (cine y series): se emplearon producciones cinematográficas y televisivas como articuladores de época. La película *El nombre de la rosa* (1986) sirvió para problematizar la transición entre el orden feudal y el humanismo, la circulación restringida del saber y las estructuras sociales medievales. Para la obra de Cervantes, se presentó un episodio de la serie *El Quijote de Miguel de Cervantes* (1992), analizando las operacio-

nes de adaptación televisiva y el contexto de recepción del público español. Finalmente, se incorporó el diálogo con producciones contemporáneas como *Así en la Tierra como en el infierno* (2014) e *Inferno* (2016) con el fin de entablar un diálogo con el inframundo dantesco.

• Soportes visuales: se manifestaron a partir de infografías que mostraban los elementos socioculturales y la elaboración de producciones plásticas individuales (dibujos, collages, ilustraciones) que sintetizaran visualmente la geografía alegórica de *La divina comedia* (Infierno, Purgatorio y Paraíso) o escenas de *El cantar de Roldán*.

• Soportes plástico-creativos y dramatizaciones: con el fin de lograr una apropiación estética activa, se implementó la creación libre de objetos simbólicos o mágicos mediante materiales reciclados (arcilla, cartón, tela, pintura) coherentes con la cosmovisión germánico-medieval presente en *El cantar de los Nibelungos*.

Además, se llevaron a cabo representaciones teatrales adaptadas de distintas jornadas de *El Decamerón* de Boccaccio, mediante técnicas varias (teatro de sombras, títeres de media, marionetas).

Resultados

Los resultados de las actividades mencionadas ponen de manifiesto que la Literatura Comparada modifica sustancialmente la dinámica de aprendizaje en la educación superior. Al analizar las producciones y participaciones en función de la Taxonomía de Barrett para la comprensión lectora, se constata un desarrollo secuencial e integrado de sus cuatro niveles:

1. Nivel literal: las infografías y soportes visuales facilitaron la fijación de la estructura del texto, la identificación de personajes, escenarios y tramas complejas.

2. Nivel inferencial: las producciones audiovisuales permitieron a los alumnos deducir relaciones de poder, tensiones ideológicas y costumbres no explicitadas literalmente en los textos teóricos.

3. Nivel crítico: el cotejo entre las obras y sus adaptaciones habilitó la reflexión sobre las decisiones de adaptación, los públicos destinatarios y los filtros culturales de cada época.

4. Nivel apreciativo y creativo: la confección de objetos y la representación

teatral demandaron una vivencia emocional y la reescritura estética del universo de las obras.

El rol complementario de la mediación

Expresado todo lo anterior, resulta indispensable establecer una cuestión central en la enseñanza de la literatura: las mediaciones audiovisuales, visuales y plásticas deben ser conceptualizadas rigurosamente como puertas de entrada y nunca como sustitutos de la lectura directa de las fuentes literarias originales ni del estudio de la bibliografía crítica.

En la formación de profesores, la experiencia estética e intelectual sustitutiva es inviable. Un docente no puede mediar aquello que no ha leído, transitado efectivamente en su textura lingüística y en su densidad formal. Ver la película *El nombre de la rosa*, por ejemplo, activa esquemas previos sobre el mundo medieval, pero no reemplaza la lectura de las obras.

La comparación opera sobre una base de lectura previamente construida: relaciona quien conoce las obras; crea quien ha aprehendido profundamente su universo simbólico. Desconectar el recurso comparativo de la lectura atenta del texto fuente presenta el riesgo de reducir la enseñanza a un barniz cultural superficial.

Conclusión

La experiencia de adscripción en la cátedra Literaturas Medievales y Renacentistas demuestra que la distancia temporal, cultural y lingüística de los clásicos no constituye un obstáculo insuperable, sino una oportunidad para el despliegue de la innovación didáctica. La Literatura Comparada se reafirma como una estrategia pedagógica de alto impacto que permite acortar las distancias simbólicas sin sacrificar el rigor científico disciplinar.

Referencias

Alighieri, D. (2018). *La divina comedia*. Ediciones Brontes.

Annaud, J. J. (Director). (1986). *El nombre de la rosa*. [Película]. Constantin Film; France 3; Les Films De Ariane; Cristaldi Film; RAI.

Cervantes Saavedra, M. (2016). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Grupo Editorial Planeta.

Comprensión y producción de textos. (2 de noviembre de 2020). *Taxonomía de Barret para la comprensión lectora*. Reading club "Mejorando tu comprensión lectora". https://readingclubandskills.blogspot.com/2020/11/taxonomia-de-barret-para-la-comprension.html

Dowdle, J. (Director). (2014). *Así en la Tierra como en el infierno*. [Película]. Legendary Pictures.

El cantar de los Nibelungos. (1997). Edicomunicación.

El cantar de Rolando. (1984). Centro Editor de América Latina.

Howard, R. (Director). (2016). *Inferno*. [Película]. Imagine Entertainment; LStar Capital.

Juampe Martínez, S. (6 de abril de 2013). DESAFORADOS GIGANTES (EL QUIJOTE de MIGUEL de CERVANTES). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IVJEo92sy48

Nivelle, A. (1984). ¿Para qué sirve la literatura comparada? En Schmeling, M. (1984), *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Editorial Alfa.

Poema del Cid. (1977). Losada.

RTVE Archivo. (5 de julio de 2022). *El Quijote: Capítulo 1* | RTVE Archivo [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VZ1gelOE5T8

Sardi, V. (2017). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 2, 1-14.

Villanueva, D. (1994). Literatura Comparada y enseñanza de la Literatura. En *IV Simposio de Actualización científica y didáctica de lengua y literatura españolas*.

La alfabetización académica en el Profesorado de Inglés. Experiencia de transversalización de la lectura y la escritura académicas

María Maggio[1]
maggio_maria@santafevirtual.edu.ar

María Antonela Capararo[2]
capararo_maria_antonela@santafevirtual.edu.ar

Juan Carlos Sileoni[3]
sileoni_juan_carlos@santafevirtual.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de alfabetización académica desarrollada desde el año 2007 en el Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Profesorado N° 4 "Ángel Cárcano" de la ciudad de Reconquista, provincia de Santa Fe. La propuesta articula cuatro espacios curriculares a lo largo de la formación docente, promoviendo el desarrollo progresivo de habilidades de lectura, escritura y oralidad en la lengua extranjera inglés. Desde un enfoque transversal, se describen estrategias y actividades orientadas a la comprensión y producción de textos académicos, la exposición oral y la investigación educativa. Asimismo, se reflexiona sobre los acuerdos pedagógicos y las prácticas colaborativas que sostienen la experiencia, destacando su contribución a la formación de futuros docentes.

Palabras clave

Alfabetización académica; enseñanza de idioma inglés; formación docente.

1. Profesora de Inglés (ISP N° 8 Alte. Brown). Licenciada en Inglés (UNL).
2. Profesor de Inglés (ISP N° 4). Licenciada en Inglés (UNL).
3. Profesor de Inglés (ISP N° 8 Alte. Brown).

Academic Literacy in English Teacher Education: An Experience of Integrating Academic Reading and Writing Across the Curriculum

Abstract

This article presents an academic literacy initiative that has been in place since 2007 within the English Teacher Education program at the Instituto Superior de Profesorado N° 4 "Ángel Cárcano" in the city of Reconquista, Santa Fe province. The program integrates four curricular areas throughout the teacher training process, fostering the progressive development of reading, writing, and oral skills in English as a foreign language. Adopting a cross-curricular approach, the text outlines strategies and activities focused on the comprehension and production of academic texts, oral presentation, and educational research. Furthermore, it reflects on the pedagogical agreements and collaborative practices that underpin this initiative, highlighting its contribution to the professional preparation of future teachers.

Keywords

Academic literacy; English language teaching; teacher training.

Introducción

Este artículo presenta una experiencia transversal de alfabetización académica que se viene desarrollando en el Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Profesorado Nº 4 (ISP Nº 4), desde el año 2007. El proyecto, que cuenta con casi dos décadas de trayectoria, articula los aportes de cuatro espacios curriculares: Estudios Sociales I (primer año), Estudios Sociales II (segundo año), Espacio de Definición Institucional-EDI (tercer año) y Seminario de Integración y Síntesis (cuarto año).

La propuesta transversal que se comunica en este trabajo integra conceptos, actividades pedagógicas y estrategias educativas tendientes a mejorar la producción y comprensión de textos orales y escritos, tanto en lengua materna como en idioma inglés, además de ampliar los referentes culturales que enriquecen el universo simbólico del estudiantado.

La relevancia otorgada a la problemática de la alfabetización académica, en consonancia con los lineamientos del Consejo Federal de Educación (CFE, 2024a, 2024b), nos ha llevado a revisar reflexivamente la propuesta. Señalemos que, recientemente, este organismo ha impulsado políticas federales que han renovado la centralidad de la comprensión lectora y la producción escrita de manera transversal en el sistema educativo. Asimismo, otorga protagonismo a las Instituciones de Educación Superior en las estrategias jurisdiccionales, convocando acciones que hagan foco en el uso de los textos en las comunidades de prácticas de la formación docente.

Las tres jornadas institucionales de alfabetización académica desarrolladas en el ISP Nº 4 en el presente año deben comprenderse en este contexto. La experiencia que presentamos en este artículo fue comunicada oralmente en la tercera de ellas. A partir de entonces, y mediante un proceso de sistematización más profundo (cf. Jara, 2018), este trabajo busca socializar nuestras prácticas con la convicción de que el conocimiento producido pueda ser empleado por otros formadores. Estamos convencidos de que la circulación del saber pedagógico generado por los propios actores del nivel superior redunda en una mejora del hacer institucional, ya que promueve procesos reflexivos por parte de sus protagonistas y, además, realiza contribuciones significativas al sistema formador.

Debemos especificar que nuestra propuesta asume que la alfabetización académica no constituye una técnica instrumental fija ni un saber que el estudiante de-

ba traer consolidado de niveles previos. En sintonía con los desarrollos de Carlino (2005, 2013), se concibe como el conjunto de nociones y estrategias indispensables para participar en la cultura discursiva de una disciplina (en nuestro caso la docencia y, dentro de ella, la de los profesores de lengua extranjera), vinculando de manera indisociable la producción y comprensión de textos con los procesos situados de aprendizaje.

Bajo este enfoque, las prácticas de lectura y escritura adquieren una función epistémica esencial (esto es, constituyen motor de aprendizajes), operando como herramientas de mediación que transforman el propio conocimiento y, además, promueven la construcción de los marcos interpretativos específicos del oficio de los profesores.

La alfabetización académica como proceso transversal y progresivo: articulación curricular y propósitos formativos

Como señalamos anteriormente, este trabajo articula acciones de cuatro espacios curriculares distribuidos a lo largo de los cuatro años de la carrera. Sin embargo, cabe señalar que el proyecto no se circunscribe a las materias o espacios mencionados, sino que se abre a otros campos y habilita la participación de otros actores. Así, el proyecto se nutre de propuestas relacionadas con la escritura y la comprensión de textos académicos de otros espacios curriculares, con la colaboración de docentes especialistas y generalistas del Profesorado de Inglés. A modo de ejemplo podemos mencionar los aportes recibidos de otras materias: nos referimos a la experiencia desarrollada en el tercer año, en el marco de Filosofía y Ética, donde se fortalecen las prácticas de alfabetización académica, entendidas como procesos fundamentales para la participación activa en la cultura discursiva propia de la formación docente (Noro, 2014).

Esta intervención pedagógica surgió a raíz de la necesidad de desarrollar en nuestras y nuestros estudiantes las competencias académicas necesarias para alcanzar un nivel de comprensión de textos, redacción y oralidad en la lengua extranjera, que les permitiera contar con las nociones necesarias para producir un trabajo de investigación y realizar su defensa oral en la última etapa de la carrera.

En sus orígenes (por el año 2007), se evaluó que la cobertura y el abordaje de estos aspectos académicos fundamentales no se podían lograr en un solo año. Y se consideró que debían articularse acciones que sostengan prácticas sistemáticas de lectura, producción escrita y expresión oral en un itinerario formativo que

abarcara los cuatro años de la carrera. El diagnóstico elaborado nos mostraba la necesidad de acompañar a los ingresantes en el desarrollo de estas habilidades desde los inicios mismos de la cursada. A partir de allí, la estrategia de acompañamiento debía suponer un trabajo progresivo y articulado en torno a actividades y contenidos de complejidad creciente. Aunque es de sentido común, resulta necesario señalar que, a lo largo de los años, el proyecto fue sufriendo leves modificaciones. Sin embargo, no perdió su esencia. En este trabajo presentamos los avances más actuales.

En este marco, el equipo de trabajo definió los siguientes propósitos y objetivos generales:

- Inclusión de la alfabetización académica en la lengua extranjera desde primer año, abordándola de manera progresiva con propuestas que a lo largo de los diferentes años de cursada se irán complejizando y profundizando. Este proyecto sostenido durante toda la carrera le permitirá a la o el estudiante de cuarto año tener las herramientas necesarias y habilidades básicas desarrolladas para poder conducir una investigación de una tesis como producto final de un trabajo de investigación y realizar su futura defensa oral de manera exitosa en el Seminario de Integración y Síntesis.
- Formación intelectual y reflexiva de las y los estudiantes a partir de la lectura, comprensión, selección y escritura de información pertinente al trabajo de producción escrita y oral en la lengua extranjera.
- Intercambio, apertura y aceptación de la diversidad de opiniones generada por la lectura y la selección de los contenidos incluidos en las producciones escritas y orales.
- Fomento de la cooperación y el respeto entre pares, generando valoración de la producción y del trabajo individual y grupal.
- Promoción del pensamiento intercultural, favoreciendo la apertura hacia otras culturas, la problematización de los propios marcos culturales y el reconocimiento de la diversidad de formas de vida y de comprensión del mundo.
- Adquisición y fortalecimiento de habilidades relacionadas con la alfabetización académica para que, en un futuro, el alumnado pueda aplicarlas

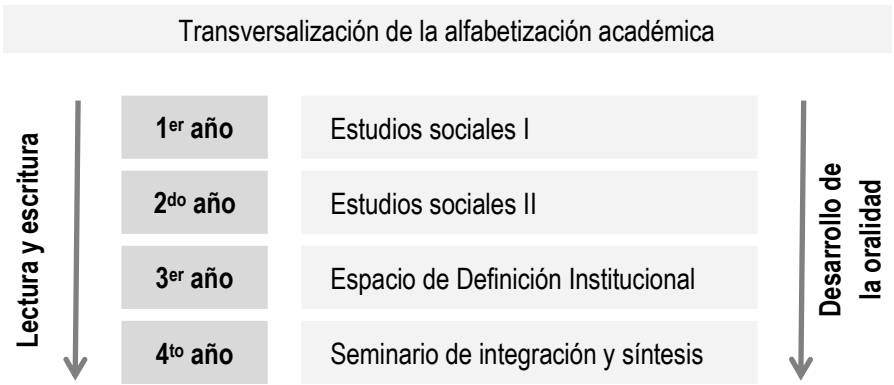
en el ámbito escolar áulico como futuros docentes o directivos a cargo de una institución educativa.

- Desarrollo y consolidación de estas habilidades para que, en un futuro, el alumnado pueda aplicarlas en distintos ámbitos académicos, como pueden ser la aprobación de un postítulo o postgrado universitario.

De la oralidad a la escritura académica: un recorrido progresivo de formación

En el apartado anterior señalamos que la necesidad de brindar ayuda ajustada para el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas de los futuros profesores de Inglés nos condujo a elaborar un proyecto pedagógico-didáctico articulado a lo largo de la carrera (Figura 1) y explicitamos las metas que nos propusimos. En esta sección del artículo comunicaremos algunas de las actividades que incluimos en el itinerario formativo.

Figura 1. Espacios curriculares que articulan la propuesta.



Para una mejor organización de nuestra exposición, seguiremos un orden progresivo que parte del primer año y culmina en el cuarto año.

Así, focalizando la atención en la secuencia de actividades propuestas para abordar la alfabetización académica en el Nivel Superior, en la materia Estudios Sociales I, se torna clave el trabajo con la dimensión oral de la Lengua Extranjera. Es por esto que se incorporan desde primer año tareas en las cuales las y los estudiantes deben hacer exposiciones orales acotadas. Estas presentaciones se proponen como actividades a desarrollar en pareja o en grupos pequeños. Los tópicos sobre los que versan se relacionan con temas generales del currículo como lo son: "Gran Bretaña bajo el Dominio Romano" y "Aspectos Culturales de Gran Bretaña y Estados Unidos en la Actualidad". La propuesta incluye incorpo-

rar características culturales propias de nuestro país, fomentando la mirada intercultural. De esta manera, las y los estudiantes deben hacer una lectura selectiva de la información, trabajando con una misma fuente, con la opción de consultar otras siempre que su competencia lingüística en el idioma extranjero se lo permita.

Asimismo, el objetivo clave de esta actividad es propiciar, desde un contexto académico y formal, el diseño de la ponencia, donde se les solicita que demuestren aspectos básicos relacionados con la experiencia de hablar en público utilizando la lengua extranjera, en este caso el inglés y respetando determinados criterios generales. A saber:

- Respetar el tiempo límite de cada presentación.
- Utilizar las plataformas digitales gratuitas e intuitivas disponibles en la web para realizar presentaciones visuales.
- Incluir una cantidad determinada de diapositivas, organizadas en portada, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas.
- Respetar el tamaño de la fuente recomendado para las diapositivas.
- Añadir imágenes de alta calidad.
- Citar las fuentes consultadas siguiendo las normas de la *American Psychological Association* (APA).

Es necesario señalar que, si bien en este espacio curricular no se utiliza la escritura académica como medio privilegiado para el desarrollo de los aprendizajes, se hace especial hincapié en el desarrollo de la oralidad, con el propósito de que las y los estudiantes adquieran progresivamente la confianza y las herramientas necesarias para expresarse en la lengua extranjera con solvencia en un contexto público. A su vez, el fortalecimiento de estas competencias orales contribuye a su preparación para las instancias de evaluación final, las cuales se desarrollan de manera oral.

Luego, en Estudios Sociales II, se continúa con esta propuesta en cada cuatrimestre del año lectivo, complejizando algunos aspectos de la consigna para que sea de manera individual y con una duración de exposición oral un poco más prolongada. Por otro lado, las y los estudiantes deben realizar la lectura y selección de información de por lo menos tres fuentes distintas. Las ponencias se basan en diversos aspectos que están relacionados con los momentos históricos y cultura-

les más destacados de los siguientes temas: “Enrique VII”, “Enrique VIII”, “El Renacimiento en Europa”, “Revoluciones Religiosas del siglo XVI”, “Elizabeth I”, “Jaime I” y “Carlos I”.

Posteriormente, en tercer año, el E.D.I. (que se plantea como Estudios Sociales III) se divide en dos grandes momentos. Además de desarrollar contenidos relacionados con los hechos históricos más relevantes de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX en Gran Bretaña, se recupera el eje puesto en la oralidad y se aborda el desarrollo de competencias académicas vinculadas a la escritura: cómo escribir un trabajo de investigación.

Durante el primer cuatrimestre, las y los estudiantes trabajan en profundidad con distintos componentes de la escritura académica como lo son: la selección de fuentes pertinentes al tema de investigación, el proceso de síntesis y escritura, la elaboración de paráfrasis y la inclusión de citas directas de autores, la escritura del título del trabajo, la ilustración, la abstención del plagio; como así también, del uso de la IA (inteligencia artificial), entre otros. Además, se orienta a la clase sobre cómo escribir una introducción, un cuerpo y una conclusión de un trabajo escrito, así como también se trabaja con el manual de las normas de escritura académica APA.

En simultáneo, se comienzan a aplicar estos conocimientos a través de la escritura grupal de tres trabajos haciendo uso de las plataformas online *Classroom* y *Google Drive*. Para esta primera etapa, los temas de los trabajos a investigar y redactar no son de libre elección y están incluidos en el plan de estudios de la materia. Los mismos son “La Revolución Agraria”, “La Revolución Francesa” y la “Revolución Industrial”. Estas tres producciones escritas son de elaboración grupal, obligatorias y cuentan cada una con una fecha de entrega dentro del primer cuatrimestre.

Como lo sostienen Hamp-Lyons y Courter (1984), un trabajo de investigación es la evidencia física del análisis que las y los estudiantes hacen; es el documento que se entrega a docentes como una exposición escrita de un problema que han explorado, de la manera en que lo han investigado y de los hallazgos alcanzados. Es por esto que, como consigna final, cada grupo va investigando y seleccionando fuentes de información para la escritura del trabajo de cierre cuyo tema es a elección grupal siguiendo la consigna de que sea el abordaje de un hecho histórico relevante de una comunidad de habla inglesa durante el siglo XX o XXI. El objetivo es que la o el alumno produzca un trabajo académico escrito cuyo tema

surja de la elección de cada grupo, otorgándoles autonomía y libertad de elección del tema siempre y cuando se encuadre en las consignas planteadas por la profesora, quien acompaña a las y los estudiantes en todo el proceso de escritura y reescritura.

Lucas (2015) hace referencia al poder de hablar en público. El autor sostiene que es una manera de hacer conocer tus ideas, de compartirlas y de influenciar a otra gente también. Durante el segundo cuatrimestre, se comienza, entonces, a desplegar las habilidades necesarias para el desarrollo de la oralidad en las y los estudiantes, teniendo como objetivo básico la circulación de información y el intercambio de ideas y puntos de vista sobre los temas investigados.

La docente de la cátedra se focaliza en conceptos clave como desarrollar la confianza, organizar y preparar la ponencia, el uso de la voz (volumen, tono, pausas, articulación, pronunciación, entonación), movimientos, gestos, el contacto visual con la audiencia, el lenguaje corporal, el diseño de la presentación con diapositivas digitales, entre otros.

Estos conocimientos se evaluarán mediante una presentación oral individual que hacen las y los estudiantes para su clase a modo de práctica a comienzos del mes de septiembre. Allí también reciben una devolución por parte de la profesora resaltando aspectos positivos y señalando otros a mejorar. El objetivo es que se tenga en cuenta esa devolución para revisar o mejorar características de oralidad para la ponencia final del trabajo escrito que se realizará en el mes de octubre para toda la Sección de Inglés, contando así con la presencia de todos los cursos que conforman el departamento.

El evento convocante para comunicar estas presentaciones es una jornada gestionada por la Jefatura de la carrera denominada “Aspectos sociales, culturales e históricos de los pueblos anglosajones en los siglos XX y XXI” a principios del mes de octubre. En este evento, cada grupo expone de manera oral al resto de la sección su trabajo final de investigación.

Cabe señalar que en dicha jornada participan también estudiantes matriculados en Estudios Sociales I, presentando recetas de comidas típicas tradicionales de comunidades de habla inglesa y, de alguna manera, llevando a cabo otra experiencia con respecto al desarrollo de su oralidad. Se trata asimismo de una ocasión para degustar esos platos, ya que las y los estudiantes de primer año comparten dichas comidas con el resto de la audiencia.

Posteriormente, cuando las y los estudiantes alcanzan el cuarto año, en el espacio curricular Seminario de Integración y Síntesis, se desarrollan proyectos de investigación-acción orientados a la mejora de las prácticas educativas. Este enfoque metodológico les permite articular teoría y práctica mediante un proceso sistemático de reflexión sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, indagación y transformación de la realidad escolar.

Las etapas principales incluyen:

1. Identificación de problemáticas: delimitación de un aspecto relevante de la práctica pedagógica que requiere análisis y mejora.
2. Trabajo gradual y sistemático: realización de tareas que ayuden a los estudiantes a encontrar y acotar el foco de su investigación y desarrollar las hipótesis correspondientes. Tal como expresa Burns (2010), la experiencia de delimitar el foco de la investigación significa desarrollar preguntas que lógicamente lleven a las formas más apropiadas de recolección de datos y su correspondiente análisis.
3. Lectura y análisis crítico de material bibliográfico de referencia: Burns (2010) recomienda la consulta de la literatura existente por distintos motivos, dentro de los cuales destaca el acercamiento del estudiante a su área de interés en la investigación como así también la conexión a un área más amplia en lo que refiere a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. A fin de lograr esto, se promueve la selección de artículos académicos seguida de una evaluación de los mismos usando una serie de lineamientos determinados.
4. Recolección de datos: aplicación de instrumentos como observaciones, encuestas, entrevistas y registros de desempeño, con el fin de obtener información válida y confiable de manera sistemática. Con respecto a esto, Burns (2010) sostiene que las técnicas de recolección de datos deberían estar íntimamente relacionadas con aquello que se intenta descubrir. Además, los docentes investigadores deben encontrar el balance entre las técnicas utilizadas (y su practicidad) y los requerimientos que ellas conllevan.
5. Análisis de datos: organización y sistematización de la evidencia empírica, identificación de patrones y contrastación con marcos teóricos pertinentes. Burns (2010) recomienda centrar la atención en aquello que los

datos informan. De esa manera se logra una mayor comprensión de lo que sucede y así desarrollar nuevos conceptos, teorías personales y eventualmente encontrar nuevas posibilidades para la práctica en el aula.

6. Diseño e implementación de intervenciones: elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a la problemática detectada.
7. Evaluación y presentación de resultados: valoración crítica de los efectos de la intervención y formulación de recomendaciones para la continuidad o ajuste de las prácticas.

Este proceso fomenta en los futuros docentes competencias de reflexión crítica, capacidad de toma de decisiones fundamentadas y disposición para vincular la investigación con la acción transformadora en contextos educativos reales.

Asimismo, los resultados obtenidos constituyen un insumo para la elaboración de un trabajo final escrito, en el que las y los estudiantes aprenden a comunicar de manera rigurosa sus hallazgos, a dialogar con la literatura especializada y a contribuir al campo de la investigación educativa desde su propia práctica. Dicha producción académica atraviesa un proceso de corrección y edición para finalmente ser defendida en forma oral frente a un tribunal examinador.

Consideraciones finales

Este trabajo muestra la experiencia de alfabetización académica desarrollada en el Profesorado de Inglés del ISP N° 4. Los acuerdos que hemos construido los docentes implicados nos permiten trabajar los aspectos más significativos y relevantes vinculados a las habilidades lingüísticas de una manera progresiva, sistemática y articulada.

El estudiantado constituye el centro de nuestra acción pedagógica. Las decisiones que fuimos adoptando no pierden de vista este hecho y apuntan a brindarle continuidad, tiempo, rigurosidad y libertad de elección durante todo el proceso para que a cada uno de los y las futuros profesores le resulte una experiencia memorable y significativa en su trayectoria educativa.

Referencias

Burns, A. (2010). *Doing Research in English Language Teaching*. (1st ed). Routledge. New York.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

Consejo Federal de Educación. (2024a). *Resolución CFE Nº 471/24: Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización*. Ministerio de Capital Humano; Secretaría de Educación. Disponible: https://uepc.org.ar/conectate/resolucion-cfe-471/

Consejo Federal de Educación. (2024b). *Resolución CFE Nº 476/24: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Ministerio de Capital Humano; Secretaría de Educación. Disponible: https://uepc.org.ar/conectate/resolucion-cfe-476-2024-lineamientos-curriculares-nacionales-para-la-formacion-docente-inicial/

Hamp-Lyons, L. y Courter, K. B. (1984). *Research Matters*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Lucas, S. (2015). *The Art of Public Speaking Twelfth Edition*. New York: McGraw Hill Education.

Noro, J. E. (2014, 26 de abril). *Alfabetización Académica en el Nivel Superior. Formación de Formadores. Formación de Profesores*. Disponible: https://www.calameo.com/books/000538013444104ca995d





1

La construcción de conocimiento pedagógico desde el territorio

Instituto Superior de Profesorado Nº 4
Ángel Cárcano