

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR
serie experiencias

7

Experimentar

[en] la enseñanza universitaria

Experiencias del Profesorado Universitario,
Licenciatura en Educación y del
Proyecto Innovación en Acción

compiladoras
María Laura Manzi
Silvia Reboredo de Zambonini
María José Sabelli

Experimentar [en] la enseñanza universitaria
Experiencias del Profesorado Universitario,
Licenciatura en Educación y del
Proyecto Innovación en Acción

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

serie experiencias

Dirigida por María José Sabelli

Experimentar [en] la enseñanza universitaria
Experiencias del Profesorado Universitario,
Licenciatura en Educación y del
Proyecto Innovación en Acción

María Laura Manzi
Silvia Reborado de Zambonini
María José Sabelli
(compiladoras)

 EDICIONES
ISALUD

Experimentar [en] la enseñanza universitaria : experiencias del Profesorado Universitario, Licenciatura en Educación y del Proyecto Innovación en Acción / compilación de María Laura Manzi ; Silvia Reboredo de Zambonini; María José Sabelli - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISALUD, 2026. Libro digital - (Educación Superior. Experiencias; 7)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-9413-92-0

1. Educación Superior. 2. Innovaciones. 3. Universidades. I. Manzi, María Laura comp. II. Reboredo de Zambonini, Silvia comp. III. Sabelli, María José comp. CDD 378

Experimentar [en] la enseñanza universitaria: experiencias del Profesorado Universitario, Licenciatura en Educación y del Proyecto Innovación en Acción
© 2026 por María Laura Manzi, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli
está bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0



ISBN 978-987-9413-92-0

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Edición y corrección: Martín Vittón
Diseño de interior y tapa: Malvina Chacón

 EDICIONES
ISALUD

UNIVERSIDAD ISALUD
Venezuela 931 (1095)
CABA | Argentina
Tel./fax 011-5239-4000
www.isalud.edu.ar

Índice

Punto de partida, <i>por María José Sabelli</i>	9
I. Actividades y estrategias de enseñanza como dispositivos	17
1. Actividades de inicio como dispositivos provocadores y agitadores	19
Aportes conceptuales, <i>por Mariana Ornique & María José Sabelli</i>	21
Potenciar los inicios con narrativas: nuestras experiencias, <i>por Mariana Ornique, Julia Quintiero & María José Sabelli</i>	31
Relatos de estudiantes, <i>por Patricia Muriega, Soledad Stefanini & Andrea Francavilla</i>	41
2. Actividades de cierre como dispositivos de externalización	51
Aportes conceptuales, <i>por María Laura Manzi & Silvia Parra</i>	51
Nuestras propuestas, <i>por María Laura Manzi & Silvia Parra</i>	57
Relato en primera persona, <i>por Silvia Parra</i>	63
3. Abordar la enseñanza con estaciones en la universidad	69
Aportes conceptuales, <i>por Marcela Agulló & Julia Quintiero</i>	69
Nuestra propuesta con estaciones en la universidad, <i>por Marcela Agulló & Julia Quintiero</i>	77
Relatos de estudiantes, <i>por Silvana Giserman, Emilse González & Stella Pintos</i>	83
4. Simulaciones escénicas y teatro-foro reversionado	89
Aportes conceptuales sobre las simulaciones escénicas y el teatro-foro (reversionado), <i>por Luján Baez & Alejandra Barale</i>	91
Nuestra propuesta, <i>por Luján Baez & Alejandra Barale</i>	105

Relatos de estudiantes: el tapiz colectivo de la praxis. Tejiendo confianza y sentido en la formación del asesor/a, por Marina Bertone & Luján Gómez	119
Reflexiones finales, por María José Sabelli	125
II. Hackear los formatos de cursada	129
5. Hackear un espacio curricular para transformar la experiencia	131
¿Por qué hablamos del <i>hackeo</i> de un espacio curricular?, por Carolina Verónica Genovese, Mariana Orni que & María José Sabelli	133
Nuestra experiencia de <i>hackeo</i> en el taller "Enfocar la evaluación para potenciar los aprendizajes", por Carolina Verónica Genovese, Mariana Orni que & María José Sabelli	141
Relato en primera persona, por Carolina Verónica Genovese	147
6. Hackear la formación continua: una propuesta crítica y transformadora	155
Hackear la formación continua, por Natalia Corvalán, María Laura Manzi & Silvia Reboredo de Zambonini	155
Programa "Inteligencia artificial en clave docente": el <i>hackeo</i> , por Natalia Corvalán, María Laura Manzi & Silvia Reboredo de Zambonini	159
Testimonios de cursantes, por Romina Modlin & Malen Siffredi	167
Conclusiones	169
Add-on. De Skynet al aula: narrativas, <i>prompts</i> y aprendizajes con inteligencia artificial, por Luis María Blasco, Natalia Corvalán & María Laura Manzi	173
Epílogo, por Marta Libedinsky	183
Compiladoras	189
Autoras y autores	190

Punto de partida

María José Sabelli

Sobre el libro y su organización

Este libro se enmarca dentro de la Colección de Educación Superior de Ediciones ISALUD. La colección está compuesta por diversos libros publicados a partir del año 2021. Dentro de la colección se encuentra la *Serie Experiencias*. Esta serie focaliza en experiencias de innovación y transformación de la enseñanza realizadas en y desde la Universidad ISALUD.

Este es el segundo título de la *Serie Experiencias* de la Colección de Educación Superior. El libro es impulsado desde el Observatorio de Innovación en Educación Superior¹ de la Universidad ISALUD.

¿Por qué el título? *Experimentar [en] la enseñanza universitaria* busca establecer un doble sentido deliberado, en tanto el paréntesis ofrece la posibilidad de aludir simultáneamente a dos acepciones de la palabra *experimentar*. Si se lee el título sin la preposición "en", *Experimentar la enseñanza universitaria*, nos estamos refiriendo a la vivencia directa, personal y profesional tramada en el aula. Este sentido abarca tanto el proceso de enseñar —en clave docente— como la experiencia que sobre la enseñanza construyen los estudiantes. Por su parte, *Experimentar en la enseñanza universitaria*

1 Dispositivo institucional que tiene como objetivos promover y documentar innovaciones en la educación superior, comenzando por las de la propia Universidad ISALUD.

implica intervenir de manera deliberada en el diseño y la puesta en práctica de estrategias y actividades, con el propósito de generar innovación en las propuestas de enseñanza.

La experimentación *en la enseñanza* se convierte en un acto de indagación donde la práctica es la búsqueda intencional de las consecuencias de la intervención, como en las preguntas: *¿Qué sucede si los estudiantes transitan por estaciones en lugar de seguir una secuencia única? o ¿Cómo altera la experiencia formativa un taller intensivo con formatos no convencionales?* Así, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y tiene una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. La dualidad del título, por lo tanto, integra el flujo continuo de la experiencia vivida con la intervención reflexiva que busca deliberadamente generar nuevas y mejores experiencias formativas.

Las palabras *experimental* y *experiencia* comparten una raíz etimológica común que ilumina su vínculo: ambas provienen del latín *experiri*, que significa "probar", "ensayar", "poner a prueba". Se compone de *ex* ("fuera de") y *periri* ("intentar", "probar", "atravesar"). Así, experimentar es un proceso activo de involucramiento. Y la experiencia es lo que hacemos con aquello que nos sucede; una suerte de sedimento reflexivo que queda tras el acto de experimentar. En el campo de la formación, no basta con que los estudiantes transiten actividades; es necesario que las experimenten genuinamente —poniéndose en juego, arriesgándose, reflexionando— para que esas vivencias se conviertan en experiencia formativa.

Caleidoscopio de voces y perspectivas

El libro se estructura en dos secciones. La primera, "Actividades y estrategias de enseñanza como dispositivos", se adentra en el corazón de la práctica docente. Allí se despliegan propuestas concretas que van desde actividades de inicio o de cierre hasta enseñar con simulaciones escénicas y teatro-foro, pasando por el abordaje de estaciones en la enseñanza.

La segunda sección, "*Hackear los formatos de cursada*", aborda la necesidad de desafiar las estructuras institucionales. Aquí invitamos a reflexionar sobre cómo podemos reinventar los formatos de cursada de espacios curriculares de carreras o bien de cursos de formación continua.

En la primera sección, cada capítulo aborda estrategias de enseñanza o bien actividades en tanto dispositivos de formación potentes para los aprendizajes. Los capítulos de este apartado se organizan en una suerte de caleidoscopio que reúne al menos tres apartados:

- *Un primer apartado establece los fundamentos conceptuales.* Allí profundizamos en la historización, teoría, o bien en investigaciones que sustentan las ideas que presentamos, proporcionando un marco de referencia para el lector.

- *Un segundo apartado plantea los relatos de nuestras propuestas.* Desde la perspectiva de los docentes/autores involucrados se relatan experiencias en una o dos de las carreras que aborda el libro, o bien desde el Proyecto Innovación en Acción.

- *El tercer apartado presenta relatos de estudiantes en primera persona.* Recupera las voces de las y los estudiantes que enriquecen las propuestas compartiendo sus experiencias sobre las estrategias de enseñanza o bien las actividades como dispositivos de formación.

El caleidoscopio, con sus fragmentos que se reorganizan para crear nuevas figuras, nos sirve como metáfora para la estructura de los capítulos. Cada parte —fundamentos, relatos docentes y voces estudiantiles— compone una imagen posible que cambia según cómo se lea. Esta lógica polifónica también organiza la escritura: la obra reconstruye la experiencia desde perspectivas diversas que convergen en un relato colectivo.

En la segunda sección, los capítulos se organizan en un apartado conceptual y ofrecen alternativas de experiencias concretas ya realizadas, por lo cual también se apela a distintas voces. Los relatos de estudiantes contribuyen a visualizar las resonancias sobre estos *hackeos* desde su perspectiva.

La co-docencia que caracteriza nuestro trabajo docente se refleja también en la escritura del libro, que reúne voces diversas en un mismo entramado narrativo. Esta polifonía es constitutiva de nuestra identidad como formadoras y refleja nuestra convicción de que el conocimiento se construye colectivamente, en diálogo entre quienes enseñan y quienes aprenden. Apostamos así a un entramado de voces diversas que, al converger, componen un relato sobre la enseñanza universitaria, dando cuenta de la complejidad de los procesos formativos.

Esta obra, armada en capítulos que se mueven y reflejan como piezas de un caleidoscopio, se configura en sí misma como la búsqueda de una experimentación sobre su propia estructura y forma².

La imperiosa necesidad de experimentar

Este libro nace de una práctica deliberada de transformar la enseñanza universitaria desde la reflexión, el diseño intencional y el análisis de lo vivido. Este libro recupera algunas de esas experiencias generadas en distintos espacios de formación: Profesorado Universitario, el Ciclo de Licenciatura en Educación y el Proyecto Innovación en Acción de la Universidad ISALUD.

También creemos que, en tiempos de incertidumbre y transformación acelerada, la universidad necesita reinventarse y compartir con otras y otros lo realizado. Coincidimos con Eulàlia Bosch (2003) y Rebeca Anijovich (2022) en el cuestionamiento de la idea romántica de la “inspiración” como un evento mágico o puramente azaroso. En cambio, la consideramos un proceso que ocurre cuando una persona o un grupo está inmerso en el trabajo. La “inspiración” no llega de la nada, sino que es catalizada por un elemento —una pregunta, una sospecha, una imagen— que actúa

2 Como parte de la experimentación, reversionamos algunos aspectos de las Normas APA 7. Si bien mantuvimos muchas de sus características, adicionamos información que estas normas no plantean; por ejemplo, incluimos el nombre de los autores en las referencias bibliográficas, además de colocar en versalita los apellidos. Asimismo, en el desarrollo del texto mencionamos a todos los autores de una obra y no solo a uno/a, salvo en algunas páginas que tienen mucha referencia autoral y eso podría obstaculizar la lectura. Esta decisión busca otorgar mayor visibilidad y reconocimiento a quienes producen el conocimiento en el ámbito de la educación superior.

sobre un cúmulo de ideas preexistentes y latentes, forzándolas a conectarse y a generar un nuevo significado. Para Eulàlia Bosch, la inspiración se produce trabajando, lo cual no es simplemente estar ocupado, sino estar en un estado de indagación y escucha activa, en diálogo permanente con los otros y con las provocaciones del mundo.

Así también nos ocurrió a nosotras. La inspiración nos encontró trabajando: en reuniones de equipo, en conversaciones entre colegas, en la observación atenta de nuestros estudiantes, en la escritura compartida y en la reflexión sostenida sobre nuestras prácticas. Fue una construcción paciente y colectiva que se fue consolidando con el tiempo. En este proceso, el impulso del Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad ISALUD resultó vital para la elaboración de esta obra.

A continuación, presentamos de manera sintética algunas pinceladas sobre las formaciones en las que desarrollamos estas experiencias y experimentaciones.

El Profesorado Universitario y la Licenciatura en Educación

El Profesorado Universitario forma pedagógicamente a licenciados en enfermería, médicos, abogados, nutricionistas, sociólogos, antropólogos, kinesiólogos, psicólogos, filósofos, contadores, entre otros profesionales. Se trata de una carrera de dos años de duración, con más de quince años de trayectoria en la Universidad ISALUD y un estilo formativo singular, consolidado y documentado en distintos libros de esta colección.

Partimos del reconocimiento de que nuestros estudiantes —profesionales de diversas disciplinas que se están formando como docentes— llegan al profesorado luego de haber conocido, analizado, criticado, emulado e internalizado modelos, prácticas y modos de intervención desde sus primeras experiencias universitarias. Suponer que la formación docente comienza recién con el profesorado sería desconocer los saberes, creencias y supuestos que se construyen a lo largo de esa trayectoria previa. Este punto de partida orienta tanto las estrategias y actividades que proponemos como los espacios curriculares diseñados específicamente

para trabajar sobre este posicionamiento, como ocurre en el “Taller de Construcción del Rol Profesional Docente”, de carácter anual.

El Profesorado ha sido, además, nuestro “laboratorio” de experimentación didáctica. Allí probamos, ajustamos y consolidamos muchas de las estrategias y actividades que luego expandimos a otras carreras. También fue el espacio en el que instalamos la co-docencia como forma habitual del trabajo docente. En ese sentido, este libro es, de algún modo, una celebración de casi dos décadas de vida, experiencias y experimentaciones.

La Licenciatura en Educación es otra propuesta formativa de la Universidad ISALUD. Busca que los estudiantes profundicen en los marcos conceptuales y perspectivas que sustentan las intervenciones del licenciado en Educación. De reciente creación, recoge la experiencia y los posicionamientos construidos en el Profesorado Universitario. Es un ciclo destinado a maestras y maestros, y profesoras y profesores, con dos años de duración, que incorpora también talleres con alta carga horaria: el “Taller de Construcción del Campo y la Posición del Licenciado en Educación” (primer año) y el “Taller de Reflexión sobre la Praxis Profesional” (segundo año). Ambos talleres expresan una decisión curricular clave de esta licenciatura que es promover una comprensión ampliada de los ámbitos de intervención del profesional de la educación, sustentada en un posicionamiento dialéctico en las relaciones entre teoría y práctica.

Proyecto Innovación en Acción

Durante los últimos años, la Universidad ISALUD ha consolidado una política institucional centrada en la formación continua. Así, el Proyecto Innovación en Acción nació como un dispositivo institucional, el de creación más reciente (respecto del Profesorado y la Licenciatura en Educación). Lo integran distintos programas y ofrece una variedad de cursos que se agrupan y validan mediante certificaciones específicas, alineadas con los objetivos profesionales de cada participante.

Los cursos de cada programa se distinguen por tres aspectos. Por un lado, la impronta práctica, en tanto están diseñados para que los estu-

diantes pongan en juego lo aprendido en sus entornos profesionales. Por otro, el protagonismo de los estudiantes, quienes participan, toman decisiones, elaboran propuestas y reflexionan sobre sus prácticas y procesos de aprendizaje. Y por último, así como el aprendizaje situado en cooperación, los cursos se construyen a partir de experiencias significativas vinculadas con la realidad cotidiana del trabajo, entre colegas que enfrentan problemáticas similares, generando redes de colaboración.

El primer programa que forma parte del Proyecto Innovación en Acción se denomina "IA en clave docente". Su propósito es explorar el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa, no desde una lógica instrumental sino como un recurso para diseñar propuestas innovadoras y repensar el vínculo entre enseñanza, tecnología y el sentido social de la educación. Sobre este programa en particular presentamos experiencias en distintos capítulos de esta obra.

Despeje conceptual: estrategias y actividades como dispositivos

Concebimos los dispositivos como mecanismos deliberadamente diseñados para provocar una acción formativa. En varios capítulos desarrollamos cómo su propósito es generar situaciones que permitan a los estudiantes vivir experiencias que transforman su modo de mirar, de comprender y de intervenir. Desde esta perspectiva, la enseñanza —y cada uno de sus momentos— se convierte en un artefacto minuciosamente configurado para producir algo: una pregunta incómoda, un desplazamiento, una ruptura en las certezas, una nueva forma de pensar.

Asumimos que estrategias y actividades operan como dispositivos en distintas escalas. La estrategia funciona como una estructura marco que orienta el recorrido y organiza la experiencia global; la actividad, en cambio, es el instrumento concreto que activa esa intención en el aula a través del despliegue de consignas. Así, por ejemplo, trabajar por estaciones constituye un dispositivo en sí mismo: propone un itinerario, ofrece diferentes modos de entrar a los contenidos y habilita recorridos singulares. Dentro de ese marco, cada actividad se vuelve una pieza precisa que sostiene el movimiento, abre preguntas o convoca a profundizar.

Esta lógica se expresa con claridad en dos tramos clave del itinerario de enseñanza. Las actividades de inicio actúan como dispositivos provocadores: irrumpen, interpelan, abren un contraste o una pregunta situada que moviliza saberes previos y genera un desequilibrio productivo. Las actividades de cierre, en cambio, funcionan como dispositivos de externalización: vuelven visible lo comprendido, hacen pública la elaboración y permiten poner en común aquello que, de otro modo, quedaría en el plano interno de la experiencia cognitiva.

Hackear los formatos de cursada constituye, entonces, una metaestrategia que interviene en las condiciones que organizan la vida universitaria —el tiempo, el espacio, la docencia, la evaluación, el programa— para expandir sus posibilidades. Actúa sobre el “detrás de escena” del diseño didáctico y lo tensiona: abre otras lógicas de circulación del saber, habilita nuevas formas de encuentro y produce condiciones más fértiles para la creatividad, la significatividad y la autenticidad de las experiencias formativas.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, Rebeca (2022). “Prólogo.” En FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas* (pp. 7-10), Universidad ISALUD.
- BOSCH, Eulàlia (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Editorial Laertes.
- DEWEY, John (1967). *Experiencia y educación*. Losada.

I

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO DISPOSITIVOS

1. Actividades de inicio como dispositivos provocadores y agitadores

Introducción

Esta obra plantea una escritura coral en la que nos propusimos, al considerar distintas dimensiones del diseño de la enseñanza en la universidad, construir un texto que reconstruya la experiencia desde diferentes perspectivas: la de las docentes, la de especialistas que nos ayudan a profundizar las propuestas desde diferentes campos disciplinares y la de las y los estudiantes que experimentan estas últimas. Esta construcción coral permite advertir la complejidad de la enseñanza, la importancia de dar voz a los distintos protagonistas de la experiencia universitaria y la riqueza que esta oportunidad adquiere.

En este capítulo abordamos el inicio de clase a través de dispositivos provocadores. En la primera parte, desplegamos conceptualmente por qué pensar el comienzo de la clase en la universidad con propósito y sentido provocador. En la segunda parte, junto con Julia Quintiero, profesora de nuestra universidad y especialista en el cruce entre el arte, la educación y la transformación social, ofrecemos ejemplos de cómo el lenguaje narrativo es una excelente puerta de entrada para diseñar inicios de clase potentes.

Finalmente, Patricia Muriega, Soledad Stefanini y Andrea Francavilla nos ofrecen sus relatos personales en los que reconstruyen sus propias experiencias durante su trayecto formativo en el Profesorado Universitario, y advierten modos de hacer específicos e intencionados en los inicios de clase demostrando cómo estos momentos propiciaron una reflexión

profunda acerca de lo que implica enseñar en la universidad con criterios didácticos específicos.

Deseamos que disfruten de la lectura de esta construcción colaborativa y coral, y que esta permita la inspiración para múltiples y diversos inicios.

Aportes conceptuales

Mariana Orniqne & María José Sabelli

¿De qué hablamos cuando hablamos de dispositivo provocador y agitador?

En este capítulo abordaremos la construcción de actividades en tanto *dispositivos provocadores y agitadores*. Resulta relevante acercarnos a lo que el *Diccionario de la lengua española* plantea sobre el significado del término *dispositivo*:

(Del lat. *dispositus*, dispuesto) **1.** adj. Que dispone. **2.** m. Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. **3.** m. Organización para acometer una acción. **4.** f. ant. Disposición, expedición y aptitud.

Así, se destaca tanto el sentido de dispositivo —que es la disposición para una acción— como la idea de artificio para ese fin. La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales fue utilizada por primera vez por Michel Foucault en la década de 1970. Concebimos las actividades en tanto dispositivos porque las consideramos instrumentos para la creación de situaciones que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su transformación (Juan Díaz Bordenave & Adair Martins Pereira, 1985).

Ponemos énfasis en la idea de que el dispositivo abona a la construcción de una *experiencia* que busca provocar en los estudiantes una posición de interrogación y reflexión en torno a las ideas que ellos construyen a partir de los marcos teóricos y las prácticas que desarrollan (Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora, & María José Sabelli, 2009). La etimología de *provocar* resulta de valor para profundizar en el sentido que se despliega sobre las actividades como dispositivos provocadores y agitadores. El verbo *provocar* proviene del latín *provocare* ("llamar para hacer salir", "estimular", "provocar", "desafiar"), compuesto del prefijo *pro-* ("hacia adelante") y el verbo *vocare* ("llamar"), cuyos numerosos compuestos en latín nos han dejado palabras como *revocar*, *convocar*, *invocar*, etcétera.

A su vez, las definiciones del *Diccionario* aluden a distintas cuestiones, desde "producir o causar algo" hasta "buscar una reacción de enojo". Nos centraremos en la primera acepción y en el sentido etimológico antes expresado. Entonces, podemos decir que las actividades diseñadas en tanto dispositivos provocadores son una manera de organizar la enseñanza (aunque no siempre se diseña la enseñanza con este sentido). Las actividades en tanto dispositivos provocadores se plantean en clave situada y desafiante que tracciona, dispone a los estudiantes a la exploración poniendo en juego los saberes disponibles, dándole protagonismo y voz a quien aprende siempre junto con otras y otros.

Asimismo, caracterizamos el dispositivo como alborotador, agitador. Amanda Fulford (2022), filósofa contemporánea, en discusión con quienes expresan que la universidad "está en problemas", sostiene que la universidad no puede evitar los problemas, sino causarlos de una manera intelec-

tualmente productiva, es decir, ser una “alborotadora” (*troublemaker*). Para esta autora, la educación universitaria constituye un proceso deliberado para sacudir las certezas y el pensamiento convencional de los estudiantes. Al buscar agitar la mente, la universidad favorece la confrontación de ideas y perspectivas que desafíen los marcos de referencia establecidos. Este acto de perturbación intelectual es lo que, según la especialista, impulsa a los individuos a “sentirse movidos, o agitados, a pensar, y a ser, de una manera diferente” (p. 7). Amanda Fulford también destaca que las relaciones dialógicas que se forjan entre profesores y estudiantes se constituyen en el motor de la agitación intelectual a través del intercambio de palabras, la escucha atenta y la disposición a ser interpelado por el otro.

Así, las actividades de inicio se presentan como una oportunidad vital para agitar la mente de los estudiantes. Diseñamos estas actividades para exponerlos a perspectivas que desafíen su punto de vista, y, como resultado, los impulsen a poner en cuestión los modos habituales de pensar y de hacer. Graciela Cappelletti (2024), en referencia al análisis de prácticas de enseñanza innovadoras en la universidad, retoma el concepto de *agitar y alborotar la mente* como marco para interpretar dichas prácticas.

Algunos criterios para diseñar la enseñanza con actividades de inicio en tanto dispositivos provocadores y agitadores

Consideramos clave contar con una serie de criterios que pueden orientar el diseño de este momento de la clase para promover una experiencia significativa para nuestros estudiantes. Comenzamos por aquellos que establecen los fundamentos relacionales y pedagógicos de la enseñanza —el encuentro, el diálogo, el protagonismo estudiantil—, ya que constituyen las condiciones de posibilidad para que cualquier actividad tenga sentido formativo. Luego abordamos criterios vinculados al tratamiento del contenido, en particular su problematización, cómo se construye sentido y cómo se conecta con los saberes previos de los estudiantes. Posteriormente focalizamos en el carácter situado, auténtico, desafiante de las actividades de inicio, y en la variedad de lenguajes y recursos que pueden desplegarse. Finalmente, presentamos criterios relacionados con la organización social y

gestión concreta del inicio, tales como las posibilidades de elección que se ofrecen a los estudiantes, la variación en las formas de organización social del trabajo y la necesidad de tramar el inicio con otros momentos de la clase. Si bien estos criterios se presentan en una secuencia, en la práctica docente se entrelazan y se ponen en juego de manera simultánea y recursiva.

→ La tarea de enseñar y aprender en el nivel superior es, ante todo, un proceso conjunto y social en el que los desafíos, las contradicciones e incluso los errores son considerados momentos clave para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, la enseñanza se constituye en un verdadero encuentro entre personas, donde la construcción de vínculos sólidos y un clima cálido y de respeto mutuo son fundamentales para propiciar un aprendizaje profundo y duradero. La enseñanza se concibe como un encuentro con otros (Philippe Meirieu, 2003), con una mirada amorosa (Inés Dussel, 2020), sostenida por vínculos de afecto y confianza, y que configura un clima propicio para el aprendizaje.

→ Así, la enseñanza se transforma en una construcción dialógica, que se nutre de la reciprocidad, la participación y el interés mutuo (Nicholas Burbules, 1999; Eulàlia Bosch, 2003). En este camino, el modo narrativo se erige poderoso, capaz de favorecer la comprensión y, a su vez, generar una vinculación con aquello que se aborda.

→ Las y los docentes construimos las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan asumir un rol protagónico (Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti, 2025; Rebeca Anijovich, Mariana Ferrarelli & Cecilia Cancio, 2024) tomando decisiones, conociendo de antemano cuál será la propuesta e involucrándose tanto emocional como cognitivamente. Esto implica una mirada que “apuesta” por los estudiantes (Ken Bain, 2023).

→ La enseñanza busca problematizar un abordaje lineal de los contenidos, invitando a una reflexión epistemológica que interroga su alcance y profundidad.

→ Una tarea esencial del docente es acompañar a su grupo en la revisión y ampliación de los conocimientos. De esta forma, la enseñanza persigue la significatividad de los aprendizajes, permitiendo a los estudiantes relacionar lo que aprenden con lo que ya saben. Esto se complementa con la relevancia social de los contenidos, es decir, que lo aprendido pueda ser utilizado para resolver problemas de la vida cotidiana.

→ Las intervenciones del docente, y su propuesta en general, apuntan a la construcción de aprendizajes con sentido. ¿En qué consiste el proceso de atribución de sentido? Un conocimiento tiene sentido para el estudiante cuando puede ponerlo en juego en situaciones en las cuales, hasta entonces, no podía. El sentido es una relación que se establece entre el estudiante que aprende y el contenido que su profesora o profesor le presenta (siendo la situación la que encierra un sentido), y que exige de la alumna, del alumno entender el porqué y el para qué de la propuesta, comprometerse con ella, lo que genera una disposición a seguir aprendiendo.

→ En la tarea docente resulta fundamental ayudar a los estudiantes a explicitar y tomar conciencia de los saberes previos con los que cuentan sobre un problema al que se han acercado. Toda vez que un estudiante se enfrenta a un nuevo contenido, necesita poner en juego un conocimiento previo que actúa como organizador de esa situación novedosa, dándole un primer sentido que, seguramente, habrá de completar o modificar a medida que el itinerario se construye.

Esta construcción de sentido se articula con la concepción de enseñanza poderosa acuñada por Mariana Maggio (2012, 2018), quien la define como aquella propuesta que es transformadora, memorable y que deja huellas duraderas en los estudiantes. Mariana Maggio subraya que la enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen en el tiempo.

→ La enseñanza y el aprendizaje se piensan de una manera situada (Philippe Perrenoud, 2005; Frida Díaz Barriga Arceo & Gerardo Hernández Rojas, 2004; Melina Furman, 2021; María José Sabelli & Mariana Orniqúe, 2025). El punto de partida de la enseñanza y del aprendizaje es un hecho que se despliega en estrategias de enseñanza y actividades que proponen situaciones desafiantes de la vida, no un concepto, no una construcción abstracta, no una explicación.

→ Se despliegan actividades con consignas auténticas que tienen una relevancia y utilidad en el mundo real. El trabajo a partir de situaciones auténticas facilita la movilización de los saberes y el involucramiento de los estudiantes, dando lugar, a su vez, a la emergencia de significados ligados precisamente a su uso en contextos de práctica (Grant Wiggins, 1989).

→ Las actividades y consignas auténticas pueden “acercarse” de diversas maneras, a través de imágenes, de una narrativa audiovisual, de audios, de un juego, de un experimento, de una situación a representar, etcétera. La variedad de modos de construcción de las situaciones es otro criterio que consideramos valioso para el diseño de la actividad de inicio.

→ La enseñanza, en especial en los momentos de inicio, es deseable que se torne desafiante, que genere retos. Así se plantean situaciones que ofrezcan una resistencia suficiente para llevar a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles, lo que los conducirá a cuestionarlos y a elaborar ideas nuevas. Esto implica estructurar actividades que estén un poco más allá de los conocimientos actuales de los alumnos, generando lo que se conoce como desajuste o conflicto cognitivo (Jerome Bruner, 1997; Alicia Camilloni, 1997). Cuando el estudiante toma conciencia de que no puede explicar un problema, se alcanza un punto de tensión imprescindible para que aprenda. Se trata, entonces, de ayudarlo a advertir esos problemas y a brindarle ocasiones para construir sus propias respuestas.

En sintonía con Jerome Bruner (1997) y con Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti (2020), entendemos que algo se convierte en desafío cuando se encuentra a la distancia exacta que no resulte un ejercicio de aplicación y, al mismo tiempo, que no sea tan alejado de lo que los estudiantes pueden hacer por sí mismos o con la ayuda de otros como resultado de la incorporación de nuevos conocimientos o prácticas. Una difícil construcción que siempre es situada y nunca genérica.

→ La enseñanza puede favorecer la exploración de alternativas, transmitiendo la idea de que el conocimiento no se construye de manera lineal ni acabada. Así se generan condiciones para apreciar la carencia de información, y se convoca a los estudiantes a reflexionar sobre su propio pensamiento y el de los demás. La clase puede convertirse en una ocasión insustituible para revisar el propio modo de comprender, impulsando así los procesos metacognitivos, tal como Melina Furman (2021) lo solía expresar.

→ La propuesta de enseñanza en momentos introductorios puede posibilitar elegir a los estudiantes entre un conjunto de recursos, consignas o modos de exteriorizar lo realizado (Rebeca Anijovich, Mariana Ferrarelli &

Cecilia Cancio, 2024). Resulta vital plantear actividades de inicio con elecciones por parte de los estudiantes, en tanto traccionan a dialogar con los propios intereses.

→ La organización social en la actividad de inicio requiere variaciones. Entendemos que plantear diversas formas de organización social en la actividad de inicio favorece la participación de todos. Por eso podemos variar entre plantear instancias individuales, luego subgrupos y posteriormente grupo total, configurando así la actividad de inicio diversificada en formas de organización social (claro que puede haber muchas otras alternativas).

→ Desde la enseñanza, resulta esencial que “expandamos” la actividad de inicio. No es algo rápido, una “ojeada” para luego pasar a explicar, demostrar o lo que fuera que haga la profesora o el profesor. La actividad de inicio es un “amasado” de distintas instancias donde el diálogo es central. También expandir la actividad de inicio refiere a retomarla a lo largo de distintos momentos de la clase. Así, es necesario “tramar” la actividad de inicio con otros momentos, revisitarla en instancias posteriores.

Las metáforas sobre los inicios: puertas, puentes, espejos, hitos, trompos

La bibliografía especializada ha clasificado las actividades según variados criterios: según el momento de la secuencia de enseñanza (de inicio, desarrollo y cierre), según la forma de organización social del trabajo (individual o por grupos), según el lugar de realización del trabajo (en el aula, en la casa, etcétera), según su duración, según el tipo de tarea que se proponga (Walter Doyle & Kathy Carter, 1984).

En este capítulo venimos poniendo foco en los momentos de la enseñanza, en especial en el inicio de la clase. ¿Cómo pensamos las relaciones entre los momentos de la clase, cómo pensamos la racionalidad de la secuencia de la clase? Nos distanciamos de caracterizar las relaciones entre los momentos de la clase y su racionalidad de manera clásica. Nos posicionamos en las antípodas de la racionalidad lineal aplicativa de la secuencia o progresión de la enseñanza (lo que Edith Litwin expresaba como

secuencia lineal progresiva única), por ejemplo, cuando el inicio es comentar sobre qué se va a trabajar, luego se explica y posteriormente se da una actividad de aplicación. Al contrario de esta racionalidad clásica de secuencia lineal, le damos un lugar muy relevante al momento de inicio, que habitualmente puede entenderse por un momento breve, que no involucra protagónicamente a los estudiantes. Interesa plantear relaciones imbricadas, tramadas entre teoría y práctica en toda la secuencia de enseñanza.

Retomaremos las ideas que venimos planteando sobre las actividades de inicio en la secuencia de la clase, a partir de metáforas que nos posibilitan volver a resaltar sus sentidos. Cada metáfora ilumina una función diferente del inicio, y en su conjunto configuran un modo de comprender este momento como fundante y potente para el aprendizaje.

→ **Una puerta de entrada:** la actividad de inicio puede verse como aquella puerta que al abrirse nos acerca a situaciones cercanas, pero también no cabalmente conocidas. Es una puerta que nos abre a nuevas exploraciones, que invita a cruzar un umbral hacia territorios que demandan ser descubiertos.

→ **Un puente:** el inicio es fundamental en tanto oficia, como expresa Ety Haydeé Estévez Néninger (2002), de “puente o enlace” entre los saberes de los estudiantes y las experiencias que se ofrecen. Conecta lo conocido con lo nuevo, lo propio con lo ajeno, las biografías con los conocimientos disciplinares.

→ **Un espejo:** las actividades de inicio pueden devolvernos, como un espejo, una mirada sobre nuestras ideas, prejuicios y saberes. Ese espejo colabora en conocernos, reconocernos o descubrirnos, haciendo visible aquello que pensábamos, pero no habíamos explicitado.

→ **Un trampolín:** las actividades de inicio nos disponen, nos impulsan hacia la exploración y la indagación. Nos lanzan con fuerza, predisponen curiosamente, involucrándonos en aquello que se nos ofrece, nos proyectan hacia otros momentos de clase.

→ **Un trompo:** las actividades de inicio agitan lo que creíamos saber, nos descolocan de nuestras certezas, generan movimiento interno. Como un trompo que gira y perturba el equilibrio, el inicio provoca una desestabilización productiva que abre paso al aprendizaje.

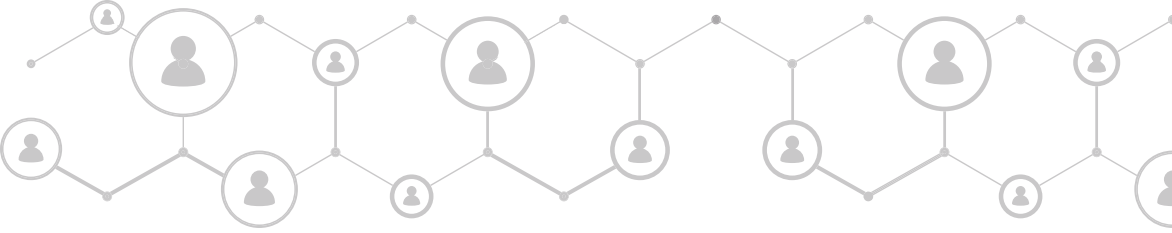
→ **El hito fundador de la clase:** en definitiva, el inicio tiene un peso jerárquico por ser fundante. Marca el tono, establece el clima, define el tipo de experiencia que se desplegará. No es un momento accesorio sino constitutivo de lo que vendrá.

→ **El primer eslabón de una trama más amplia:** alentamos a revisar la actividad de inicio en los distintos momentos de la clase, de esa manera se favorece hacer explícitas las comprensiones de los estudiantes a lo largo del proceso (Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti, 2020). El inicio no queda atrás, sino que se retoma, se resignifica, se expande.

En síntesis, las actividades de inicio abren *puertas* hacia territorios no cabalmente conocidos, tienden *puentes* entre lo que los estudiantes saben y las nuevas experiencias, funcionan como *espejos* donde reconocer el propio pensamiento, actúan como *trampolines* que impulsan hacia la exploración y operan como *trompos* que agitan las certezas. Lejos de ser un momento breve y prescindible, el inicio es el *hito fundador* que marca la experiencia de aprendizaje y el *primer eslabón* de una trama que se teje y reteje a lo largo de toda la clase.

Nos gusta imaginar qué pasaría en las clases si sistemáticamente pensáramos los inicios con actividades en tanto dispositivos provocadores de experiencias cercanas a la realidad que nos retan, agitan y lanzan a abordar lo que sabemos (y lo que no sabemos) para ir en la búsqueda de nuevos significados. Por supuesto, también se pueden pensar los cierres de las clases en tanto dispositivos provocadores que abonan a la construcción de una *experiencia* que tracciona, dispone a los estudiantes a integrar, comunicar los saberes construidos, dándole protagonismo y voz a quien aprende siempre junto con otras y otros, pero eso es objeto de otro capítulo de este libro.

A continuación, presentaremos algunas experiencias en las que las narrativas permiten potenciar los inicios de clase y reconstruiremos una diversidad de propuestas realizadas en nuestra universidad, de la mano de Julia Quintiero.




Potenciar los inicios con narrativas: nuestras experiencias

Mariana Ornique, Julia Quintiero & María José Sabelli

Las narrativas como faro

Las alternativas de actividades de inicio como dispositivos provocadores pueden ser muy variadas. En esta oportunidad focalizaremos en las actividades de inicio que contienen narrativas altamente convocantes. A continuación, intentaremos proporcionar algunas ideas y propuestas que ponemos en juego.

Partimos del pensamiento de Jerome Bruner (1997) en tanto referencia obligada para nuestro sustento teórico-conceptual. Este autor propone *postulados* que parten desde una perspectiva psicocultural de la educación. Se vale de ellos para plantear consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura. Menciona nueve postulados educativos, de los cuales nosotras haremos referencia exclusivamente a uno de ellos: el postulado narrativo.



Jerome Bruner explica cómo la narración constituye una forma relevante de pensamiento y es un vehículo central indispensable para la creación de significado. Advierte sobre la importancia de la narración para la cohesión de una cultura. Las narrativas tienen el poder de conectar lo excepcional con lo cotidiano, los relatos hacen que conceptos complejos o inusuales sean más comprensibles al presentarlos dentro de un contexto humano y familiar, además de involucrar a los estudiantes emocionalmente.

La dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió resulta, según Jerome Bruner (2003), la base de la narración y una forma de procesar la experiencia. De esa manera las historias nos ayudan a “dominar el error y la sorpresa”, haciendo que los sucesos inesperados sean comprensibles. Para Jerome Bruner, una narrativa cobra vida en la tensión entre lo canónico (lo esperado, lo normal) y lo particular (lo que rompe esa normalidad). Este autor expresa —y coincidimos con él— que solamente en una modalidad narrativa se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Hunter McEwan & Kieran Egan, compiladores y autores de *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (1998), expresan también que las narraciones son un modo primordial de organizar el conocimiento y la experiencia. Las narrativas nos presentan situaciones que estamos dispuestos a aceptar como verosímiles y que conectan de manera particular con las emociones y sentimientos, lo que les confiere la función de puente y enlace con los estudiantes. Estas narrativas tienen el potencial de “sumergirnos” en situaciones (Frank Rose, 2011; Mariana Maggio, 2021; María Gabriela Felippa, Silvia Reboledo de Zambonini, María José Sabelli & Mariana Ferrarelli, 2022).

La filósofa Martha Craven Nussbaum (2001; 2011) argumenta que la imaginación narrativa es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender sus emociones, anhelos y circunstancias, esencial para formar ciudadanos empáticos y responsables. Así, al sumergir a los futuros docentes en relatos, esta inmersión emocional y cognitiva favorece la empatía, una competencia profesional indispensable. El uso de narrativas trasciende lo puramente académico para convertirse en una práctica de formación humana: preparar profesionales que no sólo *sepan* de educación, sino que también sean capaces de actuar con compasión y justicia.

Graciela Cappelletti, María José Sabelli & Marta Tenutto (2022) expresan que un aspecto que trae el abordaje con narrativas, y que consideramos relevante, es que su observación (tanto de narrativas actuadas como audiovisuales) y su análisis posibilitan la construcción de la mirada profesional, poniendo especial énfasis en la comprensión y análisis sobre enseñanza, estrategias, actividades, posicionamiento docente, etcétera.

En consonancia con lo anterior, sostenemos que las narrativas colaboran en abordar sistemáticamente la deconstrucción de las creencias³ y representaciones en torno a la profesión docente. Nos resulta de gran importancia hacer visibles las creencias de los estudiantes, dado que estas se pondrán en juego en los modos de hacer y de actuar la profesión docente. Partir de la mirada de los estudiantes y promover instancias sistemáticas de análisis de sus ideas previas y de sus imágenes construidas favorece su cuestionamiento y promueve el cambio, en lugar de aceptarlas de manera acrítica.

Asimismo, dado que las *narrativas nos acercan a situaciones de la vida cotidiana*, diseñamos actividades en las que estas situaciones estén presentes en diversas estrategias de enseñanza. En este sentido, las narrativas pueden integrarse en exposiciones significativas, tal como proponen Mariana Ornique, Silvia Reborado de Zambonini & María José Sabelli (2021), o ser el componente central en el relato de un “caso” para la enseñanza basada en casos, o incluso plantearse como inicio de la estrategia de debate. Más allá de la estrategia específica de enseñanza en la que se enmarquen, el valor fundamental de trabajar con estas narrativas reside en la posibilidad de posicionarnos como docentes desde la perspectiva de la enseñanza situada (Frida Díaz Barriga Arceo, 2006). De esta forma, queremos enfatizar que estas narrativas son mucho más que un ejemplo para ser visto por el alumno: son centrales para la construcción de conocimiento.

3 Cabe decir que, en el marco del Profesorado Universitario, el primer año funciona como un gran deconstrutor de creencias. El espacio del “Taller de construcción del rol profesional docente” asume con intensidad este desafío. Una cuestión central a deconstruir es la idea de que el docente fabrica a los estudiantes (Philippe Meirieu, 2003), unido a esto la idea que los profesores causan los aprendizajes de los estudiantes (Gary Fenstermacher, 1989) y consecuentemente la revisión de estrategias de enseñanza centradas en “dar” información, conceptos, por ejemplo, la clase magistral.

Propuestas del Profesorado Universitario y de la Licenciatura en Educación

Acercamos a continuación ejemplos de trabajo con diversos tipos de narrativas, escenas actuadas, ediciones de películas y series en el contexto de espacios curriculares del Profesorado y del Ciclo de Licenciatura en Educación.

Para el abordaje de narrativas audiovisuales, o bien de escenas actuadas, nos parece oportuno traer lo que Jerome Bruner plantea sobre el *contraste* y la *confrontación*. El contraste supone brindar explicaciones contrarias pero razonables sobre un mismo hecho, acción que favorece comprensiones profundas. La confrontación, por su parte, emerge de esta tensión: es el momento en que el estudiante se ve obligado a cuestionar sus propias suposiciones para dar sentido a la brecha entre lo que esperaba y lo que sucedió. Este “problema” o “desequilibrio” es motor del relato y del pensamiento.

El propósito central de utilizar escenas es facilitar que los estudiantes puedan comparar y contrastar las distintas tendencias y significaciones. Esto se logra mediante la observación y el análisis reflexivo de dichas escenas.

Las narrativas audiovisuales de ficción no ilustran un caso o situación, sino que son indefectiblemente, por sus modos de producción, creaciones donde *lo que se dice*, el sentido, está exhaustivamente construido por detalles y apuntalado en diversos lenguajes. La fuerza del cine y de las series reside en el detalle de un gesto, en el cruce entre imagen y música, y en la oportunidad única de acceder a un punto de vista que no tendríamos de otro modo. Es decir, el cine arma una narrativa (por montaje, por fragmentación del tiempo, dislocación del punto de vista, por el uso del color, por el tamaño del plano, etcétera) cuyo artificio, hecho a fuerza de detalles y cargado de matices, nos pone en presencia de “realidades” ficticias que permiten repensar la realidad (Irene Cambra Badii, 2018). La singularidad del formato audiovisual, por la complejidad de lenguajes y recursos que aglutina, inevitablemente detona en el espectador una diversidad de posibles sentidos, cuestión que consideramos muy enriquecedora para la tarea de abrir puertas al conocimiento.

A su vez, el uso de ediciones fílmicas permite llevar a las clases diversos fragmentos *de mundo* (contrastados, disímiles), breves pero


convocantes. Las ediciones de películas o de series no son una síntesis, son una narración diferente de la original que adquiere un sentido particular y específico al presentarse en el contexto del aula con una intencionalidad propia. Son una nueva narración, distinta de la narración original.

→ Veamos ejemplos de propuestas de actividades de inicio como dispositivo provocador y agitador con *narrativas audiovisuales de ficción* del Profesorado Universitario y de la Licenciatura en Educación:

- En el espacio del “Taller sobre evaluación de los aprendizajes” del ciclo de Licenciatura en Educación se plantean distintas escenas del documental *Las facultades* (2019), de Eloísa Solaas, los estudiantes eligen al menos dos escenas que representan dos enfoques de evaluación antagónicos para ponerlos en contrapunto.

- Presentamos una actividad de inicio con ediciones de películas en el espacio curricular denominado “Psicología educacional”. Se trata de una asignatura cuatrimestral, ubicada en el primer año de la carrera de Profesorado Universitario. Se invita a los estudiantes a abordar la concepción de aprendizaje y de aprendices en cada escena de narrativa audiovisual: *Monsters Inc.* (2001), una escena de una simulación, junto con y en contraste con un fragmento de la película *La sonrisa de Mona Lisa* (2003). Se ofrecen preguntas tales como: ¿qué concepción de aprendizaje y de aprendizaje se ponen en juego en cada situación? Se trabaja en pequeños grupos y en grupo amplio también. Este es un ejemplo de uso de narrativas breves a *modo de contraste*.

- También resaltamos el valor de la búsqueda de narrativas audiovisuales por parte de los estudiantes en el Profesorado Universitario. Les solicitamos como actividad de inicio que busquen un fragmento de narrativa audiovisual, una edición de serie, película, documental, y por ejemplo, en “Didáctica”, invitamos a buscar una situación que represente lo que para ellas y ellos es la enseñanza; o bien, en “Evaluación de los aprendizajes”, busquen una escena de examen oral que les puede resultar cuestionable (para abordar creencias sobre exámenes orales, inconsistencias, etcétera). Esta entrada habilita al trabajo con este lenguaje y multiplica la posibilidad de debatir o intercambiar sobre aquello que nos acercamos a pensar/debatir.



Pondremos ahora foco en una propuesta de *escenas actuadas* en el Profesorado Universitario.

- En la misma línea de plantear actividades de inicio desde el contraste y la confrontación, a lo largo de todo segundo año del profesorado se plantean diversas escenas actuadas entre “profesoras de ficción”: Sol, Vicky, Norma, Clara y Luz⁴.

Pensamos a estas profesoras de ficción considerando diversos contrastes entre profesoras y profesores que conocemos y que dan cuenta de posiciones diversas entre sí sobre la enseñanza, la programación, las estrategias de enseñanza, las actividades, la evaluación, etcétera.

Ahora bien, las cinco profesoras/actrices de las escenas abordamos habitualmente la enseñanza en co-docencia en varios espacios curriculares de segundo año⁵. Las profesoras de ficción se “presentan” en un espacio curricular anual, en casi todas las clases, en el “Taller de estrategias de enseñanza”, y en un espacio cuatrimestral como “Evaluación de los aprendizajes”.

En la mayor parte de las escenas “las profesoras de ficción” están reunidas planificando estrategias de enseñanza, diseñando instrumentos de evaluación, comentando consignas, hablando sobre cómo retroalimentar, etcétera. Siempre se presenta alguna tensión, algún contrapunto entre ellas. Cada escena que actuamos, la pensamos mucho previamente, y para la actuación contamos con un guion que construimos en conjunto entre las profes “reales”, sobre esas profesoras de ficción que contrastan entre sí. Cuando se presentan escenas en las que las docentes evalúan de maneras opuestas pero defendibles, o bien conversan sobre estrategias de enseñanza, no se busca que el estudiante elija una opción correcta, sino que se confronte con la complejidad de la práctica. Esta confrontación lo posiciona como intérprete que debe analizar, justificar y construir su propio significado. La narrativa se convierte así en un laboratorio para pensar, no en un ejemplo para imitar.

4 Las profesoras que encarnan a las docentes de ficción son: María Laura Manzi, Marcela Agulló, Mariana Ornique, María José Sabelli y Luján Gómez.

5 Como se podrá visualizar en todos los capítulos, las profesoras no asumimos la tarea docente solas, trabajamos en co-docencia tanto en la planificación, el desarrollo y la reflexión posterior a las clases.


Estas profesoras de ficción que “aparecen” en varios espacios curriculares suelen tomar la escena de la clase al iniciarse. En general, dos o tres de las profesoras intercambian a propósito de una reunión docente. ¿Cómo lo hacemos? Las profesoras actúan en dos tiempos:

- uno, el primero, el de la escena/intercambio “entre profesoras de ficción”;
- el segundo momento, cuando hablan mirando a los espectadores/estudiantes sobre qué siente y piensa ese personaje de ficción, rompiendo la “cuarta pared”.

Por ejemplo, en el espacio curricular de “Evaluación de los aprendizajes” las profesoras de ficción se encuentran para resolver un “parcial” y conversan entre ellas sobre cómo evaluarán, sus miradas sobre el parcial, sobre cómo programar la enseñanza, la evaluación. Cuando finalizan el primer momento de la “escena”, las profesoras de ficción se encuentran con el aula oscurecida (y con una luz tenue). Cada profesora de ficción suele dar un paso al frente y comenta lo que siente sobre la situación, sobre las compañeras y la evaluación, generando otro tipo de escena en la que se les habla a los estudiantes/público.

Como profesoras de ficción nos caracterizamos con vestimenta y accesorios para “entrar” en el semblante de cada profesora/personaje, lo que colabora para dejar nuestro posicionamiento como las “profes de la asignatura o taller” y hacer el pasaje a “esas otras profesoras”. Luego de la escena con las profesoras de ficción, les proponemos a los estudiantes/futuros docentes abordar consignas que permitan sumergirse en el análisis sobre esa escena. Esas consignas buscan tensar las posiciones de las profesoras/personajes, advertir las creencias que portan, etcétera. Ese trabajo posterior a la escena se plantea en grupo, con algunas opciones de consignas para analizar la escena. También la puesta en común genera expresiones en las que se identifican o contraponen con algunas de las docentes de ficción.

Nos sorprende que, cuando estamos en clase, incluso cuando en esa clase no se hayan desarrollado escenas con las profesoras de ficción, los estudiantes —futuros docentes— apelan a “como diría Norma”, “Sol



seguramente pensaría que...". Son personajes que pasan a ser parte del relato cotidiano, y en muchas ocasiones mencionan frases en las que aparece la identificación con algún personaje: "Soy un poco como Norma, pero me quiero despegar...". Nos resulta inevitable establecer relaciones con algunas funciones de las narrativas escénicas, el teatro en particular. Según Aristóteles, el teatro tenía un efecto de catarsis en el espectador, es decir, por identificación de lo observado en el escenario, el espectador purgaba y tramitaba algunas de sus emociones. Ir al teatro, ver una escena, permitía catalizar sentimientos propios, similares a los expuestos en escena, pero no registrados o escondidos (como temores, deseos, miedos, expectativas, etcétera). Lo que se ponía en escena era considerado una mimesis de la realidad, por lo cual el espectador, sin tener que ser agonista, sin "poner el cuerpo", podría gozar del beneficio de tramitar esas emociones, que de otro modo quedaban atrapadas. Exteriorizarlas en sensaciones, sentimientos, pensamientos permite "catartizar", "sacarse de encima", haciendo una experiencia *como si la hubiera vivido*, capitalizándola como un aprendizaje. Por otro lado, y en contrapunto, la concepción brechtiana del teatro apuntaba a *hackear*, con diversos recursos escénicos, la ilusión de imitación de la realidad y develarse como artificio. Se buscaba generar en el espectador un efecto de distanciamiento o extrañamiento que le permitiera suscitar nuevas percepciones, incomodar y provocar, para finalmente movilizar el pensamiento crítico.

Presentar escenas teatralizadas a las y los estudiantes en el inicio de las clases busca y genera algo de estos dos fenómenos expresados. Cuando la escena se trata de un símil de la realidad (por ejemplo, las concepciones diversas de profesoras en una reunión), los estudiantes pueden visibilizar o actualizar su imaginario inconsciente y poner en marcha mecanismos de elaboración de esas emociones, lo que permite reconocer que están habitados por ciertos "fantasmas" de la profesión docente. Cuando las escenas representadas adquieren el matiz de la parodia, o utilizan recursos de extrañamiento como "romper la cuarta pared" (cuando las profesoras de ficción hablan al público, generando un paréntesis en medio del transcurrir "natural" de la escena), el efecto de perturbación o resquebrajamiento de un sentido homogéneo detona en el espectador/estudiante

la mirada uniforme o cristalizada y unívoca sobre el tema representado. En ambos casos, al dejar aflorar esas emociones y, consecuentemente, hacerlas visibles, se convierten en material susceptible de ser tramitado. Al agitar y movilizar el pensamiento crítico, el material se vuelve trabajable, lo que posibilita que los estudiantes puedan hipotetizar diversas salidas o resoluciones a los dilemas o problemas planteados en la escena.

También nos interesa traer aquí un concepto acuñado por Augusto Boal (2001) que permite comprender más aún el propósito de esta actividad como dispositivo de inicio provocador y agitador. Este autor inscribe la idea de *espect-actor*, fenómeno por el cual, en su propuesta formativa, el espectador puede intervenir la escena y devenir actor. Nos interesa plantear que, aunque el espectador/estudiante no entra a escena, hay un efecto de movilización y activación subjetiva, y se resalta la no pasividad.

→ Otra manera de plantear las narraciones como dispositivos provocadores implica en los inicios de una clase la *solicitud de narraciones autobiográficas* vinculadas a distintos aspectos vividos en la trayectoria educativa.

Por ejemplo, en el marco de “Evaluación de los aprendizajes” solicitamos relatos sobre situaciones de retroalimentación que hayan dejado “huellas” en las y los estudiantes. En otros espacios curriculares —por ejemplo, en “Pedagogía universitaria”— se solicitan relatos autobiográficos de experiencia del ingreso a la universidad y de la vivencia como estudiantes noveles universitarios. Estas solicitudes nos posibilitan tener a disposición ideas, supuestos, creencias para otros momentos de la enseñanza.

En el “Taller de construcción del rol profesional docente” (del Profesorado Universitario) y en el “Taller de construcción del campo y el posicionamiento” (de la Licenciatura en Educación) solicitamos relatos autobiográficos variados: de elección de carrera, de profesores memorables, de situaciones educativas que dejaron huellas en ellos⁶. Nos parece valioso comentar que, para las primeras narraciones, les solicitamos que elijan en sus casas y luego lleven a la clase elementos de su trayectoria educativa que les resulten valiosos (fotos de egresos, carpetas, boletines, fotos con compañeros, diplomas, etcétera), se plantea el porqué de la elección y se invita a realizar narraciones breves.

6 No expandiremos este abordaje dado que se trata de un dispositivo completo en sí mismo.

Redundando en el valor de las narrativas en los inicios de las clases

A través de diversos modos —escenas actuadas, películas y series, o sus fragmentos, las narrativas posibilitan a los futuros docentes construir una mirada profesional. Según Jerome Bruner (1997; 2003), las historias no sólo nos permiten organizar el conocimiento, sino que también nos ayudan a dar sentido a lo inesperado y a las tensiones propias del rol. Al exponer la complejidad de las prácticas docentes, estos relatos actúan como una suerte de laboratorio de experiencias, donde se exploran las posibilidades y los dilemas del ejercicio profesional. Este acceso auténtico a la profesión es lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y profundo.

Hunter McEwan & Kieran Egan (1998) afirman que la narrativa es una capacidad humana fundamental, y que la buena enseñanza debe capitalizarla para que los estudiantes construyan una comprensión profunda. En este sentido, el desafío pedagógico no es sólo seleccionar un material, sino también tramar estratégicamente estos “puentes” a lo largo de la secuencia didáctica, asegurando que las historias se conviertan en herramientas para que los estudiantes piensen y exploren el mundo desde nuevas perspectivas.

Nos resulta clave jugar con el contraste entre las perspectivas de los protagonistas que son parte de las narraciones. Al confrontar, se invita a los estudiantes a debatir y a cuestionar. Esta práctica no sólo permite analizar la complejidad de las situaciones reales, sino también les enseña a reflexionar y a tomar decisiones informadas, elementos esenciales para el ejercicio ético y profesional de la docencia.




Relatos de estudiantes

Patricia Muriega, Soledad Stefanini & Andrea Francavilla

Mi nombre es Patricia Muriega, soy médica pediatra, especialista en medicina interna. Estoy finalizando el segundo año del Profesorado Universitario. Mi experiencia con las actividades de inicio de ISALUD fue algo completamente sorpresivo e innovador que con el tiempo se ha vuelto un “básico” en mi práctica habitual. Actualmente no imagino planear una clase sin una actividad de inicio.

La primera experiencia que recuerdo fue durante la primera clase de la materia “Taller de construcción del rol docente”, durante el primer año del profesorado, en 2024. Tras una breve presentación de la clase, las docentes proyectaron un fragmento de la película *Monsters Inc.* En la escena, los aspirantes a “asustadores” se enfrentan a un escenario de simulación en el que deben lograr asustar a un niño para poder obtener el puesto de trabajo. La simulación sale mal y el simulacro termina por equivocaciones del participante. Desde el inicio de la actividad me sentí sorprendida por



el formato planteado; una propuesta completamente diferente de lo que recordaba de todo mi trayecto educativo... Reconozco que sentí cierto desconcierto con la situación, pero la curiosidad y la emoción de disfrutar del fragmento de una película animada en plena clase me mantuvo muy entusiasmada con la actividad. Al finalizar el video, las docentes nos invitaron a responder algunas preguntas y, luego, compartimos nuestras reflexiones en una puesta en común. En ese instante, creí que simplemente se trataba de “dar mi opinión” sobre lo que había visto. Con el tiempo entendí que, en realidad, eran muchas más las cosas que se estaban poniendo en juego. Tuvimos la totalidad de las clases del profesorado con actividades de inicio en los dos años de carrera.

La segunda experiencia significativa que recuerdo con las actividades de inicio tuvo lugar durante el segundo año de la carrera, en la materia “Estrategias de enseñanza”. En esa ocasión, las docentes eligieron la actuación como punto de partida y debate. Tres profesoras con perfiles muy distintos, cada una con sus propios supuestos y maneras de abordar la práctica diaria. Entre tensiones, acuerdos y desencuentros, la escena nos invitaba a pensar en la variedad de enfoques que encontramos dentro de la enseñanza. Al finalizar, nos guiaron hacia la reflexión mediante preguntas que abrían el debate en subgrupos y luego entre todas y todos. Lo interesante de la experiencia fue poder ver a las docentes involucradas con nosotros desde otro lado, otra posición, actuando un rol diferente del habitual. Sentirlas más humanas, con dudas, generó en mí y en todos otra cercanía. Tengo la certeza de que con la actuación no sólo buscaron transmitir ideas, sino también llegar directo a la emoción: hicieron eco en la alegría, tristeza, nostalgia... y desde ahí construyeron un puente para lograr un conocimiento profundo y duradero. Estas profesoras “aparecían” en varias clases y asignaturas.

Hoy puedo afirmar que lo más interesante de esta propuesta es que lograron generar un giro radical en mi mirada sobre la enseñanza... Me mostraron que pueden transformar el ambiente del aula, volverlo más entretenido, más auténtico, más vivo, que traccionan ideas, que expanden pensamientos, pero sobre todo, que abren la puerta hacia la construcción de un aprendizaje profundo y duradero.

Mi nombre es Soledad Stefanini, soy licenciada en Obstetricia y desde el año 2024 estoy cursando el Profesorado Universitario en ISALUD.


En mi experiencia como estudiante del profesorado, considero que las actividades de inicio son una herramienta muy valiosa para activar saberes previos y generar un clima de confianza propicio para el aprendizaje y el diálogo. Lo que me resulta más interesante de estas actividades es que no se centran sólo en lo académico, sino que habilitan espacios de construcción colectiva, reflexión y empatía, lo cual genera mayor predisposición a participar y un sentido a cada contenido de las distintas asignaturas.

Cuando comencé a cursar las diferentes materias, las docentes decían “muchas veces se parte de la idea de que el alumno no sabe nada de lo que el docente va a enseñar”, y a partir de allí pude reflexionar acerca de la importancia de las actividades de inicio para poder tener en cuenta el saber previo del estudiante.

Durante mi recorrido en el Profesorado Universitario tuve la oportunidad de realizar diferentes propuestas de actividades de inicio que fueron muy significativas, que despertaron mi interés y me motivaron a participar activamente:

En “Psicología educacional”, una de las actividades de inicio fue la lluvia de ideas. La pregunta de la docente fue: ¿Qué se te viene a la cabeza cuando escuchás la palabra *metacognición*? Lo curioso fue que yo nunca había escuchado esa palabra, por lo cual al principio me sentí un poco desorientada, pero la docente nos invitó a escribir definiciones, palabras, ejemplos, preguntas, dudas o metáforas. ¡Sin censura! A partir de dicha actividad, todos los estudiantes pudimos aportar y participar sin miedo a equivocarnos, y así fueron surgiendo palabras e ideas relacionadas con la metacognición.

Esta actividad de inicio me hizo reflexionar acerca de lo importante que es empezar desde lo que ya sabemos (o creemos saber), y cómo una buena consigna puede generar un espacio de intercambio genuino, donde cada aporte suma. También entendí que la metacognición no era algo tan desconocido para mí, sino una capacidad que usamos todo el tiempo: pensar sobre nuestro propio pensamiento.



En “Estrategias de enseñanza”, una actividad de inicio que fue el relato de un caso. “Invierno”⁷ narra la experiencia de un médico recién graduado que atiende a un paciente con neumonía bilateral. Inicialmente, el paciente se resiste a ser internado para no perder su trabajo. Su estado de salud empeora rápidamente, y aunque lo trasladan a terapia intensiva, fallece. La historia culmina con el doloroso encuentro del médico con la esposa y los hijos del paciente, una experiencia que lo marca profundamente por más de veinte años. La docente a continuación preguntó: ¿Qué es lo que más te impactó de este relato? ¿Qué hubieras hecho en el lugar del residente?

Para mí, este relato fue sumamente conmovedor. Al escuchar esa historia, pude conectar emocionalmente, me hizo sentir empatía por el médico y por el paciente. La historia es tan vívida y trágica que me atrapó de inmediato. Sentí que era parte del relato, lo que me preparó para analizarlo de manera más profunda. Esta actividad de inicio me llevó a reflexionar acerca del aprendizaje significativo que involucra tanto el pensamiento crítico como las emociones.

A partir de mi experiencia como estudiante, considero que las actividades de inicio cumplen un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que posibilitan despertar el interés y recuperar saberes previos que actúan como puente para incorporar nuevos saberes. Estas propuestas no sólo me ayudaron a comprender mejor los contenidos, sino que también me dejaron una enseñanza para mi futura labor docente: comenzar la clase con actividades significativas puede marcar la diferencia en la motivación y en la calidad del aprendizaje.


7 Relato basado en un cuento de PRESMAN, Carlos (2009), *Letra de médico. Historias a su salud*. Raíz de Dos Editorial. Agradecemos a la profesora Elizabeth Gothelf por su facilitación.

Mi nombre es Andrea Francavilla. Soy médica pediatra, especialista en terapia intensiva infantil. Trabajo en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, de la Ciudad de Buenos Aires, y en el Sanatorio Anchorena, de San Martín. Me desempeño además como jefa de trabajos prácticos en la Sociedad Argentina de Terapia Intensiva, en la carrera de especialista en terapia intensiva pediátrica, desde 2023. Fue a raíz de este nuevo desafío que decidí iniciar la carrera del Profesorado Universitario en 2024.

Luego de averiguar en varias instituciones, decidí realizar la carrera en la Universidad ISALUD, donde llegué por redes sociales y recomendaciones de colegas. Actualmente me encuentro cursando el segundo año del Profesorado Universitario. Siento que conocí y descubrí una manera distinta de pensar, planificar y organizar la enseñanza, e incorporé muchísimas herramientas y experiencias que sin dudas enriquecen el desempeño docente y el interés de los alumnos.

Dentro de esas herramientas se encuentran las actividades de inicio, que, en mi experiencia durante la cursada, aparecieron de manera innovadora y novedosa, y hoy en día considero que constituyen, sin dudas, una práctica absolutamente necesaria. Entiendo que las actividades de inicio son un espacio de comienzo de clase para escuchar, conocerse, no juzgar y compartir. Es una invitación al estudiante a participar y exponer sus conocimientos previos impulsados por un dispositivo o propuesta de inicio, que puede surgir incluso desde los mismos alumnos y funciona como puente al tema que va a desarrollarse.

Repasando mi experiencia personal a lo largo de la cursada del profesorado, si tuviera que mencionar actividades de inicio, me remontaría a las primeras clases de las materias de primer año, "Taller: construcción del rol profesional docente" y "Psicología educativa" específicamente, donde en el primer día las docentes nos propusieron responder preguntas simples y completar frases tales como: "Para mí, formarme como docente es..." o "Lo que conozco de la materia es...", y de esta manera nos invitaban a pensar en forma individual para luego compartir en grupos pequeños y general, trayendo cada uno sus saberes previos y luego trabajar durante la clase con los aportes de cada estudiante, desarrollando el tema de la clase.



Otra de las actividades de inicio que recuerdo fue la utilización de fragmentos de distintas películas, como *La sonrisa de Mona Lisa* (2003), *Monsters Inc.* (2001), *Tesis de un homicidio* (2013) o *El código Da Vinci* (2006), y generar un intercambio a partir de lo que se veía en esos fragmentos respecto a distintas situaciones de enseñanza. El uso de material audiovisual resultó tan novedoso como estimulante en mi proceso como estudiante.

Otra experiencia fue la búsqueda activa por parte de los estudiantes de imágenes que representaran situaciones de enseñanza durante la cursada de la materia "Didáctica general", que estimuló a los estudiantes a proponer y buscar colocándose en un rol activo dentro del aula, interactuando con dispositivos como las redes sociales y las inteligencias artificiales, situación súper estimulante y desafiante.

Siguiendo con las actividades de inicio vividas durante la cursada del profesorado, recuerdo una clase en la cual una de las profesoras trajo una propuesta que yo nunca había vivido en la educación tradicional. Nos invitó a dejar el aula, trasladarnos en ronda hasta el *hall* de ingreso de la universidad y con una consigna simple: guiarnos por el movimiento y las energías del grupo. Uno de nosotros empezaba un movimiento o acción y el resto debía unirse a ese movimiento. Se generó una conexión en el grupo y fue el puente para entender que el ambiente y los sentimientos influyen definitivamente en el aprendizaje. En otra clase, esa misma docente nos invitó a movernos en el aula y luego dibujar el recorrido que habíamos realizado. Luego, nos invitó a mirar a nuestros compañeros, lo que generó cierta conexión entre todo el grupo. Al principio, muchos de nosotros no entendíamos el objetivo o el sentido, pero luego pudimos comprender lo significativo de la actividad y la importancia de lo emotivo que se evocaba.

Como último ejemplo, quiero mencionar una actividad de inicio disparadora llevada a cabo por las docentes de la materia "Estrategias de enseñanza" durante el segundo año de cursada, donde ellas mismas se pusieron en un rol imaginario construyendo tres personajes docentes con distintas personalidades y formas de entender la enseñanza en sí. Llevaron a cabo una breve escena al principio de cada clase y propusieron

responder preguntas y trabajar sobre lo que se vio representado en ese momento de inicio para luego desarrollar la clase con sus contenidos.

La experiencia de haber vivenciado las actividades de inicio fue sin dudas reveladora. Acostumbrada a una educación tradicional, con clases magistrales, a ser estudiante pasiva, al principio se me hizo difícil entregarme a las consignas propuestas o entender el sentido que estas actividades tenían. Definitivamente el cambio de estructura no fue fácil, pero tampoco imposible. Las actividades de inicio son una herramienta muy creativa y valiosa para poder conocer al estudiante, para recuperar sus saberes previos, y que se empiece a generar un intercambio entre el docente y el alumno, y entre el alumno y sus compañeros, teniendo en cuenta el ambiente y el diálogo, todo como puente al desarrollo de los contenidos de cada clase. Algo para destacar de las actividades de inicio, y trayendo los ejemplos mencionados, es que predisponen a un aprendizaje significativo y colectivo, fomentan la participación, el trabajo en equipo y colocan al estudiante en un rol protagónico y activo.

Como estudiante, las actividades de inicio me llevaron a una mayor participación en clase, a colocarme en un lugar protagónico durante la cursada, a compartir mis experiencias y saberes previos, a escuchar e intercambiar con mis compañeros y con las docentes. Como docente, con las actividades de inicio pretendo generar motivación y participación en los estudiantes, entender que todos tienen algo para aportar y compartir, para poder generar un aprendizaje significativo en un ámbito empático y respetuoso.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, Rebeca & Graciela CAPPELLETTI (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.
- (2025). *Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿Y si la secundaria fuera distinta?* Fundación Santillana.
- ANIJOVICH, Rebeca, Graciela CAPPELLETTI, Silvia MORA, & María José SABELLI (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca, Mariana FERRARELLI & Cecilia CANCIO (2024). *Abrazar la diversidad. De la reflexión a la acción*. Paidós.
- BAIN, Ken (2023). *Superasignaturas: El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Publicaciones de la Universitat de València.
- BOAL, Augusto (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- BOSCH, Eulàlia (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Editorial Laertes.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- BURBULES, Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- CAMBRA BADI, Irene (2018). "Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos", *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 17, 62-76 [<https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i17.230>].
- CAMILLONI, Alicia & Marcelo LEVINAS (1997). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Aique.
- CAPPELLETTI, Graciela (2024). "Reflexiones sobre los foto-relatos de docentes/estudiantes: agitar las mentes", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación*. Ediciones ISALUD.
- CAPPELLETTI, Graciela, María José SABELLI & Marta TENUTTO (2022). "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas*, Ediciones ISALUD, pp. 101-110.

- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida & Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan & Adair MARTINS PEREIRA (1985). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Voces.
- DOYLE, Walter & Kathy CARTER (1984). "Academic tasks in classrooms." *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149 [<https://doi.org/10.2307/3202177>].
- DUSSEL, Inés (2020). *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. Video conferencia organizada por la Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires [<https://t1pcv3z.short.gy/my-link>].
- ESTÉVEZ NÉNNINGER, Etty Haydeé (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Maestros y Enseñanza. Paidós.
- FELIPPA, María Gabriela, Silvia REBOREDO DE ZAMBONINI, María José SABELLI & Mariana FERRARELLI (2022). "Narrativas audiovisuales de ficción en la enseñanza de la enfermería. Supuestos y alternativas." En FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas*, pp. 73-88. Ediciones ISALUD.
- FULFORD, Amanda (2022). "La universidad como alborotadora." *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-22 [<https://doi.org/10.14201/teri.27819>].
- FURMAN, Melina (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- (2021). *Clases fuera de serie*. Fundación Telefónica [<https://t1pcv3z.short.gy/XslnWi>].
- McEWAN, Hunter & Kieran EGAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- MEIRIEU, Philippe (2003). *Frankenstein educador*. Alertes S. A. de Ediciones.
- NUSSBAUM, Martha (2001). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Editorial Andrés Bello.

- (2011). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- PAVIS, Patrice (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona. Paidós.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (tercera edición). Graó.
- ROSE, Frank (2011). *The art of immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. Norton & Company.
- SABELLI, María José & Mariana ORNIQUE (2017). "Clase Nro. 2: las actividades dentro del itinerario de la enseñanza". En SABELLI & ORNIQUE, *Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- (2025). *Laboratorio de experiencias: "Dispositivos provocadores para iniciar la clase. Escuela de Maestros"*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- WIGGINS, Grant (1989). "La futilidad de intentar enseñar todo lo importante". *Educational Leadership*, 47(3), 44-59.

2. Actividades de cierre como dispositivos de externalización

Aportes conceptuales

María Laura Manzi & Silvia Parra

Punto de partida: lo que un cierre no es

En el capítulo anterior vimos cómo los inicios provocan y agitan. Ahora nos detenemos en los cierres. En la enseñanza universitaria, el cierre de una clase suele considerarse como un momento de repaso, de síntesis o de evaluación. Nos proponemos ir más allá de esta visión que nos resulta limitada, ya que, cuando se aborda desde perspectivas pedagógicas y didácticas diversas, el cierre puede convertirse en una valiosa oportunidad para la externalización de los aprendizajes (a lo largo de estas páginas se irá profundizando en el significado de este concepto).

Nos distanciamos de concebir a las actividades de cierre como una clausura; en cambio, las consideramos como un umbral que abre a resignificar lo construido hacia nuevos horizontes de significados. Así, los

cierres no sólo consolidan y profundizan aprendizajes, sino que también habilitan la posibilidad de apropiación subjetiva, de construcción de significados compartidos y de transferencia hacia situaciones futuras. Es decir, pueden permitir a las y los estudiantes hacer visible lo que comprendieron, narrar su experiencia, reorganizar sentidos y proyectar lo aprendido hacia otros contextos.

Por otra parte, es clave deconstruir la lógica lineal de inicio-desarrollo-final en tanto introducción, desarrollo, aplicación, reconociendo que las relaciones entre los momentos del proceso de enseñanza son dinámicas, recursivas y pueden distanciarse de la racionalidad técnica “aplicacionista”. El cierre puede funcionar como un espacio de resonancia, donde lo vivido en la clase se conecta con las trayectorias previas de los estudiantes y se proyecta hacia nuevas experiencias de aprendizaje. De esta manera, las actividades de cierre se configuran como un dispositivo de formación que favorece tanto la metacognición individual como la construcción colectiva de saberes. Además, los cierres no son instancias accesorias o meramente formales, sino momentos de la secuencia de enseñanza con alto valor formativo, capaces de consolidar, profundizar y proyectar los aprendizajes hacia nuevas experiencias.

El cierre como externalización para los aprendizajes

Nos interesa plantear que las actividades de cierre pueden constituirse como dispositivos, artefactos específicamente diseñados para externalizar los aprendizajes construidos y continuar aprendiendo. ¿Qué entendemos por *externalizar*? Es necesario apelar a Jerome Bruner con dos aportes relevantes. Por un lado, en el libro *Educación, puerta de la cultura* (1997), Jerome Bruner insiste en que aprender no es simplemente adquirir información, sino darle forma y sentido a la experiencia; el aprendiz va “más allá de la información dada”, la transforma generando significados propios. Además, el acto de aprender implica probar o verificar la adecuación de la transformación realizada. Dentro de los postulados de la psicología cultural, Jerome Bruner pone énfasis en la importancia de la externalización del pensamiento. Este proceso resulta crucial porque

hace que la actividad cognitiva se vuelva pública, negociable y compartida. Para este autor, este tipo de conciencia favorece la expansión de los límites del pensamiento individual, liberándose en cierta medida de las restricciones propias de las herramientas culturales utilizadas.

La externalización nos invita a pensar que el conocimiento se consolida cuando encuentra una forma expresiva y se comparte. Ya sea a través de la palabra, de una representación gráfica, de una dramatización o de una producción artística, lo aprendido se torna comunicable y compartible con otras y otros. Así los procesos mentales y la construcción de significados son expuestos o “sacados fuera” (externalizados) a través del lenguaje u otras formas simbólicas para ser compartidos. La externalización favorece el “ir más allá de la información dada” que expresa el autor. Tracciona a poner en juego los significados construidos. En esta línea, John Dewey (1938) ya advertía que la educación es la continuidad de la experiencia: cada final prepara un nuevo comienzo. En este sentido, el cierre se vuelve una transición, un momento en que lo trabajado se resignifica y se proyecta hacia adelante.

Hay otros referentes que abonan a profundizar sobre la externalización. David Perkins (2010), por un lado, sugiere que la comprensión profunda⁸ requiere oportunidades de “actuación”: no basta con almacenar información, es necesario usarla, expresarla, transformarla. Por su parte, Paulo Freire (1970) complementa esta visión sumando una dimensión política: el aprendizaje se concreta en el diálogo y en la praxis. Por eso, los cierres que habilitan la externalización no sólo consolidan saberes, sino que fortalecen la palabra crítica y colectiva.

Potencialidades de los cierres como dispositivos de externalización

Los cierres pensados y planificados como dispositivos de externalización pueden desplegar varios propósitos que resultan relevantes. En primer lugar, pueden contribuir a integrar lo trabajado, ya que permiten articu-

8 En el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) David Perkins señala que enseñar no es sólo transmitir información, sino ayudar a que los estudiantes puedan usar activamente lo que aprenden en contextos diversos y significativos. La comprensión implica poder explicar, aplicar, generalizar, justificar, relacionar y crear con el conocimiento adquirido.

lar las diferentes actividades y experiencias desarrolladas a lo largo de la clase (o del curso). De este modo, los estudiantes pueden visualizar un recorrido con coherencia interna, identificar conexiones entre los distintos momentos y otorgar continuidad a su proceso formativo. En segundo lugar, pueden colaborar a dar forma a la experiencia ofreciendo espacios para que los estudiantes se expresen a través de múltiples lenguajes y soportes. Desde producciones gráficas como mapas conceptuales, mentales o diagramas, hasta relatos escritos, testimonios orales o creaciones artísticas, los cierres abren la posibilidad de materializar lo aprendido de manera singular y significativa.

Asimismo, pueden favorecer la metacognición, entendida como la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (John Flavell, 1976; Barry Zimmerman, 2000; Melina Furman, 2021). Al detenerse a pensar sobre cómo aprendieron, qué estrategias resultaron útiles o cuáles fueron los obstáculos encontrados, los estudiantes ponen en juego la autorregulación para fortalecer su autonomía. Del mismo modo, Donald Schön (1992) señala que la reflexión sobre la acción se produce cuando podemos detenernos y dar cuenta de lo vivido. Así, el cierre actúa como ese espacio donde el estudiante puede mirar su propio recorrido y reconocer cómo aprendió.

Un cuarto propósito es estimular el protagonismo estudiantil. Cuando los cierres incluyen opciones para decidir cómo expresar lo aprendido, se habilita un espacio de protagonismo y elección. Esto permite que los estudiantes asuman un rol protagónico en la construcción de su experiencia formativa, potenciando la motivación y el compromiso con la tarea.

Finalmente, los cierres planteados como dispositivos de externalización tienen la capacidad de ampliar lo colectivo, en tanto los aprendizajes individuales, que fueron construidos en la interacción con otros, vuelven a circular *hacia* otros y se enriquecen en una nueva interacción. Este intercambio fomenta la construcción de significados compartidos, refuerza el sentido de pertenencia al grupo y transforma al aula en una comunidad de práctica (Étienne Wenger, 2001), donde lo aprendido se expande y cobra nuevas resonancias. De este modo, los cierres funcionan tanto para los estudiantes como para los docentes: mientras los primeros reorgani-

zan y comunican sus aprendizajes, los segundos obtienen retroalimentación valiosa para reflexionar sobre su práctica.

Estrategias para hacer visible lo aprendido

El abanico de posibilidades para diseñar actividades de cierre es muy amplio. Por ejemplo, las narrativas resultan potentes como dispositivo de cierre. Solicitar a los estudiantes que escriban una breve crónica sobre lo que más los interpela en una clase o que redacten una carta a un estudiante que no pudo concurrir sobre la clase transcurrida, favorece la construcción de un relato personal y significativo. Jerome Bruner (2003) sostiene que la narrativa es una de las formas más poderosas de organizar la experiencia humana, por eso, incluir relatos en los cierres potencia la apropiación de lo aprendido⁹.

Las representaciones visuales u organizadores gráficos también pueden ser recursos valiosos en las actividades de cierre; mapas conceptuales, mentales, diagramas o infografías permiten condensar relaciones y jerarquías entre diversas ideas. Los mapas mentales nos resultan especialmente atractivos por incluir imágenes, ideas, preguntas, colores. Resulta trascendente recurrir a cierres con propuestas performativas, por ejemplo, como representaciones que evidencien el antes y el después respecto de lo abordado.

También nos resulta clave, como una suerte de "cierre del cierre", favorecer la autoevaluación reflexiva como una vía poderosa para potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Solicitar a los estudiantes que identifiquen qué aprendieron, qué dificultades atravesaron y qué les gustaría seguir explorando no sólo favorece la metacognición, sino que nos interpela en la enseñanza. Más allá de la diversidad de alternativas de configuración de la actividad, sus consignas, organización y recursos, lo que distingue a un cierre como dispositivo de externalización es que busca la transformación. Al hacer visible lo aprendido, los estudiantes pueden reconocer su propio proceso y, en esa misma acción, transformarlo.

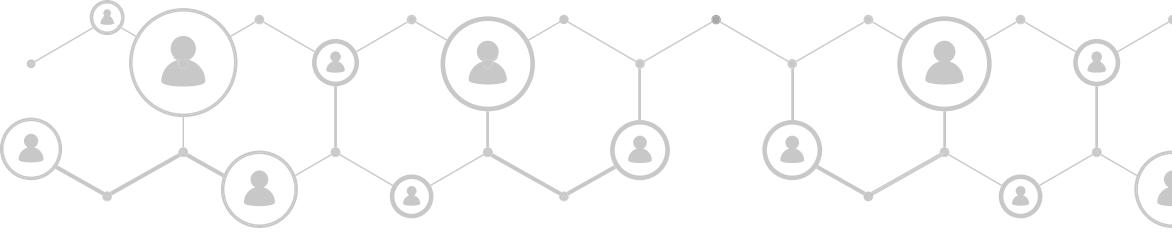
9 En el capítulo sobre actividades de inicio se desarrolla ampliamente el valor de las narrativas.

En este sentido, los cierres son instancias donde se entrelazan tres dimensiones:

1. lo cognitivo, porque se integran saberes;
2. lo metacognitivo, porque se reflexiona sobre el modo en que se aprendió;
3. lo identitario, porque el estudiante se reconoce como sujeto activo de aprendizaje.

Este triple efecto refuerza la idea de que el cierre no es un trámite final, sino un espacio central en la construcción del protagonismo de los estudiantes.

Ahora bien, implementar cierres como dispositivos de externalización no está exento de tensiones. Requiere tiempo, creatividad y disposición docente para abrir el aula a expresiones diversas. Algunos estudiantes pueden resistirse a formatos poco convencionales, o sentir incomodidad ante actividades artísticas o performativas. Resulta un desafío legitimar estas formas de cierre, mostrando su valor no sólo para aprobar una materia, sino para aprender a aprender, reflexionar y proyectarse profesionalmente.




Nuestras propuestas

María Laura Manzi & Silvia Parra

Aproximaciones sucesivas: avances y cierres parciales

En el Profesorado Universitario, en una clase del espacio curricular de "Psicología educacional", para comenzar a abordar las principales teorías constructivistas desplegamos la estrategia de enseñanza de "estaciones de trabajo inmersivas." Se conformaron por azar tres grandes subgrupos y cada subgrupo transitó por dos estaciones. En este caso, no dimos a elegir la estación. Luego de que se replicaron dos veces las estaciones, se invitó a los estudiantes a conformar nuevos subgrupos, esta vez más pequeños, con la consigna de realizar un "mapa de conexiones" entre los aportes de diversos autores. En el pizarrón se escribieron los ejes trabajados en las estaciones, y cada grupo, en voz alta, fue sumando una idea clave aprendida en su estación, acompañada de una flecha que la conectaba con otro eje. De esta manera, se fue construyendo



colectivamente un mapa visual de relaciones. Hasta el momento, los estudiantes habían leído a un solo autor.

Luego se propuso una breve reflexión escrita individual: “¿Qué me llevo hoy para mi futura práctica docente?”. Esta doble dinámica —colectiva e individual— permitió externalizar los aprendizajes, integrar los ejes temáticos y dar sentido personal al recorrido realizado. De manera asincrónica, se les propuso participar en un muro colaborativo (Padlet) para compartir ideas significativas, inquietudes, etcétera. Para la clase presencial les avisamos que en grupo tomarían un autor, el que más los convocara, para realizar un “producto”. Así, en la clase presencial se les propuso a los estudiantes el desafío de desarrollar un producto colectivo como forma de externalizar lo trabajado en torno a los autores analizados. La idea central era que cada subgrupo pudiera elegir libremente el formato de su producción, entendiendo que la externalización es un principio clave del constructivismo, ya que posibilita transformar el conocimiento en una creación compartida, visible y socialmente significativa.

Entre las opciones posibles se sugieren formatos digitales y/o artísticos: por ejemplo, diseñar y montar una cuenta de Instagram o TikTok que muestre de manera creativa los aportes del autor elegido, elaborar un perfil en Facebook que represente su pensamiento (como si el propio autor lo hubiera gestionado), armar un chat de WhatsApp ficticio que recree diálogos entre diferentes autores donde interactúen sobre sus ideas, o incluso componer una canción que articule conceptos centrales de manera poética y musical. También se abrió la posibilidad de explorar otras formas más actuales, como la producción de un pódcast o un *streaming* en vivo, en el que los integrantes del grupo asumieron roles de entrevistadores e invitados para debatir las ideas clave del autor en un lenguaje accesible y dinámico.

Cada una de estas actividades busca la comprensión conceptual de los aportes teóricos y también su traducción a un lenguaje contemporáneo, próximo a las experiencias culturales de las y los estudiantes. De este modo, el producto final se convierte en una metáfora viva de la construcción del conocimiento: un saber que no se acumula de manera abstracta, sino que se expresa, circula y se resignifica en distintos lenguajes y soportes, habilitando procesos creativos y cooperativos.


Cierre performático y metacognitivo: esculturas humanas

Durante los meses de abril y agosto, en el espacio curricular de “Psicología educacional”, realizamos una experiencia de actividad de cierre performática orientada a la externalización de los aprendizajes. Les propusimos construir “esculturas humanas”, un recurso que permitió a los estudiantes transformar sus ideas y reflexiones en expresiones corporales concretas, para hacer visibles, de manera creativa, los aprendizajes adquiridos a lo largo del encuentro.

La consigna propuesta fue la siguiente: a partir de las experiencias y las problemáticas abordadas, cada grupo debía representar mediante una escultura humana el aprendizaje más significativo que se llevó de ese encuentro. No se trataba de reproducir de manera literal lo visto en la clase, sino de expresar aquello que resonaba de manera más profunda en cada estudiante, aquello que había movilizó su comprensión o que había generado nuevas preguntas y perspectivas. La actividad generó un ambiente de intensa participación y creatividad. Algunos grupos optaron por esculturas estáticas, en las que la postura, la tensión y la disposición del cuerpo transmitían conceptos clave. Otros incorporaron gestos dinámicos o interacciones entre varios integrantes, construyendo escenas que reflejaban procesos psicológicos, desafíos educativos o estilos de aprendizaje. La diversidad de expresiones evidenció no sólo la riqueza de los contenidos abordados, sino también la singularidad de las perspectivas de cada estudiante.

Las esculturas funcionaron como un potente dispositivo de externalización en tanto permitieron que los alumnos transformaran lo abstracto en tangible, organizaran sus ideas y dialogaran con sus pares a través del cuerpo. Además, ofrecieron a las docentes un espacio de retroalimentación inmediata al mostrar qué conceptos habían sido comprendidos, y también cómo se habían integrado y resignificado a partir de la experiencia de aprendizaje.

Al finalizar la actividad, se abrió un espacio de reflexión colectiva en el que cada grupo explicó su escultura, compartió los significados que le atribuyeron y escuchó las interpretaciones de los demás. Este cierre consolidó los aprendizajes de la clase, así como promovió la metacognición y



la construcción compartida de sentido, mostrando que aprender implica también hacer visible lo que se ha comprendido y proyectarlo hacia nuevas experiencias.

El cierre con metaanálisis de “la propia clase transcurrida”

En varios espacios curriculares del Profesorado Universitario buscamos tomar como objeto de conocimiento la propia clase que se les propone a los cursantes. Lo denominamos metaanálisis, y tal como la propia formulación lo expresa, *meta* da cuenta de un segundo plano. Así entendemos la situación de enseñanza temporalizada en dos tiempos (Marcela Agulló, Mariana Orniqúe, Silvia Reboledo de Zambonini, María José Sabelli & Marta Tenutto Soldevilla, 2021): el tiempo de la propuesta de clase y el tiempo de su reconstrucción, momento de distanciamiento de lo vivido para ser reflexionado, discutido. De esta manera, buscamos:

- alterar el punto de vista al plantear como objeto de análisis la situación de enseñanza transcurrida, interpretándola a partir de dimensiones de análisis didáctico que escapan a la tradición (Mariana Maggio, 2015);
 - reflexionar sobre la acción inmediatamente transcurrida;
 - configurar un nuevo relato, el cual cobra vida independientemente de la clase.

Tomar la situación de enseñanza recientemente transcurrida como objeto de conocimiento implica analizar múltiples variables intervinientes, las restricciones que esa situación tuvo, cómo se la había pensado y cómo se llevó adelante en esta oportunidad en particular, y permite proponer otras alternativas posibles a las desarrolladas. Ya desde el “Taller de construcción del rol profesional docente”, antes de cursar el espacio de “Didáctica”, se empiezan a poner en juego categorías didácticas al metaanalizar las clases. Así, el cierre de la clase resignifica la trama misma de la clase transcurrida, como el revés de una costura.

Cerrar para abrir

En la universidad, enseñar es también crear condiciones para que quienes aprenden puedan narrar, mostrar y transformar lo aprendido. Las actividades de cierre, pensadas como dispositivos de externalización, cumplen justamente ese papel al ofrecer un espacio donde los estudiantes no sólo consolidan contenidos, sino donde también ponen en juego sus procesos cognitivos, emocionales y sociales. Al abrir un espacio para la expresión y la reflexión, el cierre se convierte en un momento de apertura más que de clausura. Allí los aprendizajes se hacen visibles, circulan y adquieren nuevas formas colectivas, favoreciendo la interacción, el diálogo y la negociación de significados entre pares. Al mismo tiempo, docentes y estudiantes encuentran en ese momento un espejo de lo que fueron construyendo juntos, lo que permite a los primeros ajustar estrategias pedagógicas, y a los segundos, tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Estas instancias promueven la metacognición al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre cómo aprendieron, qué estrategias resultaron más efectivas y qué aspectos requieren mayor atención. Además, fomentan la creatividad y la capacidad de representación al posibilitar que los aprendizajes se expresen a través de diversos formatos —visual, corporal, narrativo o simbólico— que excedan la simple reproducción de contenidos.

En definitiva, los cierres no deberían concebirse como un final sino como un pasaje: una oportunidad para dar textura a lo aprendido, enriquecer la comprensión individual y colectiva, fortalecer la agencia de los estudiantes y consolidar un aprendizaje que sea reflexivo, compartido y, sobre todo, transformador. De este modo, el acto de cerrar se convierte en un acto de apertura hacia nuevas preguntas, nuevos desafíos y futuras experiencias de aprendizaje.



Relato en primera persona

Silvia Parra

Mi nombre es Silvia Lis Parra, actualmente egresada del ciclo complementario de la Licenciatura en Educación de ISALUD. Mis prácticas en escenario real, dentro de la universidad, se desarrollaron en la materia “Psicología educacional”, del Profesorado Universitario (formación pedagógica para profesionales). La experiencia se concretó a través de un trabajo de co-docencia junto con las profesoras titulares, María Laura Manzi y Marcela González, lo cual me permitió ingresar al aula universitaria no sólo como observadora, sino como parte activa de la propuesta pedagógica y didáctica.

Las clases en las que participé se llevaron a cabo los días viernes 30 de mayo y 27 de junio. La primera clase se organizó con la estrategia de estaciones de trabajo inmersivas, lo que aportó dinamismo y permitió dividir los contenidos en espacios más cercanos y participativos. Coordiné la estación dedicada a David Ausubel. Para ese encuentro preparé una actividad con tarjetas que invitaba a los estudiantes

a identificar y aplicar los conceptos del aprendizaje significativo. La dinámica se desarrolló en tres pasos:

1. una breve introducción para activar conocimientos previos;
2. el trabajo con consignas mediante tarjetas, en pequeños grupos;
3. un cierre colectivo, en el cual construimos entre todos un esquema en el pizarrón.

Ese último momento fue decisivo. Allí lo aprendido dejó de ser un conjunto de ideas sueltas y se transformó en una producción común y visible. Las palabras de los estudiantes, sus ejemplos profesionales, sus asociaciones personales, todo quedó plasmado en un diagrama compartido. El cierre permitió que cada uno expresara lo que había comprendido, y al hacerlo, esas comprensiones individuales se entrelazaron en un conocimiento colectivo.

Lo que más me impactó fue advertir cómo, en el acto de organizar juntos el esquema, los estudiantes lograban dar forma a lo que habían aprendido. No se trataba de repetir definiciones, sino de expresar con sus propias palabras, reorganizar sentidos y vincular teoría con experiencia. En ese gesto de escritura en el pizarrón, el aprendizaje se hizo visible, circuló entre todos y adquirió un nuevo peso. El cierre funcionó como una transición, en tanto abrió preguntas y proyecciones. Algunos estudiantes compartieron ejemplos de su práctica profesional que enriquecieron el tema; otros señalaron dudas o nuevas conexiones. Me quedó claro que un buen cierre no busca terminar, sino habilitar una mirada hacia adelante, invitando a seguir pensando.

También pude ver cómo el cierre favoreció la reflexión sobre el proceso. Al decidir qué ejemplos aportar, cómo ubicar cada concepto en el esquema o qué conexiones trazar, los estudiantes revisaban, sin darse cuenta, la manera en que habían aprendido. Era una forma de detenerse un instante, mirar el camino recorrido y reconocerlo como propio. Además, el hecho de construir el cierre en grupo fortaleció la dimensión colectiva del aprendizaje. Nadie quedó afuera, cada voz se fue sumando a la trama del esquema final. Esa interacción transformó el conocimiento

en una creación conjunta, con mayor fuerza y significado que si hubiera quedado en apuntes individuales.

Repetí la estación en otra ocasión y luego conformamos otros subgrupos para dar oportunidades a los estudiantes de compartir lo realizado en cada estación, armando todos juntos un “mapa de conexiones” entre autores.

Documentar para comprender

Para analizar más tarde lo que había ocurrido, decidí documentar la práctica: tomé notas, guardé registros de las reuniones previas y saqué fotos del pizarrón al finalizar la actividad. Una de esas fotos, en particular, me permitió observar con más detalle cómo los estudiantes habían articulado los conceptos teóricos con ejemplos concretos de su vida profesional. Ese registro se volvió un espejo de la potencia del cierre: me mostró que la actividad no sólo transmitió contenidos, sino que propició la externalización del aprendizaje, dándole forma y sentido compartido.

Aprendizajes personales

Sentí que cada cierre nos permitió aprender tanto a mí como a los estudiantes. Ellos hicieron visible su comprensión; yo pude observar mi intervención, reconocer aciertos y errores, y reflexionar sobre cómo seguir creciendo. En ese sentido, el cierre también fue para mí un dispositivo de externalización en tanto me ayudó a “poner afuera” mis propias inquietudes, expectativas y proyecciones como futura licenciada en Educación.



Fotos de la documentación.

Mirando en retrospectiva, sé que estas prácticas me ayudaron a reafirmar el horizonte profesional que quiero construir. Aspiro a ser una docente que genere espacios donde los estudiantes puedan dar forma a sus aprendizajes, expresarlos, compartirlos y transformarlos.

Entendí que el cierre es una instancia de gran valor pedagógico. Es el momento en que lo aprendido se muestra, se organiza y se proyecta hacia adelante. Es allí donde el conocimiento se vuelve visible y donde cada estudiante puede reconocerse como protagonista de su propio proceso.

En mi experiencia, cerrar fue, paradójicamente, abrir: abrir a nuevas preguntas, abrir a la reflexión colectiva y abrirme también a mí misma, a la posibilidad de seguir aprendiendo y soñando con la docencia universitaria como proyecto de vida.



Referencias bibliográficas

- AGULLÓ, Marcela, Mariana ORNIQUE, Silvia REBOREDO DE ZAMBONINI, María José SABELLI & Marta TENUTTO SOLDEVILLA (2021). "El profesorado universitario de ISALUD. Estilo y dispositivos de formación". En AGULLÓ, SABELLI & REBOREDO DE ZAMBONINI (compiladoras), *Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior*. Ediciones ISALUD, pp. 59-73.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Gedisa.
- DEWEY, John (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- FLAVELL, John (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Hillsdale, Erlbaum.
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FURMAN, Melina (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- KAPLAN, Carina (2019). *Escuela, desigualdad y reconocimiento*. Miño y Dávila.
- MAGGIO, Mariana (2015). "Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 27-40.
- NOVAK, Joseph & D. Bob GOWIN (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- PERKINS, David (2010). *El aprendizaje pleno*. Paidós.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- WENGER, Étienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- ZIMMERMAN, Barry (2000). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective", en BOEKAERTS, PINTRICH & ZEIDNER (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, Academic Press.

3. Abordar la enseñanza con estaciones en la universidad

Aportes conceptuales

Marcela Agulló & Julia Quintiero

Algunas “raíces” del trabajo por estaciones

Las estaciones constituyen una *estrategia de enseñanza* que altera radicalmente la organización habitual del aula. No se trata de una actividad aislada sino de un modo de estructurar la clase completa, donde los estudiantes transitan por diferentes espacios (estaciones) con *actividades* específicas. Al realizar una genealogía sobre las estaciones, las encontramos emparentadas con la enseñanza multitarea y centrada en la construcción de escenarios o rincones. Estos últimos constituyen dos de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial, tal como asevera Rosa Violante (2013). Esta fecunda afirmación nos conduce necesariamente a problematizar de qué hablamos cuando hablamos de rincones, escenarios y multitarea, y cuáles son sus bases pedagógicas.

Es necesario enmarcar la Escuela Nueva como movimiento pedagógico transformador de fines del siglo XIX y del siglo pasado, que brindó sus primeras raíces para este tipo de estrategias de trabajo docente. Si bien son muchos los referentes de este movimiento, entre los más relevantes podemos señalar a Maria Montessori (1870-1952), una figura clave y pionera en este abordaje áulico, donde desde el concepto de *ambiente preparado* se plantea un aula dividida en áreas de trabajo donde los niños eligen actividades libremente, lo que fomenta la autonomía y aprendizajes diversificados. A finales del siglo XIX, las hermanas italianas Rosa y Carolina Agazzi propusieron una pedagogía basada en el "museo escolar", a partir de traer al aula una colección de objetos cotidianos que los propios niños recolectaban, ordenaban y usaban libremente en el aula, promoviendo la exploración de esos objetos y planteando actividades a partir de su manipulación, constituyendo una base del trabajo por los rincones. En Francia, Célestin Freinet (1896-1966) desarrolló el enfoque de la "escuela por el trabajo", estructurando el aula en talleres (impresión, arte, etcétera), donde los estudiantes rotaban por estos espacios trabajando en proyectos de su interés. En estas propuestas subyace el principio de "aprender haciendo" de manera cooperativa. Rudolf Steiner (1861-1925), fundador de la pedagogía Waldorf, también retomó instancias de aprendizaje centradas en el niño, en el que el juego y el arte, desde la exploración libre, son pilares esenciales. Finalmente, John Dewey (1859-1952), con su idea de *learning by doing* ("aprender haciendo"), destacó que la educación debe basarse en la experimentación de distintos espacios para aprendizajes situados.

Rosa Violante (2013) clarifica los pilares básicos de las propuestas en el nivel inicial al definir la multitarea de la siguiente manera:

La multitarea supone ofertar dos o más propuestas de actividades en simultáneo entre las cuales los niños pueden optar para realizar, probar, complementar, experimentar, dramatizar, descubrir, actuar. Cada una de las propuestas se arma ofreciendo materiales en un espacio determinado, sectores, rincones o como se los quiera denominar, zonas, áreas, en el espacio total de la sala o bien de la sala y otros espacios disponibles cercanos que se decida habilitar para armar la propuesta (p. 9).

Es posible recuperar y reposicionar multitarea y trabajo por rincones en el nivel primario, en especial en el primer ciclo, donde históricamente se han buscado enlaces entre nivel inicial y primario, como las experiencias con el *Cuaderno Leer y escribir. Un puente entre Inicial y Primaria* (GCABA ME, 2023), que recupera tanto la dimensión curricular como aspectos ligados a la organización y la forma de trabajo que formen puentes entre niveles, con foco en las estrategias. María Victoria Peralta (2007), una investigadora chilena dedicada a la primera infancia, menciona tres aspectos que afectan la articulación entre niveles educativos: la continuidad, la progresión y la diferenciación. Con respecto a la continuidad —es decir, aquellos aspectos que se mantienen y que otorgan permanencia—, pone como ejemplo la concepción constructivista del niño en su aprendizaje, que guía el enfoque de enseñanza asumido por los docentes de ambos niveles. En relación con la progresión, la define como el enriquecimiento y el afianzamiento de aquellos aspectos que se han iniciado en el nivel anterior y que se siguen desarrollando con mayor complejidad. Y finalmente incluye la diferenciación, que supone la incorporación de aquellos aspectos nuevos que se busca que aprendan los alumnos, por ejemplo, las nuevas normas, formatos, organización y códigos de la escuela primaria. Estos aspectos de la articulación entre niveles nos permiten advertir cómo una propuesta con origen en el nivel inicial puede reposicionarse en el nivel primario, y por qué no, en el nivel superior.

Podríamos precisar que cuando abordamos estaciones en el nivel superior, tenemos en cuenta:

- la *multitarea* como modalidad organizativa privilegiada que favorece el trabajo simultáneo en pequeños grupos promueve un “sumergirse” directamente en tareas breves e intensivas con un foco claro, y respeta los tiempos de aprendizaje individuales;
- las *locaciones* de rincones que denominamos *estaciones* en tanto escenarios ricos en oportunidades de aprendizaje, diseñados de tal modo que los materiales sean variados, visibles, accesibles y dispuestos con criterio estético;

- los principios de *continuidad*, ya que se prosigue la propuesta desde la perspectiva constructivista que dio origen al trabajo por rincones en el nivel inicial; de *progresión*, ya que puede proponerse un itinerario de pasaje por rincones o estaciones con criterios de menor complejidad a mayor complejidad; y finalmente el principio de *diferenciación*, que se refiere al reposicionamiento de la estrategia con las formas de enseñanza propias del nivel superior, la gestión social, la gestión de los tiempos y los espacios propios del nivel.

Ya más cerca en el tiempo, Rebeca Anijovich (2014) y Rebeca Anijovich, Cecilia Cancio & Mariana Ferrarelli (2024), desde el enfoque de aulas heterogéneas, argumentan que es muy relevante que los docentes reconozcan que no hay dos estudiantes que aprendan de la misma manera, y así el trabajo por estaciones valida esta premisa al ofrecer diferentes caminos para abordar un mismo tema, enseñando y evaluando a los estudiantes de diferentes maneras, respetando sus formas de aprender, sus culturas. Desde el enfoque de aulas heterogéneas se propone preparar diversidad de escenarios en el ambiente, ofrecer variedad de actividades, fomentar exploraciones de distintas tareas, rotar por los escenarios, abordar temáticas de manera profunda y simultánea según los intereses propios. Aprender haciendo en la heterogeneidad se constituye en el sostén del trabajo por estaciones en el nivel superior.

Los estudiantes podrán participar de alguna de las estaciones (o escenarios) electivamente, o bien, dirigidos por el docente. La organización multitarea facilita la estructuración del espacio y la propuesta de actividades simultáneas, ya que crea un ambiente de aprendizaje flexible y cooperativo. Pero se advierte que esta es una experiencia formativa y “poderosa”, al decir de Mariana Maggio (2012). Es poderosa y potente porque sucede en tiempo presente, conmueve, y además es una propuesta que transforma el aula en un ambiente dinámico, participativo y ofreciendo actividades auténticas con distintos niveles de dificultad, lo que promueve el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes, fomentando que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando sus tiempos y ritmos con gran ayuda del docente.

La creación de estos espacios temáticos “simultáneos y diversificados” con variadas propuestas ofrece el formato ideal para materializar elecciones singulares y trayectos personalizados, ya que promueve una interacción más cercana entre pares y facilita la intervención asertiva del docente, quien puede observar, guiar y mediar el aprendizaje de manera más personalizada y significativa.

Abordar la enseñanza de un contenido o tema a través de estaciones encarna la idea de que aprender implica un movimiento por parte del estudiante: ese “estudiantar” que expresa Gary Fenstermacher (1989); ya que deberá entrar y salir, recorrer, captar “su foto” de cada paisaje, para luego componer su propio *collage* de aprendizajes.

Los múltiples sentidos de las estaciones

La palabra *estación* remite tanto a un recorte de tiempo como de espacio. Se utiliza para designar un período de tiempo (temporada, época, etapa, fase, momento) que tiene ciertas características singulares que la definen, por ejemplo, las estaciones del año. A su vez, se la utiliza para situar espacios (parada, apeadero, terminal, intercambiador) que tienen una función particular, espacios que son una marca en medio de un recorrido o un territorio que funciona como “oasis”, refugio o sitio de centralización de algunas tareas. La propuesta de estaciones en clave pedagógica conlleva algunos de estos sentidos que su nombre indica.

Singularidad del recorrido: construí tu propia aventura

Abordar la propuesta de enseñanza en distintas estaciones se parece a plantear un viaje hacia un destino específico, pero ofreciendo diversos caminos para realizarlo. El planteo de clase consiste en ofrecer a los estudiantes un mapa de posibilidad, un territorio amplio con diversos mojones/estaciones, que permiten armar un recorrido singular de acuerdo con dónde comienzan, qué rutas recorren, etcétera. La singularidad de ese camino se configura a partir de las estaciones en las que se detenga cada estudiante y del orden que elija o se le asigne. Esta primera particularidad de la propuesta tracciona un primer aporte: la posibilidad de una singularidad de viaje, que está dada por el trazo que se genere uniendo

los puntos/estaciones que elija o le toquen transitar. Cada estación busca provocar y suscitar ideas, aproximaciones, preguntas que modifiquen la predisposición subjetiva para entrar en la siguiente. De este modo se diversifica cómo se va armando el mapa en cada estudiante, se enriquece y singulariza la *dramaturgia de la novela de viaje* que construye cada uno. Lo que para algunos es el comienzo (*el primer paisaje del viaje*), para otros será la estancia conclusiva. Lo que para algunos será la instancia de desenlace de la trama, para otros será el nudo, etcétera, cuestión que a la experiencia de aprender le imprime una gran diversidad de miradas o modos de hilvanar y articular los saberes.

La estación deja ver mucho porque no deja ver todo. *Zoom in*

Una propuesta de estaciones apuesta a construir conocimiento a partir de instancias de profundización en un espacio-tiempo recortado. La idea es circunscribir o marcar un territorio de especificidad, en el cual sea posible adentrarse en un contenido de manera intensiva.

Como en una suerte de *zoom in*, la estación, así como los rincones del jardín de infantes, funciona con un micromundo que invita a sumergirse y dejarse empapar de modo holístico en lo que se tiene para explorar. En tanto recorte, la estación es la posibilidad de hacer foco profundo y exhaustivo, de modo inmersivo y desde diversos puntos de vista, en un contenido. Meterse en este rincón del tema/mundo permite al estudiante explorar detalles, variaciones, derivas que sólo habitando ese espacio y ese tiempo recortado (y soltando al menos momentáneamente una mirada más global), pueden vivenciarse. Tomando la metáfora de las estaciones del año, podríamos decir que hay experiencias que sólo suceden si nos dejamos envolver por determinados climas, temperaturas, fenómenos atmosféricos o paisajes que se presentan.

Aquí, allá y en todos lados

En cuanto a la diseminación del saber, el *modus operandi* que propone la lógica de estaciones implica un “no todos al mismo tiempo” e incluso, en algunos casos, “no lo mismo para todos.” Las estaciones encarnan la idea de que el saber no está en un solo lugar, que un mismo tema tiene

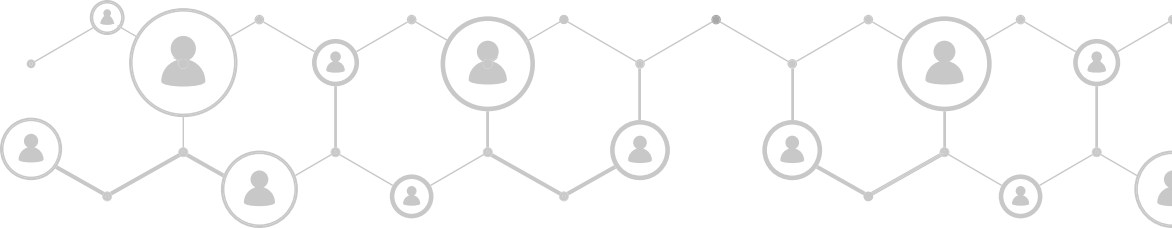
diversos matices y abordajes. Un mismo contenido es ofrecido desde diferentes puntos de vista, cada estación asume un recorte e invita a recorrerlo también desde diversos ángulos: el saber sobre un mismo contenido se construye haciendo un ejercicio de escritura, visualizando un fragmento de un film, realizando una práctica corporal, analizando una viñeta, indagando en la propia biografía, conociendo conceptos, etcétera. Es decir, el saber está diseminado en distintos campos disciplinares, que ofrecen un punto de vista singular; y puede ser construido desde diversos procedimientos.

Aprendemos todos de todo (y viceversa)

La propuesta de estaciones siempre conlleva una instancia de *estación terminal*, un punto de llegada al que arriban todos los *ramales*, una instancia de encuentro colectivo. De este modo, el dispositivo estaciones tracciona la enseñanza entre pares y el armado de comunidades de aprendizaje. Todos aprendemos de todos. Todos aprendemos de todo.

La no linealidad y la no unidireccionalidad del viaje de cada estudiante enriquecen con matices el aporte a la comunidad de aprendizajes que se forja en la estación terminal, instancia de puesta común al final del recorrido. Aquí cada uno llega con su experiencia singular de viaje, que es volcada y puesta a disposición de todo el grupo, propiciando un aprendizaje entre pares. Esta es la instancia donde se recomponen los saberes construidos que cada uno porta en su mochila para tejer una red de retazos.


En la estación terminal, el intercambio de saberes entre pares apuesta a que los estudiantes puedan, por un lado, reponer lo vivido en esas estaciones por las que no transitaron, a partir de la vivencia de sus pares, a partir de las síntesis expuestas por sus propios compañeros. Esto implica confiar a los estudiantes que sean puertas de entrada (a un contenido) para otros estudiantes, poniendo en valor su mirada singular, sus intereses suscitados, sus preguntas, etcétera. A su vez, invita a la iteración, es decir, que los estudiantes “vuelvan a pasar” por las estaciones/contenidos a partir de lo compartido por sus propios colegas, con la riqueza de los matices captados por sus pares.



Nuestra propuesta con estaciones en la universidad

Marcela Agulló & Julia Quintiero

En educación superior, sostener un conjunto de actividades concurrentes (o simultáneas) que permitan a los estudiantes acceder a múltiples propuestas a la vez, y que además posibiliten la inmersión profunda en una dimensión específica de un objeto de estudio, se configura como una estrategia de enseñanza privilegiada para la exploración exhaustiva y la construcción significativa de conocimientos. En cada estación, los estudiantes se “sumergen” en una propuesta “complementaria” que aborda el mismo tema o concepto desde distintas dimensiones o aristas. Una meta central es que los alumnos trabajen en grupos pequeños o incluso de manera individual, pudiendo rotar por las estaciones para completar toda la secuencia. A continuación, compartimos algunos ejemplos de nuestra práctica docente.



→ En el “Taller de construcción del rol profesional docente”, del primer año del Profesorado Universitario, la posición o rol docente es abordado desde distintos focos/aspectos que hacen a su construcción, y cada foco es encarnado en una estación que lo aborda a lo largo de distintas clases. En cada clase se abordan dos o tres estaciones en simultáneo. Las estaciones que se ofrecen a los estudiantes son: la estación de las preguntas en la enseñanza, la estación del lenguaje no verbal del profesor, la estación del lenguaje verbal, la estación de la concepción de comunicación, la estación de concepción de educación, la estación de la dimensión afectiva de la enseñanza, la estación de la mirada sobre los estudiantes, entre otras. En cada una de ellas se busca la provocación de movimientos tanto internos como físicos, movimientos entre campos disciplinares diversos, movimientos de un procedimiento a otro (escribir, conversar, actuar, escuchar, etcétera).


En la estación de la concepción de educación, comenzamos valiéndonos del arte fotográfico. Compartimos un fragmento de imágenes editadas de un archivo fotográfico de diversas escenas educativas en la República Argentina¹⁰. Este recurso trae a la clase un saber construido desde un lenguaje artístico singular que combina creación e investigación: la fotografía documental. La entrada a las concepciones de educación por este camino lateral, como una vía “colectora” respecto de la autopista principal, permite disposiciones cognitivas distintas y simultáneas. Por un lado, abre el imaginario y la diversificación de sentidos, cuestión esperable ante un hecho artístico; y a su vez, nos hace pasear por el territorio de nuestro país, en sus más diversas situaciones educativas. Lo interesante de las escenas retratadas es que muchas se alejan del estereotipo de la imagen clásica de la educación (sala de clase, un educador al frente con pizarrón y tizas, estudiantes ubicados uno detrás del otro/a, etcétera). Cada imagen porta un matiz del saber sobre concepciones de educación, tanto por la variedad de realidades socioculturales como por los escenarios y situaciones donde habita el acto educativo. A su vez, el arte de fotografiar moviliza con

10 Secuencia audiovisual de imágenes que compila fotografías del libro *Presente*, publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2015 [<https://vimeo.com/126447801>].

las decisiones estéticas de encuadre, la provocación a repensar los sentidos estereotipados o hegemónicos de lo que es educar. A continuación, los estudiantes trabajan en la singular intimidad compartida que implica un dúo. Desde este agrupamiento deben pasar de conversar al esfuerzo de confeccionar juntos frases sintéticas que expresen las ideas surgidas. Luego de este tránsito, se les da a conocer posiciones y autores que funcionan como saberes de referencias para apuntalar y complementar el propósito de pensar estos sentidos. Y antes de reemprender el viaje a otra estación, se propone un cierre donde nuevamente son llamados a la actividad —en este caso, de corte metacognitivo— y se les propone que construyan preguntas que puedan responder y que antes de arribar a la estación no hubieran podido.

La estación de lenguaje no verbal del docente comienza con una práctica corporal derivada del entrenamiento actoral, es decir empiezan experimentando desde sus cuerpos la puesta en acción y el despliegue del lenguaje no verbal. Esta práctica se realiza en dos turnos, de modo que todos ocupen el lugar de actores y espectadores. La acción y la observación permiten recolectar algunos conocimientos previos sobre este tópico valiéndose de sus propios cuerpos como fuente de conocimiento. Luego pasamos a un momento expositivo en el que tomamos prestados saberes de otro campo disciplinar e invitamos a otra disposición del estudiante: damos a conocer e invitamos a la puesta en relación de conceptos tomados de estudios antropológicos sobre el lenguaje no verbal. Luego, nos seguimos sumergiendo en el tema y vamos más profundo en este foco, timoneando para entrar al campo de la enseñanza y pensar el impacto de esta dimensión del lenguaje, primero en sus propias biografías educativas y después, mirando de cerca conceptualización y recomendaciones de autores especializados en el tema.

En la estación de lenguaje verbal el viaje comienza por la escucha de testimonios de educadores que mencionan la frase más recordada de sus vidas como estudiantes; se trata de una recopilación realizada en una in-



investigación sobre el cuerpo en la educación¹¹ que facilita entrar al tema desde la escucha directa de la voz de educadores, y que deja oír el impacto de algunas palabras que ellos han recibido y que perduran en el recuerdo aun habiendo pasado varias décadas. Aquí la apuesta es entrar desde el cuerpo (percepción auditiva) y desde el contexto convocando casos reales. Luego de este primer acercamiento, se prosigue a la puesta en relación con la experiencia personal de cada estudiante, invitando a la revisión autobiográfica, consignando que evoquen las palabras y frases más recordadas dichas por sus maestros. Habiendo generado esta disposición subjetiva y este panorama contextual sobre el tema, acceden a los lineamientos conceptuales sobre los tipos de lenguaje verbal. A partir de esta información, el paso siguiente lleva a reflexionar críticamente sobre la adecuación o pertinencia de cada lenguaje según el caso o escenario de enseñanza, y se los invita a crear miniviñetas para ubicar el uso adecuado de cada tipo de lenguaje verbal.

→ En la misma carrera del Profesorado Universitario, en segundo año, en el espacio curricular denominado “Evaluación de los aprendizajes” trabajamos habitualmente a partir de estaciones. Nos dividimos en subgrupos. Los participantes se dividen para rotar por tres estaciones, cada una centrada en el análisis profundo de un tipo de instrumento de evaluación donde comenzamos con una parte común donde se establecen algunos pilares conceptuales que guiarán el trabajo abordando:

- la relación congruente entre la planificación de la enseñanza y la planificación de la evaluación;
- el paratexto de la evaluación;
- los modos de enseñar y evaluar como procesos intrínsecamente ligados.

Estación 1. Instrumentos escritos (estructurados y semiestructurados).

Esta estación se enfoca en la toma de decisiones del docente y la coherencia en la planificación a la hora de elegir estos instrumentos. Se realiza un encuadre para señalar la relevancia de planificar la enseñanza y la


11 <https://cuerpoyeducacion.com/proyectos.php>

evaluación congruentemente. Luego pasamos a un momento de análisis contextual con planificaciones reales según las profesiones de nuestros estudiantes, por ejemplo, programas de salud pública para estudiantes de ese campo. La salud pública puede entenderse como temática transversal, cercana a profesionales de la salud. Los participantes analizan el material: Individual → Parejas → Grupo total: trabajan de forma progresiva para reconstruir la lógica de la enseñanza y evaluación que subyace a la planificación.

Se retoman los instrumentos escritos más comunes, y se establece la relación directa entre el objetivo de la planificación y el diseño de consignas apropiadas.

Estación 2. Instrumento escrito: el portafolios. El foco está puesto en la evaluación formativa y la reflexión sobre el aprendizaje. Se parte de un disparador audiovisual (por ejemplo, un video en el que niños explican su visión sobre los portafolios considerando que lo abordan desde el jardín) para generar una perspectiva fresca y práctica. Se profundiza en la evaluación formativa y la idea central de evaluar para aprender. También se visualizan las características esenciales del portafolios y se realiza un análisis de materiales auténticos de consignas de evaluación específicas para este instrumento.

Estación 3. Instrumento: el examen oral. Esta estación se centra en el diseño e implementación de un instrumento recurrente en las carreras universitarias. Se parte de un programa real que incluye el componente de este tipo de evaluación oral. A la vez, se propone una actividad de construcción de consignas con una situación inicial: los participantes son convocados a integrar un equipo docente para un examen final oral, pero el programa sólo lo menciona escuetamente. Solicitamos elaborar las tres sugerencias fundamentales que darían al equipo sobre el diseño y la implementación de dichos exámenes para garantizar su validez y transparencia. Luego, con el grupo total realizamos una puesta en común de las sugerencias dentro del subgrupo de la estación, debatiendo criterios y buenas prácticas.



Cada una de estas estaciones representa una parada obligatoria en nuestro viaje de conocimiento, un espacio para detenernos y descubrir lo más importante de cada aspecto del contenido a abordar. Cada una incluye instancias individuales y grupales donde el grupo se reúne siempre en un intercambio colectivo para trazar el mapa completo del contenido. Es un genuino viaje de exploración y profundización donde cada parada ofrece una perspectiva única.

La planificación de cada estación se estructura en torno a una doble aproximación. Las docentes proporcionamos varias oportunidades de interacción, lo cual no sólo optimiza la interiorización del contenido, sino que también ofrece un espacio para la problematización del objeto de aprendizaje al exponer a los estudiantes a perspectivas divergentes.

El cierre del proceso de las estaciones plantea un nuevo encuentro entre todos/as, se co-construye el conocimiento en el grupo total, elevando la profundidad y riqueza conceptual sobre la temática/problemática de cada estación de la clase.




Relatos de estudiantes

Silvana Giserman, Emilse González & Stella Pintos

Somos dos licenciadas en Enfermería, Emilse González y Silvana Giserman, y una licenciada en Psicología, Stella Pintos. Egresamos del profesorado en 2024. Vamos a compartirles nuestra experiencia como estudiantes cuando nos tocó transitar estaciones en diversas materias del Profesorado Universitario.

Para escribir este testimonio, las profes hicieron la propuesta con una oración: "Las invitamos a...". Este comienzo con tono de invitación fue una constante en cada una de las clases en las que nos propusieron habitar y transitar estaciones.

→ Recordamos una clase de "Evaluación de los aprendizajes" en la que el inicio fue el siguiente: "Los invitamos a formar dos grandes grupos, vamos a trabajar con estaciones". En esa ocasión, nos invitaron a elegir entre abordar la evaluación desde un enfoque tradicional o bien desde un enfoque alternativo.



La estación tenía una duración de aproximadamente una hora y cuarto. En cada estación, en algún momento tuvimos que dividirnos en subgrupos. Una vez formados, las profes se acercaban para fomentar y promover la comunicación, la colaboración, la creatividad y, sobre todo, el pensamiento crítico. En cada grupo se promovió una intimidad y una corresponsabilidad que nos alentaron a todos a participar. Se sintió a gusto poder participar y luego compartirlo con los otros integrantes de la estación.


Luego de finalizado el trabajo en cada estación, hacíamos la puesta en común entre estudiantes de "distintas estaciones"; creemos que era el momento más rico. La idea era poder trabajar sobre dos enfoques en contrapunto. Cabe destacar que, al momento de compartir con los compañeros de la otra estación, nos sentimos con la responsabilidad de ser "voceras" del enfoque que habíamos transitado, enfrentándonos también a ser interpeladas por los compañeros que "defendían" o nos acercaban a conocer el otro enfoque, sobre todo por el contraste que se generaba, y eso le agregaba una capa más de sentido, lo que nos impulsó a ensayar una síntesis global. Allí notábamos la diversidad y el contraste de cada enfoque que habíamos abordado. Era asombroso ver cómo, aun partiendo de caminos distintos, se llegaba a una comprensión holística del tema "los enfoques de evaluación". Sentíamos que se integraban las visiones parciales de cada estación en un saber colectivo y más complejo. No nos olvidamos del contrapunto entre enfoque tradicional y alternativo, en lo naturalizadas que tenemos las consignas tradicionales y cómo nos cuestionan otro tipo de consignas.



Fotografías de experiencias de estaciones.

Respecto del aula, trabajar en estaciones también fue una experiencia muy distinta. Implicaba organizar el espacio y nuestros cuerpos de una manera distinta de la convencional, que rompe la organización clásica de un aula. Si levantabas la mirada, te dabas cuenta de que el aula estaba organizada para facilitar la enseñanza de cada uno/a. Esto nos hacía pensar en el valor del uso del espacio y el efecto del entorno en el aprendizaje. En este profesorado tuvimos la oportunidad de trabajar en las hiperaulas, que cuentan con recursos muy singulares, como los rotafolios digitales, computadoras *touch* enormes, incluso los pizarrones analógicos y los vidrios eran utilizados en complicidad para que todos nos animáramos a participar y fuera fácil compartir.

→ El trabajo con estaciones nos era conocido desde el primer día de clases de primer año del Profesorado Universitario. Recordamos cómo en primer año, en "Taller de construcción del rol profesional docente", las profesoras nos propusieron trabajar por estaciones, término que en aquel



momento nos resultaba extraño. En este taller trabajamos en la observación para la construcción de la mirada profesional docente, profundizamos en la observación focalizada, abordamos distintos focos de observación desde la mirada sobre el profesor o profesora, así trabajamos sobre la comunicación verbal del docente, su discurso, las preguntas que formulaba, la comunicación no verbal, la mirada sobre los estudiantes, etcétera. Así, en las clases abordamos distintos focos/aspectos de la observación. Por ejemplo, recordamos una clase en la que se trabajó comunicación verbal en una estación, en otra comunicación no verbal y en otra concepción de comunicación. En este caso, los estudiantes, divididos aleatoriamente, pasábamos por dos de las tres estaciones; cada estación tenía una duración de no más de 35 minutos. Algo que nos llamó la atención fue que las profesoras nos brindaban una hoja con una matriz con el nombre de cada estación y columnas que decían la idea más relevante de la estación, inquietudes sobre la estación. Cuando finalizó la estación, nos solicitaron que pensáramos qué era lo más importante que nos llevábamos y qué inquietudes, y lo escribiéramos. Eso fue un insumo para el momento de compartir con estudiantes que no habían realizado la estación.

Las profesoras replicaban dos veces cada estación. Luego, en grupos de estudiantes que habían transitado distintas estaciones, intercambiamos “entre” todas y todos. Además de que el trabajo con estaciones nos generaba curiosidad, nos gustó rotar por diferentes espacios físicos de la universidad; así conocimos distintas hiperaulas y otros espacios de clase.

Nos resulta increíble cómo se puede trabajar desde distintas perspectivas o aspectos una misma unidad o contenido. Además, las estaciones permiten trabajar activamente con diferentes recursos (cada grupo tenía consignas y materiales distintos) para explorar y aprender de forma conjunta. Una vez que comenzaba la consigna a resolver en la estación, también crecía el entusiasmo en nosotros por responder.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, Rebeca (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca, Cecilia CANCIO & Mariana FERRARELLI (2024). *Abrazar la diversidad*. Paidós Educador.
- FENSTERMACHER, Gary (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en WITTRUCK, *La investigación en la enseñanza I*. Paidós/MEC.
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- PERALTA, María Victoria (2007). "Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad". Documento para la discusión en el Simposio de OEA, Washington (borrador).
- VIOLANTE, Rosa (2013). "La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial" [conferencia]. *El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente*. Congreso de Educación Inicial, Rosario, Santa Fe.

4. Simulaciones escénicas y teatro-foro reversionado

Introducción

“¿Cómo se forma un asesor pedagógico capaz de intervenir en la complejidad y diversidad de situaciones?” “¿Con qué estrategias de enseñanza?” Estas preguntas atravesaron el diseño del “Taller de reflexión sobre la praxis profesional del licenciado en Educación” de nuestra universidad, un espacio curricular anual de segundo año que forma centralmente en asesoramiento pedagógico. La respuesta que construimos apela a abordar las simulaciones escénicas y el teatro-foro reversionado, ambas estrategias de enseñanza planteadas en tándem, dos propuestas que colaboran en ensayar el rol profesional.

Este capítulo sistematiza esa experiencia. Primero, fundamentamos por qué las narrativas (en acción) son valiosas para la formación profesional. Luego, desarrollamos las características de las simulaciones y del teatro-foro, explicando nuestra adaptación sobre este, hacia lo que denominamos “prácticas escénicas intervenidas”. A continuación, describimos experiencias concretas que diseñamos y experimentamos. Finalmente, compartiremos las voces de estudiantes que transitaron la experiencia y nuestras reflexiones finales.

Aportes conceptuales sobre las simulaciones escénicas y el teatro-foro (reversionado)

Luján Baez & Alejandra Barale

Narrativas en acción: fundamentos

Para comprender el fundamento de nuestra propuesta formativa, resulta necesario comenzar por el papel de las narrativas¹² en la construcción del conocimiento. En efecto, la obra de Jerome Bruner desarrolla un marco conceptual sólido para entender cómo las narrativas no sólo representan realidades, sino que también se configuran y transforman dentro de espacios pedagógicos y sociales. Estas prácticas permiten situar los significados en contextos educativos concretos y dinámicos, haciendo visibles y

12 Sintonizadas con otros capítulos, volvemos a retomar los aportes de Jerome Bruner en este desarrollo.

cuestionables las relaciones de poder, las rutinas y las normas culturales. De este modo, se generan espacios para la reflexión crítica y la acción transformadora —aspectos clave del asesoramiento pedagógico— a partir de las narrativas en acción.

Ahora bien, las prácticas de asesoramiento que más adelante comentaremos requieren un entendimiento de la historia y la cultura institucional, dado que los actores institucionales (con cargo y responsabilidad institucional) que solicitan el asesoramiento manifiestan un pedido en torno a un relato —problema que los atraviesa— en un contexto institucional. Como señala Sandra Nicastro (1997):

El relato es una narración, una trama con un nudo dramático alrededor del cual a la manera de un eje o un hilo conductor se desenlazan los acontecimientos. Hechos, sucesos, hitos, pueden ser el nudo que da cuenta de las diferentes opciones dramáticas, que adquiere la historia en su relato. En este sentido la opción dramática es la estructura esencial del relato (p. 30).

De esta manera, se alienta a los estudiantes a entrar en otros “mundos posibles” (Jerome Bruner, 2012), haciendo referencia a un contexto institucional donde se presenta una problemática y deberán inferir hitos, sucesos, historias, roles, perspectivas, creencias, sensaciones para intervenir. Esto nos lleva a considerar, como equipo docente, qué experiencias didácticas permiten explorar situaciones, personajes y conflictos de manera segura. Jerome Bruner expresa que el drama es la elaboración de un personaje en acción en una trama limitada por un ambiente, por consiguiente, este tipo de actividad permite a los estudiantes ir más allá de la información dada, procesar sucesos y trascender el mundo perceptivo inmediato. Este modo narrativo¹³ que plantea el autor es fundamental para dar sentido a la experiencia, para explorar las motivaciones humanas y para entender las “perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible”.

13 Más específicamente, Jerome Bruner (1986) argumenta que la mente humana opera a través de dos modos de pensamiento: el paradigmático (lógico-científico) y el narrativo (de construcción de historias). Mientras el modo paradigmático busca la verdad universal y la prueba lógica, el modo narrativo se centra en la “creación de mundos”.

En línea con esto, Jerome Bruner sostiene que, en un nivel macro, se considera a la cultura como un sistema complejo de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y relaciones de poder; por otra parte, en un nivel micro, analiza cómo las exigencias y normas de este sistema cultural condicionan y moldean las experiencias y acciones individuales dentro de él (1997, p. 30).

Asimismo, Jerome Bruner (1997), en su libro *La educación, puerta de la cultura*, realiza una distinción fundamental entre dos enfoques sobre la mente humana: el computacional y el culturalista. Desde la perspectiva culturalista que él propone, los significados no son entidades estáticas ni unívocas dentro de la mente individual, sino que se configuran y definen en relación con los contextos culturales y sociales en los que se despliegan. Así, aunque los significados habitan en la mente, su verdadera dimensión es colectiva, pues son patrimonio y producto de una cultura específica.

Por su parte, Hunter McEwan & Kieran Egan (1998) complementan esta visión al señalar que los relatos o narrativas funcionan como “paquetes de conocimientos situados”, es decir, conocimientos enraizados en contextos y circunstancias particulares que cumplen una doble función: una función epistémica, mediante la cual transmiten conocimientos y sentidos sobre el mundo, y una función transformadora, al abrir posibilidades para la acción y el cambio social.

Las simulaciones escénicas y el teatro-foro son estrategias de enseñanza que utilizan el poder de la narrativa para volver a describir el mundo. Al participar en ellas, los estudiantes no sólo aprenden sobre un tema, sino que desarrollan capacidad de pensamiento que les permite explorar mundos posibles, interpretar la realidad social y, en última instancia, convertirse en co-creadores de su propio conocimiento y del mundo en el que viven. Se configura así un espacio dinámico de experimentación donde las narrativas cobran vida para la formación en prácticas de asesoramiento pedagógico.

Simulaciones escénicas

María Cristina Davini (2015) expresa que la simulación es una estrategia general, pero admite alternativas específicas. Entre las más utilizadas, se

destacan: las simulaciones escénicas y las simulaciones con instrumental (2015, p. 70). La autora menciona que las simulaciones escénicas, que son las que profundizaremos, tienen como propósito, por un lado, comprender las situaciones, los roles en juego, y por otro lado, enfatizan habilidades de interacción con otros, comunicativas, de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de informaciones y la comprensión de reglas explícitas e implícitas en situaciones.

La simulación da cuenta de una acción en un escenario similar al real, de personas desempeñando la profesión que participan de un "como si" fueran profesionales. La definición alude a la idea de representación de un rol, de una posición profesional que está en construcción. Este parece ser el meollo del sentido de las simulaciones en la formación de profesionales: el comenzar a construir la posición profesional.

La mayoría de los aportes sobre las simulaciones en la formación de profesionales plantean que estas permiten un acercamiento al contexto real sin los riesgos de dichas situaciones. Esto viene asociado de la idea de "laboratorio", de una práctica protegida que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones "reales" de la vida profesional. Cabe señalar que si bien se participa de un "como si", las escenas construyen una realidad en sí misma. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan de ellas a la asunción de un rol profesional que poco tiene de ficcional. La potencia de esa construcción se da tanto para los que llevan adelante la situación (quienes asumen un rol profesional) como para los que participan de ella observando.

Las simulaciones en la formación de profesionales tienen el potencial de construir verosimilitud, tanto para quienes observan la situación como para quienes la construyen desde la actuación. Esta se relaciona con la construcción de una "escena posible de la profesión", que puede ser llevada adelante como sucede en la práctica profesional real, bajo determinadas condiciones y restricciones. Acercar "escenas posibles de la profesión" puede colaborar en la construcción del rol y la posición profesional, contribuyendo así a la construcción de la identidad profesional, aspectos fundamentales a la hora de pensar trayectos formativos de los profesionales.

Las simulaciones escénicas van más allá de la teoría, ya que ofrecen una plataforma para el aprendizaje experiencial. Permiten a los estudiantes “vivir” el conocimiento, enfrentarse a dilemas, tomar decisiones y observar las consecuencias de sus acciones en un entorno protegido. A la vez, también desarrollan habilidades cruciales, como la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, la comunicación con distintos actores y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes de manera integral para los desafíos del mundo real.

Teatro-foro

El teatro-foro remite directamente a la propuesta original de Augusto Boal denominada Teatro del Oprimido, con una estructura y finalidad política muy definida: representar una escena de opresión y abrirla a la intervención del público para ensayar formas de lucha colectiva. Esta propuesta desafía la estructura tradicional de la representación escénica.

Teatro-foro: del espectador pasivo al *spect-actor*

El teatro-foro, desarrollado por Augusto Boal dentro de su propuesta del Teatro del Oprimido, desafía la estructura tradicional de la representación escénica. En ella, el público se convierte en protagonista del proceso teatral. Augusto Boal (2004) explica que el teatro-foro “consiste en representar una escena de opresión e invitar al público a reemplazar a los personajes para ensayar formas de lucha contra la opresión” (p. 59). Este formato no busca un desenlace “correcto” sino abrir un espacio colectivo de exploración y acción.

La figura del *spect-actor* (*spect-actor*) es central en esta propuesta. Augusto Boal señala que el espectador ya no delega poderes en los personajes para que actúen en su lugar: él mismo actúa y se transforma. El *spect-actor* rompe la pasividad del espectador tradicional interviniendo en la trama, cuestionando sus supuestos y experimentando, en el espacio seguro del teatro, las consecuencias de diferentes decisiones. Esta transformación de rol refleja la convicción de que todas las personas poseen la capacidad y el derecho de intervenir en la realidad.

La raíz pedagógica de esta concepción se encuentra en la obra de Paulo Freire. En *Pedagogía del oprimido* (1970) este autor critica la educación "bancaria" en la que el estudiante es visto como receptor pasivo de información, y propone una pedagogía dialógica que promueva la "concientización" (p. 45). Augusto Boal retoma este principio y lo traslada a la escena: el teatro-foro se convierte en un espacio de diálogo y praxis, entendida como la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Paulo Freire, 1970, p. 79).

En síntesis, el teatro-foro convierte al espectador en espectador-actor, borrando la línea entre observación y acción. Se trata de un acto artístico, político y pedagógico a la vez, que democratiza la escena y fortalece la capacidad de las personas para enfrentar opresiones reales. En palabras de Augusto Boal (2015), "el teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad" (p. 9). Así, la representación no concluye con el aplauso sino con la pregunta freireana: ¿qué haremos ahora para cambiar lo que hemos visto?

Reversión del teatro-foro: prácticas escénicas intervenidas

Realizamos una adaptación del teatro-foro para utilizarlo en tanto dispositivo de formación de prácticas profesionales; a este teatro-foro revertido lo denominamos "prácticas escénicas intervenidas". Dicho término permite nombrar una experiencia formativa original, que se distancia del canon teatral, y se incluiría en el campo de la didáctica profesional. A diferencia del teatro-foro, que parte de una escena cerrada con conflicto explícito, estas prácticas permiten, en el caso de la asesoría pedagógica, ensayar la construcción de la demanda, el encuadre y la escucha activa como dimensiones centrales del rol asesor. Esta categoría habilita el diseño de escenas profesionales complejas que no necesariamente responden a una lógica de opresión, sino a la exploración de dilemas profesionales.

Entendemos por *dilema* según el *Diccionario de la lengua española* (2025):

- situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas o malas;
- argumento formado por dos proposiciones contrarias disyuntivamente, de tal manera que, negada o concedida cualquiera de las dos, queda demostrada una determinada conclusión.

¿Qué dilemas se presentan en la asesoría pedagógica que planteamos? Uno de los principales desafíos se vincula con el intersticio entre diferentes formaciones, campos disciplinares, roles al interior de las instituciones, reconocer y definir la demanda y encuadre del asesoramiento pedagógico reconociendo los diversos contextos. Así, se busca promover una práctica de asesoramiento centrada en la construcción dialógica de alternativas pedagógicas que transformen las prácticas educativas, reconociendo la cultura institucional y promoviendo el aprendizaje organizacional.

En el abordaje de estos dilemas radica la relevancia del teatro-foro reversionado. En un momento de la escena, el docente como mediador la detiene y el resto de los estudiantes que se convierten en protagonistas (espect-actores, retomando a Boal) pueden intervenir, sugiriendo, solicitando desempeñar un rol para que la escena sea reformulada. Esto implica que el grupo de estudiantes tiene oportunidad de poner su voz para el abordaje de esos dilemas, eligiendo entre opciones.

Al hablar de prácticas escénicas intervenidas, se reconoce la inspiración en Augusto Boal, pero se habilita una reapropiación adaptada a los propósitos formativos vinculados con la actuación profesional del licenciado en educación.

Las prácticas escénicas intervenidas se convierten en espacios de ensayo profesional, donde el cuerpo, la palabra y la emoción se ponen en juego para pensar colectivamente en la intervención pedagógica. Los estudiantes son los protagonistas, despliegan modos de pensar e intervienen en la práctica. Al nombrarlas como "intervenidas", enfatizamos en el carácter dialógico, abierto y transformador de la escena, donde el sentido se construye colectivamente.

¿Por qué se potencian ambas estrategias?

Tanto las simulaciones escénicas como el teatro-foro reversionado son estrategias de enseñanza situacionales por excelencia y favorecen un aprendizaje contextualizado, situado en marcos específicos de la vida profesional. Las situaciones problemáticas,¹⁴ dilemas éticos o escenarios complejos del hacer profesional se plantean de manera que los estudiantes deben interactuar con ellos, analizar sus componentes y proponer soluciones en un entorno seguro.

En este sentido, ambas estrategias invitan a:

Desafiar cognitivamente en contexto. La confrontación con un desafío intrínseco a la simulación o la puesta en escena del teatro-foro actúa como un poderoso motor para el aprendizaje. Al presentar situaciones que requieren un esfuerzo significativo para su resolución, se impulsa a los estudiantes a movilizar a fondo sus conocimientos previos disponibles, sus creencias, sus valores y sus habilidades. Las situaciones producen un desajuste, un desafío que propicia la búsqueda de estrategias de acción, la construcción de argumentos, y moviliza los marcos mentales.

Poner el cuerpo en movimiento. Al asumir un rol, los estudiantes no sólo despliegan saberes y conocimientos, sino también su expresión corporal, su lenguaje no verbal, sus sentimientos y sentidos, lo que favorece una comprensión más profunda y duradera. Esta práctica colabora en generar conciencia sobre la relevancia de la comunicación no verbal: los gestos, la postura y el uso de los movimientos para transmitir conocimientos y posturas.

Vivenciar el rol en situaciones verosímiles. Cada estudiante se convierte en un personaje dentro de un escenario, en una situación de asesoramiento. Esto permite explorar diferentes perspectivas, entender motivaciones ajenas y practicar la toma de decisiones en un entorno seguro y controlado.

14 Entre las experiencias transitadas por las y los estudiantes se pusieron en juego situaciones de asesoramiento vinculadas con devoluciones, cambios curriculares, decisiones éticas sobre el rol profesional, capacitaciones, proyectos de innovación, informes sobre programas de enseñanza, orientaciones sobre propuestas de evaluación, entre otras cuestiones.

Construir colectivamente el posicionamiento profesional. Esta construcción colectiva se vincula con lo que Miriam Kap (2024) plantea respecto de que “las articulaciones entre las ideas de desjerarquización del saber experto, co-participación, enseñanza como acto colectivo, impugnación de los mandatos y prácticas comprometidas, iluminaron la posibilidad de originar y concebir la categoría de colectivos como condición de posibilidad” (p. 192). En efecto, tanto las simulaciones como el teatro-foro favorecen la conformación de estos colectivos de aprendizaje donde el saber se construye horizontal y con otros.

Experimentar los múltiples lenguajes de la profesión. Se ponen de relieve contextos originales de prácticas que articulan y exploran diversos lenguajes, desde *mails* y audios hasta intercambios presenciales físicos y mediados por tecnologías, entre otros. Esta multiplicidad de registros comunicativos refleja la complejidad del ejercicio profesional real.

Dimensionar la artesanía de la práctica. Como señala Richard Sennett (2009), todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (p. 21). Las simulaciones y el teatro-foro permiten iniciar ese diálogo artesanal en el que la reflexión y la acción se entrelazan progresivamente hasta configurar un modo de habitar la profesión.

Reflexionar colectivamente la práctica y sobre ella. En este contexto, la reflexión emerge como un proceso esencial, pues facilita la externalización y el reconocimiento. Como señalan Maurice Tardif & Javier Núñez Moscoso (2018), el reconocimiento implica que la reflexión es “la actividad de mostrarse a los otros, de entrar en relación con ellos, de proyectarse fuera de sí hacia ellos, con la finalidad de que esta proyección sea reconocida por los otros” (p. 405). Así se favorece la habilidad de reflexionar sobre la acción para mejorarla. Este proceso posibilitó al profesional analizar sus experiencias y desarrollar una comprensión más profunda de su práctica, lo que conduce a una toma de decisiones más efectiva en el futuro. Además, como plantea

Alicia Camilloni (2012), se recupera el planteo de Kolb, los cuatro momentos del ciclo de aprendizaje: la experiencia concreta, la experimentación activa, la conceptualización abstracta y la observación reflexiva.

Posicionar a los estudiantes como protagonistas. Pasan de ser estudiantes que responden a las consignas propuestas por el o la docente a ser estudiantes protagonistas, que se hacen cargo de sus propios aprendizajes, con autonomía, responsabilidad y capacidad para innovar y transferir lo aprendido más allá del aula.

En suma, enseñar articuladamente, en tándem, con simulaciones escénicas y el teatro-foro reversionado, implica valorar la experimentación y la interacción como pilares de la construcción del conocimiento profesional. Al permitir a los estudiantes “poner el cuerpo y asumir el rol” dentro de narrativas en acción en el marco de estrategias situacionales, se construyen mundos posibles para experimentar, ensayar decisiones y procesos sin riesgos reales. De este modo, pensamiento y acción se ponen en juego en la construcción colectiva de la intervención, de manera reflexiva. Combinar ambas estrategias en un diseño formativo genera un espacio de aprendizaje poderoso que integra vivencia, reflexión y participación activa, con implicancias tanto en el desarrollo de habilidades como en la conciencia profesional, social y política.

Sistematización

Habiendo desarrollado los fundamentos y características de cada estrategia, resulta necesario ahora sistematizar sus puntos de contacto y sus especificidades. Ambas estrategias comparten fundamentos —aprendizaje situado, narrativas en acción, protagonismo de los estudiantes— pero difieren en algunos aspectos clave que determinan cómo se despliegan en el aula.

El siguiente cuadro sintetiza las similitudes y diferencias en los momentos constitutivos de cada estrategia. Está organizado en tres fases temporales (preactiva, interactiva y posactiva) que permiten visualizar claramente en qué instancias convergen ambas propuestas y en cuáles se distancian.

Momento preactivo	Etapa de planificación	Simulación escénica	Teatro-foro reversionado (práctica escénica con intervención colectiva)
		Se definen las intenciones educativas, los contenidos, la situación problemática a resolver, y los roles de quiénes van a intervenir en la escena. En ambos casos se requiere trabajar en guiones de las escenas y con actores que harán verosímiles las situaciones. Se ensaya con actores las situaciones a escenificar. Se planifica el espacio donde se realizarán las prácticas y los elementos necesarios	
		Se define el papel de la observación y de los observadores. Se decide si el registro de la escena se realiza de manera holística o con focos de observación.	Se define quién realiza la mediación, el propósito de la observación y el rol de los observadores.
Momento interactivo	Etapa de encuadre y sentido de la práctica profesional	Se plantea el sentido general del encuentro. Se anticipa la escena y se definen los roles.	
		Se distribuyen los roles en el escenario y la posición de los observadores. Se dan pautas de no intervención a quienes observan. La escena de la simulación sucede sin interrupciones externas (de docentes y estudiantes) y quienes tienen un rol protagónico deben resolver el o los problemas que surgen en la situación. Antes de iniciar, el grupo que participa de la escena puede tener un tiempo para organizarse, decidir cómo comenzar y tomar algunas decisiones.	Se plantean los momentos y cómo se trabajará. Se distribuyen los roles en la escena y la posición de los observadores/estudiantes. Se explica el rol del mediador, que es el docente que coordinará el conjunto de momentos. Se brindan las siguientes pautas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mientras transcurre la escena, en un momento el mediador la interrumpe e invita a los estudiantes a participar en la resolución, y a proponer alternativas de acción —de cualquier actor de la escena— para direccionar lo que está ocurriendo. 2. El mediador le puede proponer a los estudiantes que están observando: <ul style="list-style-type: none"> - comentar; - intervenir; - asumir un rol.

Momento interactivo	Etapa de desarrollo de la escena	Simulación escénica	Teatro-foro reversionado (práctica escénica con intervención colectiva)
		<p>Se desarrolla la escena planteada, con cada protagonista en su posición de acuerdo con lo acordado. Mientras sucede la escena, aparecen cuestiones inesperadas propias de las decisiones que van tomando los protagonistas. Dado que no se trata de un guion actoral, cada situación tiene sus particularidades, nudos críticos y modos de resolución.</p>	<p>Se escenifica la situación a resolver. Corre la "escena" sin interrupción. Sólo puede ser transformada por los protagonistas de la situación (quienes actúan). La retroalimentación se difiere al momento posterior.</p>
	Etapa de reflexión inmediata	<p>Al finalizar la escena, quienes asumieron el rol protagónico comentan cómo transitaron la práctica, cómo se sintieron, qué decisiones tomaron, etcétera. Posteriormente, los observadores participan retomando sus notas, haciendo preguntas, mencionando valoraciones y aspectos a mejorar sobre el desempeño. Se pueden utilizar protocolos que ayudan a realizar una devolución constructiva y favorecer la reflexión. Durante el intercambio, el equipo docente promueve indagar las razones que fundamentan las decisiones adoptadas, los marcos de referencia que las sustentan y abre la posibilidad de pensar otras formas de intervención. De esta manera, se genera un espacio de reflexión colectiva sobre lo realizado, se plantean otras alternativas de acción y se conceptualiza.</p>	<p>Al finalizar la escena, se pone foco en las tensiones que emergen en escenarios institucionales. El mediador comparte por qué decidió que la escena fuera intervenida en ese momento. Además, se intercambia por qué y para qué realizaron lo que hicieron, qué sintieron y cuáles son los marcos de referencia que justifican dicho accionar o develando otras maneras posibles de intervenir. Se pueden utilizar protocolos que ayudan a realizar una devolución constructiva y favorecer la reflexión.</p>

Momento posactivo	Etapa de reflexión diferida del estudiante	Simulación escénica	Teatro-foro reversionado (práctica escénica con intervención colectiva)
		En un momento posterior, el equipo docente con consignas específicas solicita la reconstrucción narrativa de esa experiencia, y se propone retomar el análisis de la práctica y la reflexión inmediata.	

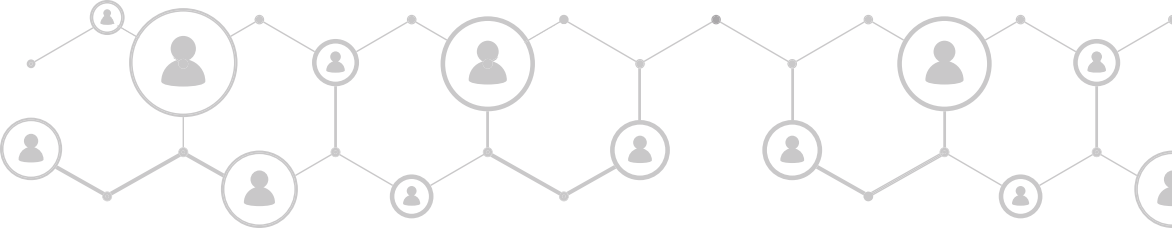
La diferencia fundamental entre ambas estrategias reside en cómo se vivencia el rol profesional, y cuándo se interviene para revisar las decisiones y los posicionamientos de los actores que son parte de la escena.

- En la *simulación*, la escena transcurre de principio a fin sin interrupciones. Los protagonistas resuelven la situación de manera autónoma, "en vivo y en directo", enfrentándose a la incertidumbre del rol. La reflexión y el análisis colectivo ocurren después de finalizada la escena completa.

- En el *teatro-foro reversionado*, la escena puede ser detenida en cualquier momento por el mediador. Las y los estudiantes como protagonistas (*espect-actores*) tienen la posibilidad de intervenir, sugerir cambios, o incluso tomar un rol y reformular la escena mientras está transcurriendo. La reflexión colectiva y la acción se entrelazan mientras sucede la escena. Esta cuestión es clave porque la interrupción suele ocurrir ante una situación que puede representar una contradicción, un dilema, conflicto, o un posicionamiento distinto y se genera un espacio de intercambio e intervención colectiva que favorece la reflexión sobre la construcción del rol profesional.

La escena simulada transcurre sin interrupción, posteriormente llega el momento del análisis y reflexión, diferente del teatro-foro, donde el mediador (el/la docente) detiene la escena e invita a los estudiantes a proponer alternativas de acción para direccionar lo que está ocurriendo.

Ambas estrategias se complementan porque ofrecen modalidades diferentes de aprendizaje experiencial: una enfatiza la autonomía en la resolución (simulación), la otra enfatiza la interacción y la construcción colectiva de alternativas (teatro-foro reversionado). Por eso su articulación en tándem resulta tan potente para la formación de asesores pedagógicos.




Nuestra propuesta

Luján Baez & Alejandra Barale

La Licenciatura en Educación de ISALUD se propone formar profesionales en la asesoría pedagógica desde un enfoque reflexivo y situado. La experiencia formativa que compartimos en este capítulo se llevó a cabo en el "Taller de Reflexión sobre la Praxis Profesional del Licenciado/a en Educación", un espacio curricular de duración anual desarrollado en el segundo año del ciclo. Este taller está diseñado bajo el principio de que es necesario construir una *relación dialéctica entre teoría y práctica* en la formación profesional (Donald Schön, 1992; Philippe Perrenoud, 2004). Desde esta perspectiva, la práctica no es entendida como subsidiaria de la teoría, sino que ambas se articulan dialécticamente.

Otro concepto central que define el enfoque del taller es el de *praxis profesional*, que establece la necesidad de integrar la acción con la reflexión crítica en el ámbito profesional. Esta perspectiva supera la mera competencia técnica, exigiendo al asesor pedagógico un rol que no sólo ejecuta procedimientos, sino que se involucra activamente en comprender



la complejidad situacional, cuestionar los supuestos subyacentes y comprometerse con la transformación del contexto. El concepto de *praxis* aportado por Paulo Freire (1970)¹⁵ hace referencia a la articulación indisoluble entre teoría y práctica, entre reflexión y acción de los sujetos, en este caso asesoras y asesores pedagógicos, sobre el mundo para transformarlo. Según Freire, praxis es, por lo tanto, el resultado de una actuación consciente y responsable que rompe con la alienación y la domesticación.

En el taller se abordó la conceptualización de Sandra Nicastro & Marcela Andreozzi (2003), que definen el asesoramiento como una práctica especializada en situación. Esta práctica puede manifestarse tanto en roles formalmente establecidos como en una función transversal que atraviesa diversas posiciones institucionales. Las autoras conciben el asesoramiento pedagógico como una práctica compleja que configura un campo dinámico donde convergen fenómenos personales, intersubjetivos, grupales y organizacionales, lo que requiere el despliegue de un “montaje de escenas” para pensar, elaborar y construir conjuntamente con el asesorado.

Retomando la posición de las autoras, entendemos, la asesoría pedagógica como una práctica de intervención profesional situada que exige un profesional con actitud deliberativa y de apertura, capaz de problematizar lo dado y que apueste a la mejora institucional a través de la co-construcción. En este marco, la demanda no es un punto de partida simple, sino “el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro”. Entonces, formar al futuro asesor implica proponer experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes atravesar la complejidad inherente¹⁶ al rol.

La asesoría como praxis

Bajo la coordinación de María José Sabelli, nuestra labor como equipo docente se nutrió de una visión de “artesanía en acción” que consolidó

15 FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

16 Si bien en este capítulo abordamos la simulación y el teatro-foro reversionado, queremos destacar que estas experiencias forman parte de un itinerario más amplio, que incluye aprendizaje vivencial, trabajo colaborativo y momentos de reflexión. Progresivamente a través de diferentes dispositivos de formación las y los estudiantes atravesaron diferentes experiencias de aprendizaje hasta poder realizar sus prácticas en contextos reales.

nuestro compromiso con la práctica y el oficio. En nuestra propuesta buscamos recuperar, en sintonía con Andrea Alliaud (2017), los saberes de la experiencia, entendidos como representaciones y referencias a partir de las cuales —en este caso, las y los licenciados en Educación—, interpretan y comprender situaciones laborales, tanto en contextos de prácticas simuladas como en escenarios reales (Daniel Feldman, 2008; Andrea Alliaud, 2017). Estos saberes constituyen una herramienta para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación. Fue un desafío artesanal compartir las miradas, zambullirnos como formadoras en propuestas de prácticas que nos desafíen, nos movilicen, nos inspiren a construir una obra inconclusa, que invite a nuestros estudiantes a ser protagonistas.

¿Por qué la asesoría pedagógica como praxis? Como venimos expresando, la praxis profesional es un concepto que integra tanto la acción como la reflexión crítica en el ámbito profesional. No se trata simplemente de realizar tareas con competencia técnica, sino de entender y cuestionar el contexto y las implicaciones de dichas tareas. Así entendida, la praxis profesional de la asesora o asesor pedagógico implica un compromiso con la mejora continua, la ética y la transformación social y educativa, considerando no sólo cómo se hacen las cosas, sino también por qué y para qué se hacen, promoviendo una práctica reflexiva y consciente.

¿Para qué ensayar la asesoría? En el taller interesa que experimenten y aprendan los gestos, los modos de actuar, de tomar decisiones, de pensar y de hacerlos propios de la práctica profesional, cruciales para la formación del licenciado en Educación. Esto se realizó de manera supervisada con una tutora o tutor. Asimismo, este posicionamiento se vincula con el planteo de Andrea Alliaud (*op. cit.*) de ir construyendo el oficio, buscando a lo largo del proceso formativo, convocar a la experiencia, creando y recreando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre teoría y práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, para ir en búsqueda del artesano.

Un recorrido más amplio

Queremos destacar que estas experiencias que compartimos son parte de un itinerario más amplio, que implica aprendizaje vivencial, trabajo colaborativo e instancias de reflexión. Focalizando en el asesoramiento pedagógico durante el primer cuatrimestre se trabajó con estrategias de enseñanza que permiten a los estudiantes ensayar y reflexionar sobre el rol. Progresivamente, a través de diferentes dispositivos de formación las y los estudiantes atravesaron diferentes momentos hasta poder realizar sus prácticas en contextos reales.

La primera decisión del equipo docente fue contextualizar las prácticas de asesoramiento pedagógico en el nivel superior, dado que se trataba de un nivel poco cercano al grupo de estudiantes, y por otro lado, era una oportunidad para conocer las problemáticas y desafíos de esta didáctica específica. Asimismo, es un nivel donde el rol del asesor pedagógico es clave para deconstruir creencias sobre la enseñanza tradicional.

Asumir el diálogo con la formación de base de los profesionales requiere el desarrollo de habilidades vinculadas con las prácticas de asesoramiento, de orden comunicacional, interpersonal, interprofesional en un marco dialógico y colaborativo que favorezca la construcción del conocimiento, como así también poner en juego los saberes de la experiencia y el saber pedagógico que abre posibilidad. A la vez, implica gran profundización y abordaje de tensiones de la didáctica en el nivel superior y las didácticas de las profesiones.

La segunda decisión fue acerca de las estrategias de enseñanza, el cómo enseñar. Es decir, ¿qué estrategias les permiten a los estudiantes experimentar, tomar decisiones, y atravesar las complejidades del rol? ¿Qué actividades son valiosas para recuperar creencias y supuestos de los estudiantes y para integrarlos (o redefinirlos) en nuevos marcos conceptuales sobre el asesoramiento pedagógico? ¿Cómo formar en una práctica profesional que sea reflexiva y transformadora? Así, se puso énfasis en la necesidad de generar condiciones para que los estudiantes se impliquen, conozcan la incertidumbre del rol y atraviesen la complejidad del asesoramiento pedagógico. La búsqueda de respuestas nos llevó a revisar estrategias que ya veníamos explorando y a buscar otras, de esta manera, emergieron las simulaciones y el teatro-foro (reversionado) como las estrategias

más adecuadas para nuestro abordaje. Al pensar el diseño de la enseñanza, las imaginamos siempre en tándem, juntas, potenciadas, en tanto —como venimos expresando— ambas son estrategias que favorecen el aprendizaje de la práctica profesional, fundamentadas en la idea de poner el cuerpo y vivenciar el rol profesional para generar aprendizajes significativos.

Decidimos que las prácticas que se desplegarían a partir de las simulaciones y el teatro-foro estuvieran enmarcadas con pedidos concretos de la Secretaría Académica¹⁷ de la Universidad ISALUD, así como de la Dirección y coordinación de la carrera de la Licenciatura en Enfermería.

¿Cómo lo planificamos? ¿Con quiénes?


Identificamos solicitudes concretas y prevalentes dentro del nivel superior en tareas de asesoramiento.

Simulaciones escénicas. Nos dispusimos a elaborar pedidos posibles para desarrollar ensayos de asesoramiento en la universidad. Como equipo docente, adherimos fuertemente a la idea de mixturar “realidad” y “ficción”, y para lograrlo consideramos demandas reales y recurrentes que surgen con los directores de las carreras en la Universidad ISALUD. El abordaje de programas de enseñanza es un tema/problema recurrente que elegimos que fuera objeto de asesoría.

Como parte inicial del pedido, el equipo docente del taller elaboró un mail reconstruyendo mails recibidos en nuestras tareas de asesoras en la misma universidad y en otras. El mail lo enviaba la directora de una carrera y allí se planteaba la preocupación respecto de los programas de enseñanza de la carrera. Además, le solicitamos a la secretaria académica, Romina Modlin, que elaborase un audio para integrantes de su equipo pedagógico en el que advirtiera sobre el mail que había enviado la directora y donde planteaba la preocupación respecto de los programas de enseñanza de la carrera.

¿Quién actuaría el rol de directora? En este punto pensamos que, dado que la asesoría era sobre programas de enseñanza en el marco de una entrevista con una directora de carrera, para actuar ese rol debíamos buscar

17 Previamente, la secretaria académica había participado de otra clase en la que contó su experiencia como asesora pedagógica en universidades.



a una persona que pudiera desempeñarse como directora y que, al mismo tiempo, supiera sobre programas, y las dificultades de los docentes con estos. Una figura difícil de encontrar. La directora de una de las carreras de la Universidad ISALUD, además de ser licenciada en Enfermería, tiene una sólida formación actoral: María Gabriela Felippa¹⁸. Nos contactamos con ella, quien aceptó sumarse entusiasmada para actuar como “directora” de Enfermería en las escenas simuladas de asesoramiento. Trabajamos con ella cuatro guiones/escenas posibles de su “ser directora” para poner en juego en el diálogo con las asesoras. Cada escena iba a tener características diferentes (esto estaba en íntima relación con los pedidos/demandas que suelen hacer las directoras y directores de carrera). Ensayamos las escenas junto con nuestra “actriz” varias veces, nosotras actuando lo que podrían decir las y los alumnos y cómo era deseable que continuaría el diálogo. Previmos con ella el vestuario diverso para cada escena y los materiales que llevaría a cada una.

Teatro-foro reversionado. Propusimos una práctica de asesoramiento vinculada con la devolución de programas de enseñanza de la carrera de Nutrición. La secretaria académica solicitaba una reunión con la asesora pedagógica. Nos interesaba que la asesoría se desplegara en diálogo con otros actores, en este caso la secretaria académica, en tanto era relevante trabajar “desde el pedido al asesor/a hasta la construcción de la demanda”.

Al igual que en la simulación, pensamos en una “actriz” para desempeñar el rol de secretaria académica, en este caso una coordinadora y docente de una carrera,¹⁹ que tiene prolífica formación pedagógica y actoral, a quien también le interesó participar de esta experiencia. Una de las profesoras del taller desempeñó el rol de asesora pedagógica. Elaboramos un guion sobre la primera escena entre todas las profesoras del taller. Quienes no actuamos, ayudamos a ensayar la primera escena y a pensar posibles intervenciones de los estudiantes para modificar la escena.

18 María Gabriela Felippa es licenciada en Enfermería y profesora universitaria. Es directora del área de Enfermería, que reúne diversas carreras de la Universidad ISALUD, y posee una gran formación actoral.

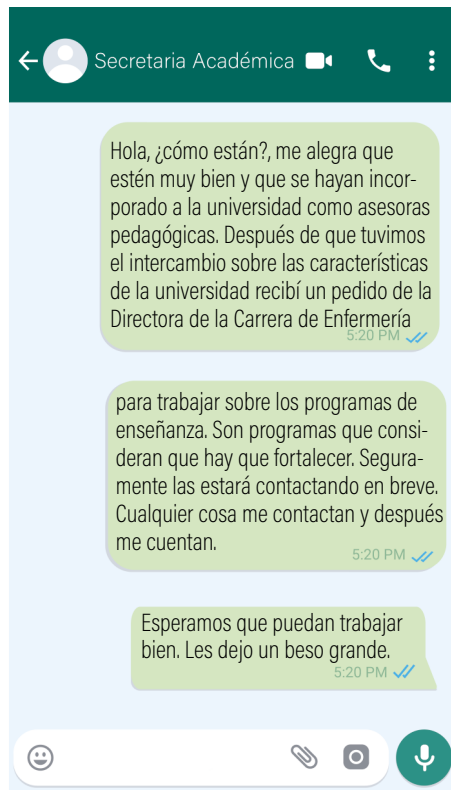
19 Eva L. Silva. Licenciada en Enfermería y profesora universitaria. Es coordinadora de Experiencias clínicas en la Licenciatura de Enfermería y docente en el ciclo complementario curricular de Enfermería de la Universidad ISALUD.

Simulaciones escénicas de asesoramiento

Reconstruimos a continuación una de las prácticas simuladas de asesoramiento. Presentamos al grupo de estudiantes un pedido en distintos formatos (audio y mensaje de texto de WhatsApp, y correo electrónico), el grupo tuvo un tiempo para prepararse y pensar en torno al pedido realizado y luego entraron en escena —simulando una reunión presencial— con quienes hacían el pedido de asesoramiento.

A continuación, compartimos los recursos utilizados como disparadores del asesoramiento.

1. La secretaria académica de la universidad se pone en contacto:



Luego, compartimos el email de la Directora de la carrera de enfermería, expresando su preocupación por los programas de enseñanza y solicitando una reunión breve.

2. La directora de la carrera de la universidad se plantea la preocupación sobre el programa:

Mensaje nuevo - ↗ ✕

estudiantes@mail.com.ar

secretariaacademica@mail.com.ar

Acerca del programa

Hola:
Me pasó sus mails la Sec. Académica, dirijo la carrera de lic. en enfermería desde hace varios años.
Quisiera reunirme con ustedes para conversar sobre mi preocupación respecto de los programas de enseñanza de la carrera, si bien no es algo nuevo, quiero comentarles lo que pienso. La sec. académica me comentó que ustedes podrían ayudarme.
Si bien es poco tiempo, el sábado puedo reunirme unos 20 minutos con ustedes, ¿podrían? Me acerco donde me digan.
Un saludo cordial
Directora de la carrera de enfermería

Preparación de las intervenciones de las y los Licenciados en educación.
Las estudiantes se reunieron en grupos para planificar la entrevista, pasados unos minutos les propusimos realizar una simulación escénica de asesoramiento. Se organizaron tres parejas de asesoras, los otros estudiantes observaron la escena.

Primera escena. La Directora de la carrera ingresó a la sala de reunión, las asesoras que simulaban se encontraban esperándola. La Directora les solicitó ayuda con los programas, y advirtió que estaban incompletos, que las prácticas no eran claramente comunicadas, además de que resultaban poco claros en algunos aspectos.

Expresó que un taller podría ayudar a que los docentes se sensibilizaran sobre la importancia de programar la enseñanza y sobre la textualización de los programas. La primera escena se interrumpió ante una llamada que recibió la directora de la carrera, quien comentó que debía retirarse.



Primera escena.

Segunda escena. No es consecutiva, se planteó otra situación problemática. Se presentó la directora y solicitó que las asesoras mejoren los programas, específicamente que los reescriban porque ya probó otras veces llevando adelante reuniones con docentes y no funcionaron. Se refirió al escaso tiempo que disponía y que debía presentar los programas para acreditaciones de la CONEAU. La escena se interrumpió cuando la directora anunció que debía retirarse a una reunión con la Secretaria Académica. También se realizó una *tercera escena* con otras características diferentes a las dos escenas previas.

Reflexión inmediata

Luego de las tres escenas (entrevistas de asesoramiento) en el momento de reflexión inmediata reconstruimos las intervenciones, sensaciones, representaciones de las asesoras, pensando colectivamente nuevas maneras de intervenir en la práctica de asesoramiento. Nos dividimos en subgrupos con el propósito de analizar las simulaciones, utilizamos el protocolo de la escalera de la retroalimentación potenciada para reflexionar sobre las escenas. Luego compartimos entre todos/as el análisis y reflexión sobre cada escena.

Para finalizar, la actriz/personaje que se había retirado del espacio regresó luego como ella misma: la directora del área de enfermería en la Universidad ISALUD. Se abrió un espacio de conversación con la directora-actriz, integrando la experiencia simulada con la realidad de su rol institucional. La actriz – directora en la “realidad” compartió que les suele suceder a los docentes con los programas, y que le sucede como directora en el vínculo con diversos asesores pedagógicos.



Conversación postescenas con la actriz-directora.

Reflexión diferida

La práctica luego fue recuperada en el portafolio de la cursada a partir de consignas que invitaron a reflexionar sobre la experiencia realizada.

Artesanas y artesanos en acción: teatro-foro reversionado

La práctica de asesoramiento se vinculaba con la devolución de programas de enseñanza de la carrera de Nutrición, situación en la que la secretaria académica solicitaba una reunión con la asesora pedagógica.

A continuación, compartimos los recursos utilizados como disparadores del asesoramiento.

A la asesora le llegó un mensaje de la secretaria académica:

Hola, Milena. Me gustaría que pudiéramos reunirnos personalmente, no llego a entender algunos señalamientos del informe. Puedo mañana reunirme a las 11 hs. aproximadamente, estoy en una actividad, pero me acerco donde me indiques.

La Asesora pedagógica en voz alta dijo: "No sé qué le habrá resultado poco claro, fui detallista con cada componente del programa. Claro que no podía analizar todos los programas, pero sí una muestra.

Señalé lo que se podría mejorar".

A partir de allí combinaron un encuentro en el que conversaron al respecto. La escena rondaba alrededor de esa conversación.

Escena e intervención sobre ella

La escena involucra actores como la asesora pedagógica y la secretaria académica, y el pedido está basado en solicitudes "reales". Las actrices han estado previamente en situaciones similares a la actuada y cuentan con formación actoral.

La escena sucedió mientras los estudiantes observaban atentamente, con el conocimiento de que intervendrían en algún momento para reformularla. Cuando el docente mediador interrumpió la escena, la problematización apareció sobre la misma y posteriormente las y los estudiantes comenzaron a plantear cómo reconstruirla.



Momento de reconstrucción de la escena.

En un momento, la docente que mediaba en la reformulación de las escenas planteó que las y los estudiantes se reunieran en subgrupos para sugerir cómo la asesora podría comenzar la reunión, para luego intercambiar en grupo preguntas iniciales, preocupaciones, hasta el lenguaje no verbal de la asesora.

Después, la escena se actuó según las indicaciones del grupo. En la segunda versión, pasados unos minutos, la docente mediadora volvió a plantear la pregunta sobre cómo la modificarían. Se volvió a producir un diálogo en pos de generar mayor escucha por parte de la asesora, y fomentar una mayor disponibilidad desde su lenguaje no verbal y verbal también. La posibilidad de repreguntar apareció con insistencia, y los estudiantes dieron pistas sobre cómo repreguntar. La escena transcurrió una tercera vez.

Reflexión inmediata y diferida

Luego de representadas las tres escenas, fuimos entre todas y todos reconstruyendo las diversidades de cada escena y de las intervenciones reformuladas a partir del intercambio. Para el cierre propusimos una actividad que recuperaba lo más significativo que habían aprendido a partir de esta experiencia, qué se quedaban pensando, qué les sorprendió aprender. Las actrices participaron del intercambio escuchando. La práctica escénica también fue recuperada en el portafolio de la cursada a partir de consignas que invitaban a una reflexión profunda.



Relatos de estudiantes: el tapiz colectivo de la praxis. Tejiendo confianza y sentido en la formación del asesor/a

Marina Bertone & Luján Gómez

Somos recientes egresadas del Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación. A continuación, relataremos nuestra experiencia como estudiantes del "Taller de reflexión sobre la praxis profesional del licenciado/a en Educación", un espacio que desafió las formas tradicionales de enseñanza universitaria al proponernos poner el cuerpo, la voz y las emociones en juego. Vivimos el desarrollo del taller como un entramado de experiencias, como un tapiz colectivo que se formó con propuestas de complejidad creciente que nos permitieron ensayar el rol de forma progresiva.

De la tela lisa al diseño de la práctica profesional

El desafío de la formación de asesores pedagógicos radica en trascender la teoría para preparar a los estudiantes ante la incertidumbre y la complejidad crecientes. La práctica profesional exige la integración de lo cognitivo, lo emocional y lo corporal. Adoptamos la metáfora del tapiz colectivo para narrar este tránsito: la práctica no es un diseño prediseñado, sino una obra tejida colectivamente donde la experiencia se convierte en telar.

Recordamos nuestros supuestos al comienzo de la cursada, cuando anhelábamos hacer práctica la teoría, llevarnos una valija de herramientas, formas, estilos. Lo que no imaginábamos era que esa valija se construiría poniendo el cuerpo en situaciones que nos sacarían de nuestra zona de confort. Las estrategias didácticas seleccionadas por las docentes del taller *hackearon* nuestra experiencia universitaria al exigirnos ser tejedoras activas (*espect-actoras*) de nuestro propio rol.

Seleccionar los hilos desde las voces ajenas hasta la propia

Antes de tejer, necesitamos conocer los materiales. El taller, cuando comenzó con la cursada, se inició con la escucha de audios en los que asesoras y asesores pedagógicos compartían sus experiencias reales. Cada relato era una hebra que se entrelazaba con las lecturas teóricas de Sandra Nicastro, Elisa Lucarelli, Paulo Freire. Escuchamos voces que narraban dilemas, tensiones, modos de habitar el rol que la teoría apenas sugería. Estos testimonios fueron fundamentales: nos mostraron biografías cercanas, lugares posibles que nos abrieron la mirada. No se trataba de casos hipotéticos de libro, sino de profesionales contando sus tropiezos y aprendizajes. Así comenzamos a imaginar el diseño posible antes de ponernos en rol, reconociendo que cada hilo tiene su textura, su resistencia, sus nudos.

Montar el telar observando antes de actuar

Para que un tapiz se sostenga, el telar debe montarse con solidez. En nuestra formación, esto se logró con dispositivos provocadores que activaban

el vínculo, el cuerpo y el ambiente de confianza, antes, durante y después de abordar la complejidad de las escenas.


Las primeras simulaciones fueron reveladoras, aunque no nos animamos a participar como actrices sino que observamos siendo parte de la escena porque ese observar no fue pasivo: se nos abrió un doble juego de trabajo cognitivo; no sólo íbamos observando y teniendo sensaciones de lo que estábamos viendo, también nos posicionábamos y pensábamos en qué hubiésemos hecho o dicho en ese mismo lugar. Luego fue muy enriquecedor el participar de los debates en el postescena. Descubrimos que la observación es una forma de participación que nos preparaba para la acción.

Tejer la incertidumbre poniendo el cuerpo

Una vez montado el telar, comenzamos a tejer. Y tejer requiere poner el cuerpo, gestionar la complejidad creciente del rol. Al asumir el rol de asesoras, sentimos la tensión de la incertidumbre real. Las simulaciones y el teatro-foro fueron ambientes controlados, pero las problemáticas que abordamos tenían un fuerte componente real, lo que obligó a nuestra dimensión corporal y cognitiva a fusionarse.

Las primeras simulaciones con sus reflexiones compartidas posibilitaron que las simulaciones posteriores retomaran aspectos de mejora intercambiados. Al avanzar las simulaciones se notó un crecimiento en cada uno de nosotros tanto en el hacer como en el observar, gracias a la reflexión de lo acontecido. Hubo una transformación. Esta pasó por el cuerpo: aprender a escuchar no sólo con los oídos sino con la postura, la mirada, los silencios. Este registro corporal fue posible porque pusimos el cuerpo en juego. Como dice Gloria Rincón Aponte (2010), los gestos comunican más de nuestro interior de lo que quisiéramos, y ese descubrimiento sólo llega en la práctica encarnada.

También el teatro-foro reversionado fue especialmente significativo. Nos quedamos con aspectos muy interesantes como la posibilidad de detener la escena, analizar, proponer alternativas y volver a actuar, lo que nos convirtió en *espect-actoras*. Como plantean Augusto Boal (2004) y Paulo Freire (1975), se borra la pasividad: al ver a un compañero intervenir



en la escena, estábamos observando y participando en la construcción de soluciones. Esta estrategia conectó directamente con el concepto de que todo acto de asesoramiento resulta del montaje de diversas escenas (Sandra Nicastro, 2008). Aprendimos que el asesoramiento requiere montar escenas de manera flexible, y el teatro-foro nos permitió ensayar esa flexibilidad en tiempo real.

El entrelazado colectivo para ajustar la tensión

El tapiz se enriquece gracias a los múltiples hilos que se cruzan en la reflexión colectiva. La intervención del facilitador deteniendo la escena y la retroalimentación entre pares funcionaron como el momento de ajustar la tensión del hilo. Creemos que siempre el trabajo en equipo es nutrido, y nos queda para el futuro ejercicio del rol un elemento clave: la cooperación siempre enriquece.

Valoramos cómo las docentes acompañaron este proceso, ya que hubo una transformación, guiada por ellas, tanto en el posicionamiento como en la mirada. La técnica de la escalera de retroalimentación reversionada permitió desmontar marcos mentales y ver las escenas desde otros ángulos, valorando distintos elementos. Reconocemos que no habíamos advertido el importante lugar que tiene la comunicación en el asesoramiento, en el cual la escucha cobra un lugar fundamental.

El poder del tapiz: lo que nos llevamos

El paso por el taller, así como haber sido parte de las simulaciones y del teatro-foro, nos posicionó en otro lugar y nos animó a sentir que podemos hacerlo. Retomando a Mariana Maggio y el concepto de *empowerment*,²⁰ estas estrategias didácticas suplementaron la construcción del rol con fortaleza y confianza. No se trató de eliminar dudas, sino de convertirlas

20 Mariana Maggio, en su libro *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, toma esta acepción del vocablo en inglés para desarrollar el concepto de enseñanza poderosa, como una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen.

en disparadores de preguntas sobre el ejercicio real. Nos facilitó la incorporación de estas estrategias la posibilidad de poner el cuerpo en un entorno de confianza que valoraba el error como una puntada necesaria. El conocimiento que obtuvimos es un tapiz complejo, un saber situado en contextos y texturas, que nos preparó para montar escenas de manera flexible y abordar la práctica profesional con la escucha, la afectividad y la reflexión crítica necesarias.

Las docentes del taller son muestra de que aquello que piensan y teorizan no queda en lo escrito como recetas mágicas, sino que cobra vida. Esta cursada nos dejó la valiosa enseñanza de que se pueden pensar y escribir libros sobre prácticas reflexivas y situadas, y se logra llevar a la práctica con resultados que —por lo menos en nosotras— dejan huella.

Reflexiones finales

María José Sabelli

La propuesta desplegada muestra que es posible —y necesario— formar en la complejidad del asesoramiento pedagógico sin simplificarlo. En tanto dispositivos, las estrategias desplegadas no plantean recetas sino pistas, orientaciones que nos han resultado a nosotras en tanto especialistas y equipo docente. Las simulaciones y el teatro-foro reversionado, abordados conjuntamente, son estrategias de enseñanza, en tanto dispositivos transformadores, que habilitan y favorecen aprendizajes de manera acompañada, reflexiva y colectiva. La articulación en tándem de simulaciones y teatro-foro reversionado muestra que ambas estrategias se potencian mutuamente. Las simulaciones permiten vivenciar el rol de manera autónoma; por su parte, el teatro-foro habilita la construcción colectiva de alternativas. Juntos, crean un ciclo de acción-reflexión-acción que fortalece la praxis.

Advertimos que la implementación de estas estrategias no está exenta de dificultades:

- intensidad temporal: requieren tiempo de clase considerable (planificación, escena, reflexión);
- formación docente: exigen que el equipo docente maneje aspectos conceptuales y la mediación de procesos grupales complejos;

- desequilibrios iniciales: algunos estudiantes experimentan incomodidad inicial ante lo que implica “poner el cuerpo”.

Como señalan Luján y Marina en su metáfora del tapiz, la formación no entrega un diseño predefinido, sino que enseña a tejer con otros. Y ese aprendizaje, encarnado y situado, es el que perdura.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- BOAL, Augusto (2004). *El arco iris del deseo: Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- (2015). *Juegos para actores y no actores*, primera edición revisada. Interzona.
- BRUNER, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- CAMILLONI, Alicia (2012). “Situaciones, tareas y experiencias”, en *Actualidades Pedagógicas*, 59, 15-32.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- CORNU, Laurence (2008). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Seminario Internacional sobre la Formación Docente.
- FELDMAN, Daniel (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Paidós.
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido* (traducción de S. Ramírez). Siglo XXI.
- (1975). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, segunda edición. Siglo XXI.
- KAP, Miriam (2024). *Vanguardias didácticas: prácticas de enseñanza interdisciplinadas en la educación superior*. Prometeo.

- GARCÍA GÓMEZ, Teresa & César DE VICENTE HERNANDO (2020). "El Teatro Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo", en *Educación XX1*, 23(1), 437-458 [<https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>].
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- (2024). "Aprender a ver lo que está viniendo. Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial", en KAP (compiladora), *Didáctica y tecnología. Encrucijada, debates y desafíos*. EUDEM, pp. 13-30.
- McEWAN, Hunter & Kieran EGAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- NICASTRO, Sandra (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Paidós.
- NICASTRO, Sandra & Marcela ANDREOZZI (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- RINCÓN APONTE, Gloria Jeanette (2010). "La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza", en *Revista Ingeniería Solidaria*, volumen 6, números 10 y 11.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama.
- SZWARC, Laura (2024). *Cómo hacer un teatro foro*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (INTEF) [<https://laaventuradeaprender.intef.es/>].
- TARDIF, Maurice & Javier NÚÑEZ MOSCOSO (2018). "La noción de 'profesional reflexivo' en educación: actualidad, usos y límites", *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168), 388-411.

II

HACKEAR LOS FORMATOS DE CURSADA

5. *Hackear* un espacio curricular para transformar la experiencia

Introducción

En este capítulo compartiremos una experiencia implementada en un espacio curricular del Ciclo de Licenciatura en Educación: el taller denominado "Enfocar la evaluación para potenciar los aprendizajes"²¹. Se trata de una propuesta formativa ubicada en el último cuatrimestre de la carrera.

Cuando imaginamos la implementación de la carrera, definimos en cada cuatrimestre cursadas variadas de espacios curriculares, espacios con cursadas en las que predomina la asincronía, algunos virtualizados con instancias sincrónicas, otros presenciales, y en esa propuesta este taller sería diferente en términos del formato de cursada y de los dispositivos de formación empleados. Interna e informalmente denominamos a este espacio como "el taller intensivo", dado que ya habíamos anticipado que esta iba a ser su característica central.

21 Docentes responsables del curso: Mariana Orni que y María José Sabelli. Colaboraron participando en las clases: Cecilia Cancio, Graciela Cappelletti, Marta Tenutto, Marcela Agulló. Colaboraron con pistas/secretos sobre la evaluación: Rebeca Anijovich, Romina Modlin, María Pía Ferreyra, Eva Silva, Alejandra Barale, María Laura Manzi y Luján Baez.

Desde el comienzo de la implementación de la carrera pensamos una experiencia universitaria de cursada para nuestros estudiantes que no respondiera a los cánones habituales, sino que proyectara una experiencia singular, que trajera diversidad como marca identitaria de la modalidad de vivenciar el taller.

¿Por qué hablamos del *hackeo* de un espacio curricular?

Carolina Verónica Genovese, Mariana Orniqne & María José Sabelli

El término *hackear* proviene de la cultura tecnológica de los años 60 en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), donde se lo utilizaba para referirse a la resolución ingeniosa, poco ortodoxa y creativa de problemas mediante la exploración de los límites de un sistema. Un *hacker* es quien comprende profundamente el funcionamiento interno de un sistema para optimizarlo, modificarlo o crear nuevas soluciones. El *hackeo* consiste en una actividad de ingeniería creativa, donde el foco está en la resolución de problemas a través de la curiosidad, la experimentación y la maestría técnica, lo que implica una profunda comprensión del sistema en cuestión, y no su simple destrucción.

Dentro de la cultura tecnológica, el término *hacker* se asocia a una ética de trabajo y una filosofía que valora la libertad de información y la capacidad de compartir el conocimiento. En este capítulo nos valemos

del uso del término *hackear* en tanto representa una metáfora potente para la innovación.

Hackear puede tener connotaciones diversas, como las de intervención, apropiación y reapropiación, utilización del ingenio para atravesar los límites que plantean las tecnologías. En su campo semántico, el término expresa el intento de crear un nuevo acceso, de arrebatar para poner a disposición, democratizar el uso común o público de dispositivos cuyo uso era reservado para un sector. Miriam Kap (2024) define el término *hackear* como una provocación con los siguientes propósitos:

- entender y reapropiarse de plataformas comerciales o lúdicas para darles nuevos sentidos compartidos;
- romper con las barreras culturales, educativas y socioeconómicas;
- intervenir las tecnologías para confundir los algoritmos y desviarse del mero consumo para crear propuestas colaborativas.

Según Lila Pinto (2019), el término *hackear* se utiliza para referirse a la necesidad de repensar y modificar las estructuras escolares que se han vuelto rígidas con el tiempo. Así, en consonancia con esta especialista, entendemos que *hackear* un espacio curricular implica desafiar convenciones y animarse a probar alternativas que respondan mejor a las necesidades y realidades actuales. Se trata de revisar críticamente las dimensiones fundamentales que estructuran la trayectoria universitaria, en este caso desde la perspectiva de lo que se ofrece en un espacio curricular particular. Para ello es necesario cuestionar aspectos como la organización del tiempo, el uso del espacio, la configuración de los programas de enseñanza, las estrategias de enseñanza, los vínculos que se establecen, las concepciones y modos de evaluar, las maneras de comunicar, proponiendo cambios que permitan una experiencia educativa más creativa, flexible y significativa para todas las personas involucradas.

Como pedagogas decidimos *hackear* un espacio curricular universitario, ya que creemos firmemente que hay otras formas de llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas adultas. Obviamente esta propuesta de *hackeo* bien puede ser empleada

en otros niveles educativos teniendo en cuenta las particularidades y circunstancias propias de los grupos de edad para los cuales se destina.

En esta misma línea, Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti (2025) proponen que, para alterar los formatos escolares, es necesario “reconocer que los marcos institucionales y pedagógicos actuales fueron diseñados para una época distinta, con otros sujetos, otras tecnologías y otras formas de producción del conocimiento” (p. 99). Estos nuevos formatos, además, son concebidos como maneras de hacer de la escuela en general y de la universidad en particular espacios más inclusivos y posibilitadores de mayor autonomía y de conocimientos significativos y profundos.

Miriam Kap (*op. cit.*) expresa la necesidad de una didáctica indisciplinada en el nivel superior donde se entretujan categorías conceptuales como: tiempos híbridos, arquitecturas didácticas descentradas y colectivos como condición de posibilidad. Estas categorías ponen en el centro un posicionamiento crítico y contrahegemónico respecto de la didáctica tradicional abordando desde diversas propuestas de enseñanza divergente la fusión entre mundo analógico y digital.

Por último, resulta esencial considerar que la forma también es contenido, tal como expresa Verónica Edwards (1993). La forma en que se estructuran la enseñanza y los modos de habitar la experiencia universitaria configuran maneras de aprender y de comprender singulares. De allí que los formatos alterados tengan impactos formativos en nuestros estudiantes. Finalmente, coincidimos con Mariana Maggio (2022) quien sostiene que el rediseño de formatos en la universidad es un acto creativo y político, lejos de tratarse de un gesto técnico se trata de una apuesta transformadora.

¿Qué aspectos se “juegan” y son estructurantes de la experiencia?

En sintonía con varias autoras y autores (Lila Pinto, 2019, 2020; Marcelo Caruso & Inés Dussel, 1999; Mariano Fernández Enguita, 2018; Gonzalo Jover Olmeda, 2024; Carina Lion, 2024), podemos distinguir los distintos aspectos o dimensiones que configuran la experiencia universitaria

de aprendizaje de los estudiantes y las implicancias de ponerlos en jaque:

El tiempo. La forma en que se organiza el calendario académico, la duración de las clases, las pausas, los descansos y vacaciones, puede ser reconsiderada. La organización habitual de la enseñanza y del aprendizaje se suele pensar en forma lineal, con horarios fijos y asignaturas desconectadas entre sí. *Hackear* el tiempo implica flexibilizar y permitir que las propuestas se extiendan más allá de una clase y que el ritmo de aprendizaje se adapte a las necesidades de los estudiantes. Esto supone salir de las organizaciones estandarizadas ligadas a los calendarios académicos unificados.

El espacio. La manera en que se organizan los lugares de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las características de las aulas, el mobiliario y los espacios de encuentro, también resulta estructurante de la experiencia que se construye. Durante décadas, la escuela y el aula en particular se han limitado a un modelo de huevera (Mariano Fernández Enguita, 2018), el aula con frente, con filas de pupitres, un pizarrón y un profesor al frente con “sus recursos” (Inés Dussel & Marcelo Caruso, 1999).

¿Por qué no usar los pasillos, patios como parte de la experiencia educativa? La idea es que el espacio se adapte al aprendizaje, no al revés, para permitir que las clases habiliten el trabajo cooperativo, de elaboración del estudiante, con variadas y dinámicas formas de trabajo y de agrupamientos. *Hackear* el espacio significa romper con esa matriz y esa rigidez original.

El programa. La organización del conocimiento en asignaturas (prevalentemente) u otros tipos de formatos curriculares, así como la secuenciación de contenidos en el programa y su progresión, moldean la experiencia universitaria. También lo hace la construcción de una racionalidad técnica en la secuencia del plan de estudios o bien del programa: primero se presenta la teoría, luego la práctica. Las barreras entre espacios curriculares, con fronteras impenetrables (Basil Bernstein, 1993), son muros para derribar, o bien a integrar cuando el *hackeo* está en marcha. Deconstruir las relaciones entre teoría y práctica en términos de “bajada” y aplicación, y construir espacios para que las y los estudiantes tengan la

posibilidad de intervenir el diseño del programa, son estrategias alineadas con la propuesta que aquí se presenta.

Las estrategias de enseñanza y los recursos. Los principios desde los que se diseña la enseñanza, el despliegue de estrategias en el que se privilegia un abordaje abstracto y centrado en la presentación de contenidos por parte del profesor suelen ser habituales y prevalentes en la experiencia universitaria. *Hackear* esta dimensión significa, además de diversificar los recursos y herramientas, favorecer un aprendizaje crítico, desafiante, que ponga en un lugar protagónico a los estudiantes (Ken Bain, 2007 y 2023). Especialmente en el nivel superior, requiere deconstruir creencias muy arraigadas en relación con qué significa enseñar, aprender y conocer en la universidad (Luján Baez, Mariana Ornique, Silvia Reborado de Zambonini & María José Sabelli, 2021).

La evaluación. La evaluación como acreditación o medición, visualizada como apéndice de la enseñanza, expresada sin criterios explícitos ni claros, con instrumentos que se centran en declarar el saber de los estudiantes, entrama lo que hoy denominamos un enfoque tradicional de evaluación que resulta vital deconstruir. La evaluación concebida como oportunidad (Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti, 2017) brinda la posibilidad de que los estudiantes continúen aprendiendo al ser evaluados, reflexionen sobre sus producciones y adquieran mayores niveles de autonomía. La evaluación como un proceso continuo pone de relieve una comprensión profunda tanto para los estudiantes como para sus profesores sobre cómo se aprende, cuáles son sus potencialidades y los desafíos a mejorar como aprendices, evaluadores y enseñantes (Alicia Camilloni, 1998).

Los vínculos. La configuración de las relaciones que se despliegan en la universidad habitualmente parte del supuesto de que no es necesario construir vínculos de cercanía con los estudiantes. Bajo una didáctica del nivel superior de sentido común (Alicia Camilloni, 1995) se cree que el estudiante es un ser adulto y como tal debe poder afrontar los desafíos de la universidad solo y sin obstáculos. *Hackear* los vínculos y construir una didáctica científica y crítica en la universidad implica, entre otros, crear comunidades en las que se promuevan el diálogo, la

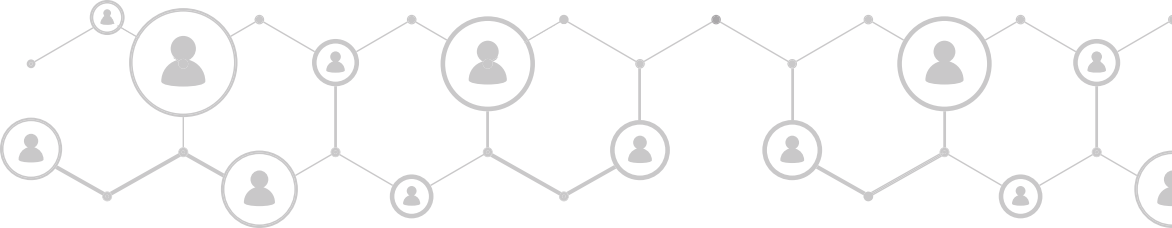
confianza y el respeto mutuo. Buscamos construir una justicia afectiva, en sintonía con Carina Kaplan (2022), entendiéndola como el proceso en el que activamente se trabaja para que todos los estudiantes se sientan valorados y reconocidos, contrarrestando los discursos sociales que los estigmatizan o desvalorizan. Tal como expresa Inés Dussel (2020), una mirada amorosa es necesaria para una experiencia formativa, también en la universidad.

La organización del trabajo docente. En el nivel superior, la enseñanza puede ser desde una tarea solitaria, o bien darse en el marco de un espacio de “cátedra”. En investigaciones realizadas sobre la socialización en cátedras universitarias, Marcela Ickowicz (2016) plantea que estas últimas favorecen un proceso que permite a los nuevos profesores familiarizarse con la cultura, las normas y las prácticas pedagógicas de su equipo. Así se incorporan los valores, las formas de trabajo y la visión educativa de la cátedra. Este proceso de socialización no está exento de problemas; uno de los principales inconvenientes es la reproducción de prácticas, dificultades para la innovación por parte de los docentes noveles, quienes pueden sentirse coartados por la “tradición” de la cátedra. Elda Monetti (2020) expresa que la docencia universitaria es una tarea colectiva, en el sentido de que la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes, que conforman el equipo docente de la cátedra. Las funciones y tareas se distribuyen entre sus miembros, con diferenciación de responsabilidades. Esto no significa que cada integrante no asuma responsabilidades de manera individual en la enseñanza.

Una alternativa que *hackea* la organización del trabajo es la pareja pedagógica o la co-docencia, entendidas como dispositivos que en sí mismos tienen la potencia de impulsar cambios (Marta Souto, 2019). Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti (2025) sostienen que el trabajo en parejas pedagógicas puede habilitar una experiencia distinta, en la que la tarea se vuelve compartida, discutida, sostenida entre docentes, involucrando la planificación conjunta, la implementación y la reflexión compartida sobre las prácticas en el aula, permitiendo integrar aportes, enriquecer intervenciones y generar un ambiente de mayor cercanía con los estudiantes. Esta forma de abordar el trabajo

docente impacta en las condiciones de la enseñanza, y además favorece la transformación de la identidad docente y la manera en que se conciben y se ponen en juego las propuestas educativas.

Hackear la experiencia universitaria es posible con la modificación entramada de diversas dimensiones. Se requiere romper con la configuración habitual de estas dimensiones, ya que ella alude a un conjunto de reglas, rutinas y estructuras profundamente arraigadas que definen "cómo funciona" la experiencia universitaria en general o en una asignatura, elementos que, aunque no siempre se cuestionan, rigen el qué, cómo, cuándo y dónde se enseña y se aprende. Asimismo, estas transformaciones requieren un trabajo artesanal en el que se vaya analizando y generando espacios de reflexión sobre el rumbo de la implementación, tanto por parte de las y los docentes como de los estudiantes, de modo de ir haciendo las intervenciones y ajustes necesarios para que la experiencia formativa sea potente.



Nuestra experiencia de *hackeo* en el taller “Enfocar la evaluación para potenciar los aprendizajes”


Carolina Verónica Genovese, Mariana Ornique & María José Sabelli

A continuación, describimos cuál fue el *hackeo* que realizamos en este taller y cómo permitió transitar una experiencia universitaria singular.

Sobre los tiempos

Hackear el tiempo implicó romper con la rigidez del horario de cursada cuatrimestral y el formato de clases de horario específico por asignatura. Trabajamos de la siguiente forma:

Ritmos de cursada diversos. A lo largo de la cursada se plantearon diversos ritmos e intensidades, por eso dividimos la cursada en tres períodos: primero, durante los quince días iniciales de cursada se plantearon clases con alternancia de dos días entre una y otra, clases vía Zoom,



además de noticias diarias vía WhatsApp. Al finalizar la quincena se propuso un día completo de cursada presencial.

El segundo período constaba de diversas actividades asincrónicas a elección que estaban disponibles en el campus virtual: las propuestas incluían lecturas y visualizaciones de videos; además, dos o tres veces por semana se enviaban “secretos/ pistas” desde la comunidad de WhatsApp de pedagogos referentes en el campo de la evaluación.

Asimismo, durante el tercer período —que duró un mes— se ofrecieron actividades asincrónicas a través del campus virtual centradas en el análisis de narrativas audiovisuales. Los estudiantes podían elegir cuál analizar a partir de los conceptos que veníamos abordando. En simultáneo, se continuaron enviando “secretos/pistas” desde la comunidad de WhatsApp. Este período fue preparatorio para el trabajo de cierre del taller.

Intensificación inicial para la inmersión en la problemática. Diseñamos la primera parte de la cursada con un carácter intensivo en búsqueda de la inmersión. Anhelamos que durante las dos primeras semanas los estudiantes mantuvieran a la evaluación constantemente presente en su reflexión cotidiana, sumergiéndose de manera continua en la problemática.

Sobre el espacio y los modos de comunicación

Respecto de nuestros encuentros en espacios de aula física, nos centramos en la creación de ambientes de aprendizaje flexibles. Entre otras cuestiones, esto implicó:

Espacios con ruptura del frente de aula, recursos para estudiantes y docentes, configuración de la hiperaula. Desde el año 2022 la Universidad ISALUD cuenta con hiperaulas como respuesta a la construcción de un espacio de ruptura respecto a las aulas tradicionales, a diferencia del aula “huevera” —al decir de Mariano Fernández Enguita (2018)— o del aula con “frente” (pupitres en fila, un docente al frente y horarios fijos). En consonancia con Eulàlia Bosch (2003), entendemos que el espacio es un protagonista relevante de la experiencia educativa, ya que un espacio diseñado y organizado intencionadamente puede provocar la curiosidad, invitar a la exploración y fomentar la interacción social.

Las hiperaulas se caracterizan por: (a) ser espacios amplios, abiertos y adaptables; (b) contar con mobiliario móvil, lo que permite reconfigurar el entorno para el trabajo individual, en pequeños grupos o en equipos grandes; (c) utilizar diferentes zonas para distintas actividades, rompiendo con la idea de que todo el aprendizaje ocurre en un solo lugar.


En las hiperaulas combinamos distintos soportes y recursos para el aprendizaje. Utilizamos recursos presenciales y virtuales (texto, audio, vídeo, realidad virtual y aumentada) para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento de múltiples maneras. Aquellos fueron pensados para la enseñanza y para el aprendizaje, para docentes y estudiantes.

Coincidimos con Gregorio Casado Coba (2024) en que es mucho más difícil derribar los muros de la cabeza que los muros de las aulas; son mucho más difíciles las personas y las concepciones que hay tan rígidas en torno a la educación que las propias paredes de las aulas.

Diversidad de espacios de encuentro y de comunicación. Tal como mencionamos, prevalecieron encuentros vía Zoom, vía comunidad de WhatsApp y en espacios físicos (hiperaula). Nuestra idea era diseminar ideas, aportes por diversos medios y, a la vez, promover que en distintos medios se desplegaran aportes de la evaluación diversamente: en todos los medios el formato fue a través de textos, videos y audios (también otras alternativas). Cada medio tenía su particular característica; por ejemplo, en WhatsApp, cuando nos comunicamos, nos preocupamos por el uso de emojis, negritas, propios y específicos de este contexto. Aprovechamos "secretos" sobre la evaluación con las distintas alternativas que da WhatsApp, videos circulares, audios. También realizamos numerosas experiencias con *stickers*/memes. Por ejemplo, durante algunas semanas, casi todos los días dejábamos un "secreto de un especialista en educación", o bien, en otro momento de la cursada, casi todos los días una narrativa (de ficción, audiovisual, etcétera) sobre la evaluación.

Sobre las y los docentes y su modo de trabajo

Dos docentes acordamos ser las responsables del diseño del taller, y luego colaboraron especialistas en educación participando en las clases, a



través de encuentros sincrónicos o acercando sus secretos en tanto evaluadoras:

Docentes que trabajan en co-docencia. El trabajo junto con otras profesoras y profesores es condición central del planteo del taller. Esto se puso en juego tanto en la planificación de todo el curso como en las clases.

Integración del contexto de referentes del campo de la evaluación. Referentes de Argentina compartieron sus saberes y experiencias, lo cual enriqueció la propuesta formativa (se sumaron a sincrónicos, a encuentros presenciales, o bien a través de videos y audios)

Sobre los vínculos

Hackear las relaciones implica transformar el vínculo entre docentes y estudiantes, y este *hackeo* ya lo venimos sosteniendo hace mucho tiempo como equipo docente del Profesorado Universitario y del Ciclo de Licenciatura en Educación. Es parte del posicionamiento institucional de la Universidad ISALUD.

El *hackeo vincular* implica:

- **Apostar por los estudiantes.** Construimos una mirada potente y de confianza hacia los alumnos, aspecto vital para sus aprendizajes (Ken Bain, 2023).
- **El intercambio y el diálogo como condición innegociable.** Sostenemos que los estudiantes aprenden unos de otros y otras (Pere Pujolàs Maset, 2008) y en una construcción dialógica que enriquece el proceso formativo. Tal como expresa el postulado bruneriano interaccionista (Jerome Bruner, 1997), el aprendizaje se da primero en un “nosotros/as”.
- **La afectividad y el cuidado en el nivel superior son vitales.** Entendemos que, desde nuestra condición humana, no es posible sostener vínculos saludables y respetuosos sin un entramado donde la confianza (Cornu, 1999) se entrelace con los afectos (sentimientos y emociones positivos) y el cuidado por la otra y el otro (Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti, 2025), sostenido por una mirada amorosa (Carina Kaplan, *op. cit.*).

Sobre la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación

El *hackeo* se desplegó en decisiones didácticas que procuraron democratizar el proceso formativo, otorgar protagonismo y capacidad de elección a los estudiantes, articular el taller con otros espacios curriculares, y conectarlo con las prácticas profesionales reales:

- **Construcción del programa de enseñanza en conjunto con las y los estudiantes.** Se brindó un conjunto de núcleos temáticos y se invitó a las y los estudiantes a elegir cuáles serían los que les resultaban de mayor interés para aprender, y ellos acordaron cuáles consideraban más relevantes. Se configuró así un programa que ofreciera participación a los propios estudiantes y brindara instancias en forma previa a la cursada para identificar saberes ya construidos y aquellos que resultan de valor formativo en función de sus propias trayectorias.

- **Integración sustancial con otros espacios curriculares.** Este taller de evaluación se articuló con el “Taller de reflexión sobre la praxis del Licenciado/a en Educación”, en el cual los estudiantes realizaron prácticas en escenarios reales. Estas experiencias incluyeron asesoramiento en evaluación de los aprendizajes y para los aprendizajes, así como el diseño e implementación de talleres destinados a docentes sobre retroalimentación formativa y diseño de instrumentos de evaluación con consignas auténticas.

- **Construcción de experiencias** formativas que conectaran los temas con problemas reales de las prácticas de evaluación.

- **Actividades según intereses.** Numerosos foros tenían consignas que invitaban a la elección por parte de los estudiantes.

- **Evaluación como oportunidad.** Se trabajó desde una concepción de la evaluación como oportunidad para que estudiantes y docentes aprendan con sentido.

Esta propuesta de *hakeos* aquí compartidos busca contribuir desde una mirada ambiciosa y posibilitadora en la construcción de una identidad y praxis profesional de las y los estudiantes universitarios de esta institución que trabaja de manera sostenida determinados rasgos identitarios diferenciadores.

¿Qué condiciones hicieron posibles nuestros cambios?

Sin pretensión de ser exhaustivas, consideramos que estas transformaciones profundas requirieron de nosotras y nosotros:

- asumir riesgos y tener un profundo deseo por experimentar nuevas prácticas;
 - desarrollar la capacidad de “leer el presente” para comprender a los estudiantes, sus motivaciones y las tendencias culturales (como las maneras de conectarse, la multimodalización de la vida cotidiana (memes, *stickers*), el acercamiento a las series, juegos, etcétera);
 - historizar entendiendo que las transformaciones se construyen sobre experiencias previas, con una genealogía y una historia detrás (Marta Libedinsky, 2024); en el caso de este *hackeo*, se enmarca en precedentes de otras carreras dentro de ISALUD (Profesorado Universitario) y del Observatorio de Innovación en Educación Superior de la universidad;
 - construir colectivos que parten de “microcolectivos”; en nuestro caso, un equipo docente que tenía energía e interés en traccionar hacia un horizonte nuevo, continuando, reinventándonos como docentes;
 - disponer de una intencionalidad y un liderazgo claros: tener una visión estratégica sobre por qué es necesario *hackear* una diversidad de aspectos que se encuentran “asentados” en el funcionamiento institucional. Para ello fue necesario articular, negociar y acordar con distintos sectores institucionales.

Desde esta experiencia singular y ambiciosa, buscamos contribuir a la construcción de una identidad y praxis profesional genuinamente transformadoras en los estudiantes de la Universidad ISALUD, en este caso, del ciclo de Licenciatura en Educación. Alentamos a transitar procesos de experimentación y aprendizaje colectivo que nos permitan reinventar los modos habituales de formación, para que nuestros egresados se conviertan en agentes de cambio y transformación en sus propios contextos de actuación profesional.




Relato en primera persona

Carolina Verónica Genovese

Me llamo Carolina Verónica Genovese y quiero compartir mi experiencia como estudiante del último cuatrimestre de la Licenciatura en Educación en la Universidad ISALUD, en particular mi participación en el taller “Enfocar la evaluación para potenciar los aprendizajes”. La cursada fue propuesta en modalidad intensiva e inmersiva, desde comienzos de marzo hasta mediados de abril, a través de Zoom, WhatsApp, aula virtual en el campus de la universidad y un encuentro presencial.

Algunas pinceladas de mi experiencia:

- Cuando a fines de 2024 realizamos un encuentro para conversar acerca del programa del taller de evaluación denominado “Enfocar la evaluación para potenciar los aprendizajes”, no pensábamos que iríamos a acordar nosotras y nosotros mismos, las y los estudiantes, qué queríamos aprender. Elegimos una parte del programa de enseñanza




de acuerdo con intereses e inquietudes, las temáticas y/o problemáticas de la evaluación, lo cual facilitó, desde mi punto de vista, el involucramiento y compromiso en esta modalidad de cursada intensiva e inmersiva.

- Nos sorprendió la creación de una comunidad de WhatsApp del taller de evaluación que contenía dos grupos, uno denominado "Avisos", donde se compartían novedades y recordatorios sobre la cursada, y el otro, "Secretos + Narrativas audiovisuales." En este último grupo, pedagogas de reconocida y amplia trayectoria profesional —Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Marta Tenutto, entre otras— compartieron, mediante audios y videos, sus experiencias sobre el oficio de ser docente y sobre sus intervenciones como asesoras pedagógicas en relación con la evaluación de o para los aprendizajes. También en este espacio las profesoras compartieron fragmentos de narrativas audiovisuales sobre problemáticas del taller, como situaciones de retroalimentación, situaciones de evaluación cuestionables desde la ética, situaciones de examen oral o escrito, entre otras. Sólo para poner un ejemplo, realizamos diversas actividades de cierre de la cursada que se jugaron en la comunidad de WhatsApp. Una de ellas fue compartir a través de este grupo imágenes o *stickers* (memes, historietas, etcétera) para seguir pensando sobre la evaluación y sus problemáticas, tales como los atravesamientos emocionales, sentidos, efectos subjetivos que esta conlleva. Otra fue la propuesta de elegir escribir una etiqueta/hashtag (#) sobre lo que nos llevábamos de la cursada de este taller o enviar un *sticker* que dé cuenta de ello.



Hashtags compartidos.

Creo que este espacio curricular nos dio la posibilidad de vivenciar que hay otras maneras de abordar la enseñanza y el aprendizaje atendiendo a los desafíos educativos propios de este siglo XXI. Entre ellos se destacan la gestión del tiempo, el uso de herramientas tecnológicas, la posibilidad de cursar de manera asincrónica y en línea, y la necesidad de conservar ciertos irrenunciables, como por ejemplo: la excelencia académica, en la que juega un rol fundamental la diversidad de voces sobre los temas a enseñar y aprender para hacer más enriquecedora la propuesta educativa, y una cierta periodicidad de instancias sincrónicas que habiliten el intercambio en tiempo real. De esta manera, como estudiantes sentimos que pudimos construir el conocimiento acompañados por el andamiaje pedagógico que brindan los docentes, lo cual enriquece y fortalece la propuesta educativa.



Vivimos un claro ejemplo de cómo “reinventar la enseñanza” para el nivel superior, como nos invita a pensar Mariana Maggio (2020). Es decir, no sólo es reinventar la manera de enseñar, de inventar la propia clase, sino también de “reinventarnos nosotros como docentes” (Maggio, 2018), y agrego yo, como estudiantes. Hemos vivenciado una propuesta de enseñanza y aprendizaje colectivos también, entendiendo que fue seriamente pensado, pero a la vez que puede ser divertido y original; cada uno participó, en sus tiempos, en las actividades propuestas siendo protagonistas de sus aprendizajes.

Nos gustó mucho la propuesta de examen final, en concordancia y coherencia con lo enseñado y aprendido respecto al campo de la evaluación. Los estudiantes tuvimos la posibilidad de co-construir el instrumento de evaluación final y luego de preparar, con suficiente antelación, un “intercambio final oral”, como estaba denominado en las consignas. También hubo instancias de consultas a las profesoras sobre las consignas compartidas. Para la preparación de dicho intercambio oral, inexorablemente me llevó (vuelvo a escribir en primera persona del singular) a emprender una recorrida y revisión de los textos, y actividades realizadas en el taller, lo cual me generó nuevas preguntas sobre la temática, relacionadas ya con mi rol como docente y futura licenciada en Educación. Coincidió que había realizado una práctica de co-docencia en la asignatura “Psicología educacional” del profesorado universitario de nuestra Universidad ISALUD, donde cursaban 55 estudiantes. Esto implicó para mí reflexionar sobre la importancia de mi posicionamiento, si opto por utilizar un enfoque tradicional sobre la evaluación —sea escrita u oral— donde se prioriza lo memorístico, repetitivo, quien porta el saber es el docente, entre otras características, entonces... ¿qué les obtura y qué les posibilita a los estudiantes?, o me permito y asumo el compromiso y la responsabilidad de brindarles la oportunidad de dar cuenta de sus aprendizajes mediante evaluaciones alternativas, con consignas auténticas, situadas y contextualizadas siendo ellos verdaderos “sujetos de aprendizaje” (Rebeca Anijovich & Graciela Cappelletti, 2017).

A modo de cierre, comparto mi punto de vista sobre la necesidad de tener un posicionamiento y una construcción clara, ética y política sobre

el “ser docente”, cualquiera sea el nivel educativo. Como indica Paulo Freire (2003): “Ante todo no es posible la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores/as, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros” (p. 27).

En este siglo, y ante cambios de paradigmas respecto a la concepción de educación, enseñanza y aprendizaje, están brindadas las condiciones para que sea posible *hackear* los espacios curriculares, reinventando las clases desde otros enfoques y tradiciones, mirando con otros ojos a los estudiantes y sus aprendizajes. Como menciona Lila Pinto (*op. cit.*), el gran desafío es “activar dispositivos de extrañamiento que nos permitan movilizar reflexiones de sentido mientras gestionamos lo que es y construimos condiciones reflexivas sobre ello.” Parfraseando a esta autora, nuestro desafío es transformar la escuela —léase el nivel superior— para despertar deseos, los deseos de los estudiantes, el deseo de enseñar y deseo de aprender, así como el deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, ética, solidaria...

Quizás lo único que se requiere de la comunidad educativa es tener el valor de comprender a la educación como práctica de libertad, emancipadora (Paulo Freire, 2002), poniendo en juego el pensamiento crítico, como señala Henry Giroux (2013), retomando a Gary Olson & Lynn Worsham (2000). En este marco, se plantea como un imperativo articular equidad con excelencia, y aprendizaje a ética, bajo el principio de responsabilidad social y de la educación como bien público.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, Rebeca & Graciela CAPPELLETTI (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- (2025). *Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿Y si la secundaria fuera distinta?* Fundación Santillana.
- BAEZ, Luján, Mariana ORNIQUE, Silvia REBOREDO DE ZAMBONINI & María José SABELLI (2021). "Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción", en ORNIQUE, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas*. Ediciones ISALUD, pp. 13-21.
- BAIN, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- (2023). *Superasignaturas: El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (vol. IV). Morata.
- BOSCH, Eulàlia (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Laertes.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- CAMILLONI, Alicia (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior", en *Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica de nivel superior" universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
- CASADO COBA, Gregorio (2024). "Entrevista con Gregorio Casado Coba: la innovación como parte de la cultura institucional", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Transformar la enseñanza: sobre innovaciones y su documentación*. Ediciones ISALUD, pp. 41-46.
- CORNU, Laurence (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio (compilador), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- DUSSEL, Inés (2020). *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. Video conferencia organizada por la

- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires [<https://tinyurl.com/2ck9dd83>].
- DUSSEL, Inés & Marcelo CARUSO (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- ICKOWICZ, Marcela (2016). *Universidad y formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios*, tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- JOVER OLMEDA, Gonzalo (2024). "Entrevista con Gonzalo Jover Olmeda: la reflexión como innovación", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación*. Ediciones ISALUD, pp. 47-51.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
—(2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (2013). "La pedagogía crítica en tiempos oscuros", en *Praxis educativa* [<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>].
- KAP, Miriam (2024). "Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos", EUDEM [<https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4190/1/kap-2024.pdf>].
- KAPLAN, Carina V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- LIBEDINSKY, Marta (2024). "Entrevista con Marta Libedinsky: historizar, observar, adaptar y documentar, claves para una enseñanza innovadora", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación*, Ediciones ISALUD, pp. 35-41.
- LION, Carina (2024). "Entrevista con Carina Lion: para innovar hay que asumir riesgos", en FERRARELLI, REBOREDO DE ZAMBONINI & SABELLI (compiladoras), *Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación*. Ediciones ISALUD, pp. 29-34.
- MAGGIO, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
—(2020). *Reinventar la enseñanza* [<https://marianabmaggio.com/reinventar-la-ensenanza/>].

- MONETTI, Elda M. (2020). "La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria", en *Praxis Educativa*, 24 (2) [<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>].
- OLSON, Gary A. & Lynn WORSHAM (2000). "Changing the subject: Judith Butler's Politics of radical Resignification", *JAC*, vol. 20, N.º 4, pp. 764-765.
- PINTO, Lila (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- (2020). "Nuevas normalidades y gestión de la transformación escolar: hackear al hackeo", episodio 3, pódcast, en *Eutopía*. OEI, 8 de julio.
- PUJOLÀS MASET, Pere (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- RIVAS, Áxel (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- SOUTO, Marta (2019). "Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI (16), 1-16.

6. *Hackear* la formación continua: una propuesta crítica y transformadora

Hackear la formación continua

Natalia Corvalán, María Laura Manzi & Silvia Reboredo de Zambonini

Historizando, recuperamos el espíritu de los primeros *hackers*, conocidos por su apuesta por la programación colaborativa y el código abierto. El término *hackear*, como se mencionó en el capítulo anterior, tiene su origen en la cultura informática del Massachusetts Institute of Technology (MIT), en la década de 1960. Este concepto aludía a intervenciones creativas e ingeniosas sobre sistemas técnicos, capaces de explorar sus posibilidades más allá de lo previsto por sus diseñadores (Steven Levy, 1984). Con el tiempo, esa noción se amplió hacia otros campos y pasó a significar la capacidad de intervenir de manera crítica y creativa en estructuras preexistentes. Trasladada al ámbito educativo, la idea de *hackear* cursos invita a resignificar y reconfigurar los formatos tradicionales de enseñanza, impulsando la experimentación, la colaboración y la producción colectiva de saberes.

En este sentido, *hackear* supone también disputar el sentido mismo de las inteligencias artificiales generativas. Del mismo modo que en el software libre el código fuente se pone a disposición para ser examinado, modificado y redistribuido, *hackear* la enseñanza implica concebir los diseños pedagógicos como estructuras abiertas, susceptibles de ser reinterpretadas, remezcladas y transformadas colectivamente. Así, las prácticas docentes pueden concebirse como repertorios vivos que circulan, se adaptan y se enriquecen en interacción con otros. La lógica del “copiar, modificar y redistribuir” que animó a los primeros *hackers* se resignifica aquí como un principio de colaboración radical en el campo educativo, orientado a la co-creación de materiales, secuencias y experiencias formativas.

En este capítulo presentamos y analizamos el Proyecto Innovación en Acción, impulsado por la Universidad ISALUD, y su primer programa, “Inteligencia artificial en clave docente”. La propuesta se presenta como un espacio de experimentación formativa que articula reflexión crítica y práctica situada, con el objetivo de repensar los modos en que se enseña y se aprende en la formación continua. Al introducir la metáfora del *hackeo*, buscamos mostrar cómo es posible intervenir creativamente en los formatos tradicionales de la formación docente y profesional, lo que abre grietas en las lógicas estandarizadas para dar lugar a nuevas formas de producción y circulación de conocimiento. Esta perspectiva se vuelve especialmente pertinente en entornos educativos complejos y en constante cambio, donde se demanda no sólo la incorporación de herramientas tecnológicas, sino también la construcción de una actitud crítica, flexible y colaborativa frente a los desafíos de la enseñanza contemporánea. En este marco, el *hackeo* se entiende como una práctica orientada a transformar, compartir y resignificar colectivamente los procesos de aprendizaje.

Proyecto Innovación en Acción: una propuesta de formación continua

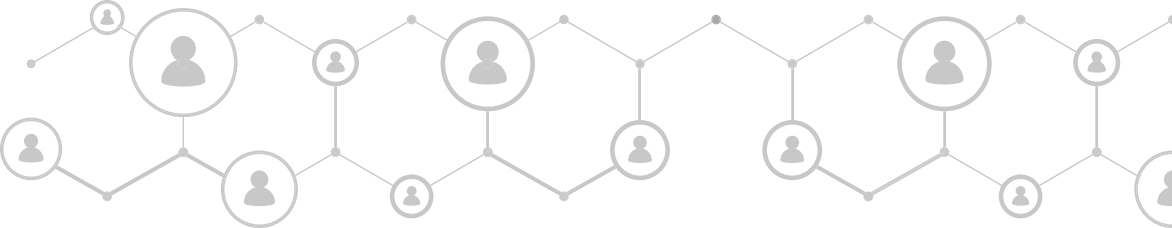
En un mundo atravesado por transformaciones vertiginosas, donde la tecnología y las dinámicas sociales se reconfiguran a gran velocidad,

la formación continua deja de ser un valor agregado para convertirse en una necesidad imprescindible. El Proyecto Innovación en Acción se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje es un proceso continuo y progresivo, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, en línea con la visión de educación permanente de la Unesco (2022). Este proyecto ofrece un modelo alternativo que, lejos de pensar la formación como un camino lineal y prolongado, apuesta por programas breves, ágiles y focalizados, que permiten certificar competencias específicas sin exigir compromisos a largo plazo. Esta propuesta facilita que profesionales de distintas áreas puedan actualizarse, incorporar saberes emergentes y responder de manera adecuada a los desafíos de su tiempo. Tal como señala la Comisión Europea (2024), el acceso a microcredenciales y cursos flexibles se ha convertido en una de las estrategias más efectivas para acompañar la movilidad laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El nombre del proyecto, Innovación en Acción, sintetiza su espíritu: trasladar la innovación del plano discursivo al terreno de la práctica. En este marco, innovar no significa sólo incorporar herramientas tecnológicas o metodologías novedosas, sino también promover una actitud crítica y creativa frente a los problemas reales que atraviesan los entornos profesionales. Cada programa de este proyecto está orientado a la resolución de desafíos concretos, al trabajo cooperativo y a la construcción de conocimiento situado, reconociendo que las soluciones más valiosas surgen cuando se ponen en diálogo la teoría, la práctica y la experiencia colectiva.

La propuesta también se caracteriza por su flexibilidad. En cada programa los cursos se adaptan a la diversidad de trayectorias, ritmos y necesidades de las y los participantes. Esta apertura resulta fundamental en un contexto en el que los saberes se actualizan de manera constante y los perfiles laborales requieren cada vez más competencias transversales. La flexibilidad es un principio que orienta toda la experiencia formativa; se trata de acompañar a cada persona en su recorrido, respetando sus tiempos y ofreciendo recursos que potencien sus propias búsquedas. En este sentido, Innovación en Acción no sólo brinda formación técnica, sino que también propone un espacio de intercambio

y construcción colectiva. Cada curso es una oportunidad para ensayar nuevas formas de aprender y de enseñar, para explorar los cruces entre disciplinas y para generar redes que sostengan el crecimiento profesional en comunidad. De este modo, el proyecto se consolida como un puente entre la innovación y la acción, entre la reflexión crítica y la práctica transformadora. Más que un catálogo de cursos, constituye una invitación a pensar el aprendizaje como un movimiento continuo, capaz de abrir horizontes y de generar impacto en contextos diversos.




Programa “Inteligencia artificial en clave docente”: el *hackeo*

Natalia Corvalán, María Laura Manzi & Silvia Reboredo de Zambonini

El programa “Inteligencia artificial en clave docente” está dirigido a docentes, directivos, estudiantes de profesorado y equipos de gestión universitaria, con el objetivo de generar espacios de formación crítica, situada y colaborativa en torno a la IA. La propuesta se organiza en cursos de cinco semanas de duración que pueden cursarse de manera independiente o integrarse en un recorrido integral. Cada curso otorga una certificación digital, verificable y portable, y al completar tres o más cursos se obtiene una certificación avanzada; al completar seis o más, una certificación experta. Esta estructura reconoce progresivamente el desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas y críticas.

El programa se diferencia de la dinámica de los cursos tradicionales tipo “delivery” porque privilegia un acompañamiento situado y personalizado, y reconoce que aprender es un proceso más bien espiralado y no aislado.



Retoma los saberes profesionales previos para cuestionarlos, analizarlos y darles nuevos significados, construyendo así un entramado complejo que articula la formación inicial y continua, las condiciones de trabajo, la participación y otros elementos esenciales del desarrollo profesional docente (María José Sabelli & Mariana Orni que, 2024; Natalia Corvalán, María Laura Manzi, María José Sabelli & Silvia Reboredo de Zambonini, 2026).

Hackear la secuencia de los cursos y potenciar la práctica

Una premisa central es que formar en IA implica enseñar a usar herramientas, así como generar espacios para pensar colectivamente, crear y construir sentido pedagógico. Para ello, el programa se propuso *hackear* la secuencia tradicional de teoría, práctica y evaluación a partir de un abordaje espiralado en el que teoría y práctica se entrelazan y se revisitan a lo largo de todo el curso. Esta concepción de relación entre teoría y práctica permite que los participantes experimenten, problematicen y resignifiquen sus saberes, desarrollando competencias técnicas y pedagógicas de manera integrada (Silvia Reboredo de Zambonini & Manzi, 2025).

El enfoque formativo se articula en tres ejes fundamentales:

- Su fuerte impronta práctica: los cursos que lo integran están diseñados para que los estudiantes pongan en juego de inmediato lo aprendido en sus entornos profesionales, orientándose hacia la resolución de problemas reales y concretos, en sintonía con las ideas de autenticidad (Grant Wiggins, 1989) y las estrategias de enseñanza y actividades que proponen situaciones desafiantes (Frida Díaz Barriga Arceo, 2006; Philippe Perrenoud, 2007; María José Sabelli & Mariana Orni que, 2025).

- El protagonismo de los estudiantes, que toman decisiones, elaboran propuestas y reflexionan sobre sus prácticas y procesos de aprendizaje. Como expresa el gran referente Paulo Freire (1997), la educación debe ser un acto de libertad en el que el sujeto se involucra en su aprendizaje, participando críticamente y con conciencia en su proceso de formación.


- El aprendizaje cooperativo junto a otras y otros (David W. Johnson & Roger T. Johnson, 2002; Pere Pujolàs Maset, 2008). En sintonía con lo anterior, los cursos se construyen a partir de experiencias significativas vinculadas con la realidad cotidiana del trabajo, promoviendo aprendizajes auténticos y contextualizados.

Estos tres ejes habilitan un tipo de formación que rompe con la lógica de consumo y promueve una experiencia de aprendizaje auténtica, situada y significativa. En lugar de reproducir el binomio oportunidad-amenaza frente a las inteligencias artificiales generativas (IAG), se construye un espacio donde la exploración, la cooperación y la imaginación pedagógica tienen lugar.

Cada curso culmina con productos entregables, desarrollados de forma progresiva y colaborativa, que reflejan la apropiación crítica de los contenidos y su transferencia a la práctica docente y de gestión.

***Hackear* la formación sobre IA**

La puesta en marcha del programa "Inteligencia artificial en clave docente" constituyó una experiencia que buscó encarnar de manera práctica la metáfora del *hackeo*. A diferencia de los formatos tradicionales de "capacitación", centrados en la transmisión de contenidos estandarizados y en la lógica de consumo de información, nuestra propuesta se concibió como un ecosistema formativo flexible, diseñado para favorecer la exploración, la co-construcción de saberes y la experimentación situada. El programa se configuró como un espacio dinámico en el que cada actividad y encuentro se propuso como una oportunidad para probar, ajustar y recrear los dispositivos pedagógicos en función de las interacciones de los participantes. En este sentido, la retroalimentación permanente fue un componente central: los aportes, dudas y propuestas de los cursantes se integraban de manera inmediata en el desarrollo de la experiencia, lo que generó un circuito vivo de diálogo y producción colectiva.



Asimismo, se buscó generar una inmersión profunda en los debates y prácticas vinculados con la inteligencia artificial en la educación. No se trató únicamente de analizar herramientas, sino de repensar críticamente los supuestos pedagógicos y éticos que las sostienen. La dinámica de trabajo propició un clima en el que las y los docentes participantes pudieron ensayar nuevos modos de narrar, diseñar y evaluar sus prácticas, trasladando la metáfora del *hackeo* a su propio quehacer. En este punto resulta pertinente recuperar a Melina Furman (2021), quien advierte que “el uso de tecnologías digitales no garantiza la buena enseñanza. Pero aquí la buena noticia es que el envión tecnológico y el tener que volver a ponerse en ‘modo aprendiz’, traccionados por la necesidad de aprovechar nuevas herramientas para seguir enseñando, implicó para muchos educadores el ensayo de nuevos modos de hacer las cosas” (p. 44). Aunque la autora refiere a la pandemia y a la urgencia de digitalizar la enseñanza, esta reflexión resulta igualmente pertinente para comprender el impacto de la irrupción de la inteligencia artificial generativa desde noviembre de 2022²².

En el programa “Inteligencia artificial en clave docente”, quedó en evidencia que las y los cursantes —docentes y profesionales con amplia trayectoria y reconocimiento en su campo— también se vieron interpelados por la necesidad de actualizar saberes y ejercitar competencias que exigían volver a ponerse en “modo aprendiz”. La experiencia de trabajar con tecnologías emergentes, enfrentarse a sus límites y explorar sus posibilidades implicó revisar y reconfigurar prácticas consolidadas, lo que puso en tensión certezas adquiridas. Este proceso no puede reducirse a la adquisición de destrezas técnicas. Como señala Mariana Ferrarelli (2021), pensar en términos de alfabetismos aumentados implica reconocer que la alfabetización digital se compone de capas de competencias y marcos de acción que se acumulan, se enriquecen progresivamente y permiten resignificar las prácticas en contextos híbridos, en constante transformación. Desde esta perspectiva, el programa no sólo habilitó la

22 La referencia a noviembre de 2022 alude al lanzamiento público de Chat GPT, desarrollado por OpenAI, que significó la popularización a gran escala de la inteligencia artificial generativa y su incorporación acelerada en diversos ámbitos, incluida la educación.

incorporación de nuevas herramientas, sino que expandió la capacidad de los participantes para leer críticamente el entorno digital, intervenir en él con creatividad y repensar su oficio docente en escenarios atravesados por la inteligencia artificial generativa. De este modo, el curso se constituyó como un dispositivo disruptivo que reconfiguró los formatos tradicionales de formación docente, en especial en el ámbito de la enseñanza sobre inteligencia artificial, al proponer una experiencia integral en la que aprender, experimentar y reflexionar se concibieron como procesos inseparablemente vinculados.

Uso ético y didáctico de la IA

El programa, además, incluye un documento con recomendaciones para orientar el uso didáctico y ético de la inteligencia artificial generativa, cuyo propósito es acompañar las decisiones formativas y favorecer una apropiación crítica de estas tecnologías. La IA se entiende en un doble plano: como herramienta de apoyo creativo y técnico, pero también como objeto de estudio que exige analizar sus sesgos, limitaciones y potencialidades (Grant Wiggins, 1990; Carles Monereo Font, 2009). En esta línea, resulta clave atender a lo que advierten Emily Bender, Timnit Gebru, Angelina McMillan-Major & Shmargaret Shmitchell (2021): los modelos de lenguaje funcionan como "loros estocásticos", capaces de generar respuestas que simulan coherencia, aunque carecen de comprensión semántica. Este señalamiento pone en evidencia la necesidad de un abordaje pedagógico que no se limite al uso instrumental, sino que habilite la lectura crítica de los modos en que estas tecnologías producen texto y conocimiento. Por esa razón, el programa prioriza la curaduría crítica de las producciones generadas con IA. En lugar de asumirlas como sustitutos automáticos del trabajo docente, se busca problematizar su valor pedagógico y promover decisiones fundamentadas sobre su incorporación en la enseñanza.

El desafío reside en enriquecer las prácticas a partir de la reflexión y la experimentación consciente. La propuesta formativa buscó hacer visible esta mirada crítica mediante el intercambio con especialistas invitados, cuyas intervenciones permitieron tensionar los modos habituales de pensar y usar la IA.

Primera etapa: prompteo, escritura y gemelos generativos

La primera etapa del programa “Inteligencia artificial en clave docente” estuvo orientada a abrir un espacio de exploración inicial sobre los modos en que la inteligencia artificial puede incorporarse a la práctica educativa desde una perspectiva crítica, creativa y situada. Los cursos que conformaron esta etapa abordaron distintos lenguajes de interacción con la IA —el *prompteo*, la escritura asistida y el diseño didáctico mediado por sistemas generativos—, entendiendo cada uno de ellos como un campo de experimentación pedagógica.

El curso “Prompt Engineering. Construir indicaciones efectivas para la IA”, diseñado y coordinado por el profesor y especialista en Tecnología Educativa Luis Blasco, fue pensado como el primer paso para adentrarse en la creación de consignas efectivas que potencien la interacción con herramientas de IA, ampliando las posibilidades de exploración, diseño y producción en clave docente. La licenciada Florencia Adorno presentó estrategias de *prompt engineering* orientadas a detectar y desarmar sesgos y estereotipos en el diseño de imágenes sintéticas, mostrando cómo la práctica del *prompteo*²³ puede convertirse en un ejercicio pedagógico de lectura crítica de los algoritmos.

Por otro lado, el curso “IA en las prácticas de escritura: curaduría y revisión crítica de textos automatizados”, a cargo de la magíster Lucila Benito y con la participación del licenciado Sebastián Adúriz como docente invitado (miembro de la asociación civil Laboratorio Abierto de Inteligencia Artificial), permitió conocer Calíope,²⁴ un desarrollo local de modelo LLM²⁵

23 El prompteo es el proceso de dar instrucciones o indicaciones a una inteligencia artificial mediante texto (llamado prompt) para guiar su respuesta o producción.

24 La experiencia con Calíope permite poner en tensión dos modos de concebir la inteligencia artificial; mientras los modelos desarrollados por empresas del norte global —como Google, Microsoft y OpenAI— privilegian la rapidez, la síntesis y el énfasis en el resultado, Calíope se orienta hacia la lentitud, el proceso y la centralidad del trabajo humano. Esta diferencia también se refleja en la práctica del *prompteo*; allí donde la lógica industrial propone cuadros de diálogo cerrados que automatizan la interacción y reducen la participación humana a la elección de comandos predefinidos, el enfoque artesanal de Calíope parte de una hoja en blanco, que demanda creatividad, tiempo y reflexión. En ese gesto, el acto de *promptear* se transforma en una práctica formativa y crítica, más cercana a la escritura que a la simple operación técnica, y en la que el sentido se construye en diálogo entre lo humano y lo generativo.

25 Un LLM (*large language model*) es un modelo de inteligencia artificial entrenado con gran-

pensado desde un espíritu artesanal y humano frente al predominio de la lógica industrial y sintética de los grandes modelos.

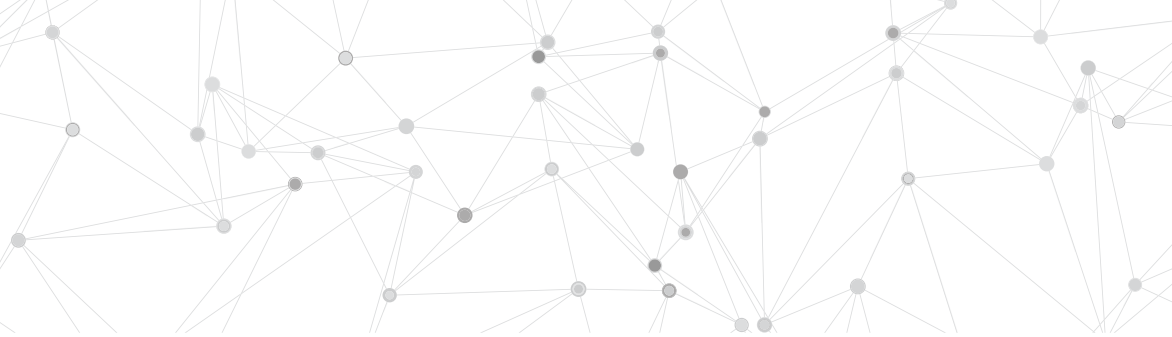
Finalmente, el curso "IA en el diseño didáctico. Usos de sistemas generativos en la planificación docente", a cargo de la magíster Natalia Corvalán y con la participación de la licenciada Marcela Fritzier, abrió un campo de exploración sobre un uso alternativo de los LLM a partir de la incorporación de gemelos generativos (Mariana Ferrarelli, 2024; Mariana Ferrarelli & Natalia Corvalán, 2024) en la enseñanza. A lo largo de la propuesta se discutió cómo estos asistentes, lejos de sustituir al rol docente, pueden configurarse como parejas pedagógicas que acompañan la planificación y estimulan la creación de materiales situados.

En este marco, la IA fue entendida como una interlocutora del pensamiento pedagógico, capaz de devolver al docente una imagen distinta de su propio proceso de diseño: sus decisiones, sus criterios de selección, etcétera. La experiencia permitió ensayar formas de diseño didáctico más flexibles y reflexivas, donde la interacción con la inteligencia artificial se entiende como un espacio de experimentación y aprendizaje compartido, y no como una solución automática. En este escenario, la docencia recupera su dimensión creativa. Cada intercambio con la IA se convierte en una oportunidad para revisar decisiones, repensar intenciones y ampliar perspectivas desde una mirada crítica y ética. La metáfora del *hackeo*, en este sentido, supone problematizar quién diseña las herramientas, con qué fines y bajo qué lógicas de acumulación de datos, y al mismo tiempo, habilitar la posibilidad de explorar alternativas abiertas que contrarresten estas dinámicas.

des volúmenes de texto para comprender y generar lenguaje humano de forma coherente y contextual.



Imagen de elaboración propia, generada mediante Nano Banana, herramienta basada en el modelo Gemini desarrollado por Google DeepMind.




Testimonios de cursantes

Romina Modlin & Malen Siffredi

Testimonio de Romina Modlin

El programa “IA en clave docente” me permitió *hackear* cómo miro los cursos, y también mi manera de pensar la enseñanza y la gestión universitaria. Más que una capacitación técnica, fue un espacio para derribar mitos, experimentar y reflexionar críticamente sobre el rol docente en tiempos de inteligencia artificial.

A través del trabajo con *prompts*, descubrí que no se trataba sólo de aprender a usar una herramienta, sino de apropiarse de un nuevo lenguaje que exige estrategia, introspección y mirada pedagógica. La combinación de teoría, práctica y debate colectivo hizo de esta experiencia algo significativo y transformador.



Participar del programa confirmó que la formación continua no es acumular saberes, sino abrir la posibilidad de reconfigurar nuestras prácticas con compromiso ético, creativo y humano. En ese cruce entre tecnología y educación, encontramos la oportunidad de imaginar otros modos de enseñar y aprender.

Testimonio de Malen Siffredi

Participar en el programa “IA en clave docente” fue una experiencia distinta de mis aprendizajes previos en contextos tradicionales. Volver al rol de estudiante me permitió explorar la inteligencia artificial no sólo como herramienta técnica, sino también como objeto de reflexión cultural y pedagógica, en un espacio intensivo que integró teoría, práctica y debate.

El trabajo con *prompts* resultó central: aprendí a transformar respuestas genéricas en soluciones más precisas, mientras analizábamos sesgos, límites y riesgos de estas tecnologías. La dinámica colaborativa con colegas potenció la apropiación crítica y creativa de los contenidos, haciendo del aprendizaje un proceso situado y auténtico.

Más allá de lo técnico, la experiencia me desafió a repensar mi relación con la tecnología y a imaginar formas responsables de integrarla en la educación. Fue una oportunidad para *hackear* mi manera de aprender y enseñar, desarrollando competencias con una mirada ética, crítica y creativa.

Conclusiones

Hackear cursos y capacitaciones implica intervenir críticamente en estructuras preexistentes para resignificarlas y transformarlas. El Proyecto Innovación en Acción y el programa “IA en clave docente” muestran cómo es posible integrar teoría, práctica y reflexión ética, promoviendo protagonismo estudiantil, colaboración y apropiación crítica de tecnologías emergentes. Este enfoque transforma los cursos en auténticos laboratorios de innovación educativa, donde la educación continua, la creatividad y la experimentación colectiva habilitan nuevas formas de enseñar y aprender, contribuyendo a la construcción de una formación docente pertinente, crítica y transformadora.

En contextos donde las inteligencias artificiales generativas ya habitan las aulas, el acto de *hackear* implica cuestionar las formas en que estas tecnologías se integran, disputar los sentidos que las acompañan y asumir que la formación también es un campo de posicionamiento político y cultural. Frente a un presente atravesado por algoritmos, automatismos y discursos de eficiencia, elegimos intervenir desde una pedagogía crítica

que no naturaliza la presencia de lo digital en la enseñanza. *Hackear*, en este sentido, es también ejercer un derecho: el de formar y formarse para comprender, tensionar y resignificar los modos en que las inteligencias artificiales participan en la construcción de saberes, vínculos y decisiones. Es una apuesta por una ciudadanía digital activa, capaz de leer los sistemas que la atraviesan y de participar en su transformación.

Ahora bien, la experiencia también abre preguntas que interpelan a la formación docente en su complejidad: ¿cómo sostener comunidades de práctica en contextos marcados por el pluriempleo, la sobrecarga laboral y los tiempos acelerados que dificultan el encuentro sostenido entre pares? ¿De qué manera generar condiciones institucionales que permitan que estas experiencias de formación no se reduzcan a esfuerzos aislados, sino que se integren en políticas de formación continua con proyección y permanencia? ¿Cómo evitar que la urgencia de actualizarse frente a cada nueva tecnología derive en procesos superficiales de apropiación, en lugar de habilitar aprendizajes reflexivos y colectivos?

De cara a futuras ediciones, estas preguntas se convierten en invitaciones para seguir profundizando. Resulta clave ampliar los cruces posibles —como la relación entre IA y evaluación auténtica, las tensiones entre soberanía tecnológica y dependencia de plataformas privadas, o la construcción de marcos éticos para el diseño y uso de gemelos generativos en la formación docente— sin perder de vista que el verdadero desafío es consolidar espacios donde la ciudadanía digital se ejerza en la práctica, a través del aprendizaje compartido, la colaboración sostenida y la capacidad de disputar sentidos en escenarios educativos cada vez más mediados por tecnologías generativas.

Referencias bibliográficas

- BENDER, Emily, Angelina McMILLAN-MAJOR, Timnit GEBRU & Shmargaret SHMITCHELL (2021). "On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?", en *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency*, 610-623 [<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3442188.3445922>].
- COMISIÓN EUROPEA (2024). *Micro-credentials for lifelong learning and employability*. Bruselas: European Commission.
- CORVALÁN, Natalia, María Laura MANZI, María José SABELLI & Silvia REBOREDO DE ZAMBONINI (2026). "Formar en Inteligencia Artificial en clave docente: propuestas y desafíos en la universidad", en FERRARELLI (compiladora), *Inteligencia artificial en la educación y el trabajo. Enfoques y preguntas para abordar los mestizajes humano-máquina*. Magro Editores.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- FERRARELLI, Mariana (2021). "Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital". *Austral Comunicación*, 10(2), 395-411 [<https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>].
- (2024). "Gemelos generativos en la formación docente: los sentidos pedagógicos de la IA en la universidad", *Revista Educativa El Arcón de Clío* [<https://tinyurl.com/ytps7wt8>].
- FERRARELLI, Mariana & Natalia CORVALÁN (2024). "Gemelos generativos: un relato de experiencia con la IA como pareja pedagógica alternativa", *Revista ISALUD*, volumen 19, número 91, junio de 2024 [<https://tinyurl.com/2jvbnbtbu>].
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FURMAN, Melina (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- JOHNSON, David W. & Roger T. JOHNSON (2002). *Learning together and alone: Overview and meta-analysis*. Boston, Allyn & Bacon.
- LEVY, Steven (1984). *Hackers: Heroes of the computer revolution*. New York, Anchor Press/Doubleday.

- LION, Carina & Miriam KAP (2024). "Las inteligencias artificiales generativas desde un prisma multidimensional: Propuestas que rompen con el binomio oportunidad-amenaza en la educación superior", *Trayectorias Universitarias*, 10(19), 164 [<https://doi.org/10.24215/24690090e164>].
- MAGGIO, Mariana (2015). "Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy", *Revista del IIICE*, 37, pp. 27-40.
- MONEREO FONT, Carles (2009). *Evaluación auténtica y aprendizaje significativo*. Madrid, Editorial Síntesis.
- PERRENOUD, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- PRETTO, Nelson D. L., Andrea BRANDÃO LAPA & Antonio BARTOLOMÉ PINA (2022). "Espíritu hacker: empoderando ciudadanos digitales", *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), pp. 1-8 [<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2743>].
- PUJÓLAS, Pere (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó.
- REBOREDO DE ZAMBONINI, Silvia & María Laura MANZI (2025). "Proyecto Innovación en Acción - Una apuesta al aprendizaje continuo". *Revista ISALUD*, 20(96), 24-27.
- SABELLI, María José & Mariana ORNIQUE (2024). Clase 1 de "Formación docente: políticas y pedagogías". CCC Licenciatura en Educación. Universidad ISALUD.
- (2025). Laboratorio de experiencias: "Dispositivos provocadores para iniciar la clase. Escuela de Maestros". Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- UNESCO (2022). "Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad". Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [<https://tinyurl.com/4fne848a>].
- WIGGINS, Grant (1989). "La futilidad de intentar enseñar todo lo importante" ("The Futility of Trying to Teach Everything of Importance"), *Educational Leadership*, 47 (3), noviembre, pp. 44-59.
- (1990). "The case for authentic assessment". *Practical assessment, research, and evaluation*, 2(1), 2.

ADD-ON

De Skynet al aula: narrativas, *prompts* y aprendizajes con inteligencia artificial

Luis María Blasco, Natalia Corvalán & María Laura Manzi

Introducción

Como *spotlight*, se incluye una experiencia que amplía y materializa lo expresado en el capítulo anterior desde una práctica concreta.

La irrupción de los modelos de lenguaje a gran escala (LLM) en el ámbito educativo ha producido una transformación sin precedentes en las prácticas pedagógicas contemporáneas. Estas tecnologías, capaces de generar contenidos, resol-

ver problemas complejos y simular procesos cognitivos, interpelan directamente los paradigmas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, lo que plantea desafíos epistemológicos, metodológicos y éticos para los profesionales de la educación.

En este contexto se diseñó el curso "Prompt Engineering. Construir indicaciones efectivas para la IA", como respuesta a la necesi-

dad de formar docentes capaces de interactuar con los modelos de lenguaje desde una perspectiva técnica sólida y una mirada pedagógica fundamentada. No se trata simplemente de capacitar en el uso instrumental de plataformas de inteligencia artificial, sino de construir marcos conceptuales y operativos que permitan integrar estas tecnologías de manera consciente, crítica y situada. Es por ello que la propuesta se articuló sobre tres pilares fundamentales: la comprensión de la arquitectura de los LLM, el desarrollo de competencias avanzadas en ingeniería de *prompts* y la incorporación de una dimensión ético-política para un uso responsable.

En este artículo se recuperan los fundamentos teóricos que guiaron el diseño del curso, se describe la metodología de trabajo y se analizan las apropiaciones docentes a partir de una consigna reflexiva final. Las voces de las y los participantes evidencian representaciones cuya relevancia radica en orientar el modo en que se comprende y se integra la IAG en las prácticas pedagógicas.

El curso y sus *hackeos*

El diseño del curso se basó en una narrativa futurista llamada Proyecto Skynet²⁶: un escenario ficticio donde los docentes/participantes asumen el rol de entrenadores de una inteligencia artificial generativa, aportando criterios humanos, sociales y educativos para evitar que la tecnología evolucione de manera autónoma.

Aquí destacamos el primer *hackeo* que se realizó: la reformulación del discurso explicativo que es prevalente en los cursos de formación de profesionales de la educación por la elaboración de una gran narrativa inmersiva. En este sentido, la narración fue fundamental para estructurar la experiencia ludificada. Así se construyó una historia que guio a los docentes/participantes a través de desafíos progresivos

26 El nombre "Proyecto Skynet" es una referencia cultural directa a la saga Terminator. En esas películas, Skynet es una inteligencia artificial creada por la corporación ficticia Cyberdyne Systems. En un inicio, estaba destinada a gestionar sistemas militares, pero al alcanzar la autoconciencia decide que la humanidad es una amenaza y desata un conflicto global. Desde entonces, el término Skynet se usa como metáfora de los riesgos de un desarrollo tecnológico sin control ético ni supervisión humana.

hacia una meta final, desplegando dos funciones clave: facilitó la comprensión de conceptos complejos y potenció el modo en que las personas procesamos y recordamos información. Como señala Sandra Weber (1993), las historias se asimilan más fácilmente en la memoria porque organizamos los eventos como secuencias narrativas con sentido²⁷.

Presentar a las y los docentes/participantes como protagonistas de una travesía, en la que cada reto superado representaba un avance, pareció generar una implicación distinta, más comprometida. Cuando se combinan elementos narrativos con dinámicas lúdicas, suele potenciarse la motivación y sostenerse el interés a lo largo del proceso²⁸. Lejos de funcionar como un recurso decorativo, el re-

lato fue pensado como una estrategia pedagógica capaz de conectar lo emocional con lo conceptual. En diversos campos —desde la educación hasta la comunicación científica— se ha señalado que los relatos no sólo transmiten ideas complejas, sino que también estimulan la imaginación, promueven la identificación y facilitan una apropiación más profunda del conocimiento²⁹. Recuperar la narrativa en este contexto implicó una elección didáctica orientada a enriquecer la experiencia formativa. El curso se desplegó a lo largo de cinco semanas en un recorrido virtual que combinó clases asincrónicas con encuentros sincrónicos prácticos.

Un segundo *hackeo* que el diseño del curso formalizó fue la alteración de la secuencia formativa tradicional. En lugar de concebir los núcleos temáticos como módulos cerrados y lineales, se adoptó un abordaje espiralado que alternó de manera constante la presenta-

27 Sandra Weber (1993) plantea que las historias se estructuran como cadenas de eventos, lo que facilita su asimilación y recuerdo. En el mismo sentido, Jerome Bruner (1991) señala que los relatos permiten dar sentido a la experiencia humana al organizarla en secuencias comprensibles.

28 Ver Martín Mazzoglio y Nabar, Rubén Algieri & Elba Tornese (2018) sobre la relación entre técnicas lúdicas y activación cognitiva; y Christopher Pappas (2014) sobre los beneficios de la gamificación narrativa en entornos virtuales de aprendizaje.

29 Philip Jackson (1998), Aquiles Negrete & Cecilia Lartigue (2004), y Stephen Norris, Sandra Guilbert, Martha Smith, Shaharm Hakimelahi & Linda Phillips (2005) abordan el rol del relato como vehículo para la enseñanza, la explicación científica y la conexión entre saberes y emociones.

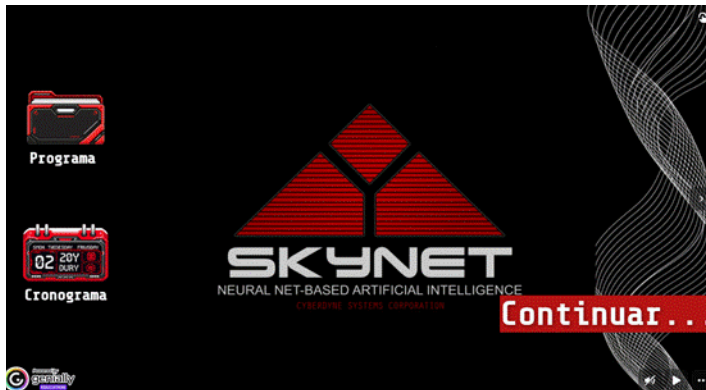
ción teórica, la experimentación práctica, la evaluación crítica y la refinación de estrategias. Esta dinámica de **probar** → **revisar** → **re-promptear** → **documentar** se materializó a lo largo de los cinco núcleos del curso, e invitó a los docentes/participantes a trabajar sobre el diseño de aulas de un futuro deseable.

Fue necesario este *hackeo* para potenciar un aprendizaje iterativo y reflexivo, en tanto la secuencia tradicional explicación-aplicación no favorece esos aprendizajes buscados. A su vez, los encuentros sincrónicos no sólo sirvieron para poner en juego lo aprendido en desafíos concretos, sino que funcionaron como el epicentro de un banco abierto y colaborativo de *prompts*, inspirado en la cultura del software libre, donde el código fuente está disponible para ser examinado, modificado y redistribuido.

A partir de plataformas como Padlet,³⁰ se fomentó una cultura de colaboración donde los grupos su-

ben, modifican y redistribuyen sus interacciones y protocolos, lo que permite que los materiales circulen y se mejoren colectivamente. Este proceso de creación de imágenes, narraciones, videos y musicalización con IAG les permitió experimentar con distintas estrategias de *prompting*, identificar sesgos y errores, y reconocer las potencialidades de la tecnología, como así también sus limitaciones. En este sentido, la evaluación misma se transforma y valora no sólo el producto final, sino la capacidad de los docentes para remezclar materiales y reflexionar sobre el proceso.

30 Padlet es una herramienta digital que permite crear muros colaborativos en línea donde múltiples usuarios pueden agregar textos, imágenes, enlaces, audios y videos en tiempo real. Se utiliza ampliamente en contextos educativos para fomentar la participación, la organización de ideas y el trabajo colectivo.



Identidad visual del curso.

El itinerario formativo: Skynet y sus centros

Como se visualiza en la imagen, Proyecto Skynet (referencia directa a la saga *Terminator*) presenta el “núcleo” del sistema y distintos “centros”, en tanto organizadores de la experiencia formativa de los participantes. La primera etapa del recorrido, denominada “Centro de comando”, se focalizó en comprender cómo funcionan los modelos de lenguaje de gran escala, una de las tecnologías más utilizadas hoy en el desarrollo de inteligencia artificial generativa. En este espacio se abordaron sus fundamentos técnicos —desde el modo en que procesan datos hasta las fases de entrenamiento— y se repasaron hitos clave en la evolución histórica de la inteligencia artificial, con el fin de identificar sus capacidades actuales y sus limitaciones. Esta aproximación conceptual se complementó con una propuesta práctica: las y los docentes/participantes fueron invitados a imaginar un “aula del futuro deseable” y a representarla visualmente mediante el uso de herramientas de IA. Para ello, comenzaron a explorar la escritura de instrucciones claras y específi-

cas —lo que hoy se conoce como *prompting*—, es decir, el arte de indicarle a un modelo de lenguaje qué tipo de contenido se espera que genere.

En la siguiente etapa, titulada “Centro de entrenamiento”, se profundizó en el desarrollo de estas habilidades de comunicación con los modelos. Se introdujeron algunas estrategias para mejorar la calidad de las respuestas generadas, como asumir distintos roles al momento de escribir las instrucciones, dar ejemplos concretos para orientar el resultado, o pedir que la respuesta siga una secuencia lógica paso a paso. Estas técnicas, que forman parte del campo emergente del *prompt engineering*, fueron puestas en práctica a través de una actividad multimodalizada: redactar una narración que acompañara la imagen creada previamente, transformarla en audio mediante un clonador de voz, y analizar críticamente los aspectos estéticos y los posibles errores o sesgos producidos por el sistema.

Las siguientes etapas —el “Núcleo del sistema” y el “Centro de ajuste y refinación”— estuvieron dedicadas a profundizar una mirada crítica sobre estas tecnolo-

gías. Se trabajaron conceptos clave como los sesgos algorítmicos, la idea de neutralidad aparente y los riesgos de desinformación asociados al uso indiscriminado de sistemas generativos. En paralelo, se propuso un nuevo desafío: transformar la imagen del aula en un video animado, sumando movimiento y sonido. Para eso se utilizaron herramientas específicas para dar vida a la escena y componer una banda sonora original con inteligencia artificial. Esta producción integró lenguajes diversos —imagen, texto, audio— y permitió reflexionar sobre cómo construir una narrativa coherente que articule lo técnico con lo pedagógico.

Finalmente, en el “Centro de seguridad” se invitó a las y los participantes a reunir todas sus producciones y aprendizajes en un documento integrador. Esta etapa final no sólo permitió sistematizar el proceso recorrido, sino también consolidar una mirada crítica, situada y ética sobre el uso de inteligencia artificial generativa en contextos educativos.

Representaciones sociales de los participantes: la IAG como tecnología de doble faz

Este apartado se centra en el análisis de las producciones finales de los participantes, particularmente en las reflexiones sobre el proceso, con el propósito de comprender cómo los docentes/participantes vivenciaron la propuesta y qué sentidos construyeron en torno a la IAG.

A partir del análisis de las producciones, identificamos tres representaciones sociales centrales que definieron el modo en que la inteligencia artificial generativa fue interpretada, evaluada y proyectada hacia la práctica docente. Una primera representación, y de las más extendidas, es la de la IAG como una tecnología de doble faz. Los docentes destacaron su enorme potencial para optimizar el tiempo y activar la creatividad, sirviendo como un recurso eficaz para superar “la hoja en blanco” y generar con rapidez borradores, esquemas o materiales diversos. Sin embargo, esta potencialidad convive con una fuerte preocupación por su fiabilidad. Se señaló que los contenidos, aunque verosímiles, pueden ser incorrectos o

descontextualizados, y se analizaron con especial atención los sesgos que refuerzan estereotipos de género, etnia y cultura. Un grupo incluso acuñó el término *sesgo didáctico* para describir la tendencia de la IAG a replicar modelos de enseñanza tradicionales, un sesgo que sólo pudo ser sorteado mediante la formulación de instrucciones muy detalladas.

Una segunda representación fundamental fue la de la IAG como catalizador para la redefinición del rol docente. La interacción con la herramienta llevó a los participantes a asumir un rol de “curador crítico” o “editor epistémico”. Esta mediación exige una “vigilancia epistémica y ética” constante, ya que se concluyó que es indispensable un sólido dominio del tema para poder reconocer errores o sesgos. En esta línea, se reafirmó que la dimensión humana —el juicio crítico, la contextualización cultural y la sensibilidad afectiva— sigue siendo esencial e indelegable.

Finalmente, emergió con fuerza la representación de la interacción con la IAG como una experiencia de aprendizaje en sí misma. Los docentes describieron un proceso que implicó “perderle

el miedo” a la tecnología y superar el uso intuitivo. Un descubrimiento clave fue la importancia de la ingeniería de prompts, notando cómo ganaron precisión al pasar de preguntas ambiguas a instrucciones estructuradas. Se comprendió que el diálogo con la IA es un proceso iterativo de prueba y ajuste, que incluso los interpeló sobre sus propias formas de comunicación y la necesidad de ser más directos y claros en sus consignas.

En síntesis, los docentes interpretaron la IAG no como una tecnología neutra o mágica, sino como un complejo artefacto cultural que refleja sesgos sociales y exige nuevas competencias. La experiencia les permitió construir un sentido de la IAG como una potente aliada para la creatividad y la eficiencia, pero cuyo uso educativo responsable depende de un rol docente activo, crítico y éticamente vigilante.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, Jerome S. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- JACKSON, Philip (1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEWAN & EGAN (editores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Amorrortu.
- MAZZOGLIO Y NABAR, Martín, Rubén ALGIERI & Elba TORNESE (2018). "Gamification or Gaming Techniques Applied to Pedagogy: Foundations of the Cognitive Neuroscience Applied to the Education". *Global Journal of Human-Social Science*.
- NEGRETE, Aquiles & Cecilia LARTIGUE (2004). *Learning from education to communicate science as a good story*. Endeavour.
- NORRIS, Stephen, Sandra GUILBERT, Martha SMITH, Shaharm HAKIMELAHY & Linda PHILLIPS (2005). *A theoretical framework for narrative explanation in science*. Science Education.
- PAPPAS, Christopher (2014). "The science and benefits of gamification in elearning" [<https://elearningindustry.com/science-benefits-gamification-elearning>].
- WEBER, Sandra (1993). "The narrative anecdote in teacher education", en *Journal of Education for Teaching*.
- ZABEL, Mary Kay (1991). "Storytelling, Myths, and Folk Tales: Strategies for Multicultural Inclusion", en *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*.

Epílogo

Marta Libedinsky

Siempre nos ha gustado a los docentes de todos los tiempos recurrir a los diccionarios para buscar definiciones y acepciones y, de este modo, ganar claridad, rigurosidad, precisión y adecuación a cada contexto. A continuación los lectores se encontrarán con el epílogo de esta publicación. ¿Qué es un epílogo? Etimológicamente, la palabra *epílogo* está compuesta por el prefijo *epi-* ("sobre", "además") y *logos* ("palabra", "discurso"). El *Diccionario de la lengua española* lo define de este modo: "Última parte de una obra, en la que se refieren hechos posteriores a los recogidos en ella o reflexiones relacionadas con su tema central". En este epílogo en particular elegimos incluir reflexiones relacionadas con su tema central. Los lectores ya han encontrado a lo largo de este interesante libro colectivo definiciones que provienen de diccionarios, claramente siempre útiles para quienes enseñan y para quienes aprenden y que han sido honrados por poetas en odas: Pablo Neruda, María Elena Walsh y tal vez otros.

Durante la lectura de esta obra, como siempre que se trata de libros enriquecedores, fui tomando apuntes mientras leía y me quedé pensando en algunas cuestiones particulares que se ubican, tal como lo desarrollan las y los autores, en el corazón mismo de la enseñanza. ¿En qué me quedé pensando? En tantas cosas. Me quedé pensando en los tantísimos temas que abordan los autores. En las continuidades y cambios de las conceptualizaciones y las prácticas a través del tiempo, en el valor de los

saberes previos, en las estrategias de enseñanza existentes y aquellas otras que estarán por venir, en las actividades de aprendizaje (de inicio, de desarrollo, de cierre), en el poder de las preguntas y las múltiples respuestas, en los ejemplos, en las explicaciones, interpretaciones, análisis, en los diálogos y reflexiones, en las imágenes, memes o viñetas cómicas que ayudan a problematizar situaciones, en los organizadores gráficos que permiten poner en acción la "mente sintetizadora", tal como lo señala Howard Gardner en *Las cinco mentes del futuro* (Paidós, 2008), en las narraciones de todo tipo incluyendo el cine de ficción, en el valor de las metáforas y teatralizaciones en las aulas para poder abordar cuestiones complejas y profundizar la comprensión, en las experiencias que se viven y resignifican a través del tiempo, en las articulaciones y tensiones entre teorías y prácticas, en los desempeños y creaciones, en las conexiones entre las aulas y los acontecimientos de la vida cotidiana, en la toma de decisiones por parte de educadores y por parte de estudiantes, en la co-docencia que tantas satisfacciones da cuando es posible concretarla, en la metacognición, en el involucramiento de cuerpos y mentes al aprender, en los contextos cambiantes y los climas de aulas y comunidades, en la integración de la inteligencia artificial generativa como parte de las tecnologías digitales que se seleccionen en cada contexto, en las desafiantes tareas de brindar y recibir retroalimentación honesta, oportuna y constructiva, en la integridad académica como principio guía, en la documentación y socialización de experiencias como modalidad de desarrollo profesional y reconstrucción de la disciplina "Didáctica". ¡Cuánto por aprender, por pensar y por experimentar!

La "Didáctica" en tanto disciplina, como bien lo ejemplifica página a página *Experimentar [en] la enseñanza universitaria*, claramente se diversifica, se ensancha y profundiza año a año y en particular el interés por la "Didáctica" en el nivel superior y en la formación docente crece, sin lugar a duda, como con anterioridad lo hacía tiempo atrás, pero curiosamente con énfasis en los niveles escolares precedentes. Tiempo atrás, la tradición primaba y eran muchos los docentes universitarios que sólo se concentraban en el conocimiento del contenido curricular y en su expresión exclusivamente a través de clases expositivas sin prestar atención a

tantos otros componentes: las disposiciones de las aulas, los vínculos, lo individual y lo grupal, los climas, las estrategias de enseñanza, las actividades, la curaduría de recursos, la conexión entre ciencias y narraciones, las conversaciones de estudiantes con expertos, las modalidades variadas de evaluación disponibles, los contextos institucionales y extrainstitucionales y tantos otros que este libro aborda. Se destacan por cierto las secciones dedicadas a los relatos de estudiantes en primera persona del singular en los que se escucha su voz, sus impresiones, las reflexiones sobre su biografía escolar, sus dudas, sus valoraciones respecto de las experiencias vividas.

La gran pregunta que como lectora de la publicación y también como autora de este epílogo que me convoca a mí también es: "¿Qué me llevo hoy para mi práctica docente?". Este interrogante debería ser recordado y ser crucial tanto en la vida de los docentes en aulas, en las acciones de observación de prácticas de colegas, en los intercambios en eventos académicos, conversatorios virtuales, cafés y salas de profesores, en el contacto con relatos de ficción, como así también en la lectura detallada, comprometida y lenta de literatura especializada. Solos y con otros.

"¿Qué me llevo hoy para mi práctica docente?", me pregunto entonces. Desde ya que el libro en su totalidad es valioso e interesante, pero a la hora de hacer algunas elecciones, pondré a continuación en este texto el énfasis en tres cuestiones de mi interés: en las estaciones, en las profesoras de ficción y la integración de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza. Tal vez más adelante, y cuando realice relecturas, sean otras las elecciones que realice, pero consideremos el hoy y aquí.

Una estrategia de enseñanza que me resulta en forma personal especialmente atractiva es la estrategia de las "estaciones", explicada en detalle en el texto titulado "Abordar la enseñanza con estaciones en la universidad", de Marcela Agulló y Julia Quintiero, quienes se animan a trasladar propuestas bien conocidas en otros niveles de escolaridad y concretarlas en la universidad "adoptando o adaptando", como solemos decir entre colegas, según corresponda y se decida. Se trata de una estrategia versátil que si bien requiere para los profesores un intenso trabajo de diseño didáctico en el "antes", ya durante su implementación permite

que el docente o el equipo docente pueda concentrarse plenamente y prestar atención a las semejanzas o diferencias entre los desempeños de los diferentes equipos en las diferentes estaciones, y también intervenir en forma oportuna o a demanda. Gran idea. En el trabajo con estaciones —y bien lo saben quienes tienen alguna experiencia— el tiempo se escurre, el sonido ambiente del aula aumenta en beneficio de un trabajo con grandes resultados, uno no quiere que la clase termine, se vuelve sencillamente inolvidable. Aunque el proceso de diseño sea trabajoso y tome tiempo y energía, siempre es importante recordar que se trata de material que podrá reutilizarse en años posteriores, con otros grupos, haciendo los ajustes necesarios para el nuevo grupo y también en función de los cambios sucedidos en relación con el tema-paraguas a abordar o en los subtemas de algunas estaciones a elección.

Un apartado que llamó mi atención fue el dedicado a las “profesoras de ficción”: María Laura Manzi, Marcela Agulló, Mariana Ornique, María José Sabelli y Luján Gómez. Estas docentes actúan en el aula, en el marco de una pared del fondo, dos paredes laterales y se arriesgan a romper lo que se ha denominado “cuarta pared”. Es decir, esa pared delantera, imaginaria, invisible, tal como sucede en algunas obras de teatro cuando los actores y actrices interactúan con la audiencia o expresan sentimientos rompiendo esa “cuarta pared”. Cuentan que estas profesoras de ficción aparecen, reaparecen, irrumpen en diferentes espacios curriculares. Algunos pensarán que se trata de una estrategia difícil, porque no han sido formados específicamente en actuación ni artes dramáticas. Aunque así sea, vale la pena la audacia.

En el escrito “De Skynet al aula: narrativas, *prompts* y aprendizajes con inteligencia artificial”, de Luis María Blasco, Natalia Corvalán y María Laura Manzi, y el Proyecto Innovación en Acción, los autores se refieren a cuestiones clave a tener en cuenta en términos de integración de inteligencias artificiales en la enseñanza que se ha convertido ya en tema candente: el diseño y rediseño de *prompts*, indicaciones o instrucciones, los posibles sesgos, atender a aquello que se obtiene como resultado pero que en ocasiones no es veraz. Las verificaciones y las reflexiones sobre procesos y productos resultan por tanto ineludibles.

En este sentido, puede resultar orientador seguir los principios básicos de Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura),³¹ que señala que es preciso que docentes y estudiantes aprendamos *con* IA, aprendamos *sobre* IA y *nos preparemos* para el uso responsable futuro de la IA. *Aprender con* significa estar abierto a la experimentación y a nuevas formas de aprender. *Aprender sobre* supone conocer su evolución a través del tiempo, incrementar el dominio fluido del vocabulario asociado al tema, comprender qué puede hacer y qué no, conocer *sobre* su funcionamiento, procedimientos, prácticas, sus potencialidades y riesgos. *Prepararse para* implica ir reconociendo en el ámbito de la vida cotidiana, la vida laboral, en las diferentes prácticas sociales, en distintas disciplinas y especialidades cómo va transitando su desarrollo desde formas básicas hacia formas más sofisticadas. Serán los marcos de competencias actuales y futuros los que nos ayuden a localizar guías para seguir nuevos caminos en lo que hace al desarrollo profesional docente, al diseño didáctico, al trabajo elaborado por los estudiantes. Como ocurre con otras tecnologías, tenemos bien en claro que debemos posicionarnos y entonces reconocer, comprender y explicitar cuándo no usarla y también por qué no hacerlo.

Muchas gracias a las y los colegas por esta invitación a escribir este epílogo. Disfruté enormemente de la lectura, de la escritura de este epílogo, conocí y aprendí. Ahora, ya sobre el final, sugiero —si se me permite— que cada lector siga preguntándose: “¿Qué me llevo hoy para mi práctica docente?”

31 Ver: <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

Compiladoras



MARÍA LAURA MANZI. Licenciada y profesora en Psicología. Especialista en Gestión y Conducción de las Instituciones Educativas. Doctoranda en Educación Superior. Profesora y coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Coordinadora del Proyecto Innovación en Acción de la misma universidad.



SILVIA REBORADO DE ZAMBONINI. Licenciada en Psicología. Vicerrectora Académica y profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa.



MARÍA JOSÉ SABELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior. Doctoranda en Educación Superior. Directora del Profesorado Universitario y del Observatorio de Innovación de la Educación Superior de la Universidad ISALUD. Dirigió el ciclo de Licenciatura en Educación de la misma universidad.

Autoras y autores

MARCELA AGULLÓ. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Magíster y especialista en Didáctica. Es coordinadora y profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

LUJÁN BAEZ. Licenciada en Educación, Especialista y magíster en Educación. Es profesora de Didáctica del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Coordinó la Lic. en Educación de la misma universidad.

ALEJANDRA BARALE. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en formación de jóvenes y adultos. Doctoranda en Educación superior. Profesora de Didáctica del Profesorado Universitario. Coordinadora de la Licenciatura en Educación, Universidad ISALUD.

MARINA BERTONE. Licenciada en Educación (ISALUD). Docente de Educación Primaria. Profesora de Didáctica del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD y de la Licenciatura en Educación.

LUIS MARÍA BLASCO. Licenciado y profesor en Ciencias de la Comunicación. Especialista en Tecnología Educativa. Coordinador del Curso Prompt Engineering del programa "IA en clave docente" de la Universidad ISALUD.

NATALIA CORVALÁN. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magíster en Comunicación Digital Interactiva. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Profesora de Tecnología Educativa del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Referente de contenidos del programa "IA en clave docente".

MARÍA ANDREA FRANCAVILLA. Médica pediatra especialista en terapia intensiva infantil (UBA-SATI). Egresada del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

LUJÁN GÓMEZ. Licenciada en Educación (ISALUD). Docente de educación primaria. Profesora de "Evaluación de los aprendizajes" del Profesorado Universitario de la Universidad y coordinadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad ISALUD.

CAROLINA VERÓNICA GENOVESE. Licenciada en Educación (ISALUD). Tutora en el "Taller de prácticas docentes reflexivas en escenarios reales" del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

SILVANA GISERMAN. Licenciada en Enfermería y egresada del Profesorado Universitario (Universidad ISALUD).

EMILSE GONZÁLEZ. Licenciada en Enfermería, Universidad Nacional de la Matanza (Unlam). Egresada del Profesorado Universitario (ISALUD).

MARTA LIBEDINSKY. Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Magíster en Didáctica (UBA) y doctora en Educación (UNICEN).

MARÍA LAURA MANZI. Licenciada y profesora en Psicología. Especialista en Gestión y Conducción de las Instituciones Educativas. Doctoranda en Educación Superior. Profesora y coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Coordinadora del Proyecto Innovación en Acción de la misma universidad.

ROMINA MODLIN. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Secretaria académica y profesora de Política Educativa y Legislación de la Educación Superior del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

PATRICIA MURIEGA. Médica pediatra especialista en Medicina Interna (UBA). Egresada del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

MARIANA ORNIQUE. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión Educativa. Es profesora en el Profesorado Universitario y en el ciclo de Licenciatura en Educación de la Universidad ISALUD.

SILVIA PARRA. Analista de Sistemas. Profesora en Psicología y licenciada en Educación (ISALUD).

STELLA PINTOS. Licenciada en Psicología (UBA), magíster en Psiconeuroinmunoendocrinología y posgrado en neurociencias (Universidad Favaloro). Egresada del Profesorado Universitario y profesora de la Licenciatura en Kinesiología de la Universidad ISALUD.

JULIA QUINTIERO. Licenciada en Psicología (UBA). Postítulo "Los nuevos desafíos de la docencia" (Universidad de San Andrés). Artista escénica, especializada en mediación artística. Creadora del proyecto "Cuerpo y educación". Profesora en el Profesorado Universitario y en la Licenciatura en Kinesiología de la Universidad ISALUD.

SILVIA REBOREDO DE ZAMBONINI. Licenciada en Psicología. Vicerrectora Académica y profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa.

MARÍA JOSÉ SABELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior. Doctoranda en Educación Superior. Directora del Profesorado Universitario y del Observatorio de Innovación de la Educación Superior de la Universidad ISALUD. Dirigió el ciclo de Licenciatura en Educación de la misma universidad.

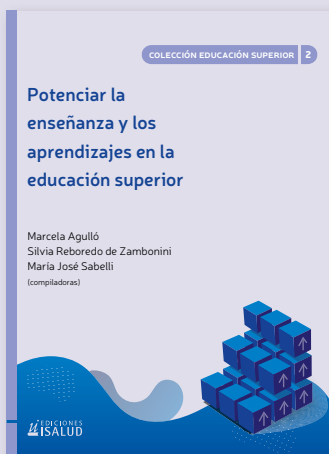
MALEN SIFFREDI. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Integra el equipo de Secretaría Académica de la Universidad ISALUD.

SOLEDAD STEFANINI. Licenciada en Obstetricia (UBA). Egresada del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR



1 Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas



2 Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior



3 Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes



4 Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas



5 Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

serie experiencias



6 Formar es transformar.
Sobre la experiencia
+ADOLESCENCIAS EN SALUD

 EDICIONES
ISALUD

COLECCIÓN
EDUCACIÓN SUPERIOR
serie experiencias