

Autoridades

Rectora
Esp. María Julia Oliva Cúneo

Vicerrector
Ab. Daniel Artaza

Secretario de Coordinación
y Asuntos Legales
Ab. Juan Valfré

Secretario de Administración
y Recursos Humanos
Cdor. Marcelo Cuello

Secretario de Académica y de Posgrado
Mgter. Jorge Jaimez

Secretario de Extensión
Dr. Gonzalo Pedano

Secretario de Bienestar Estudiantil
y Graduados
Prof. Enzo Valzacchi

Secretaría de Ciencia,
Arte y Tecnología
Dra. Alicia Olmos

Facultad de Arte y Diseño
DI. Ianina Ipohorski

Facultad de Educación y Salud
Dra. Mariana Etchegorry

Facultad de Turismo y Ambiente
Lic. Fernando Westergaard

Facultad de Educación Física
Mgter. Analía Tita

Instituto de Gestión e Innovación
Tecnológica y Productiva
Lic. Juan Gimenez Grella

Sede Regional Bell Ville «Mariano Moreno»
Lic. Ana Rita Oliva Cúneo

Sede Regional Capilla del Monte
«Dr. Bernardo Houssay»
Prof. María Cristina Battista

Sede Regional Deán Funes
«Juan Bautista Alberdi»
Prof. Stella Maris Montoya

Sede Regional Laboulaye
“Eduardo Lefèbvre”
Prof. Federico Luis Pierdominici

Sede Regional Morteros
«María Justa Moyano de Ezpeleta»
Lic. Claudia Echezarreta

Sede Regional Río Tercero
«Escuela Superior de Comercio»
Lic. Pedro Figueroa

Sede Regional Villa Dolores
«Luis Tessandori»
Lic. Marcela Focaccia

Sede Regional Cruz del Eje
«Arturo Capdevila»
Lic. Claudia Sobrero

Sede Regional Marcos Juárez
«Bernardo Houssay»
Tec. Mariela Alejandra Vico

Sede Regional Villa Carlos Paz
«Arturo Illia»
Prof. Maximiliano Jesús Ibáñez

Sede Regional Mina Clavero
Lic. Bárbara Klare von Hermann

Sede Regional Las Varillas
«D. Vélez Sarsfield»
Paola del Valle Bertorello

Cuerpo Editorial

Comité Editorial

Directora

Dra. Alicia Olmos, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Editores

Mgtr. Ariel Ingas, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Prof. Daniela Leiva Mora, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Diseñador editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Correctora de estilo

Corr. María Paula Chazarreta, Argentina

Comité Asesor

Dra. Beatriz Caputto, Academia Nacional de Ciencias, Argentina

Dr. Igor Cigarroa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Dr. Ricardo Dal Farra, Concordia University, Canadá

Dra. María Tibisay Márquez, Universidad Austral de Chile, Chile

Dr. Claudio Pinto Nunes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Dr. Elkin Rios, Universidad Católica de Oriente, Colombia

Comité Científico

Lic. Cruz Alvarez, Dirección General de Educación Primaria,
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina

Lic. Paola Andre Barrio, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Dr. Facundo Boccardi, Universidad Provincial de Córdoba-CONICET, Argentina

Esp. María Emilia Bucci, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Lic. Rosa Cecilia Carballo, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Dr. Oscar Castro Prieto, Instituto Académico de Educación Social,
Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Dr. Ricardo Dal Farra, Concordia University, Canadá

Lic. Ivon Di Cesare, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Dra. Mariana Etchegorry, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Prof. Soledad Ferraro, Subsecretaría de Empleo y Cultura,
Municipalidad de Córdoba, Argentina

Prof. Constanza Ferreiro, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mgtr. Jorgelina Andrea Marozzi, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Mgtr. Fabián Horacio Martins, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lic. Gabriela Alejandra Milanesio, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina
Mgtr. Sergio Moyinedo, Universidad Nacional de las Artes, Argentina
Mgtr. Valeria Muñoz-Palma, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Dra. Lucía Nuñez Lodwick, Universidad Nacional de General
San Martín, CONICET, Argentina
Lic. Ana Laura Nuñez Rueda, Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo
Humano, Municipalidad de Córdoba, Argentina
Dra. Andrea Silvina Porello, Universidad Católica de Córdoba, Argentina
Prof. Federico Luis Pierdominici, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina
Dr. Elkin Rios, Universidad Católica de Oriente, Colombia
Esp. Sergio Alberto Rodriguez, Universidad Blas Pascal, Argentina
Mgtr. Franco Salgado, Fundación Cultural de Profesores y Amigos de la
Escuela Superior Integral de Lechería (FUNESIL), Córdoba, Argentina
Lic. Luis Hugo Serna, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina
Dr. Andrés F. Toledo, Universidad Blas Pascal, Argentina
Mgtr. Felipe Vargas Ríos, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Bibl. Lucas Yrusta, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Equipo técnico

Diseño editorial

Dis. Mauro Nuñez, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Diseño de logo y arte de tapa

Lic. Ariel Tavella, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Palabras de la Rectora

Es un honor presentar el Volumen 8 de *Investiga+*, una revista que refleja, con claridad y sensibilidad, el compromiso de la Universidad Provincial de Córdoba con la producción de conocimiento situado, pertinente y orientado al bien común. Cada edición permite reconocer la diversidad de miradas que conviven en nuestra institución y la profundidad con la que nuestras investigadoras e investigadores interpelan los desafíos contemporáneos.

Este número reúne trabajos que abordan temas clave para la vida académica, social y cultural de nuestra provincia. Desde la reflexión educativa y pedagógica, pasando por las transformaciones tecnológicas, hasta las prácticas territoriales, comunitarias y artísticas, los artículos aquí presentados muestran una universidad en movimiento, atenta a su entorno y comprometida con su misión pública.

Destaco especialmente la potencia de los trabajos que ponen en diálogo los saberes académicos con las experiencias sociales y territoriales. Las investigaciones vinculadas a turismo comunitario, la acción colectiva en barrios populares, la recuperación patrimonial y las prácticas recreativas con jóvenes privados de libertad muestran un horizonte claro: la construcción de una universidad que no solo estudia su territorio, sino que también lo acompaña, lo fortalece y aprende de él.

Del mismo modo, los artículos que analizan las transformaciones tecnológicas, la enseñanza mediada por IA, las prácticas reflexivas docentes y los debates epistemológicos en torno a la Educación Sexual Integral revelan la preocupación y la responsabilidad con las que la UPC asume los procesos educativos actuales. En un tiempo de cambios acelerados, nuestra comunidad académica se propone comprender, contextualizar y enriquecer esas discusiones con rigor y sensibilidad.

También es motivo de orgullo la presencia de trabajos que enlazan arte, investigación y educación. La exploración de la moda digital, la gráfica contemporánea y el patrimonio artístico cordobés muestran la amplitud de enfoques con los que nuestra universidad aborda la cultura, reivindicando la creatividad como una forma legítima y poderosa de producción de conocimiento.

Investiga+ es un espacio de encuentro entre las distintas unidades académicas de la UPC, un puente entre disciplinas y una herramienta para fortalecer la calidad y la visibilidad de nuestras investigaciones. Agradecemos profundamente a quienes escriben,

evalúan, editan y sostienen este proyecto editorial, que no deja de crecer y consolidarse como una referencia para nuestra comunidad.

Presento este volumen con la convicción de que la investigación es un pilar ineludible para el desarrollo de nuestra universidad. Renuevo el compromiso institucional con una investigación pública, diversa, situada y profundamente vinculada a las necesidades y potencialidades de la Provincia de Córdoba.

Esp. María Julia Oliva Cúneo
Rectora, Universidad Provincial de Córdoba

Editorial

Celebrar la publicación de un nuevo volumen de *Investiga+* es siempre una oportunidad para volver a mirar el pulso de nuestra Universidad Provincial de Córdoba: sus búsquedas, sus modos de producir conocimiento, las preguntas que emergen desde las aulas, los territorios, los talleres y los espacios de creación. Este octavo número aparece en un tiempo en el que la UPC consolida su presencia en toda la provincia y profundiza su compromiso con una investigación situada, sensible a las transformaciones de nuestro entorno social, cultural y tecnológico. Cada artículo seleccionado en este volumen es, a su modo, una señal de vitalidad intelectual y una invitación a pensar de manera crítica, creativa y profundamente arraigada en nuestro territorio.

Abrimos este número con un conjunto de trabajos que interrogan los campos educativos y culturales desde perspectivas contemporáneas y urgentes. El artículo *La filosofía al rescate*, de Anahí Mazzoni y Mauro Gonzalo Villegas, ofrece un análisis potente sobre la implementación de la Educación Sexual Integral a partir de críticas feministas, trans y descoloniales. La propuesta nos convoca a considerar la ESI como un espacio donde las disputas epistemológicas son también disputas políticas y éticas, que exigen ampliar las miradas y desarmar los sesgos con los que históricamente se han construido los saberes pedagógicos.

En diálogo con las transformaciones tecnológicas que atraviesan las prácticas docentes, el trabajo de Paola Roldán, *Escenas de enseñanza con inteligencia artificial*, examina cómo las IA se integran –o se precipitan– en los escenarios de formación docente. El análisis, sustentado en casos reales del interior provincial, revela tensiones, continuidades y desafíos que resulta imprescindible discutir en un contexto de aceleración digital que interpela a nuestras instituciones educativas.

A este conjunto se suma el artículo de Ana María Pacheco, *Percepciones docentes sobre la práctica reflexiva*, que recupera la voz de docentes chilenos en un estudio exploratorio que enfatiza la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales para que la reflexión profesional sea una práctica sostenida, crítica y transformadora. La investigación recuerda la centralidad del trabajo docente como espacio de producción de conocimiento y mejora continua.

En el cruce entre arte, pedagogía e investigación, el artículo *Moda digital*, de María Mercedes García Sogo y Ana María Cubeiro, aborda el fenómeno emergente de la producción de moda con herramientas 3D e inteligencia artificial. La exploración sobre las representaciones corporales que circulan en Instagram abre preguntas sobre los estándares de belleza y las nuevas formas de construir visualidades en entornos virtuales.

A la vez, Cecilia Conforti y Natalia Bernardi presentan *A/r/tografía y gráfica contemporánea*, un aporte que pone en escena la potencia de la indagación artística como forma de investigación situada. Desde la metodología a/r/tográfica, la experiencia analizada revela cómo la producción gráfica contemporánea en Córdoba expande sus modos de circulación, enseña, investiga y crea comunidad.

Este volumen también incorpora trabajos que profundizan sobre el patrimonio cultural y las prácticas artísticas e institucionales. El artículo *Rescate de acervo artístico*, de Daniel Bustos y Marcela Varela, relata el proceso de identificación y puesta en valor del acervo “Tesoro” de la ESBA Figueroa Alcorta, una de nuestras más antiguas y prestigiosas escuelas de arte. La investigación recupera piezas fundamentales de la historia artística local, reconstruye sentidos y aporta a una política de preservación patrimonial imprescindible.

A ello se suma el estudio de Héctor Bazán, *Escuchar el territorio*, que nos invita a explorar el paisaje sonoro de Deán Funes a través de caminatas sonoras. Este trabajo, sensible y riguroso, demuestra cómo la geografía sensorial permite nuevas formas de comprender la identidad acústica y cultural de nuestras ciudades.

El eje territorial continúa con el artículo *Territorio Alberdi*, de María Paula Soria y Leandro Zamprogno, que narra la experiencia de turismo comunitario en Pueblo Alberdi. Desde un enfoque de extensión crítica, el trabajo recupera la fuerza del entramado barrial y muestra cómo la participación comunitaria puede activar el patrimonio y fortalecer identidades colectivas.

Completan este volumen dos trabajos que destacan el valor de la intervención comunitaria y las prácticas socioeducativas. *Entre muros y vínculos*, de Guillermo Federico César Gómez Gigena, Carola del Valle Tejeda Sobrino y Claudia Rosa Romero, recupera la experiencia de propuestas corporales y recreativas con jóvenes privados de libertad. La mirada situada y profundamente humana del artículo resalta la importancia de construir espacios pedagógicos respetuosos, dialógicos y transformadores.

Finalmente, el proyecto *Artefacto integral de trabajo comunitario*, de Gonzalo Lucas Montiel, presenta la sistematización de las prácticas territoriales de Fundación La Morera en Villa El Tropezón. El trabajo ofrece una propuesta metodológica innovadora para modelizar intervenciones comunitarias complejas y transferir aprendizajes a otros territorios.

Cada artículo de este volumen reafirma que la investigación es una trama viva: une experiencias, saberes y territorios, y permite que *La Provincial* se piense a sí misma en diálogo con las comunidades con las que trabaja. *Investiga+* se sostiene gracias al compromiso de quienes investigan, escriben, leen, evalúan y acompañan este proyecto editorial. Presentamos este octavo volumen con orgullo y con la convicción de que la investigación es una herramienta fundamental para construir una universidad pública comprometida con su tiempo, con su territorio y con su gente.

Dra. Alicia Olmos
Secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología

Índice

| | |
|--|-----|
| Palabras de la Rectora | IV |
| Editorial | VI |
| <i>Anahí Mazzoni, Mauro Villegas</i> | |
| La filosofía al rescate: críticas feminista, trans y descoloniales para un abordaje epistemológico de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral | 10 |
| <i>Paola Roldán</i> | |
| Escenas de enseñanza con Inteligencia Artificial | |
| Relatos desde la formación docente | 32 |
| <i>Ana María Pacheco Álvarez</i> | |
| Docentes frente a la reflexión pedagógica: percepciones y desafíos en la enseñanza básica | 59 |
| <i>María Mercedes García Sogo, Ana María Cubeiro Rodríguez</i> | |
| Moda digital: exploración de las representaciones visuales del cuerpo difundidas por creadores en Instagram | 84 |
| <i>Cecilia Conforti, Natalia Bernardi</i> | |
| A/r/tografía y gráfica contemporánea Investigación, pedagogía y expansión de la escena artística en Córdoba | 109 |
| <i>Daniel Oscar Bustos, Marcela Alejandra Varela</i> | |
| Rescate de acervo artístico: caso “Tesoro” ESBA - FAD-UPC | 133 |
| <i>Héctor Guillermo Bazán</i> | |
| Escuchar el territorio: estudio exploratorio del paisaje sonoro en Deán Funes mediante caminatas sonoras | 149 |
| <i>María Paula Soria, Leandro Javier Zamprogno</i> | |
| Territorio Alberdi. Turismo comunitario urbano como herramienta de gestión patrimonial | 173 |
| <i>Guillermo Federico César Gómez Gigena, Carola del Valle Tejeda Sobrino, Claudia Rosa Romero</i> | |
| Entre muros y vínculos: un proyecto interinstitucional de prácticas corporales y recreación con jóvenes privados de la libertad | 197 |
| <i>Gonzalo Lucas Montiel</i> | |
| Artefacto integral de trabajo comunitario: modelización y transmisión de la experiencia de fundación | |
| La Morera en la zona de Villa El Tropezón, ciudad de Córdoba, Argentina. | |
| Avances de investigación en integralidad de funciones universitarias | 222 |

La filosofía al rescate: críticas feminista, trans y descoloniales para un abordaje epistemológico de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral

Philosophy to the Rescue: Feminist, Trans, and Decolonial Critiques for an Epistemological Approach to the Implementation of the Comprehensive Sexual Education Law

A filosofia em resgate: críticas feministas, trans e descoloniais para uma abordagem epistemológica da implementação da Lei de Educação Sexual Integral

Anahí Mazzoni*

Mauro Villegas**

Resumen: Este artículo aborda aportes teórico-conceptuales, con el fin de nutrir los criterios con los cuales pensar los procesos de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la Argentina, desde una perspectiva epistemológica que articula críticas feminista, trans y descoloniales. Se analiza cómo la ESI puede ser abordada considerando la dimensión epistemológica de los conocimientos que se transmiten y de las prácticas educativas que los sostienen. A partir de la tríada filosófica de *aletheia* (verdad), *ethos* (ética/cultura) y *politeia* (política), se pone especial énfasis en la última dimensión, destacando la relevancia de las epistemologías sociales críticas para legitimar decisiones profesionales en el campo de la ESI. Las críticas feministas destacan la necesidad de considerar las relaciones de género en la producción de conocimiento, con el fin de reconstruir la noción de objetividad desde puntos de vista situados y críticos. Por su parte, la crítica trans cuestiona la heterocisnormatividad presente en las prácticas científicas y educativas, y propone alternativas para reparar los daños derivados de las injusticias epistémicas propias de esas perspectivas normativas. Finalmente, la crítica descolonial interroga la persistencia de la colonialidad en ciertos marcos teóricos feministas, desde una mirada situada en el Sur global.

Palabras clave: educación sexual integral, epistemología, política, crítica trans, crítica feminista, crítica descolonial.

Abstract: This article addresses the implementation of the Comprehensive Sexual Education Law (CSE) in Argentina from an epistemological perspective, using feminist, trans, and decolonial critiques. It analyzes how CSE can be approached considering the epistemological dimension of the knowledge imparted and educational practices. Starting from the philoso-

Recibido:
15/08/2025
Aceptado:
14/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Profesora y Licenciada en Filosofía. Universidad Nacional de Río Cuarto. amazzonei@hum.unrc.edu.ar

** Profesor y Licenciado en Filosofía. Universidad Nacional de Río Cuarto. mvillegas@hum.unrc.edu.ar

phical triad of *alétheia* (truth), *ethos* (ethics/culture), and *politeia* (politics), emphasis is placed on the latter dimension, highlighting the importance of critical social epistemologies to legitimize professional decisions in CSE. Feminist critiques underscore the need to consider gender relations in knowledge production to reconstruct the notion of objectivity from situated and critical viewpoints. Trans critique questions hetero-cis-normativity in scientific and educational practices. Alternatives are sought here to repair the harm caused by the epistemic injustices of these normative perspectives. Decolonial critique addresses coloniality in feminist theoretical frameworks from a Global South perspective.

Keywords: comprehensive sexual education, epistemology, politics, trans critique, feminist critique, decolonial critique.

Resumo: Este artigo aborda a implementação da Lei de Educação Sexual Integral (ESI) na Argentina sob uma perspectiva epistemológica, utilizando críticas feministas, trans e descoloniais. Analisa-se como a ESI pode ser abordada considerando a dimensão epistemológica dos conhecimentos transmitidos e das práticas educativas. Partindo da tríade filosófica de *alétheia* (verdade), *ethos* (ética/cultura) e *politeia* (política), enfatiza-se na última dimensão, a partir da importância das epistemologias sociais críticas para legitimar decisões profissionais na ESI. As críticas feministas destacam a necessidade de considerar as relações de gênero na produção do conhecimento, para reconstruir a noção de objetividade a partir de pontos de vista situados e críticos. A crítica trans questiona a hetero-cis-normatividade nas práticas científicas e educativas. Buscam-se aqui alternativas para reparar o dano próprio das injustiças epistêmicas dessas perspectivas normativas. A crítica descolonial aborda a colonialidade nos marcos teóricos feministas, a partir de uma perspectiva do Sul global.

Palavras-chave: educação sexual integral, epistemologia, política, crítica trans, crítica feminista, crítica descolonial.

Este artículo se propone realizar un aporte en relación con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y su derrotero en las instituciones educativas actuales. Nace del seno de la praxis educativa, con el objetivo de elaborar un desarrollo teórico que tenga la potencia de volver sobre esa praxis para nutrirlo. Se sostiene que la complejidad de la implementación de la ley en cada territorio puede ser abordada junto con la comunidad educativa desde la dimensión epistemológica de los conocimientos que se imparten y de las prácticas educativas que se despliegan.

En este sentido, se recurre a la filosofía –en particular, a una de sus subdisciplinas, la epistemología– como una vía posible para comprender los debates en torno a la ESI. Al mismo tiempo, se parte de la convicción de que ese campo del conocimiento pueda ofrecer herramientas concretas para desanudar esos debates, darles curso y volverlos fructíferos en la práctica de quienes se desempeñan profesionalmente en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, se considera que, en tanto discurso filosófico, la epistemología se articula en la tríada *aletheia*, *politeia* y *ethos*. Es decir, la reflexión filosófica no se limita a la cuestión de la verdad, sino que es también política y relativa al *ethos* (Foucault, 2010). La epistemología puede entenderse, entonces, como la acentuación filosófica del polo de la verdad, sin que ello implique excluir las dimensiones políticas y éticas que la atraviesan. Precisamente, esta articulación ha contribuido a complejizar la reflexión y el discurso epistemológico que, si bien tienen su origen en la filosofía, han incorporado en su análisis del conocimiento perspectivas sociológicas, políticas, antropológicas, históricas y de género.

En este trabajo se desarrollan una serie de elementos vinculados con uno de esos polos, el de la *politeia*. El abordaje se apoya en las epistemologías sociales críticas, dada su potencialidad estratégica para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales en la implementación de la ESI. Se analiza el modo en que estas perspectivas suponen –como condición de posibilidad– negociaciones, acuerdos y disputas atravesadas por horizontes de racionalidad e intereses que se configuran en arenas transepistémicas. En ese marco, se sitúa la reflexión y se avanza en la reconstrucción de algunos aportes de las críticas feminista, transfeminista y descolonial, leídos desde una clave epistemológica.

Crítica feminista

Entendemos que la potencia estratégica para la implementación de la ESI se vincula estrechamente con las epistemologías sociales y, más específicamente, con las críticas feministas. Esto se debe a que estas perspectivas brindan recursos conceptuales para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales, inscriptas en la acción compleja de enseñar.

¿En qué consistiría una epistemología social feminista (ESF)? Se inscribe en la historia social de las ciencias, corriente que sostiene que la naturaleza y el desarrollo de la ciencia –en tanto práctica e institución– deben ser comprendidos desde una perspectiva histórica y social. Ello supone dar cuenta de comunidades que llevan adelante prácticas instituidas en el seno de relaciones de poder.

Las epistemologías feministas pueden pensarse, en principio, a partir de un doble movimiento. Por un lado, desde un abordaje descriptivo, buscan analizar de qué modo las relaciones sociales de género han dado forma a las prácticas de producción del conocimiento. Por otro, desde planteos propositivos, proyectan el papel que dichas relaciones podrían desempeñar en las prácticas del conocimiento, a partir de horizontes ético-políticos que se dirimen en la trama social. En ambos planos, el lugar del género en las prácticas del conocimiento debe ser analizado a la luz de la manera en que las relaciones de poder se expresan epistémicamente, particularmente cuando dichas relaciones sociales son de carácter estructural.

Las ESF han desarrollado una crítica al individualismo propio de la epistemología moderna y a sus correspondientes constructos de sujetos epistémicos (Maffía, 2016). El problema central radica en que esos sujetos se presentan como genéricos –o intercambiables– y autosuficientes –o capaces de autosuficiencia– en el conocimiento. Partir de las epistemologías feministas implica, en primer lugar, atender al carácter socialmente diferenciado de quienes conocen y, en segundo lugar, problematizar la configuración social de esos sujetos. En contraste con la figura genérica y autosuficiente del modelo individualista, las ESF proponen la noción de *conocimiento situado*,¹ lo cual supone reconocer experiencias diferentes,

[1] Nota de corrección: “conocedores situados” en el original. Se optó por reformulaciones léxicas inclusivas para favorecer la legibilidad y la accesibilidad, en particular para lectores de pantalla, preservando el sentido político del texto original.

y que además lleva a perspectivas múltiples. Un punto de partida tal no puede sino acarrear consecuencias epistémicas.

La situacionalidad necesaria para un abordaje crítico de las prácticas del conocimiento en el contexto educativo vuelve problemática una dimensión central para cualquier construcción científica: la objetividad. Resulta indispensable contar con herramientas epistemológicas cuando se disputan sentidos y su estatuto de verdad.

Desde esta perspectiva, se apuesta a un criterio situado que no caiga en la trampa epistemológica de subsumir todo discurso en retóricas relativistas. Los feminismos, en tanto movimientos políticos e intelectuales, desarrollan de manera explícita perspectivas epistemológicas que dan cuenta de la necesidad de una mirada situada. En este marco, Donna Haraway (1991) interviene en la discusión sobre la objetividad y plantea una pregunta clave: ¿quiénes construyen conocimientos *verdaderos* mientras *nosotras*² nos abandonamos a un constructivismo relativista? Es decir, el problema a afrontar es cómo recorrer el camino de salida de la ciencia moderna y positivista, sin quedarnos literalmente fuera del conocimiento científico:

Nuestra empresa parecía prometedora a causa del poderosísimo argumento construccionista que no dejaba resquicios para reducir los temas a parcialidad contra objetividad, a buen uso contra mal uso o a ciencia contra pseudociencia. Desenmascaramos las doctrinas de la objetividad porque amenazaban nuestro embrionario sentido de la subjetividad y de la función colectiva histórica y nuestras definiciones de verdad, y terminamos con una excusa más para no aprender ninguna de las físicas posteriores a Newton y una razón más para dejar caer las viejas prácticas feministas de reparar nuestros propios coches. Son solo textos, de todas

[2] Es la misma Dona Haraway (1995) quien enuncia este “nosotras” para referir a las *mujeres* feministas que participan del debate que aquí estamos describiendo. A lo largo del trabajo, sin embargo, pondremos en discusión el alcance de ese sujeto de enunciación y sus implicancias en lo que hace, sobre todo, a la dimensión de la *politeia* en el campo de la epistemología.

formas, así que dejemos a los muchachos que los recojan (Haraway, 1995, p. 319-320).

Aquí emerge un problema central de las prácticas científicas: el sujeto de enunciación de la ciencia. El construccionismo, al visibilizar la relatividad de las voces en el conocimiento, corre el riesgo de reducir la discusión a una mera confrontación de discursos. Sin embargo, persiste un terreno de objetividad que nos está vedado en tanto feministas, y que está ocupado por los mismos sujetos de siempre, identificables –al menos provisoriamente– con una mirada androcéntrica del conocimiento y, por ende, de lo real (Maffía, 2016). A esto remite la literalidad de un “afuera” al que quedan relegadas las perspectivas relativistas.

Este problema de la mirada relativa encuentra su derrotero en las prácticas educativas y se expresa fuertemente en los debates en torno a la implementación de la ESI. Tal como señala el documento Balance sobre la implementación de la ESI (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), una de las resistencias más frecuentes consiste en justificar la ausencia de la ESI a partir de la lógica de “relativismo cultural”, bajo el argumento de que su implementación colisionaría con los valores y las creencias de la comunidad. Puede hablarse aquí de una trampa, en tanto una perspectiva absolutamente construccionista anula la posibilidad del debate: lo que cada sujeto tenga para decir respecto de los objetos sobre los cuales discutimos adquiere la misma validez y los discursos científicos se reducen a un discurso más. En un contexto de este tipo, resulta particularmente difícil sostener discusiones orientadas a la implementación de la ESI.

Después de transitar las teorías sociales críticas y los contextos históricos con los que dialogan resulta inviable retornar a una epistemología clásica que confíe en una lógica universal de la objetividad. Sin embargo, el desafío consiste en construir una distinción: la existencia de diferencias no implica necesariamente relativismo. Haraway asigna a los feminismos un papel central en esta tarea, en el marco de las disputas políticas específicas.

Esta apuesta no busca establecer un horizonte de racionalidad universal ni trascendental, ni reproducir la instrumentalidad implícita en la relación sujeto-objeto heredada del positivismo. Se trata, más bien, de una propuesta que se piensa a sí misma desde parámetros ético-políticos concretos, desde una apuesta de mundo a la que apunta la construcción de todo conocimiento. Es posible postular que un diseño programático construido bajo esas condiciones coincide con los objetivos de la ESI, en la medida en que ofrece herramientas para prácticas educati-

vas que se distancian de visiones neutrales del conocimiento y promueven una mirada situada, plural y crítica. Así, en el marco de la educación sexual integral como política pública, se busca instalar una serie de tópicos no desde un relativismo absoluto, sino desde la ciencia y a partir de un horizonte ético-político concreto, ligado al acceso a los derechos humanos y, especialmente, acentuamos desde nuestra propuesta que se trata de conquistas históricas, logradas a partir de luchas políticas provenientes de las luchas feministas, transfeministas y de los movimientos LGBTIQ+.

En ese proyecto, la propuesta epistemológica de Haraway consiste en recuperar la vista como herramienta situada. El punto de vista es concebido como la capacidad de ubicarse en un lugar, asumir responsabilidad por esa posición y, desde esa parcialidad, construir objetividad. Desde esta perspectiva, la ciencia existe en el diálogo de fragmentos situados. La objetividad, entonces, supone un sistema de conocimiento en el que sea posible decir algo sobre algo en un entramado de contestaciones (Haraway, 1995).

La ESI se impone legalmente desde la promoción de conocimientos confiables y actualizados,³ lo cual acarrea hacer pie en las escuelas en tanto territorios privilegiados para la realización de la dimensión pública del conocimiento científico. De aquí que resulte sumamente relevante para los feminismos interpelar las prácticas científicas y disputar los sentidos que allí se construyen. Una apuesta de este tipo supone también reconstruir la noción de racionalidad, necesaria para un marco de discusión de parcialidades, al modo en que lo plantea Haraway (1995). Desde un punto de vista posicionado, lo que emerge son interpretaciones parcializadas, desde cuerpos concretos. Es una ciencia que da cuenta del poder, en tanto se responsabiliza de los lugares de enunciación y de la contradicción que habitan los cuerpos que interpretan parcialmente el mundo: “La finalidad es que haya mejores versiones de mundo, es decir la «ciencia»” (Haraway, 1995, p. 338). La racionalidad es la que permite que persista la conversación entre parcialidades y, por lo tanto, la objetividad, y esto a través de la traducción y la crítica de la pluralidad de visiones.

[3] En el Artículo 3 de la ley, respecto a los objetivos, entre ellos se menciona: “Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral” (26.150; 2006 Ley de Educación Sexual Integral), y que en su actualización en los lineamientos para la jurisdicción de la Provincia de Córdoba se establece que obligatoriedad del respaldo científico en el enfoque didáctico jurisdiccional. (Documento “Educación Sexual Integral” del MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba. 2008).

En el ámbito de la implementación de la ESI, por otro lado, esta perspectiva nos permite no solo intervenir en las discusiones desde la disputa por la objetividad, sino que también implica pensar esta última a partir de un objeto particular, que resulta siempre de alguna manera ajeno, imposible de ser totalizado, que escapa a la universalización. Los puntos de vista que intervienen en los debates al interior de las instituciones educativas requieren también de una problematización del objeto. Cuando de lo que hablamos es de los cuerpos, la afectividad, los géneros y todos los objetos que se tematizan a través de la educación sexual integral –y cuando lo hacemos desde horizontes ético-políticos concretos– resulta particularmente potente pensar esos objetos como agentes capaces de producir algo nuevo, de moverse y de alejarse de quienes construimos el conocimiento.

Entonces, Haraway nos invita a atender a la situacionalidad, lo que conlleva poner el foco en los puntos de vista que emergen ante los diferentes objetos que abordamos desde la ESI. Ahora bien, la pregunta que surge aquí es acerca de las condiciones de posibilidad de construir el punto de vista en las comunidades educativas. Es decir: ¿quiénes toman parte del diálogo que se ve implicado en las prácticas del conocimiento?, y, a su vez, ¿cómo se construyen esas subjetividades? Y, más aún, en términos propositivos: ¿qué subjetividades deseamos construir desde la ESI? En este punto se nos presenta como necesario apuntalar una crítica que nos permita dar cuenta del modo en que se constituyen los puntos de vista. Entendemos aquí que la perspectiva de género que se actualiza en la ESI debe someterse a una reformulación a partir de una crítica trans.

Crítica trans

En las aulas se construyen subjetividades en términos sexo-genéricos a través de repeticiones en las que se constituyen e instituyen significados sobre la experiencia corporal y permiten ordenarla según un esquema binario: mujer-varón. Este proceso no responde a una voluntad consciente de producir determinados sujetos, sino que se configura mediante una serie de rituales cotidianos que configuran subjetividades generizadas:

Las normas que gobiernan la identidad inteligible, o sea, que posibilitan y limitan la afirmación inteligible de un «yo», están parcialmente arti-

culadas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, y operan a través de la repetición. En realidad, cuando se afirma que el sujeto está constituido, esto solo significa que el sujeto es el resultado de algunos discursos gobernados por normas que conforman la mención inteligible de la identidad. El sujeto no está formado por las reglas mediante las cuales es creado, porque la significación no es un acto fundador, sino más bien un procedimiento regulado de repetición que al mismo tiempo se esconde y dicta sus reglas precisamente mediante la producción de efectos sustancializadores (Butler, 2021, p. 282).

La heterosexualidad opera aquí como norma primaria. A partir de ella se configura un sistema de sentidos que, a su vez, se materializa en los cuerpos desde el binarismo masculino-femenino (Butler, 2002). Buena parte de las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI sostienen aún hoy a la heteronormatividad como referencia incuestionada. Tal como se señala en *Balances y desafíos de la implementación de la ley* (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), el eje “Cuidado del cuerpo y la salud” es el más recurrente en las prácticas escolares; sin embargo, suele abordarse desde enfoques biomédicos y preventivos pensados exclusivamente desde la heterosexualidad, lo que dificulta su articulación con las dimensiones de derechos, género y diversidad. Esto lo observamos en nuestras escuelas, por ejemplo, cuando bajo el eje “Cuidar la salud” se organizan sobre métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual centradas únicamente en relaciones heterosexuales.

La reiteración es clave para el efecto esencializante de la norma. De allí la noción de performatividad del género (Butler, 2021): el género se produce mediante discursos que se repiten y que, en esa repetición, instituyen normas y les confieren poder. Algunas de estas repeticiones ritualizadas son visibles en las escuelas, por lo que han comenzado a ser cuestionadas, como las filas de varones y mujeres o la división binaria de los baños, entre otros. Nuestros cuerpos reiteradamente deben ubicarse en esos espacios en función de esa maquinaria normativa que se reproduce cotidianamente.

Estas repeticiones suponen un correlato epistemológico en las prácticas del conocimiento que se desarrollan en las aulas y, en particular, en aquellas vinculadas a la ESI. Es en este punto, entonces, donde se vuelve central el aspecto subjeti-

vante de las prácticas pedagógicas (Guyot, 2011). Se trata de una preocupación ético-política orientada a problematizar los efectos y afectos que producimos en las escuelas, así como los significados que construimos desde esas instancias instituidas para la circulación del conocimiento.

Nos resulta de particular interés recuperar la categoría de *política del conocimiento* (Flores, 2016). La heterosexualidad como norma se sostiene a partir de su naturalización y de su invisibilización como marco epistémico. Al mismo tiempo, la eficacia epistémica de esta política del conocimiento heterosexualizado se sostiene en la *ignorancia* de otras experiencias de la sexualidad no normadas. Esta ignorancia constituye una operatoria política y epistémica (Flores, 2016, p. 20), ya que las formas de opresión que genera se producen mediante una constelación de conceptualizaciones y significados que anulan la posibilidad de que las experiencias de subjetividades no normadas –tanto en su objetivación como en su producción– puedan ser construidas y expresadas fuera de los marcos epistémicos del pensamiento heterosexual.

La operatoria de la *ignorancia* del pensamiento heterosexual tiene efectos directos en las prácticas del conocimiento escolar. Se trata de efectos éticos que producen daño. Entendemos que este daño debe ser incorporado en la problematización de toda práctica pedagógica –y de modo particular en el marco de la ESI– no solo como perjuicio físico o psíquico, sino también como daño vinculado a la restricción de otras formas posibles de existencia:

(...) acciones que crean imposibilidades somáticas o páramos imaginarios desde definiciones normativas e imperativos morales que legislan el cuerpo y sus vivencias en relación al género. (...) Interesa abrir la categoría de daño, sin que quede encapsulada en su acepción jurídica [para] poder reconsiderarla en términos de normas que tenemos naturalizadas acerca de los modelos legítimos para vivir los cuerpos, tal como opera la heteronormatividad, y que produce efectos en nuestras prácticas áulicas y en la cultura escolar, involucrando pedagógicamente los afectos y sentimientos (Flores, 2016, p. 16).

En las escuelas se reproducen representaciones que presentan determinados modos de vivir los cuerpos como el único patrón legítimo para la vida humana. Ese cercenamiento epistémico produce daño y conlleva una proyección ético-política que supone un efecto directo en las oportunidades de vida de quienes se ven subjetivados en el ámbito escolar. El daño se manifiesta en el silenciamiento y en la producción sistemática de ignorancia respecto del espectro de subjetividades posibles para habitar y ser vividas. Tiene un correlato en las prácticas pedagógicas en las escuelas donde se dificulta encontrar imágenes o representaciones de cuerpos no heterocisnormados en láminas escolares, carteleras de efemérides históricas, actos institucionales o comunicaciones dirigidas a las familias.

Corresponde a la ESI irrumpir en las construcciones naturalizadas que forman parte del *ethos* de las comunidades educativas cuando estas implican prácticas de silenciamiento. Al mismo tiempo, la ESI aporta herramientas para la reparación del daño que dicho silenciamiento produce.

La problematización del silenciamiento se vincula con la pregunta por los cuerpos en el feminismo. Siguiendo la reconstrucción histórica que realiza Josefina Fernández (2003), emergen interrogantes fundamentales:

¿es necesario corporizar el cuerpo sexuado mujer para ser feminista?, ¿qué significa esa corporización y cómo es asumida por las diferentes mujeres?, ¿existe una corporización específica del cuerpo sexuado mujer?, ¿todas las mujeres participamos de la misma corporización?, ¿no fueron precisamente algunas mujeres las que dijeron no ajustarse a esa Mujer construida por el feminismo, impugnando así esa misma construcción que las excluía? (Fernández, 2003, p. 145).

Estos cuestionamientos emergen con fuerza a partir de la irrupción de las identidades trans y travestis, que incorporan sus problemáticas en las luchas feministas.⁴ En términos epistemológicos, implican una revisión de los supuestos desde

[4] En la Argentina, el debate emerge en la voluntad de participación de las travestis de los encuentros nacionales de mujeres, suscitando el debate respecto a la legitimidad de esa participación, por parte de las feministas que aquí situamos dentro de la distinción moderna mente-cuerpo.

los cuales construimos conocimientos, sobre todo, en lo que respecta a la identificación entre sujeto y objeto de conocimiento. En estas preguntas subyace la impugnación de una distinción aparentemente clara entre ambos, y la apertura a nuevas formas de pensar la producción de saber.

La mirada crítica incorpora a la discusión la superación del dualismo para postular al cuerpo como una instancia política, social y cultural (Fernández, 2003). Este desplazamiento habilita una revisión tanto de la *política de conocimiento* como de la *ignorancia* política-epistémica que sostiene la noción –de rápida aceptación social– de la llamada *perspectiva de género* tal como ha sido formulada desde ciertos feminismos heterocisnormativos. Sin embargo, el pasaje desde una construcción teórica y política feminista centrada en la identidad mujer hacia las visiones trans no se produce de manera lineal. Más bien, se configura como una yuxtaposición de construcciones (Viturro, 2006) que conviven en los distintos campos de las prácticas del conocimiento. Esto se vuelve especialmente visible en el marco de la implementación de la ESI, donde la pregunta por lo trans continúa siendo un punto problemático. El planteo que hacemos apunta, entonces, a la superación de ese binarismo, desde una educación que exceda la noción de perspectiva de género para convertirse en una propuesta más amplia: hacia una ESI transfeminista.

Resulta necesario hacer una puntualización en relación con la elección del término ‘trans’. Entendemos que su significación debe anclarse en la idea de tránsito y ruptura. “Nosotras hacemos una transición dentro del sistema sexo-género”, sostiene Lohana Berkins (2003). En este sentido,

La tematización y el desmontaje de sus ambigüedades, redundancias y deficiencias es objeto de interés de los Estudios Trans. Así, el vocabulario específico del campo es un territorio de conflicto, para empezar, un conflicto por el sentido (Radi, 2020, p. 110).

En términos epistemológicos podríamos afirmar que esta episteme ‘trans’ no constituye un campo disciplinar susceptible de ser cartografiado mediante tradiciones o cánones definidos. Se trata, más bien, de un conjunto de preocupaciones epistemológicas cuyo núcleo no está determinado ni por el sujeto ni por el objeto de conocimiento. La identidad de género de quienes investigan no define, por sí misma, este enfoque, del mismo modo que las experiencias trans no constituyen exclusivamente su objeto (Radi, 2020). Los estudios trans no se orientan primor-

dialmente a problematizar “lo trans” como fenómeno, sino a analizar los efectos de las normas de género en la construcción de conocimiento y, más precisamente, en la producción de conocimiento de sí, atendiendo a la cisnormatividad.⁵

Estas preocupaciones epistemológicas se articulan con un correlato político. Los estudios trans se posicionan como una contrapropuesta destinada a contrarrestar la *injusticia epistémica* (Maffia, 2020). Con esto nos referimos a la exclusión, invalidación y menosprecio al que se somete a las personas trans, lo que les impide, por un lado, la posibilidad de expresar sus propias experiencias y, por otro lado, la capacidad social de reconocerlas y comprenderlas. Este vacío en los significantes expone una situación de injusticia epistémica en la que, por un lado, se erosiona la legitimidad del discurso de quien lo profiere (injusticia testimonial), mientras que por otro lado, queda expuesta la ausencia de categorías disponibles tanto para que las personas subalternizadas puedan narrar sus trayectorias como para que la sociedad pueda reconocerlas y comprenderlas (Maffía, 2020).

La reapropiación del lugar de enunciación constituye una forma de dar cuenta de la situacionalidad de los puntos de vista y, en este tramo, supone el reconocimiento de la autoridad epistémica de esas personas. Cabe aclarar que no se trata de una autoridad entendida en clave academicista, sino del reconocimiento e incorporación de saberes históricamente subalternizados por marcos patriarcales, androcéntricos y heterocisnormativos.

La confiabilidad, requisito para la selección de conocimientos en el marco de la ESI, supone una reconfiguración de la comunidad epistémica y política. El espacio de la práctica didáctica de la ESI requiere necesariamente constituirse como un espacio de diálogo, en el que voces múltiples y polimorfas puedan emerger de manera simultánea. Esto no solo en términos identitarios, sino también desde los diversos marcos de referencia a partir de los cuales se configuran los discursos sobre las experiencias de sí.

[5] “El concepto ‘cisnormatividad’ alude al conjunto de creencias y expectativas que estructuran las prácticas e instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas que fueron asignadas al sexo masculino al nacer serán hombres y que todas las que fueron asignadas al sexo femenino serán mujeres (Bauer et al, 2009). La ‘norma cis’, como otras normatividades, suele transmitirse de manera implícita y, por lo tanto, tiende a pasar desapercibida sin dejar de tener una gran influencia sobre el orden social” (Radi, 2020. P. 112).

En este sentido, apostamos a las luchas que se oponen a la imposición de feminismos transexcluyentes que tratan de instalar al sujeto “mujer” como el único posible dentro del feminismo. Al mismo tiempo, abonamos al debate al interior de los feminismos desde los transfeminismos, en el cual se discute el estatuto de la lucha política y se ponen en cuestión aquellos discursos que ubican a la violencia y a la lógica punitiva como horizonte privilegiado de las propuestas políticas (Arduino, 2018). Esta lógica, de amplio alcance mediático, tiende a individualizar a los sujetos a partir del binomio víctima-victimario e invisibiliza los procesos complejos y estructurales de opresión que se configuran culturalmente en las relaciones sociales y en las subjetividades. El enfoque punitivista disfraza de responsabilidad individual una trama compleja de relaciones de poder estructurales –y, por lo tanto, colectivas–, habilitando el castigo individual como forma de resolución de los conflictos.

Esos encorsetamientos –el de la categoría de mujer y el de la lógica punitiva– suelen aparecer en las propuestas pedagógicas vinculadas a la ESI, en las que la sexualidad es abordada desde una perspectiva negativa, centrada en la defensa frente a los peligros y efectos no deseados, tales como la violencia, el embarazo no intencional o la prevención de ETS. Frente a este enfoque, se despliega una serie de acciones y mecanismos orientados a proteger e intervenir ante situaciones de vulneración (Fine, 1999). En consonancia con la Ley N.º 27.234, la implementación de políticas estatales ha tendido a privilegiar un enfoque preventivo de la ESI, especialmente en el trabajo con varones (Serra, 2021). En este marco, advertimos que dicho enfoque se sostiene sobre supuestos problemáticos:

La premisa de la prevención conlleva implícitamente la connotación del ejercicio potencial de la violencia. La identificación del varón cis, ya en la adolescencia e incluso mucho antes, como un potencial agresor es el imaginario que mantiene a la prevención como un pilar de las demandas de intervención con varones en edad escolar (Serra, 2021, p. III).

Desde esta lógica, la contracara de posicionar a los varones como potenciales agresores es la tendencia a ubicar a las mujeres en el lugar de víctimas, lo que introduce un sesgo que prioriza esta mirada por sobre otras formas posibles de abordar la ESI.

Resulta necesario, entonces, contar con herramientas epistémicas que nos permitan pensar los horizontes de emancipación por fuera de estos encorsetamientos. Desarmar las matrices epistemológicas propias de la lógica punitiva se vuelve clave para posicionarnos en un horizonte nuevo que habilite desplazar las sexualidades de la retórica del peligro hacia la tematización del placer, y corrernos de la victimización para acercarnos a la agencia.

La ESI, entonces, no puede desplegarse de espaldas a los procesos que cada sujeto va construyendo en relación con sus propias prácticas del conocimiento. Es desde allí, desde los sujetos concretos y sus trayectorias, que puede construirse un horizonte político posible y deseable. Por ello, resulta fundamental sostener la relevancia del marco jurídico sin caer en legalismos; promover el acceso a los derechos sin dejar de trabajar por su ampliación; e imaginar, desde la escuela, modos de vida trans, sin abandonar la imaginación política que habilita la emergencia de cuerpos e identificaciones aún por venir. Esa tensión es la que permite que la ESI deje de ser una mera obligación por la fuerza y la autoridad del Estado para convertirse, más bien, en una herramienta de las comunidades: un espacio para la construcción de las prácticas que deseamos llevar adelante y de las vidas que queremos vivir.

En este marco, resulta especialmente sugerente la propuesta de pensar una educación sexual prosexo, en la cual,

no se busca promover una doctrina de las prácticas sexuales, sino incitar la operación política de su desnaturalización. Es una tentativa por crear una epistemología (micro)política de las prácticas de resistencia para desarticular e interrumpir las estructuras de comprensión, las orientaciones prácticas, el lenguaje habitual y los logros ideales de la sexualización normativa de la decencia pública, que rige lo que se puede hacer a la vista de tod*s, lo que se puede decir, lo permitido y lo prohibido (Flores, 2015, p. 81).

La primera prescripción para un abordaje de este tipo consiste en evitar las llamadas ansiedades epistémicas (Flores, 2015), que nos llevan a catalogar rápida-

mente todas las experiencias desde una lengua penal (Cano, 2020), de carácter punitivo, bajo el concepto de violencia. Esta prescripción constituye una herramienta clave para una crítica de las prácticas educativas, en tanto permite significar las experiencias de los cuerpos que allí transitan. La escuela, en ese sentido, por su organización y disposición como espacio de encuentro entre sujetos –por la cantidad de horas semanales compartidas y por la posibilidad de abordar prácticas de conocimiento de manera colectiva– puede constituirse en un ámbito privilegiado para habilitar el tiempo, suspender la ansiedad epistémica que muchas veces promueve el *ethos* de la época y generar, en cambio, un espacio donde las experiencias puedan ser resignificadas en toda su singularidad. Ello permite dar cuenta de la diversidad de contextos, cuerpos, situaciones, identidades, representaciones y modos de vida que pueden ser pensados desde la educación sexual.

Ahora bien, una vez desarmados el androcentrismo y, posteriormente, el cisexismo y la heteronorma, se abre la necesidad de problematizar las coordenadas epistemológicas hegemónicas desde las cuales ha sido pensada nuestra situacionalidad en términos geopolíticos. Esto implica exponer y desmontar la centralidad del norte global en la construcción de marcos teóricos y políticos.

Crítica descolonial

Corresponde abordar aquí una primera categorización de los desarrollos teóricos de los feminismos en clave de colonialidad. Esto responde a pensar una parte significativa de las teorías y apuestas ético-políticas feministas provenientes del norte global, que circulan e impactan en América Latina, como propuestas que no dejan de reproducir lógicas imperialistas, racistas y coloniales, es decir, modernas (Espinosa Miñoso, 2020). Como se ha señalado, cuando el feminismo se presenta como unívoco y se articula en torno a un sujeto universal “mujer”, suele hacerlo desde la experiencia de una mujer blanca, cis, heterosexual y situada en el norte global. De allí la necesidad de exigir a las teorías que se reconozcan siempre a sí mismas dentro del entramado de disputas de poder sociohistóricas en las que se producen, para desanudar quién es el sujeto político que enuncia y desde qué intereses lo hace. En este punto, las perspectivas epistemológicas de los feminismos latinoamericanos intervienen de manera decisiva en los debates en torno a la objetividad.

Si pretendemos construir, en el marco de la ESI, una caja de herramientas conceptuales que acompañe su implementación, resulta imprescindible incorporar

una mirada crítica sobre los procesos coloniales que operan incluso al interior de tradiciones con fines emancipatorios, como el feminismo.

Esta exigencia no responde únicamente a un horizonte de emancipación política, sino también a la necesidad de construir marcos epistémicos que ofrezcan un suelo sólido para una construcción situada de conocimientos válidos. En ese sentido, resulta imposible retomar la idea moderna y universal de “mujer” como sujeto del feminismo, sin interrogar qué mujer es esa, dónde se encuentra situada, cómo se inscribe su cuerpo en las tramas de poder de la racialización, en el acceso desigual a las condiciones materiales de existencia y en la política internacional. Estas preguntas desplazan la centralidad del sujeto “mujer” y abren la posibilidad de multiplicar las subjetividades, atendiendo a las situacionalidades específicas de las experiencias de los cuerpos. Solo desde allí la ESI puede habilitar un abordaje situado de sus discusiones, que permita la participación activa de los sujetos en la construcción de una perspectiva crítica.

Si estamos de acuerdo que la opresión se fundamenta en un sistema de conocimiento y producción del mundo de la vida, un sistema de clasificación social, dentro del cual han surgido las categorías dominantes de opresión (género, raza, clase), sistema instituido a través de la empresa colonizadora y la razón imperial a su servicio, ha llegado el momento de una desobediencia epistémica amplia que derrumbe el almacén de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha impuesto por la modernidad occidental. Descubrir y abandonar la autoetnografía (Pratt, 1997) y pasar de una vez por todas a producir y visibilizar de forma amplia nuestra propia interpretación del mundo, como tarea prioritaria para los procesos de descolonización (Espinosa Miñoso, 2014, p. 8).

Esta crítica interpela, de manera directa, a las prácticas educativas, al poner en cuestión el carácter colonial de ciertas propuestas didácticas. Por ello, se vuelve necesario mantenernos en el suelo del debate de las críticas descoloniales, no solo para reconocer las opresiones veladas que atraviesan las prácticas del cono-

cimiento, sino también para evitar reproducir lógicas colonizadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un abordaje que permita comprender la opresión en toda su complejidad. Cuando nos enfrentamos, desde un anclaje situado, a las instituciones educativas, necesitamos herramientas capaces de dar cuenta de la red de opresiones –y, en muchos casos, de violencias– que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos de la comunidad. De allí que, para que la ley no se convierta en un instrumento más de los procesos de colonización y para que su sentido pueda ser efectivamente disputado por los sujetos involucrados en las prácticas del conocimiento, resulta indispensable una perspectiva interseccional. Esto implica atender al modo en que se interseccionan las condiciones materiales de existencia –de clase y raciales– con las de género, así como incorporar otras categorías relevantes como la edad, la capacidad funcional, la ubicación geográfica y el origen étnico (Viveros Vigoya, 2016). Esta mirada permite revalorizar la ESI como una instancia de emancipación y de construcción colectiva de conocimientos, en la que la ciencia se configura como una herramienta al servicio de las comunidades para la mejora de sus propias condiciones de vida, y no como una instancia externa, colonizadora o adoctrinadora.

En este marco, asumir el carácter social del conocimiento en América Latina exige una crítica descolonial que nos permita reconocernos como miradas situadas, que construyen conocimiento, con herramientas epistémicas que, en muchos casos, resultan ajenas o incluso opresivas.

Consideraciones finales

En este trabajo se puso el foco en las epistemologías sociales críticas, dada su potencialidad estratégica para legitimar y acompañar la toma de decisiones profesionales en la puesta en acción de la ESI. En primer lugar, abordamos las epistemologías feministas, que permitieron construir un conjunto de herramientas orientadas, por un lado, a poner de relieve el modo en que las relaciones sociales de género han dado forma a las prácticas de producción del conocimiento y, por otro, a proyectar el rol que dichas relaciones podrían desempeñar en esas prácticas a partir de horizontes ético-políticos. Se erige así la posibilidad de pensar la objetividad como el resultado de un diálogo entre puntos de vista, en el que las

interpretaciones parcializadas –que emergen de cuerpos concretos– participan en la construcción de conocimientos.

A partir de esta primera crítica dimos el primer paso para generar alternativas que disputen el lugar de la ciencia pero desde la superación de la universalidad androcéntrica que le ha sido históricamente inherente. Nos encontramos con la necesidad de problematizar el lugar de los sujetos que conocen. Ese primer paso requirió, entonces, ser complementado por un segundo abordaje: la crítica trans.

Desde la focalización en el aspecto subjetivante de las prácticas pedagógicas, acudimos a la noción de género en tanto construcción performativa sostenida por la repetición de prácticas y significados, cuyo fundamento es la heteronorma. Esta categoría constituye una herramienta que nos permite revisar las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI, reconocer sus límites y potencialidades, a fin de proyectar un cuestionamiento de las formas generizadas que aún sostenemos en las escuelas. En este sentido, el sostenimiento de la heterosexualización de los conocimientos produce ignorancia respecto de otros modos posibles de habitar los cuerpos y las subjetividades, y con ella genera un daño. En este punto, los estudios trans se presentan como una herramienta epistemológica fundamental para la superación de los binarismos, en tanto multiplican los lugares de enunciación en la ciencia y abren la búsqueda de voces trans, orientadas a la superación de toda injusticia epistémica. Son también el vehículo necesario para pensar la confiabilidad de los conocimientos que la ESI promueve desde su marco legal, la que necesariamente tiene que basarse en una construcción de legitimidad desde quienes se nombran, se constituyen y se cartografían en las prácticas del conocimiento.

Los transfeminismos nos permiten generar herramientas para la reparación del daño propio de la injusticia cognitiva, al mismo tiempo que nos ofrecen un espacio para pensar una ESI que trascienda la lengua jurídica y la lógica de la violencia. En esta línea, también retomamos los enfoques antipunitivistas como espacios estratégicos para superar las ansiedades epistémicas que tienden a silenciar la singularidad de las experiencias de los cuerpos.

Finalmente, lo que se pone en cuestión es el sujeto del feminismo. Resulta insuficiente un punto de vista situado cuando este se construye desde posiciones blancas, heterosexuales, universitarias o del norte global. En este punto abordamos la tercera y última crítica: la crítica descolonial. Desde la perspectiva interseccional

que promovemos, esta última apuesta nos permite enriquecer la mirada epistémica en torno a la ESI en dos sentidos: si buscamos prácticas del conocimiento cuya validez se funda en la situacionalidad, se vuelve indispensable una crítica a la mirada europeizante, racializada y, por ende, parcializada de los saberes con los que en ocasiones trabajamos en las escuelas. Por otra parte, esta crítica habilita una revisión de las prácticas del conocimiento y, particularmente, de las prácticas educativas en términos metodológicos. Desde allí se promueve la generación de estrategias dialógicas que nos permitan trabajar la ESI en las escuelas, sin reproducir lógicas coloniales y opresivas.

De esta manera se realizó una apuesta a las prácticas del conocimiento vinculadas a la ESI, desde la dimensión política de las herramientas epistemológicas. Entendemos que es preciso complementar esta construcción desde las otras dimensiones: la *aletheia* –verdad– y el *ethos* –puede traducirse parcialmente como cultura–. Es preciso, entonces, tensionar las propuestas que aquí realizamos con las posibilidades de la ciencia de producir conocimientos en este marco; lo mismo que con una perspectiva etnográfica de los contextos de implementación de la ESI, cuestiones que no son el tema de este artículo, pero requiere de un desarrollo ulterior. El objetivo, como horizonte siempre presente, debe ser enunciado una y otra vez: se trata de generar marcos emancipatorios a través de la educación. Para esto la ESI requiere no solo ser aplicada, sino también problematizada de manera permanente, además de actualizada por las comunidades científicas, educativas, políticas y territoriales.

Referencias bibliográficas

- Arduino, I. (2018). Feminismo: los peligros del punitivismo. En N. Cuello & L. Mogan Di Salvo (Comps.), *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida junt*s* (pp. 75–90). Ediciones Precarias.
- Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127–137). Feminaria Editora.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2021). *El género en disputa*. Paidós.
- Cano, V. (2020). Afecciones punitivas e imaginación política: desbordes de la lengua penal. En D. Daich & C. Varela (Coords.), *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo* (pp. 75–90). Biblos.
- Espinosa Miñoso, Y. (2020). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos* (pp. 71–105). UNR Editora.
- Fernández, J. (2003). Los cuerpos del feminismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 138–154). Feminaria Editora.
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación), *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- Foucault, M. (2010). Clase del 8 de febrero de 1984, segunda hora. En *El coraje de la verdad. Curso en el Collège de France (1983–1984)*. Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- Ley 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Kroll (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139–156). Chirimbote; América Libre; Editorial El Colectivo; Pañuelos en Rebeldía.
- Maffía, D. (2020). Feminismo y epistemología: un itinerario político personal. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008–2015)*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251894/1/ESI-2008-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). Educación Sexual Integral. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Edu->

caci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf

- Radi, B. (2020). Epistemología del asterisco: una introducción sinuosa a la epistemología trans*. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos*. UNR Editora.
- Serra, L. P. (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas y Redes*, (1), 103–120. <https://doi.org/10.54871/cl4c105a>
- Vituro, P. (2006). Constancias. VII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-106/347.pdf>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1–17.

Cita sugerida: Mazzoni, A., & Villegas, M. G. (2025). La filosofía al rescate: críticas feministas, trans y descoloniales para un abordaje epistemológico de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. *Investiga+*, 8(8), 10-31. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Escenas de enseñanza con Inteligencia Artificial

Relatos desde la formación docente

Teaching scenes with Artificial Intelligence

Stories from teacher training

Ensinando com Inteligência Artificial

Histórias da formação de professores

Paola Roldán*

Resumen: El presente artículo es parte de los avances de una investigación en curso sobre prácticas de enseñanza con medios digitales en escuelas cordobesas de nivel primario, secundario y terciario. El objetivo de la investigación es caracterizar los modos en que las tecnologías digitales, y en particular las IA, ingresan en las propuestas de enseñanza según la lógica de cada nivel educativo. En esta ocasión compartimos tres casos que se desarrollaron durante 2025 en instituciones de formación docente del interior de la provincia de Córdoba que integran *chatbots* y otras herramientas algorítmicas en el trabajo de clase. La perspectiva teórico-metodológica retoma la noción de escena propuesta por Rancière, para definir la categoría escena de enseñanza que permite examinar tanto el flujo de interacciones como las tensiones entre saberes pedagógicos, materiales digitales y condiciones institucionales. El análisis muestra que las inteligencias artificiales tienden a reproducir las lógicas ya presentes en las clases digitalizadas (Dussel, 2018): simplificación, individualización y atención flotante, junto con cierta tendencia hacia la emocionalización y el activismo como rasgos de la enseñanza contemporánea. Sin embargo, un aspecto destacable es la rapidez con la que estas tecnologías se incorporan en los contextos escolares, dejando escasos márgenes para estudiar sus alcances y analizar de manera reflexiva sus implicancias. Las aplicaciones de IA, disponibles en prácticamente todos los teléfonos celulares, ofrecen entornos de uso profundamente amigables e intuitivos, lo que favorece su expansión acelerada. A ello se suma la fuerza de discursos pedagógicos que colocan la cuestión en el centro de la agenda de la formación docente, reforzando la sensación de inmediatez y urgencia en su adopción.

Palabras clave: escenas de enseñanza, formación docente, inteligencia artificial, tecnologías digitales.

Recibido:

16/09/2025

Aceptado:

04/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: This article presents preliminary findings from an ongoing research project on teaching practices using digital media in primary, secondary, and tertiary schools in Córdoba, Argentina. The research aims to characterize how digital technologies, and AI in particular, are integrated into teaching approaches according to the logic of each educational level. Here, we share three case studies developed during 2025 in teacher training institutions in the interior of Córdoba province that incorporate chatbots and other algorithmic tools into classroom work. The theoretical and methodological perspective draws on Rancière's concept of

* Magíster en Pedagogía. Universidad Nacional de Córdoba. paola.roldan@unc.edu.ar

“scene” to define the category of “teaching scene,” which allows us to examine both the flow of interactions and the tensions between pedagogical knowledge, digital materials, and institutional conditions. The analysis shows that artificial intelligence tends to reproduce the logics already present in digitized classrooms (Dussel, 2018): simplification, individualization, and unfocused attention, along with a certain tendency toward emotionalization and activism as characteristics of contemporary teaching. However, a notable aspect is the speed with which these technologies are being incorporated into school settings, leaving little room to study their scope and thoughtfully analyze their implications. AI applications, available on virtually all cell phones, offer profoundly user-friendly and intuitive environments, which facilitates their rapid expansion. This is compounded by the strength of pedagogical discourses that place the issue at the center of the teacher training agenda, reinforcing the sense of immediacy and urgency in its adoption.

Keywords: teaching scenarios, teacher training, artificial intelligence, digital technologies.

Resumo: Este artigo apresenta resultados preliminares de um projeto de pesquisa em andamento sobre práticas de ensino com o uso de mídias digitais em escolas de ensino fundamental, médio e superior em Córdoba, Argentina. A pesquisa visa caracterizar como as tecnologias digitais, e a IA em particular, são integradas às abordagens de ensino de acordo com a lógica de cada nível educacional. Aqui, compartilhamos três estudos de caso desenvolvidos durante 2025 em instituições de formação de professores no interior da província de Córdoba que incorporam chatbots e outras ferramentas algorítmicas ao trabalho em sala de aula. A perspectiva teórico-metodológica baseia-se no conceito de “cena” de Rancière para definir a categoria de “cena de ensino”, o que nos permite examinar tanto o fluxo de interações quanto as tensões entre o conhecimento pedagógico, os materiais digitais e as condições institucionais. A análise mostra que a inteligência artificial tende a reproduzir as lógicas já presentes nas salas de aula digitalizadas (Dussel, 2018): simplificação, individualização e atenção difusa, juntamente com uma certa tendência à emocionalização e ao ativismo como características do ensino contemporâneo. Contudo, um aspecto notável é a velocidade com que essas tecnologias estão sendo incorporadas ao ambiente escolar, deixando pouco espaço para estudar seu alcance e analisar cuidadosamente suas implicações. Os aplicativos de IA, disponíveis em praticamente todos os celulares, oferecem ambientes extremamente intuitivos e fáceis de usar, o que facilita sua rápida expansão. Isso é agravado pela força dos discursos pedagógicos que colocam o tema no centro da agenda de formação de professores, reforçando a sensação de imediatismo e urgência em sua adoção.

Palavras-chave: cenários de ensino, formação de professores, inteligência artificial, tecnologias digitais.

Desarrollo

Como parte de un proyecto de investigación Secyt de la UNC en curso, estamos mapeando escenas de enseñanza con medios digitales en diferentes niveles del sistema educativo en la provincia de Córdoba. La intención de este proyecto es reconstruir y caracterizar rasgos de la enseñanza contemporánea atravesada por los medios digitales, en particular con los desafíos de la Inteligencia Artificial en la escuela primaria, secundaria y superior. Nos interesa reconstruir el trabajo con los conocimientos que se despliegan en la clase, el flujo de las interacciones que se despliegan y los rasgos pedagógicos que asumen las aulas digitalizadas. En particular, en este artículo compartimos tres escenas de formación docente de nivel superior que usan aplicaciones de Inteligencia Artificial.

Siguiendo a Rancière, abordamos la categoría de escena como una herramienta teórico metodológica que nos permite pensar en situaciones de enseñanza que tienen potencialidad epistemológica y que permiten hacer corte para entender una situación mayor. Más que una representación, se trata de una forma de análisis centrada en lo singular, en tanto aquello que permite comprender los procesos en juego a partir de su especificidad. Como plantea el autor, se trata de asumir “la idea de que un proceso se comprende siempre a partir de la profundización de lo que está en juego en esta singularidad” (Rancière, 2018, p. 11). La escena, en este sentido, implica un recorte temporal y racional que permite leer, en el espesor de un acontecimiento, las articulaciones y tensiones que lo configuran:

En el concepto de escena hay una cierta idea de temporalidad discontinua, la elección de un cierto modo de racionalidad: pensamos que en el espesor de un evento singular podemos leer el ensamble de enlaces y desafíos que definen una singularidad política, artística o teórica (Rancière, 2018, p. 11).

Para este autor, la escena es tanto el lugar como el momento de un encuentro contingente, siempre abierto a nuevas configuraciones, donde “las cosas pueden ir en direcciones distintas” (Rancière, 2018, pp. 30–31). Estas claves de espacialidad y temporalidad resultan fundamentales para aproximarse a lo que él llama “textura de la experiencia sensible” (Rancière, 2018, p. 134).

En esta perspectiva, la apariencia no es entendida en términos platónicos como ilusión o engaño, sino como el modo en que algo o alguien se manifiesta en un espacio común.

Pensar la enseñanza como una escena implica preguntarse qué aparece –qué se hace visible y presente– en la actividad cotidiana: miradas, saberes, palabras, gestos. Lo que se manifiesta en una escena lo hace dentro de un régimen de visibilidad y legibilidad, es decir, según determinadas condiciones que lo hacen significativo. Como señala Dussel (2019):

lo que importa es pensar lo que se manifiesta en la escena, en esa conjunción de cuerpos, gestos, miradas, palabras y significaciones, y no apelar a algo que está detrás y que determinaría todos los sentidos. Pero eso no quiere decir que no haya un fuera-de-escena, que serían todas las acciones y el tejido intelectual, ético y estético que soporta la actuación y que es el que le da espesor y verdad a la escena (p. 9).

Este concepto resulta relevante no solo por su potencia metodológica –que permite entretener diferentes tramas discursivas y enriquecer la producción de sentido–, sino también por la toma de posición política que implica. Pensar desde la escena permite cuestionar los marcos que tienden a fijar a los sujetos en identidades estables, en una cultura o en una relación determinada con el saber o el poder: “posiciones que fijan a los sujetos a una cultura propia, una identidad propia o cierta relación con el poder y con el saber” (Rancière, 2014, p. 91).

Utilizar esta categoría implica también interrogar los modos de narración de la investigación. Evitar jerarquías entre discursos supone habilitar la presencia de la voz del investigador o la investigadora, sus decisiones, estrategias y afectos en la escritura, como un modo de pensar lo sensible. Al mismo tiempo, se trata de concebir la teorización como un proceso de conceptualización donde los conceptos no se aplican como instrumentos, sino que funcionan como organizadores del pensamiento (Roldán, Frencia, Sourerian 2024). En este marco, trabajar con la singularidad no busca alcanzar una verdad unívoca, sino escapar a las formas consolidadas de inteligibilidad, y así posibilitar otras maneras de ver y pensar. Como señala Corral (2021), “los conceptos son los operadores de ese desplazamiento, que abren nuevos campos al pensamiento al reconfigurar no solo lo dado, sino también lo pensable” (p. 6).

El concepto de escena se enlaza con un modo singular de abordar la enseñanza. Anne-Marie Chartier (2004) introduce una noción interesante para pensar lo que pasa

cuando estamos en el aula, frente a los alumnos. La autora sostiene que dar la clase supone llevar a cabo acciones que trascienden el enseñar:

Cuando el maestro está encargado de transmitir un saber a toda la clase, cuando todos los alumnos están obligados a aprender (a leer, a rezar, a hablar inglés, a resolver ecuaciones) se impone otra pedagogía. El maestro es menos alguien que enseña que alguien que da la clase, es decir, alguien que distribuye y organiza el trabajo, circula entre las filas, se inclina sobre los borradores y subraya faltas, pasa al pizarrón a un alumno para que haga una corrección colectiva, hace formular la regla o la solución antes de ordenar un nuevo ejercicio. Dirige las actividades de una manera infinitamente más cercana y coactiva con todos los riesgos que esto implica (Chartier, 2004, p. 43).

Desde esta mirada, dar una clase supone poseer cierto oficio o artesanía que implica un conjunto de rituales, haceres, intuiciones que permiten al docente dirigir las actividades durante el tiempo del encuentro.

La clase es una **especie de coreografía**, una disposición de los cuerpos; y la atención en el espacio y en el tiempo que estructura una secuencia de trabajo común, a la vez que organiza tiempos de trabajo individuales, es también espacio y condición de disciplina (Abad, 2016), de organización del trabajo colectivo (Dussel & Trujillo, 2019, p. 17).

Como señala Dussel, en la clase se enseñan los contenidos previstos por el currículum, pero también se producen otros saberes que resultan igualmente significativos. Enseñar implica coordinar tiempos, organizar materiales, sostener conversaciones y proponer desafíos. El propósito central de la clase es abrir proyectos de conocimiento que involucren tanto a cada estudiante como al grupo, y que se sostienen en una lógica de cuidado, individual y colectivo. Aunque siempre hay una intención pedagógica –explícita o implí-

cita– orientada a que se aprenda algo, ese aprendizaje no puede ser completamente planificado ni garantizado de antemano.

La clase entonces, tiene como propósito central abrir proyectos de conocimientos que impliquen transformaciones entre el punto de partida y el punto de llegada, en las diversas formas y modalidades que puedan manifestarse. Además, como dijimos anteriormente, para que esto suceda tiene que poder desplegarse algo de lo vincular que habilite las posibilidades del encuentro con los otros y los conocimientos. A su vez, y casi en simultáneo, podría pensarse que el despliegue de la clase se asienta en un conjunto de haceres cotidianos, ordinarios, casi rutinarios o banales que permiten que lo efímero y frágil de la clase acontezca. Haceres que organizan tiempos, espacios, agrupamientos. Haceres “muy intuitivos” que identifican señales del grupo sobre sus sensaciones y percepciones. Haceres que permiten trabajar con el grupo colectivamente al mismo tiempo que advierten las singularidades de cada estudiante. Inés Dussel recupera esta idea de los haceres ordinarios de Chartier quien:

toma un ejemplo muy interesante que es la persistencia del dictado en las prácticas escolares de los maestros franceses, pese a que se lo ha criticado tanto por autoritario y poco productivo. Para Chartier, el dictado sigue siendo un ejercicio atractivo porque permite una economía de esfuerzos (no es demasiado cansador), porque organiza la atención de los alumnos, porque puede corregirse en el momento, porque permite desplazarse por el salón para ver qué hacen los alumnos, porque se pueden contar las faltas sin calificar, porque se puede ver el progreso con el correr de los días. Es una manera de hacer la clase de manera tranquila, con costos relativamente bajos, que permite distintas variantes, pero con un fondo de estabilidad que reasegura a los estudiantes (Chartier, 2017). Se lo criticó mucho por ser poco sofisticado, por su inconsistencia con las teorías socioconstructivistas, pero, sin embargo, no es fácil reemplazarlo por otro ejercicio que cubra todas esas necesidades. No es que Chartier defienda el dictado, sino que dice que la crítica didáctica que lo condena por anticua-

do no tiene en cuenta la polivalencia de usos y de funciones que cumple este ejercicio en la clase (Dussel, 2017).

Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son los nuevos haceres que traen los medios digitales a las aulas? ¿Qué nuevos haceres traen las herramientas de inteligencia artificial? ¿Se configuran diferente las aulas en las escuelas primarias, secundarias y superior?

1. Los medios digitales en las escenas del enseñar.

Inés Dussel encabeza una serie de investigaciones que, en las últimas décadas, han aportado elementos decisivos para comprender las transformaciones que atraviesan las escuelas en su vínculo con los medios digitales. En ese marco, reconstruye un modo particular de entender los medios como infraestructuras de lo social y portadores de conocimiento:

Los medios, con sus posibilidades tecnológicas (por ejemplo, la transmisión en directo), promueven formas de interactuar y de pensar el mundo, de mirar al mundo. Al mismo tiempo, hay que reconocer que los medios se transforman, y sus lenguajes y tecnologías van cambiando, lo cual modifica nuestro vínculo con ellos. Otro aspecto que puede destacarse es que los medios son una suerte de infraestructura de lo social. Los medios permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana; son tecnologías de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como de administración del tiempo o de recursos (Peters, 2015). Los medios “viajan” en el tiempo llevando registros de distintas épocas, tales como la fotografía, el cine o YouTube, y cambian la relación con la temporalidad. Por ejemplo, desde la existencia de la fotografía, el cine y el fonógrafo (tecnología para grabar sonido) la experiencia humana incluye registros que “vuelven a la vida” eventos del pasado; también modifican el espacio, en tanto se crean nuevos artefactos que guardan

esos registros y expanden las posibilidades de coexistencia simultánea con elementos distantes que se vuelven cercanos, ya sea impresos, en la pantalla o como realidad 3D (Dussel & Roldán 2023:194).

Desde este posicionamiento los medios digitales ingresan a la escena del enseñar trayendo sus lógicas de producción, sus disputas y sus modos de organizar, sistematizar y hacer circular los conocimientos.

Por otro lado, los discursos escolares reversionan sus pedagogías para proponer modos de hacer en las aulas inspirados en las ideas de innovar, mejorar, incluir, democratizar asignando cierto protagonismo a los medios digitales en esa configuración. No voy a detenerme en este artículo en historizar desde la pedagogía estos mandatos, sin embargo, me interesa señalar que los discursos contemporáneos sobre los medios digitales –y hoy sobre los usos de la IA en las aulas– actualizan disputas, tensiones y tradiciones de larga data que asumen rasgos singulares en las didácticas de cada nivel educativo.

Desde esta perspectiva, interesa detenernos a pensar en algunos de los dilemas que impulsan los discursos contemporáneos sobre los medios digitales en educación, con el fin de tomar distancia crítica y repensar posibles *formas escolares*¹ de integración de estas herramientas basadas en las investigaciones.

Presentamos tres de estos dilemas que suelen aparecer como imperativos y que, al mismo tiempo, permiten comprender aquellos casos que se resisten:

- Entretener y emocionar
- Disputar la atención
- Hacer tareas

[1] En un trabajo previo (Roldán, 2019) propusimos pensar la clase contemporánea desde la construcción de nuevas formas escolares que permitan hacer lugar a las herramientas digitales en el aula desde una perspectiva contraintuitiva. La noción de formas escolares refiere a la idea de Simmons, Maschelein (2018), Larrosa (2018) de un conjunto de operaciones que despliega la escuela como espacio colectivo donde lo común (que es el mundo que nos une y reúne) se convierte en tema de estudio para poder habitarlo, comprenderlo y cuidarlo. En aquel momento llamamos a estas acciones nuevas formas escolares porque la idea de nueva buscaba señalar la tensión con la idea de forma escolar como aquello que resiste porque busca **ir más lento** para poder someter el mundo a estudio, porque necesita **separarse**, tomar distancia para poder hacerse preguntas sobre lo que está estudiando y porque necesita **conversar con otros** (docentes, compañeros y los pensadores productores de conocimientos que trae la escuela) para producir conocimientos sobre ese mundo.

1.1 Entretener y emocionar

Los discursos pedagógicos contemporáneos que parecen contagiados de enunciados que priorizan la simplicidad, lo fácil y rápido como sinónimo de felicidad, encuentran lugar en las pedagogías experienciales y afectivas a las que refiere Dussel (2018). El eslogan de un *buen aprendizaje* queda asociado a lo divertido, entretenido y simple. Entonces, nos vemos envueltos en el diseño de clases que despojan lo complejo, lo que lleva tiempo explicar, lo que resulta denso en pos de actividades que sean convocantes, que se resuelvan relativamente rápido y que pongan al estudiante en la tarea de producir cualquier cosa. En esta configuración, la utilización de los medios digitales parecen ser la respuesta óptima, se convierten en garantes *per se* del entretenimiento y de lo experiencial.

Las aulas están hechas de múltiples trayectorias que van más allá de los medios digitales, por ejemplo, las que organizan las pedagogías experienciales y afectivas que invitan a expresarse o a sentir en las aulas, antes que a codificar o memorizar. Al mismo tiempo, hay que recordar que estas pedagogías precedieron a los medios digitales; lo lúdico, la creatividad y el paidocentrismo han sido principios centrales de las nuevas pedagogías desde las primeras décadas del siglo XX (Dussel & Trujillo, 2018, p. 148).

Estas pedagogías del entretenimiento también aparecen asociadas a ciertas pedagogías de lo emocional que priorizan el bienestar subjetivo, posiblemente en detrimento de formas sociales más complejas, como la negociación colectiva, el cumplimiento de normas compartidas o la convivencia con situaciones de tensión o conflicto que son propias de la vida política y social. Como señala Abramowski (2025), este tipo de pedagogías afectivo-emocionales encuentran sus raíces en una narrativa romántico-sentimental, históricamente configurada desde los inicios del sistema educativo moderno. En esta narrativa, se atribuye a la dimensión afectiva un papel central en la formación de las subjetividades, y se promueve la expresión y gestión emocional como objetivos prioritarios del acto pedagógico.

¿Cómo comprender la omnipresencia actual del lenguaje emocional en las propuestas educativas? Una aproximación inicial a esta interrogante consiste en señalar cómo estos proyectos y discursos están atravesados por un *ethos* contemporáneo que privilegia

las emociones y sus explicaciones por encima de otros modos discursivos (Sorondo & Abramowski, 2022). Este predominio de lo afectivo redefine su condición de verdad, asignándole un valor ontológico, normativo y epistémico renovado (Illouz, 2007). Es posible entonces referirnos a una matriz cultural y discursiva surgida en consonancia con las luchas políticas, sexuales e identitarias de los años sesenta (Ehrenberg, 2000; Illouz, 2014), que en la actualidad funciona como un régimen de verdad influyendo decisivamente en nuestras formas de pensar y actuar en torno a la educación. Así, estamos frente a la naturalización de un discurso hegemónico sobre las emociones, que establece ciertos significados, imaginarios y rutinas de interacción dentro del ámbito escolar (Fairclough, 1989) (Abramowski, 2022:104-105).

Abramowski (2022) reconstruye las perspectivas más críticas sobre las llamadas pedagogías emocionales que buscan deliberadamente explicitar el lugar de la incomodidad o el malestar como formas de hacer visibles contradicciones, complejidades del aspecto humano que intervienen en los procesos sociales y en particular en los escenarios educativos. Sin embargo, advierte que:

en tanto que régimen de verdad, el discurso de las emociones traza ciertos límites para las problemáticas que pueden ser planteadas y abordadas como tales en el campo educativo. En este sentido, es imprescindible alertar sobre un discurso que, a pesar de querer ser crítico, no logra desnaturalizar y problematizar los sentidos impuestos desde la agenda educativa dominante (Abramowski, 2022:121).

Los medios digitales no son neutrales ni independientes de estos marcos discursivos y emocionales. Al contrario, refuerzan y amplifican una lógica pedagógica donde prima lo inmediato, lo entretenido y emocionalmente satisfactorio. El desafío que enfrentamos es entonces doble: por un lado, reconocer críticamente estas configuraciones para no naturalizarlas acríticamente y, por otro, explorar alternativas pedagógicas que integren las posibilidades tecnológicas sin renunciar a la complejidad, el análisis profundo y la negociación colectiva.

1.2 Disputar la atención

La organización de la clase como espacio que modela formas específicas de atención –configurando un régimen atencional basado en la focalización, la concentración sostenida y la jerarquización de estímulos– está en disputa frente a la proliferación de pantallas.

En particular, los teléfonos inteligentes y las netbooks como artefactos permanentes en las aulas, con pantallas individualizadas y conectividad a Internet o Intranet, parecen desafiar significativamente la organización de las relaciones de poder/conocimiento en las aulas, y la gestión y el control centralizados por parte de las autoridades institucionales de la configuración del tiempo y el espacio. Considerar la posibilidad de separar un espacio para una tarea especial no solo es más difícil de realizar, sino que también se percibe cada vez como menos necesario (Dussel, 2018, p. 29).

La escuela emerge en un momento en que estaban cambiando las formas de atención y es protagonista de toda una pedagogía dedicada a enseñar cómo focalizar la atención. La herencia del modelo religioso en la escuela no solo es evidente en la forma en que organiza su estructura institucional, sino también en cómo gestiona la atención de sus estudiantes. En el ámbito religioso, tanto el diseño espacial como la figura del sacerdote cumplen la función específica de atraer y mantener la atención de los creyentes durante el sermón o la liturgia, garantizando así una concentración prolongada en el mensaje que se quiere transmitir. Esta misma dinámica fue adoptada por la escuela, donde la figura del docente se coloca en el centro del aula, ejerciendo control sobre la atención de los estudiantes y estableciendo así una relación desigual, en la que se espera que el alumnado reciba ordenadamente y con disciplina los contenidos impartidos. De esta manera, la escuela moderna quedó configurada como una institución regulada por el Estado, dedicada a ordenar estrictamente el tiempo, el espacio y el cuerpo de los estudiantes bajo criterios de disciplina y productividad, lo que redujo las posibilidades de acción autónoma de los sujetos, tanto dentro del entorno escolar como en su interacción con la sociedad. Este proceso también implicó redefinir lo que se consideraba un conocimiento válido, imponiendo un modelo

único de escolarización y desplazando otras experiencias educativas diversas que coexistían antes de la consolidación del sistema escolar moderno.

Hoy, esos regímenes de atención se ven fragmentados y dispersos; expresan una profunda ruptura en los modelos de gestión de lo que acontece en la clase.

Dentro de las aulas, la dinámica que se observa es que los estudiantes suelen estar mirando sus pantallas o están concentrados en sus actividades, y atienden alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se activa ante ciertos disparadores. Aunque es claro que el ideal de atención completa y profunda nunca fue más que una ilusión (Crary, 2008), en las nuevas condiciones infraestructurales de la cultura puede señalarse una dispersión aún mayor. La individualización de las pantallas que traen las netbooks y los celulares, junto con el uso extendido de auriculares para crear climas sonoros propios, muestran un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, y una apertura a un tipo de organización más personalizada que, pese a todas las promesas, no siempre logra constituir eficazmente un buen entorno de trabajo, y tampoco parece aprovechar las ventajas del trabajo presencial común (Dussel & Trujillo 2018:17).

Si prestar atención estuvo configurado históricamente en la escuela a la concentración en un solo foco, al tiempo detenido y dedicado de estudio, al traer algo cerca para desmenuzarlo, rumiarlo y analizarlo con tiempo, las nuevas formas de atención parecen tener que resolver la vertiginosidad, dispersión, multiplicidad, etcétera. La presencia de múltiples pantallas incrementa las disputas por una atención enfocada en un punto central, como pretendía ser el pizarrón y la figura del maestro en el centro. Por su parte, los discursos críticos respecto de las prácticas homogeneizantes de la escuela potenciaron la necesidad de atender los intereses singulares de los estudiantes, promoviendo la atención a la diversidad y singularidad. Estas pedagogías de lo diverso, lo entretenido y lo activo, junto con la

omnipresencia de los medios en las aulas desde el imperativo de la innovación tensionan de manera controvertida las condiciones de dar clase hoy.

1.3 Hacer tareas

En este caso, elegimos detenernos en la figura del estudiante y la pregnancia de las didácticas contemporáneas que interpelan a los docentes sobre el valor del diseño de la actividad, donde lo activo queda asociado, casi exclusivamente, al estudiante “que produce” tareas: realiza murales digitales, edita videos, participa en redes sociales, saca fotografías, publica en blogs, diseña presentaciones, etcétera. Como advierte Meirieu (2016), las discusiones sobre los métodos activos son de larga data en la didáctica. Se discuten las tradiciones que ponderan la acción por sí misma, puesto que no cualquier actividad supone un desafío profundo para el aprendizaje.

La formación a lo largo de toda la vida que, sin embargo, todos reivindicamos, todavía sigue siendo, en gran medida, una ficción: sometida al principio de la ganancia rápida, sobre la inversión, esa formación se focaliza en el saber hacer operativo (las famosas llamadas competencias) en detrimento de los aprendizajes nuevos, de las aperturas culturales y de una verdadera formación ciudadana (Meirieu, 2016, p. 45).

Una forma de pensar este lugar de las tareas con medios digitales es cuando desde las propuestas se incluyen con una pretensión didáctica de interesar a los alumnos y comprometerlos con la actividad. Por ejemplo, las filmaciones viralizadas sobre estudiantes que diseñan un video que reconstruye, de modo ficcional, un posible diálogo que podría haber sucedido si los próceres de la Revolución de Mayo hubieran tenido redes sociales. Existen varias versiones viralizadas, con el uso de WhatsApp y Facebook, disponibles en la web. Frente a estas producciones, cabe preguntarse: ¿qué contenidos de la historia aprendieron estos estudiantes?, ¿hasta qué punto podemos ficcionalizar hechos históricos para hacerlos divertidos?, ¿cuánta rigurosidad sobre lo acontecido en aquellos tiempos puede mantenerse en un soporte como este?, ¿cuáles son los saberes que recordarán los estudiantes sobre esa experiencia? Seguramente, los estudiantes se divirtieron, se esforzaron, estuvieron atentos, trabajaron en grupos y hasta respetaron algunos datos

históricos, pero, ¿comprendieron la complejidad de ese proceso revolucionario o lo consumieron como cualquier otro contenido mediático?

Otro desafío que estamos atravesando en la realización de tareas en el nivel superior, sobre todo en aquellos ejercicios domiciliarios o basados en la modalidad combinada, es el uso de aplicaciones de IAG² (ChatGPT, Meta AI, Gemini, entre otras), hoy ampliamente extendidas entre los estudiantes. Podría decirse que, así como su uso se ha expandido rápidamente en las prácticas educativas, también se ha incrementado de manera sostenida la producción de investigaciones, artículos, libros, propuestas de formación y diversos discursos académicos que analizan las implicancias, derivas, riesgos y promesas de la IAG en el ámbito educativo. Estas expresiones veloces, abundantes y sobreestimadas son parte del mismo fenómeno y hacen difícil su comprensión. En este sentido, no pretendemos ahondar en ese territorio, solo proponemos traer las conversaciones y debates que vivimos a diario en las aulas para pensarlas en relación con las tareas escolares. ¿Qué pensamientos y conocimientos promovemos en la interacción con la IA? ¿Qué márgenes tenemos para movernos en el terreno confuso e incierto de la IA en la realización de tareas? ¿Qué significa hacer usos críticos de la IA? ¿Alcanza con ser un estrategia en el uso de *prompts*?, etcétera.

Dussel (2017) –antes de la IA, pero frente a los desafíos de los medios digitales en las clases– nos invitaba a repensar el lugar del estudiante siempre activo, desde un lugar que se atreva a reinventar nuevas formas escolares para incluir las herramientas digitales en la escuela. Nos interpelaba con volver a traer ciertas formas *tradicionales* de dar la clase para investirlas de las preocupaciones que, hoy, nos convocan para dar la clase. Por lo tanto, se planteaba la necesidad de volver a pensar el acto de hablar en las clases, hacer circular la palabra, explicar, narrar, contar y construir, oralmente, un ambiente colectivo. En este espacio oral, el acto de la escucha es central. Escuchar a nuestros alumnos y enseñarles a escuchar entre ellos se vuelve una necesidad en este tiempo contemporáneo, saturado de sonidos y de velocidad. En este sentido, reivindicar los tiempos del silencio y la escucha deberían ser actividades que estén incluidas en nuestras planificaciones.

Dussel también mencionaba el valor de volver a traer a las clases los ejercicios de lectura y escritura. Leer en clase, con un tiempo detenido, leer en voz alta en grupo, leer entre

[2] Es importante señalar que no abordaremos en profundidad los dilemas y desafíos que hoy están provocando las IA en la enseñanza, sino traemos algunas repercusiones que hacen al sentido al presente artículo.

todos y detenernos para comentar parecen ser permisos que no nos estamos atreviendo a darnos.

Quizás este tipo de actividades en clase puedan habilitar espacios de conversación con los estudiantes sobre la tendencia a resolver todas las tareas con la IA evitando usos clandestinos y promoviendo conversaciones públicas sobre las estrategias de uso que están construyendo. Quizás, habilitar los tiempos de lectura, escritura y escucha en clase articulando momentos de trabajo individual, grupal, en conjunto con IA y sin ella habilite registros colectivos que favorezcan usos reflexivos y estratégicos.

La velocidad y la tendencia a consumir los contenidos de clase –el docente que vomita y el estudiante que deglute, con lo burda que resulta esta metáfora–, como si se tratara de un local de comidas rápidas, donde todo tiene que ser veloz, divertido, fácil, instantáneo, nos desafían a encontrar nuevas formas escolares que promuevan el estudio del mundo que propone la escuela. En relación a ello, Dussel (2017) plantea: “La cuestión parece referir a cómo traer el cuerpo en la palabra, como volver a dotarla de vida, de capacidad de conmoción y de afectación, de intercambio, para abrir una experiencia sensible de conocimiento” (p. 62). Sin embargo, a pesar de profundas y honestas intenciones, las cosas no suceden, siempre, como hubiéramos querido.

2. Escenas de enseñanza de nivel superior que buscan resistir a los imperativos de las pedagogías contemporáneas usando la IA en sus clases

Escena 1: ChatGPT Pensamiento matemático en segundo año de un profesorado de nivel inicial en la localidad de Cruz del Eje, Córdoba.

Escena 2: Character.ai Sensibilizar en el marco de un Seminario de Ruralidad en primer año de un profesorado de nivel primario en la localidad de Noetinger, Córdoba.

Escena 3: Notebooklm Trabajo con múltiples fuentes, validación de saberes y autorías en el espacio de Práctica docente de cuarto año en un profesorado de artes visuales en la localidad de San Francisco, Córdoba.

En el siguiente material interactivo se sistematiza el recorrido por las escenas de enseñanza reconstruyendo las preocupaciones de las docentes, las razones de la

elección de las herramientas, algunas tareas de los estudiantes, desafíos de cada experiencia y el lugar de los conocimientos.



Material interactivo:

<https://view.genially.com/689249bd21df43e02ec95f1c/interactive-content-casos-ateneo>

Las tres escenas presentadas ocurrieron durante 2025 y fueron iniciativas de las docentes que, según relatan, surgieron de su ejercicio de estar atentas a lo que acontece en el aula, de sus búsquedas por acercarse a sus estudiantes y de sus preocupaciones pedagógicas en la formación docente. Aparecieron casi como un *gesto natural*, poco planificado. Ninguna de ellas desarrolló propuestas de formación específicas para aprender a usar la IA en el aula, sino que fueron explorándola a partir de sus curiosidades e intereses. Tampoco se consideran a sí mismas expertas en tecnologías. En sus escuelas no siempre cuentan con conectividad ni sus estudiantes disponen necesariamente de computadoras para llevar a clase. La modalidad combinada de los IFD introduce rasgos interesantes en la organización del trabajo pedagógico de estas docentes, aunque no de manera causal: no es la modalidad la que las lleva a pensar la integración de la IA en sus clases, pero sí contribuye a organizar los tiempos de trabajo.

A continuación, analizamos las escenas a partir de las búsquedas comunes y de los puntos en que se diferencian, lo que permite un ejercicio analítico organizado en torno a dos categorías desde las cuales las propuestas resisten:

- Ponderar el trabajo con los conocimientos
- Ponderar el tiempo de trabajo compartido y la conversación sobre lo común

2.1 Ponderar el trabajo con los conocimientos como gesto de resistencia

Colocar el trabajo con los conocimientos en el centro de la tarea de enseñanza puede parecer una obviedad; sin embargo, este argumento ha sido profundamente desafiado por discursos pedagógicos que, a lo largo de la historia y en sintonía con sus contextos, fueron señalando la necesidad de repensar los modos en que la escuela asumía esta tarea. Desde las teorías pedagógicas enciclopedistas, que ponderaban la lección magistral como único modo legítimo de trabajo con los conocimientos en las escuelas hasta nuestros tiempos, hemos transitado variados y profundos debates (muy acalorados, en varias ocasiones) que, desde diversos campos disciplinares además del pedagógico –como el filosófico, el epistemológico y el psicológico– han ido problematizando el lugar de la escuela como único espacio legítimo para la transmisión de los conocimientos sobre el mundo.

A estos debates se suman los desarrollos tecnológicos y la profunda transformación sociotécnica que despliegan en los procesos de producción, circulación, difusión y creación de saberes. Cada tecnología –desde la imprenta, el cine, la radio, la televisión, Internet y hoy la IA– ha interpelado a la escuela en su relación con el trabajo con los conocimientos. Desde las formas de archivar los saberes –la linealidad de los libros o la multimedialidad de la web–, los lenguajes utilizados –la palabra escrita, imágenes, sonidos, lo audiovisual, etc.–, la interacción que proponen –desde lo más rudimentario hasta las formas inmersivas más sofisticadas–, las formas de distribución –donde la digitalización define formas singulares para la circulación, duplicación y creación de contenidos por parte de los usuarios–, etcétera. Una dimensión central de este proceso será, además de la digitalización, la automatización de datos que, junto a la gran capacidad de cómputos y las big data, generan las condiciones para la expansión de la Inteligencia artificial. Estas tecnologías intervienen en los modos de recordar, de capturar el pasado, de archivar, de narrar la experiencia presente, por tanto, de imaginar el futuro. En este sentido, son parte de los procesos de comprensión del mundo y del trabajo con los conocimientos en cada una de las clases que dictamos.

¿Qué otras reflexiones traen las inteligencias artificiales a estos escenarios socio-técnicos? Sadin (2020) habla del surgimiento de un nuevo régimen de verdad que se caracteriza por los siguientes rasgos:

A largo plazo, está destinado a relacionarse con la casi totalidad de los asuntos humanos y a ejercerse en toda circunstancia. Proviene, en cada campo de aplicación, de una fuente única, eliminando de facto el principio de una aprehensión plural de las cosas. Se inscribe principalmente en una lógica de tiempo real, revelando estados de hecho en el momento mismo en que esos hechos tienen lugar, impulsándonos en consecuencia a actuar dentro del menor lapso posible y deslegitimando el tiempo específico del análisis humano. Se le asigna un estatuto de autoridad inducido por una eficacia que aumenta sin descanso, paralizando desde la base toda pretensión de contradicción. Finalmente, se relaciona únicamente con un espíritu utilitarista que responde principalmente a objetivos de optimización así como a intereses privados (Sadin 2020: 96).

Sadin denomina este nuevo régimen la *aletheia* algorítmica, donde deja de tener valor la deliberación, la duda, la ambigüedad que son parte inherente de los procesos históricos de construcción social del saber. Se ponderan los saberes eficientes, efectistas, útiles, simples y aplicables. Esta idea de saber se asocia lo que Dussel y Ferrante advierten en su investigación:

En las prácticas de estudio con medios globales conectivos, los estudiantes despliegan una serie de prácticas que, de modo inadvertido, tienden a estar reguladas por los protocolos de las plataformas y las prácticas de los usuarios antes que por el currículum escolar o por las pedagogías de sus docentes (Dussel & Ferrante 2022:17).

¿De qué manera estos rasgos del saber contemporáneo tensionan el trabajo con los conocimientos en las clases? ¿Cómo se tensiona la idea de autoridad algorítmica generalizable, inmediata, confiable, útil e irrefutable con la autoridad del saber escolar? ¿Cómo se articula el tiempo de estudio como trabajo que supone esfuerzo con la tendencia a lo rápido, fácil y útil? ¿Cuánta de esta regulación de los medios incide en los modos de dar clases?

En la escena de enseñanza de Pensamiento Matemático, la docente observa que sus estudiantes resuelven el ejercicio con procedimientos que ella no había enseñado, mediante formas de resolución poco intuitivas que, además, las propias estudiantes no podían explicar. Decide conversar la situación, y las estudiantes reconocen que habían usado ChatGPT para resolverla. Frente a esto, la docente les propone nuevos ejercicios en los que la carga cognitiva recayera nuevamente en ellas. Partiendo de la hipótesis de que, hasta ese momento, la IA no podía leer gráficos, les mostró los posibles errores de razonamiento. Además, sugirió invertir el orden de uso de la herramienta: no emplearla para resolver las situaciones problemáticas, sino para ayudar a las estudiantes a diseñar problemas que cumplieran con los parámetros de resolución planteados por la docente. Según la docente y las propias estudiantes, este abordaje ayudó a superar cierta predisposición frecuente en la formación inicial: el temor con que muchas se enfrentan a los contenidos matemáticos, bajo la idea de que no serán temas centrales en su futuro ejercicio profesional. Sin embargo, persisten dudas respecto de la profundidad de los contenidos que efectivamente se pudieron trabajar y de la capacidad de reflexión sobre ellos, al estar atravesados por la fuerza con que las IA tienden a resolver, facilitar, simplificar y restar densidad. Una pregunta interesante es si esa inclinación a la simplificación proviene únicamente de la velocidad y el vértigo de las tecnologías digitales, o si forma parte de un proceso más amplio y prolongado que viene marcando a la formación docente en general. Lo cierto es que esta docente busca, insiste y asume el desafío de volver a colocar la especificidad de su campo disciplinar en el centro de su tarea de enseñanza.

En la escena de enseñanza del seminario de Ruralidad de primer año, la docente se muestra preocupada por las trayectorias de las estudiantes, su cuidado y acompañamiento, entendidos como gestos estructurantes de la modalidad. La ruralidad, en tanto modalidad, se define precisamente por el acompañamiento de las trayectorias y el seguimiento singular de cada estudiante. La utilización de la herramienta Character.ai se presenta como una excusa para generar sentido de pertenencia con el IFD (el personaje creado lleva el nombre de la intelectual que identifica al instituto, Victoria Ocampo), al mismo tiempo que busca cautivar a través del efecto seductor de la tecnología. La docente asume en su clase un compromiso profundo con materializar lo que denomina la didáctica de la ruralidad, centrada en los modos de movilizar a los estudiantes, romper estereotipos y desafiar las formas convencionales de trabajo con el conocimiento. En este marco, encuentra en las tecnologías digitales opciones de alto impacto para alcanzar sus objetivos. Queda pendiente reflexionar sobre la durabilidad de esta implicancia emocional que la docente considera valiosa. ¿De qué manera recupera este rasgo de la modalidad, que ella propone como objeto de conocimiento? ¿Qué reflexiones quedaron abiertas en torno a la vida de Victoria Ocampo, a la historia del instituto y a la herramienta de IA utilizada, con sus posibilidades y limitaciones?

En la escena de enseñanza de Práctica Docente IV, la docente advierte que sus estudiantes también utilizan inteligencias artificiales, aunque esa no es la razón que motiva su decisión pedagógica. Reconoce en la herramienta NotebookLM una potencialidad que da continuidad a una modalidad de trabajo ya instalada, vinculada al trabajo con múltiples fuentes. Desde su perspectiva, resulta central en este espacio de formación que las y los estudiantes sean capaces de diseñar propuestas de enseñanza que se encuadren en los marcos políticos (leyes de educación nacionales y provinciales), en los lineamientos curriculares –especialmente en el contexto de un nuevo diseño curricular como el que atraviesa actualmente la provincia de Córdoba–, además de las consideraciones disciplinares propias del contenido a enseñar. La herramienta le permite realizar lecturas detenidas de los documentos, respetar el lenguaje técnico-pedagógico de los marcos legales, procesar grandes volúmenes de información y establecer cruces entre distintos textos. El ejercicio que propone a sus estudiantes no es simplificar ni hacer más corto el trabajo, sino ofrecerles atajos para apropiarse de una dimensión central del oficio docente que es conocer los marcos pedagógicos y políticos que regulan la tarea de la enseñanza. Se detuvo en ejercicios analíticos de comparación, de relación, de búsquedas de coherencias que permiten definir la enseñanza como práctica política y pedagógica. Considera que el tiempo invertido deja una habilidad de pensamiento, análisis que contribuye a la lectura detenida de múltiples fuentes.

Queda abierta la pregunta acerca de si el oficio de lectura, relectura y cruce de fuentes y bibliografía que la docente busca transmitir a sus estudiantes es realmente trasladable al manejo técnico de la herramienta. ¿Cómo se aprende a gestionar el intercambio y a construir *prompts* precisos que permitan captar las sutilezas en el cruce de información? ¿El trabajo con múltiples fuentes –que remiten a marcos políticos, ideológicos y epistemológicos diversos– se reduce únicamente a la dificultad de leer muchas páginas?

2.2 Ponderar el tiempo de trabajo compartido y la conversación sobre lo común como resistencia

Desde algunas pedagogías se promueve la integración de medios digitales en la enseñanza, destacando su potencial para responder a los ritmos y tiempos individuales. Estos rasgos han ingresado a los discursos pedagógicos contemporáneos con un énfasis ampliamente celebratorio. Sin embargo, resulta oportuno detenernos a reflexionar sobre el valor de lo común como una oportunidad para el encuentro colectivo. Dussel (2014) plantea:

Ese trabajo que hace (o debería hacer) la escuela es el que permite expandir y enriquecer los lenguajes que cada uno trae, y también el que permite que haya algo común, aunque más no sea un lenguaje para la conversación y el debate. A través de esas operaciones, la escuela se constituye en una institución importante para la producción de la cultura común y

para la organización de la vida pública. Que en la modernidad, esta vida pública haya sido pensada como una esfera homogénea y homogeneizante no quiere decir que no sean posibles articulaciones diferentes; de la misma manera, la ocupación de lo común, por un canon cultural uniforme y conformista, no quiere decir que toda idea de lo común deba ser abandonada (Williams, 2008). Considero que la escuela y su promesa de conformar un “común” es otro aspecto que convendría valorar política y estratégicamente en esta época (p. 80).

Este planteo pone en el centro de la escena la discusión sobre la responsabilidad de la escuela en la construcción de lo común. En este sentido, lo común no remite necesariamente a una tendencia homogeneizante que arrasa con la singularidad; por el contrario, en un contexto avasallado por la lógica del mercado, el debilitamiento de lo común parece convertirse en una de sus mayores fragilidades, lo que vuelve más urgente que nunca reivindicar la escuela –y el dar la clase– como lugar de lo común.

Lipovetsky (1986) planteaba que “la vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción” (p. 19). De este modo, según el autor, la seducción como mecanismo de organización de las sociedades contemporáneas implica un discurso que enarbola la libertad de elegir, cada vez más, entre una multiplicidad de objetos de consumo. Es decir, alude a un proceso sistemático que supone un:

escenario destinado a ocultar la abyección de las relaciones comerciales, porque, si no, sería remitirla solamente a un consumo de objetos y de signos artificiales. Implica una acción permanente de instalación del engaño allí donde existe, ante todo, una operación reiterada de personalización, dicho de otro modo, de atomización de lo social (Lipovetsky, 1986, p. 21).

Siguiendo las palabras del autor, esta sensación de libertad reivindica la primacía de la individualidad, donde “la seducción es destrucción *cool* de lo social por un proceso de aislamiento que se administra ya no por la fuerza bruta o la cuadrícula reglamentaria, sino por el hedonismo, la información y la responsabilización” (Lipovetsky, 1986, p. 26).

Este abismo de lo individual nos despoja de lo social y nos seduce con ideas de libertad frente a una domesticación solapada, cuya máxima expresión se manifiesta en los discursos que circulan a través de los medios digitales. Las promesas de las inteligencias artificiales se basan en los intercambios individuales adaptados a nuestras necesidades, siempre de modo complaciente y disponibles de manera indefinida y permanente.

Algunos de los modos en que parecen presentarse estas tensiones en el momento del dar la clase se vinculan con discursos pedagógicos que ponderan el despertar del interés de los estudiantes como vía para motivarlos, junto con la promesa de los medios digitales de garantizar una motivación plena. Frente a la preocupación histórica por despertar el deseo de los estudiantes por el estudio, Meirieu (2016) propone desplazar esta cuestión de una mirada individual o psicológica hacia una perspectiva política y cultural:

Hay que comprender la transmisión escolar como un diálogo permanente entre el sujeto y la cultura: es el esfuerzo por enlazar a ambos a fin de construir, en cada individuo, ese continuum experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y, a través de estos, le permite reelaborar sus deseos, intereses y experiencias (p. 72).

En este sentido, Meirieu (2016) advierte que la mayor dificultad radica en “motivar” a quienes parecen no estar incluidos en el proyecto de cultura que la contemporaneidad promueve. Frente a ello, las propuestas que pretenden estimular el interés de los estudiantes desde un sentido procedimental de los saberes (por ejemplo, sumar y restar para poder hacer compras en el supermercado) encuentran su límite en aquellos saberes más abstractos, filosóficos, políticos, que no poseen derivaciones directas en las prácticas cotidianas, lo que contribuye a ver-

siones simplificadas del conocimiento. Además, Meirieu (2016) plantea la necesidad de vincular el deseo al saber, al disfrute del pensamiento:

Pero para lograrlo, hace falta que el adulto que está al frente del aula tome la posta de la promesa institucional: a él le corresponde encarnar, en su comportamiento de educador, el placer de investigar y la alegría de conocer. A él le corresponde resaltar las satisfacciones que procura el trabajo intelectual, así como también atestiguar la felicidad que uno encuentra en la aventura de los saberes (p. 83).

Desde esta perspectiva, una pista relevante para explorar los modos de “interesar” al otro se vincula con el propio deseo e interés del docente, así como con la posibilidad de construir un tiempo común que involucre al colectivo. Las palabras de Dussel (2017) permiten profundizar esta idea cuando se plantea la enseñanza como:

un reordenamiento no coercitivo, una persuasión, un trabajo que pasa más por nutrir (alimentación, incremento) que por coleccionar; un trabajo sobre los deseos, sobre los afectos, un espacio que no se define principalmente desde un contenido a dominar, sino desde una posición subjetiva de ir hacia otro lado (p. 58).

Las tres escenas de clase compartidas priorizan la conversación, la construcción colectiva, el ida y vuelta entre el trabajo individual y el tiempo de la clase como espacio de revisión y análisis. En este sentido, la modalidad combinada aparece como una oportunidad. En el caso de ChatGPT, el tiempo asincrónico se destina a explorar y producir, mientras que el momento presencial se utiliza para compartir, analizar y revisar las producciones. En el caso del bot de Victoria Ocampo, la herramienta se trabajó en clase presencial y la tarea individual consistió en compartir producciones en un grupo de WhatsApp. Finalmente, con NotebookLM, el aula virtual ofreció un espacio-tiempo para compartir materiales adicionales, como los podcasts que las y los estudiantes produjeron a partir del trabajo con las fuentes. Podría pensarse que, en estos casos, la modalidad combinada contribuye a expandir el tiempo de trabajo colectivo en clase, favoreciendo aquello que parece ser una preocupación central de las docentes: la conversación y el encuentro con otros. Las tres escenas, por su parte, involucran a docentes atentas a traer la conversación al aula, asumir los riesgos de trabajar con IA y vincular estas herramientas con sus campos de enseñanza. Todas se muestran entusiasmadas, comprometidas y dispuestas a compartir sus experiencias, aun reconociendo que pueden ser revisadas, mejoradas y enriquecidas. Quedan abiertas, no obstante, algunas preguntas en torno a las tensiones entre el entusiasmo y la posibilidad de trabajar en profundidad con los conocimientos; entre la tendencia a producir en clase y el carácter resolutivo de las inteligencias artificiales; entre el tiempo que demanda estudiar, leer y comprender los contenidos y las soluciones rápidas, simples y predigeridas que estas tecnologías tienden a ofrecer.

Para cerrar

Las escenas aquí recuperadas muestran que las inteligencias artificiales en las aulas de formación docente no se presentan bajo la forma de una revolución abrupta, sino como un conjunto de prácticas exploratorias, receptivas de su entorno y, en cierto punto, improvisadas. Siguiendo a Dussel (2017, 2018, 2019), dar clase en aulas digitalizadas presenta rasgos que hoy parecen naturalizarse frente a la expansión de la IA generativa: el borramiento de los límites temporales institucionales; la tendencia a la autoorganización estudiantil en actividades grupales; una preeminencia de pedagogías de la actividad, lo experiencial y lo afectivo; el desdibujamiento de las categorías clásicas de apertura, desarrollo y cierre; el protagonismo de las tareas de gestión de grupos, recursos y espacios por sobre la conversación colectiva; y la priorización de intereses individuales y evidencias de tarea en detrimento de los espacios comunes de palabra.

Lo novedoso no reside tanto en la herramienta en sí, sino en que estas tecnologías tensionan viejas disputas pedagógicas: la centralidad del trabajo con los conocimientos, el valor de lo común y de la conversación y la necesidad de desacelerar para abrir un tiempo de estudio compartido.

Las inteligencias artificiales introducen lógicas de simplificación, inmediatez en la respuesta, individualización y popularidad algorítmica. Sin embargo, estas características se presentan envueltas en interfaces amigables, complacientes e intuitivas desde lo técnico, lo que, sumado a la velocidad vertiginosa de sus procesos de desarrollo y expansión, configura escenarios particularmente opacos para su comprensión crítica. En este contexto, comenzamos a naturalizar su uso: seleccionamos aplicaciones preferidas, generamos hábitos cotidianos en torno a ellas y se instala un consenso público que legitima su incorporación. Dicho consenso suele presentarse bajo la forma de un uso crítico, en el que se afirma que se validan las respuestas porque “sabemos que alucinan”, aunque esa afirmación muchas veces funcione más como gesto retórico que como práctica efectiva de problematización.

Lo que está en juego, entonces, no es decidir si usamos o no IA en la enseñanza –porque, al parecer, ello no depende exclusivamente de la decisión del docente–, sino cómo construimos formas para que estas tecnologías puedan convertirse en objeto de estudio y no simplemente atajos para resolver tareas. La pregunta que queda abierta es si podremos construir formas escolares que no se dejen colonizar por la lógica de la velocidad y la simplificación, sino que habiliten la pausa, la lectura, la conversación y el trabajo con los conocimientos como bien común. Porque lo que está en disputa no es la novedad tecnológica, sino la posibilidad de que la escuela siga siendo un espacio para pensar juntos el mundo.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2022). Darlo todo: La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapíos & C. Hammerschmidt (Coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). CLACSO.
- Abramowski, A. (2025). La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: Diálogos entre pasado y presente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 11-35. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.001>
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Corral, L. (2021, junio). *A propósito del concepto de escena* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral].
- Crary, J. (2022). *Scorched: Beyond the digital age to a post-capitalist world*. Verso. (Obra original publicada en inglés).
- Dussel, I. (2014). Usos del cine en la escuela: Una experiencia atravesada por la visibilidad. *Estudos da Língua(gem)*, 12(1), 77-100.
- Dussel, I. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de Ensayos*, 2(5), 53-75.
- Ferrante, P., & Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa: Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la Educación*, Extra 5, 165-196.
- Dussel, I., & Roldán, P. (2023). Nuevos escenarios escolares: Saberes, haceres y artefactos en las experiencias socioeducativas con medios digitales. En A. Fontana & B. Briscioli (Comps.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas* (pp. 11-19). Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (Número especial), 142-178.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad: Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zambuyan*. Nueva Visión.
- Rancière, J., & Jdey, A. (2018). *La méthode de la scène*. Lignes.
- Roldán, P., Frencia, V., & Sourenian, S. (2024, mayo). *Escenas de estudio con medios digitales*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Sadin, É. (2020). *Inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra Editores.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). ¿Qué es lo escolar? En *En defensa de la escuela: Una*

cuestión pública. Miño y Dávila.

Sorondo, J., & Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104–125). Dykinson / CLACSO.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.

Cita sugerida: Roldán, P. (2025). Escenas de enseñanza con inteligencia artificial: relatos desde la formación docente. *Investiga+*, 8(8), 32-58. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Docentes frente a la reflexión pedagógica: percepciones y desafíos en la enseñanza básica

Teachers and Pedagogical Reflection: Perceptions and Challenges in Primary Education

Docentes frente à reflexão pedagógica: percepções e desafios no ensino básico

Ana María Pacheco Álvarez*

Resumen: Este estudio cualitativo-exploratorio analiza las percepciones docentes sobre la práctica reflexiva y su contribución al desarrollo profesional en tres escuelas subvencionadas de Educación General Básica en San Antonio, Chile. Se fundamenta en la Ley N.º 20.903 (2016), que establece la reflexión pedagógica como estrategia clave para la mejora continua. Mediante un diseño fenomenológico-interpretativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes y 4 jefes técnicos, además de observaciones no participantes en instancias de reflexión pedagógica institucional. Los hallazgos evidencian que los docentes valoran la práctica reflexiva como herramienta transformadora, vinculada al aprendizaje profesional y a la mejora educativa. Sin embargo, su implementación efectiva se ve limitada por barreras institucionales como la falta de tiempo, los escasos recursos, la rigidez organizacional y la insuficiente formación inicial en estrategias reflexivas. Estas limitaciones tienden a restringir la reflexión a una práctica superficial o desarticulada. El estudio ofrece evidencia empírica sobre la necesidad de fortalecer condiciones estructurales y culturales para sistematizar la reflexión docente. Asimismo, propone reforzar las redes colaborativas de apoyo entre pares y entre escuelas como mecanismo para consolidar una cultura profesional crítica, continua y contextualizada en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: reflexión pedagógica, desarrollo profesional, educación básica, percepciones docentes.

Recibido:

01/08/2025

Aceptado:

04/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: This qualitative-exploratory study investigates teachers' perceptions of reflective teaching practice and its impact on professional development in three government-subsidized primary schools in San Antonio, Chile. Based on Law No. 20.903 (2016), which established the National Teacher Professional Development System, the study addresses the lack of systematic and institutionalized spaces for critical reflection in teaching. A phenomenological-interpretative design was adopted, using semi-structured interviews with 15 teachers and 4 instructional leaders, along with non-participant observations of institutional pedagogical reflection meetings. Teachers indicate that teachers recognize reflective practice as a powerful tool for improving teaching quality and fostering professional learning. However, its implementation is limited by institutional barriers such as time constraints, lack of resources, and insufficient initial training in reflective strategies. These factors contribute to a superficial or fragmented application of reflection in daily practice. The study provides

* Doctora en Educación. Universidad Católica de Córdoba. anamariacarolina.pacheco@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-5864-874X>

empirical evidence on the relationship between reflection and teaching improvement, and it highlights the urgent need for policies that support collaborative reflection, peer learning, and the establishment of reflective networks among schools. This research contributes to the development of a critical, systematic, and contextually grounded professional culture in the Chilean educational system.

Keywords: pedagogical reflection, professional development, primary education, teacher perceptions.

Resumo: Este estudo qualitativo-exploratório analisa as percepções docentes sobre a prática reflexiva e seu impacto no desenvolvimento profissional em três escolas públicas subvencionadas de Ensino Fundamental na comuna de San Antonio, Chile. A pesquisa fundamenta-se na Lei n.º 20.903 (2016), que institui o Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente e destaca a reflexão pedagógica como um eixo de melhoria contínua. Utilizou-se um delineamento fenomenológico-interpretativo, com entrevistas semiestruturadas a 15 professores e 4 coordenadores pedagógicos, além de observações não participantes em reuniões institucionais de reflexão pedagógica. Os resultados mostram que os docentes reconhecem a prática reflexiva como uma ferramenta poderosa para aprimorar o ensino e promover a aprendizagem profissional. No entanto, sua implementação encontra-se limitada por barreiras institucionais, como falta de tempo, escassez de recursos e formação inicial insuficiente em estratégias reflexivas. Tais obstáculos resultam em uma aplicação superficial ou fragmentada da reflexão na prática cotidiana. O estudo oferece evidências empíricas sobre a relação entre reflexão e melhoria da prática docente, e reforça a necessidade de políticas que promovam a reflexão colaborativa, a aprendizagem entre pares e a criação de redes de apoio reflexivo entre escolas. A pesquisa contribui para fortalecer uma cultura profissional crítica, sistemática e contextualizada.

Keywords: reflexão pedagógica, desenvolvimento profissional, ensino fundamental, Percepções de docentes.

Introducción

La reflexión sobre la práctica pedagógica constituye un componente esencial para el desarrollo profesional docente y los procesos de transformación educativa, dado que promueve análisis críticos y autocríticos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza (Freire, 2014; Schön, 1983). En el contexto chileno, la Práctica Docente Reflexiva (PDR) enfrenta desafíos para su incorporación sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Ley N.º 20.903 (2016) reconoce explícitamente la reflexión pedagógica como un eje esencial para la mejora continua del sistema educativo, invitando a los docentes a repensar críticamente su labor frente a las complejidades que caracterizan el espacio escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2016).

No obstante, persiste una brecha entre el discurso normativo y su implementación en los establecimientos educativos. Asenjo (2021) señala que las políticas públicas aún carecen de orientaciones específicas que respalden y guíen el ejercicio reflexivo, lo que dificulta su puesta en marcha como acción concreta de mejora dentro del aula. De manera consistente, el sistema de evaluación docente vigente desde 2003 ha evidenciado bajos desempeños en competencias de reflexión pedagógica, subrayando la urgencia de fortalecer habilidades metacognitivas en la docencia (Lara-Subiabre & Angulo-Brune, 2020; Geraldo Padilla et al., 2023).

La reflexión docente trasciende una revisión superficial de la práctica y se constituye en una herramienta fundamental para el ajuste pedagógico, la toma de decisiones informadas y la transformación educativa. Su desarrollo requiere condiciones institucionales, formativas y culturales que favorezcan una práctica sistemática, colaborativa y orientada a la mejora.

El presente estudio busca interpretar las percepciones docentes que subyacen a la PDR y su incidencia en la mejora de la enseñanza básica, a partir de experiencias en tres escuelas particulares subvencionadas de la comuna de San Antonio, Chile. La pregunta central es: ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre las implicancias de la práctica reflexiva en la mejora del proceso de enseñanza en Educación Básica? Su abordaje resulta fundamental, pues la reflexión crítica permite a los docentes examinar creencias, actitudes y prácticas, identificando oportunidades de innovación (Ramón, 2015; Zeichner, 1993). Se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de políticas educativas pertinentes y al fortalecimiento de la profesionalización docente en contextos educativos complejos.

Bases teóricas y conceptuales

La Práctica Docente Reflexiva (PDR) se constituye como uno de los ejes centrales del desarrollo profesional en el ejercicio de la enseñanza, al configurarse como una herramienta que articula la percepción, la experiencia, el pensamiento crítico y la autoevaluación sistemática para orientar la mejora educativa de docentes y líderes escolares (Beauchamp, 2015; Correa et al., 2014). En esta línea, Dewey (1933) concibe la experiencia reflexiva como un examen riguroso de creencias y saberes, que exige apertura mental y responsabilidad frente a las consecuencias pedagógicas. Desde esta perspectiva, la PDR depende menos de la voluntad individual y más del diseño de condiciones institucionales –como tiempos protegidos, protocolos y herramientas orientadoras– que permitan sostenerla de manera sistemática. La mejora no radica únicamente en multiplicar los espacios de reflexión, sino en asegurar que estos cuenten con las condiciones estructurales necesarias para generar cuestionamientos críticos sobre las prácticas docentes.

Asimismo, la PDR se define como un proceso de autoevaluación y pensamiento crítico situado para la toma de decisiones en la acción pedagógica. A su vez, se desarrolla en contextos reales donde inciden limitaciones temporales, culturales y organizacionales. En este marco, Schön (1983) distingue dos momentos fundamentales de la reflexión profesional: la reflexión en la acción, entendida como la capacidad de ajustar la práctica mientras se desarrolla, y la reflexión sobre la acción, que corresponde al análisis retrospectivo que permite reconstruir y consolidar conocimiento profesional. Ambas dimensiones, una situada y otra prospectiva, contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica, posibilitando que el profesorado integre ambos planos para orientar mejoras concretas en su quehacer pedagógico (Salinas et al., 2019).

Más allá de constituir un ejercicio crítico de nivel complejo, la PDR tiene un impacto directo en el desarrollo profesional, pues el cuestionamiento continuo –individual o colectivo– permite avanzar en la carrera docente mediante la maduración de prácticas fundamentadas en la reflexión. De acuerdo con Zeichner (1993), el enfoque reflexivo también incorpora dimensiones morales, éticas y políticas de la enseñanza, ampliando el horizonte del aprendizaje profesional más allá de lo meramente técnico. En consonancia, Van Manen (1977) propone tres niveles de reflexión –técnico, práctico y crítico– y destaca la deliberación consciente como motor del juicio profesional, subrayando que la capacidad reflexiva debe desarrollarse y orientarse progresivamente para alcanzar niveles más complejos.

Bases teóricas y conceptuales

La Práctica Docente Reflexiva (PDR) se constituye como uno de los ejes centrales del desarrollo profesional en el ejercicio de la enseñanza, al configurarse como una herramienta que articula la percepción, la experiencia, el pensamiento crítico y la autoevaluación sistemática para orientar la mejora educativa de docentes y líderes escolares (Beauchamp, 2015; Correa et al., 2014). En esta línea, Dewey (1933) concibe la experiencia reflexiva como un examen riguroso de creencias y saberes, que exige apertura mental y responsabilidad frente a las consecuencias pedagógicas. Desde esta perspectiva, la PDR depende menos de la voluntad individual y más del diseño de condiciones institucionales –como tiempos protegidos, protocolos y herramientas orientadoras– que permitan sostenerla de manera sistemática. La mejora no radica únicamente en multiplicar los espacios de reflexión, sino en asegurar que estos cuenten con las condiciones estructurales necesarias para generar cuestionamientos críticos sobre las prácticas docentes.

Asimismo, la PDR se define como un proceso de autoevaluación y pensamiento crítico situado para la toma de decisiones en la acción pedagógica. A su vez, se desarrolla en contextos reales donde inciden limitaciones temporales, culturales y organizacionales. En este marco, Schön (1983) distingue dos momentos fundamentales de la reflexión profesional: la reflexión en la acción, entendida como la capacidad de ajustar la práctica mientras se desarrolla, y la reflexión sobre la acción, que corresponde al análisis retrospectivo que permite reconstruir y consolidar conocimiento profesional. Ambas dimensiones, una situada y otra prospectiva, contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica, posibilitando que el profesorado integre ambos planos para orientar mejoras concretas en su quehacer pedagógico (Salinas et al., 2019).

Más allá de constituir un ejercicio crítico de nivel complejo, la PDR tiene un impacto directo en el desarrollo profesional, pues el cuestionamiento continuo –individual o colectivo– permite avanzar en la carrera docente mediante la maduración de prácticas fundamentadas en la reflexión. De acuerdo con Zeichner (1993), el enfoque reflexivo también incorpora dimensiones morales, éticas y políticas de la enseñanza, ampliando el horizonte del aprendizaje profesional más allá de lo meramente técnico. En consonancia, Van Manen (1977) propone tres niveles de reflexión –técnico, práctico y crítico– y destaca la deliberación consciente como motor del juicio profesional, subrayando que la capacidad reflexiva debe desarrollarse y orientarse progresivamente para alcanzar niveles más complejos.

Por su parte, Freire (2014) entiende la reflexión pedagógica como una acción transformadora, capaz de interpelar y modificar estructuras educativas y sociales que reproducen desigualdad. Desde esta perspectiva, reflexionar es simultáneamente un acto ético y político: un proceso de concienciación que invita al profesorado a cuestionar permanentemente su práctica en función de las realidades particulares de cada comunidad educativa, adaptando las estrategias de enseñanza a las diversas experiencias y necesidades escolares.

Práctica reflexiva en el contexto chileno

La entrada en vigor de la Ley N.º 20.903 (2016) y sus normativas asociadas constituye un hito fundamental al reconocer la reflexión pedagógica como un proceso central en la formación y el desarrollo profesional docente. La política privilegia la autoevaluación, el aprendizaje entre pares y la mejora continua, junto con establecer los estándares reflexivos para la formación inicial y el desempeño profesional. Entre sus implicancias se encuentran el acceso a programas de capacitación continua y el aumento de horas no lectivas, medidas orientadas a garantizar espacios de trabajo que favorezcan la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza en tiempos protegidos.

Complementariamente, el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE, 2021) responde a los desafíos contemporáneos de la docencia en Chile, incorporando el análisis y la reflexión como componentes esenciales del quehacer profesional. El MBE promueve competencias acordes con las necesidades educativas actuales y releva la reflexión como una exigencia intrínseca del rol docente. En particular, en el Estándar II del Dominio D establece que los docentes deben transformar sus prácticas a partir de procesos de reflexión sistemática, configurando un perfil profesional comprometido con el aprendizaje continuo y orientado a la mejora de los resultados de los estudiantes.

Percepción docente y factores contextuales

La percepción que los docentes tienen sobre la práctica reflexiva resulta determinante para su implementación efectiva y para la consolidación de procesos de mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje. Estas percepciones se configuran a partir de múltiples factores, entre ellos las creencias y experiencias per-

sonales, la cultura institucional, el liderazgo pedagógico y la disponibilidad de tiempo y recursos, elementos que influyen de manera directa en el desempeño profesional.

En esta línea, Ruffinelli (2017) sostiene que la reflexión pedagógica “se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado” (p. 104), lo que evidencia la necesidad de prácticas colaborativas y de aprendizaje entre pares para profundizar el análisis crítico y avanzar hacia una reflexión sistemática integrada en los procesos pedagógicos institucionales. De manera complementaria, Calderón (2020) confirma que las experiencias previas, las creencias profesionales y el contexto organizacional condicionan la frecuencia y la profundidad de las prácticas reflexivas, por lo que resulta indispensable revisarlas de manera permanente para promover modificaciones que favorezcan aprendizajes de mayor calidad.

En este marco, el trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje adquieren un rol central, dado que permiten el intercambio de prácticas, la observación entre pares, la retroalimentación estructurada y la reflexión colegiada. Estas dinámicas se consolidan como estrategias efectivas para institucionalizar la PDR y fortalecer la calidad pedagógica, superando las limitaciones propias de los procesos de reflexión individual (Flores & Sánchez, 2023).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo descriptivo sustentado en el paradigma fenomenológico, especialmente pertinente para comprender la complejidad de la Práctica Docente Reflexiva (PDR) y su incidencia en la implementación del proceso de enseñanza en Educación Básica. Esta elección metodológica se justifica por la naturaleza subjetiva, experiencial y contextual del fenómeno inves-

tigado, así como por la necesidad de acceder a los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas reflexivas desde sus propios marcos profesionales.

La fenomenología, como enfoque metodológico, otorga centralidad a la experiencia vivida de los sujetos, admitiendo que el conocimiento sobre los fenómenos educativos emerge de la interpretación de quienes los experimentan. Este enfoque permite acceder a las estructuras del pensamiento pedagógico docente y comprender cómo configuran sus procesos reflexivos, lo cual adquiere especial relevancia en educación, donde la subjetividad, la intencionalidad y la conciencia reflexiva de los actores son fundamentales para interpretar la realidad pedagógica.

Muestra

La muestra se constituyó mediante un muestreo intencional no probabilístico y voluntario, basado en criterios preestablecidos vinculados a los objetivos del estudio. La población objetivo correspondió a docentes de Educación General Básica (1.º a 8.º año) pertenecientes a escuelas del sector particular subvencionado de la comuna de San Antonio, Chile. Este tipo de establecimientos representa aproximadamente el 49 % de las escuelas del país y concentra el 66 % de la matrícula en la comuna (Ministerio de Educación, 2022).

El proceso de selección consideró dos niveles de criterios: primero, la identificación de los establecimientos educativos participantes; posteriormente, la selección de docentes y jefes técnicos, estos últimos incluidos por su rol estratégico en la dimensión pedagógica-curricular y por su capacidad de aportar información relevante sobre las condiciones institucionales que favorecen o limitan la PDR.

El contacto con los participantes se realizó en marzo de 2023, garantizando voluntariedad, confidencialidad y apego a los estándares éticos de investigación en ciencias sociales.

La muestra final estuvo compuesta por tres escuelas, 15 docentes y 4 jefes técnicos. Dos establecimientos que inicialmente aceptaron participar debieron declinar por falta de disponibilidad. La Tabla 1 presenta la caracterización de la muestra:

Tabla 1. Caracterización de la muestra final

| Escuela | Docente / jefe técnico | Sexo | Años de servicio | Asignatura |
|-----------|------------------------|------|------------------|----------------------------------|
| Escuela 1 | Docente 1 | M | 20 años | Lenguaje y comunicación |
| | Docente 2 | F | 7 años | Educador diferencial |
| | Docente 3 | F | 14 años | Lenguaje y comunicación |
| | Docente 4 | M | 7 años | Lenguaje y comunicación |
| | Docente 5 | F | 3 años | Matemáticas |
| | Jefe técnico 1 | F | 14 años | - |
| | Jefe técnico 2 | M | 8 años | Jefe técnico de Educación básica |
| Escuela 2 | Docente 6 | F | 12 años | Ciencias Naturales |
| | Docente 7 | M | 23 años | Historia y Geografía |
| | Docente 8 | M | 21 años | Ciencias Naturales |
| | Docente 9 | M | 38 años | Lenguaje y comunicación |
| | Docente 10 | F | 3 años | Ciencias Naturales |
| | Docente 11 | M | 10 años | Ciencias Naturales |
| | Docente 12 | M | 20 años | Lenguaje y comunicación |
| | Jefe técnico 3 | F | 5 años | - |
| Escuela 3 | Docente 13 | F | 9 años | Matemáticas |
| | Docente 14 | F | 13 años | Lenguaje y comunicación |
| | Docente 15 | M | 32 años | Matemáticas |
| | Jefe técnico 4 | M | 12 años | - |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La muestra incluyó un total de 19 participantes: 15 docentes (9 hombres y 6 mujeres) con un promedio de 16 años de experiencia profesional, y 4 jefes técnicos (2 hombres y 2 mujeres) con trayectorias de entre 5 y 14 años).

Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se realizó desde marzo a noviembre de 2023 mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes en los consejos de profesores. Para cada entrevista y observación se acordaba previamente con los entrevistados y con quienes lideraban cada instancia institucional.

Las entrevistas semiestructuradas se seleccionaron por ofrecer un equilibrio entre flexibilidad y consistencia, permitiendo obtener información profunda y, al mismo tiempo, garantizar interpretaciones coherentes con los propósitos del estudio. Se diseñaron versiones diferenciadas para docentes (12 preguntas) y jefes técnicos (11 preguntas), validadas por expertos en educación y metodología de investigación. Las entrevistas se realizaron en distintos momentos del año y tuvieron una duración promedio de entre 30 y 50 minutos. Las preguntas se organizaron en torno a tres dimensiones: a) concepciones sobre la práctica reflexiva, b) experiencias de implementación, y c) percepciones sobre facilitadores y obstáculos.

La observación no participante se efectuó en las tres escuelas seleccionadas, también en distintos momentos del año, siguiendo pautas estructuradas que permitieron registrar dinámicas grupales, temas de discusión y factores contextuales relevantes para la PDR. Estas pautas se centraron en: a) contexto y participantes, b) dinámicas de interacción, c) niveles de reflexión evidenciados (técnico, práctico y crítico) y d) estrategias de facilitación utilizadas por los coordinadores.

Tabla 2. Descripción de recolección de datos

| Escuela | Instrumento | Período de recolección de datos | Cantidad | Modalidad |
|------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------|------------|
| Escuela 1 | Entrevistas | Abril a junio 2023 | 7 | Presencial |
| | Observaciones no participantes | Marzo a mayo 2023 | 3 | Presencial |
| Escuela 2 | Entrevistas | Abril a junio 2023 | 8 | Presencial |
| | Observaciones no participantes | Marzo a junio 2023 | 3 | |
| Escuela 3 | Entrevistas | Octubre a noviembre 2023 | 4 | Presencial |
| | Observaciones no participantes | Octubre a noviembre 2023 | 3 | Presencial |

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de análisis de datos

El análisis se desarrolló siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada, que ofrece un marco riguroso para construir conceptos y desarrollar teoría emergente a partir de los datos empíricos. Para asegurar la validez y fiabilidad del estudio, se aplicó un proceso analítico profundo que permitió identificar el punto de saturación teórica, entendido como el momento en que los datos comienzan a mostrar redundancia sin aportar información nueva relevante.

En una primera etapa, las entrevistas y observaciones fueron transcritas íntegramente. Posteriormente, se aplicaron técnicas de análisis de contenido para identificar categorías, patrones y tendencias emergentes, adoptando un enfoque inductivo en el que los hallazgos surgieron directamente de los datos, sin hipótesis preconcebidas.

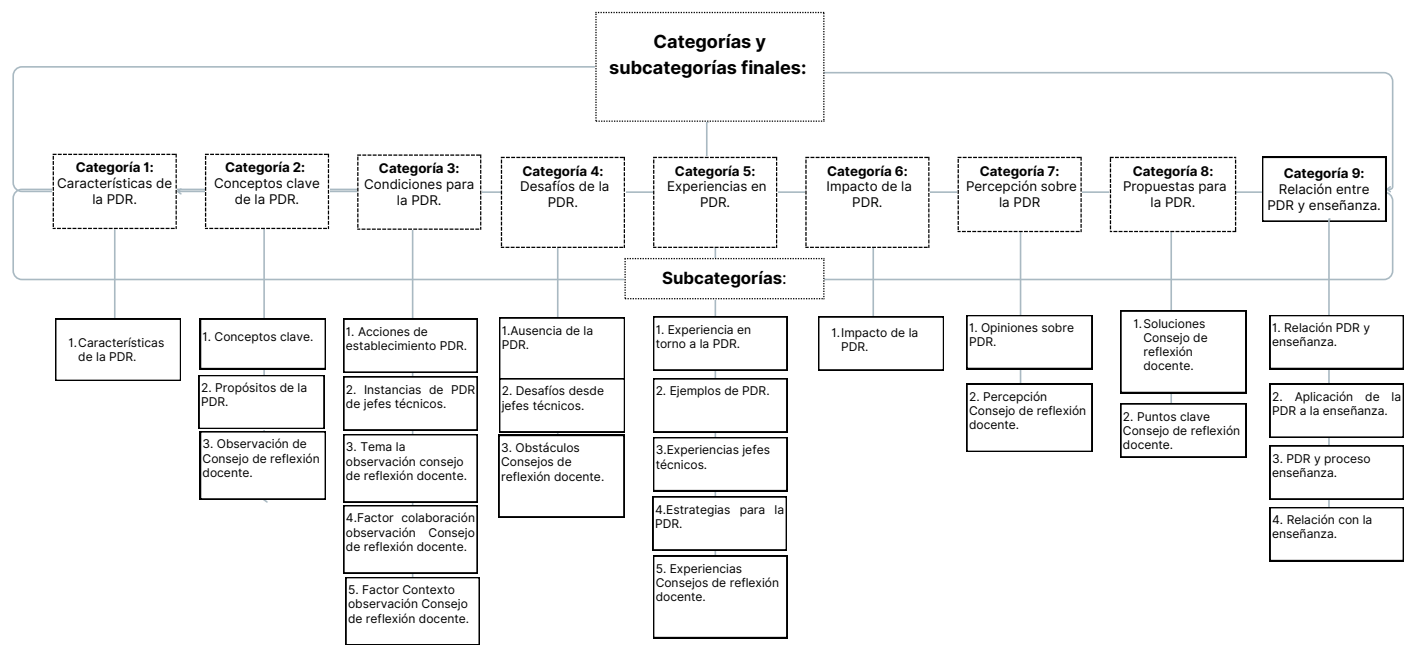
El *software* ATLAS.ti se utilizó para organizar y codificar la información. Esto facilitó sistematizar las categorías y establecer relaciones entre los elementos del discurso. Una vez definidas las categorías principales, se procedió a la interpretación analítica, contrastando los fenómenos emergentes con el marco teórico y los objetivos del estudio. Asimismo, se realizaron comparaciones entre los distintos casos para profundizar la comprensión contextualizada de la PDR.

Resultados

Los hallazgos de este estudio evidencian que la Práctica Docente Reflexiva (PDR) constituye un fenómeno que trasciende las conceptualizaciones tradicionales. Los docentes la conciben como una herramienta transformadora con potencial para mejorar la calidad de la enseñanza; sin embargo, reconocen que su efectividad depende de condiciones institucionales que, con frecuencia, limitan su implementación sistemática. Aunque el profesorado valora la reflexión como parte esencial del desarrollo profesional, también experimenta tensiones entre este reconocimiento y las posibilidades reales de llevarla a cabo en sus contextos laborales.

Los datos se organizaron en nueve categorías principales alineadas con los objetivos de la investigación. Se presenta a continuación el análisis interpretativo de cada una de ellas, construido a partir de las entrevistas a docentes y jefes técnicos, así como de las observaciones no participantes realizadas en los Consejos de reflexión docente.

Gráfico 1. Descripción estructural de categorías y subcategorías finales.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Características de la PDR

Los docentes declaran que la Práctica Docente Reflexiva se configura como un proceso activo y sistemático orientado a revisar la práctica pedagógica, ajustar estrategias y monitorear sus efectos en el aprendizaje. Un docente señaló que “se debe disponer del espacio colectivo para que esa reflexión pueda hacerse” (Docente 14), lo que evidencia que la reflexión no constituye un acto meramente individual, sino una práctica situada y colaborativa que exige tiempos protegidos, criterios compartidos y soportes concretos, como instrumentos que orienten su desarrollo, registros apropiados para sintetizar ideas y protocolos claros y definidos.

Podría describirla como un proceso activo en el que los docentes se comprometen a entender y mejorar su práctica, considerando cómo sus acciones afectan a los estudiantes y buscando formas de ajustar su enfoque para satisfacer las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje (Jefe técnico 3).

Para lograr una PDR efectiva, los docentes coinciden en que se debe considerarse los siguientes elementos:

- **intencionalidad**, expresada en propósitos establecidos y que den sentido y foco pedagógico;
- **uso de evidencias**, que sustenten las conclusiones profesionales a partir del cuestionamiento de prácticas; y
- **trazabilidad**, que permita registrar decisiones, ajustes y seguimientos, es decir, la revisión constante de la práctica docente.

En ausencia de estas condiciones, la reflexión tiende a diluirse en conversaciones espontáneas sin estructura ni impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas. Se señala que caracterizar la PDR como un proceso sistemático permite distinguirla de la reflexión ocasional, situándola como componente fundamental del desarrollo profesional individual y colectivo.

Categoría 2: Conceptos clave de la PDR

Las definiciones aportadas por los docentes convergen en comprender la PDR como un proceso de análisis crítico orientado a la mejora. Para un docente, reflexionar implica “mirar objetivamente su práctica para mejorar su trabajo” (Docente 3), mientras que para otro constituye un proceso de comprensión y de toma de decisiones pedagógicas, declarando que debe servir “para ajustarse a las necesidades individuales y colectivas” (Docente 7).

Conceptualmente, los docentes articulan tres nociones centrales de la PDR:

- **autoanálisis**, orientado a comprender la propia acción pedagógica;
- **responsabilidad por el aprendizaje**, que vincula las decisiones docentes con los resultados estudiantiles; y
- **alineación institucional**, que relaciona la reflexión con marcos normativos, planes y estándares.

Estas nociones desplazan la PDR de una reflexión meramente personal hacia un dispositivo profesional que demanda un lenguaje común, criterios compartidos y vinculación con evidencias. Asimismo, los jefes técnicos refuerzan la importancia de las prácticas pedagógicas como base del mejoramiento escolar, destacando que la reflexión permite proyectar cambios necesarios para incrementar la calidad de la enseñanza.

Es una suerte de enfoque en el que los profesores examinan críticamente sus propias prácticas, reflexionan sobre sus experiencias en clases y buscan constantemente formas de mejorar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes (Jefe técnico 2).

Los docentes posicionan estos “conceptos clave” como un marco de referencia para que la reflexión no quede en lo meramente declarativo y se conecte con cambios observables en la práctica. También se destaca que comprender la definición de la PDR es fundamental, pues constituye el proceso de introspección que realiza el docente desde su rol profesional, con el fin de revisar sus prácticas pedagógicas implementadas en el aula.

Categoría 3: Condiciones para la PDR

En cuanto a las condiciones institucionales que posibilitan la PDR, los docentes mencionan principalmente los talleres reflexivos, las reuniones de departamento y consejos de profesores, los cuales ofrecen espacios de conversación pedagógica.

Las acciones que se desarrollan en el establecimiento para fomentar la reflexión docente generalmente se intentan realizar en los Consejos de reflexión docente de profesores, donde hay instancias donde la temática sí es la adecuada para poder realizar el ejercicio de reflexión. Aunque hay otros Consejos que no están diseñados para reflexionar, ya que nos piden completar tareas administrativas (Docente 2).

Por tanto, los docentes enfrentan barreras en el desarrollo de la PDR, pues no siempre se dan las condiciones, y muchas de estas instancias derivan en un cumplimiento formal sin foco ni sentido pedagógico. Este riesgo también se observa en los consejos de reflexión técnica, donde los participantes mencionan la existencia de una “reflexión administrativa” orientada a cumplir con actas y formatos sin impacto en el aula. Como señaló un docente: “la mayor parte de las acciones tienden más hacia lo administrativo, pero no se considera el espacio para una reflexión verdaderamente crítica” (Docente 1).

Respecto del desarrollo de la PDR, los docentes declaran algunas condiciones básicas, entre las cuales destacan: los tiempos disponibles, las agendas institucionales y la coordinación de equipos; la prioridad otorgada a la conversación pedagógica por sobre la gestión administrativa; y andamiaje y uso de instrumentos que orienten la reflexión.

En este contexto, la mayoría de los docentes indica que la mera existencia de espacios no garantiza una reflexión profunda. Cuando estos carecen de protocolos, criterios y evidencias, la PDR se transforma en un trámite formal sin impacto formativo.

Categoría 4: Desafíos de la PDR

Los docentes mencionan diversos desafíos que enfrenta el desarrollo de la PDR y coinciden en que estos emergen principalmente de la ausencia de una reflexión crítica sistemática. Se identifica que una PDR debilitada conlleva prácticas repetitivas, escasa capacidad de ajuste pedagógico y menor efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

El principal obstáculo mencionado por un jefe técnico es la falta de tiempo: “no hay suficiente tiempo común ni instancias institucionales” (JTP 4). A ello, los docentes suman la sobrecarga laboral, barreras culturales y resistencia al cambio. Los desafíos señalados apuntan a la necesidad de contar con instancias protegidas y articuladas con el ciclo evaluativo, superar la cultura del cumplimiento, abrir la práctica a la observación y retroalimentación, y disponer de herramientas que permitan transitar desde la información pedagógica hacia decisiones de mejora.

Sin abordar estos retos, los docentes consideran que la enseñanza se rigidiza y pierde capacidad de respuesta ante las necesidades del estudiantado. Convertir el “tiempo” en una variable pedagógica –y no residual– y disponer de instrumentos claros para desarrollar el proceso reflexivo transforma la PDR en un componente esencial del trabajo docente, protegiendo los tiempos destinados a esta acción.

Eventualmente, se logra un mínimo espacio en el caso de apoyar los procesos de evaluación docente de algunos y algunas colegas. En ocasiones, se ha dado espacio a que colegas elegidos por los directivos presenten ejemplos de prácticas docentes exitosas en parte del Consejo de reflexión docente (Docente 1).

Categoría 5: Experiencia de la PDR

La experiencia de los docentes con la PDR se vincula estrechamente con los procesos de evaluación sumativa y formativa que, a través del seguimiento del logro de los aprendizajes, permiten mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Entre las prácticas más destacadas se encuentran el uso de rúbricas para

la autoevaluación en matemáticas –mencionado por un jefe técnico (JTP 4)–, la socialización de experiencias docentes exitosas y el trabajo colaborativo para el análisis de resultados de las evaluaciones.

Asimismo, otras experiencias se refieren al impacto de la observación entre pares. Esto queda claro en el relato de un jefe técnico, quien afirma que “la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes enriquecen la práctica” (JTP 2). La retroalimentación estructurada y la toma de decisiones instruccionales son consideradas herramientas para ajustar tareas, estrategias de apoyo o diferenciación pedagógica. Se señala que el tránsito desde prácticas individuales hacia comunidades profesionales de aprendizaje profundiza la reflexión y favorece la transferencia de buenas prácticas.

Mi experiencia en la implementación de la práctica docente reflexiva con los docentes ha sido un desafío constante; ya que como colegio nos empeñamos en construir una cultura escolar basada en la observación y retroalimentación, análisis de datos y desarrollo profesional. De esta manera se integra un lenguaje que ayuda a esa reflexión constante (Docente 7).

Instalar una cultura de reflexión permite mejorar y escalar estas experiencias promoviendo la colaboración entre pares y la incorporación de la innovación en rutinas institucionales que impactan en los resultados de aprendizaje.

Categoría 6: Impacto de la PDR

Los docentes consideran que el impacto de la PDR se relaciona directamente con la toma oportuna de decisiones que generan mejoras significativas en el aprendizaje. En este contexto, sostienen que la reflexión sistemática permite realizar ajustes en la enseñanza adaptados a los intereses, motivaciones y formas de aprender de los estudiantes. Como afirmó un docente, se trata de “centrar la enseñanza en intereses, motivaciones y maneras de aprender” (Docente 6).

En este sentido, señalan que la PDR actúa como un puente entre los datos del proceso de enseñanza y las decisiones pedagógicas. La reflexión se traduce en evidencias concretas de mejora, como ajustes en planificaciones, los criterios de evaluación y las estrategias de apoyo.

El impacto va a ser positivo, enfocado siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes, ya que constantemente estamos sujetos a cambios para potenciar las habilidades de todos nuestros estudiantes y lograr en ellos una enseñanza con altas expectativas (Docente 6).

Cuando la reflexión es constante, se observan mejoras en la participación y el rendimiento de los estudiantes; cuando no lo es, predominan prácticas repetitivas y desalineadas con las necesidades del aula.

Categoría 7: Percepción de la PDR

Los docentes abordan la percepción de la PDR como una herramienta para identificar áreas de mejora continua y sostienen que su efectividad requiere un cuestionamiento permanente de la práctica. En particular, los jefes técnicos destacan como estrategias especialmente efectivas la observación entre pares, la evaluación formativa y la retroalimentación continua de las prácticas pedagógicas.

A su vez, estas estrategias se posicionan en los relatos de los docentes como oportunidades de aprendizaje profesional, más que como obligaciones externas. Un docente reconoce que la reflexión, individual o colectiva, favorece el bienestar docente siempre que exista un clima laboral adecuado y una gestión razonable de la carga de trabajo: “observar a colegas haciendo clases proporciona nuevas ideas; uno aprende de las prácticas del otro” (Docente 2).

Otro docente afirma que “el análisis crítico del currículum es fundamental para interiorizarse y tener dominio en lo pedagógico” (Docente 10), posicionando la PDR como una oportunidad de crecimiento profesional.

Los docentes valoran que, cuando la PDR se desarrolla con un sentido transformador, esto se refleja en la pertinencia de los contenidos, la adecuación de tareas

y actividades de aprendizaje, la claridad de los criterios de evaluación y, en general, en una mayor seguridad didáctica derivada del conocimiento profundo de cada curso.

Toda reflexión puede generar prácticas positivas y negativas. La docencia es un rol de costumbres, que nos favorecen o desfavorecen y que también cuesta modificar. La reflexión constante es un refuerzo permanente para generar estos cambios (Docente 14).

Categoría 8: Propuestas para la PDR

Las propuestas para fortalecer la PDR son mencionadas por los docentes como acciones fundamentales del establecimiento educativo. Entre las más recurrentes se encuentran la institucionalización de la PDR mediante reuniones de departamento, el análisis colectivo de resultados de aprendizaje, la revisión conjunta de planificaciones e instrumentos de evaluación y observación y retroalimentación de clases.

Un docente destaca “la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva, pues la diversidad estudiantil exige una reflexión constante sobre las prácticas” (Docente 6). Estas propuestas convierten la PDR en decisiones concretas, evitando discursos declarativos sin impacto en la enseñanza.

Categoría 9: Relación entre la PDR y la enseñanza

Tanto los docentes como los jefes técnicos reconocen que la PDR se vincula de manera virtuosa con los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a su potencial transformador. Se considera que la relación es recíproca y cíclica: la PDR orienta la labor docente, y, a su vez, esta genera nuevas preguntas que alimentan la reflexión. Un docente lo sintetiza así: “un docente reflexivo siempre estará pensando en cómo llevar a la práctica un objetivo difícil, que sea desafiante para los estudiantes” (Docente 2).

En general, los docentes tienden a señalar que la PDR está directamente relacionada con la mejora de la enseñanza, como muestra la siguiente respuesta:

Se relaciona estrechamente con la mejora de la implementación de la enseñanza de varias maneras clave: identificando fortalezas y debilidades, trabajando con el estudiante de acuerdo con sus necesidades personales, permite innovar, estar en permanente mejora, ajustar estrategias en base a evidencias y resultados obtenidos para lograr aprendizajes auténticos (Docente 12).

Los docentes coinciden en que el impacto positivo de la PDR en la enseñanza opera como un eje articulador de cuatro elementos clave:

- **evidencias:** el docente reúne datos e información relevante en el proceso de enseñanza;
- **toma de decisiones:** las evidencias deben ser variadas y analizadas en profundidad para orientar la ruta de trabajo con los estudiantes;
- **ajustes pedagógicos:** es crucial que los ajustes sean pertinentes y apunten al mejoramiento en el desempeño de los estudiantes; y
- **nuevos aprendizajes:** el paso anterior debe orientarse hacia la zona de nuevos conocimientos, conectando a los estudiantes con experiencias de aprendizaje que incorporen dichos contenidos.

Discusión

La presente investigación ofrece un análisis profundo sobre los hallazgos referidos a las percepciones y experiencias respecto de la Práctica Docente Reflexiva (PDR) en docentes y jefes técnicos de Educación Básica que participaron en este estudio. En coherencia con el enfoque fenomenológico adoptado, se otorga primacía a la voz de los participantes y a la interpretación de sus experiencias, considerando tanto los marcos normativos como las condiciones contextuales que configuran su ejercicio profesional.

Los resultados evidencian que la PDR es considerada una herramienta fundamental para la transformación del desarrollo profesional docente, así como para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el fomento de aprendizajes significativos. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con las propuestas de Freire (2014), quien conceptualiza la reflexión como una praxis crítica orientada a la transformación educativa y social. Asimismo, dialoga con la obra de Schön (1983), quien distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, considerándolas momentos fundamentales en el ejercicio profesional. Por otro lado, los hallazgos empíricos fortalecen la perspectiva de Zeichner (1993), al situar la PDR no únicamente como un mecanismo técnico, sino como una práctica inscrita en un marco ético-político y contextualizado.

La triangulación se consideró en este estudio como un enfoque metodológico que permite incorporar diversas perspectivas y fuentes de datos en el proceso de investigación con el fin de fortalecer la validez y la robustez de los hallazgos. A su vez, el análisis interpretativo implica una comprensión profunda de los contextos y significados subyacentes en los datos, promoviendo una interpretación holística y reflexiva de la información recabada. Este enfoque combinado posibilita una exploración más exhaustiva y rica de la realidad estudiada y promueve una discusión crítica y fundamentada sobre los resultados obtenidos.

Los testimonios recopilados evidencian una notable concordancia entre docentes y jefes técnicos respecto de la relevancia de la PDR. Sin embargo, surgen tensiones entre el reconocimiento discursivo de su importancia y la efectividad de su implementación práctica en los centros educativos. Esta disparidad ha sido reconocida en estudios previos (Asenjo, 2021; Lara-Subiabre & Angulo-Brune, 2020) y se manifiesta en factores, como la insuficiencia de tiempo institucional, la limitación de recursos, la rigidez organizacional y la falta de formación específica en estrategias reflexivas. Estas barreras estructurales fueron trianguladas mediante observaciones no participantes, que evidenciaron la existencia de espacios reflexivos informales o escasamente sistematizados.

Un aspecto fundamental del análisis consistió en diferenciar el enfoque de la PDR según la trayectoria profesional de los docentes. Siguiendo a Ruffinelli (2017), quienes se encuentran en etapas iniciales de su carrera tienden a centrarse en aspectos técnicos de la enseñanza, mientras que los educadores con mayor experiencia avanzan hacia dimensiones éticas y pedagógicas de mayor complejidad. Esta diferencia se evidenció en las entrevistas: los primeros manifestaron una

mayor necesidad de formación, mientras que los segundos destacaron la importancia de contar con condiciones estructurales que sustenten la práctica reflexiva. Esta interpretación pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas formativas diferenciadas que consideren las trayectorias docentes como una variable significativa en el apoyo que necesitan a lo largo de su carrera.

Respecto de las coherencias, tensiones e implicaciones, uno de los aportes más significativos de la investigación radica en la coherencia sustancial entre los principios teóricos de la PDR y las respuestas entregadas por los participantes. La reflexión se considera un fenómeno crucial para la adaptación de la enseñanza a las necesidades específicas del estudiantado. Esta perspectiva se alinea con la concepción de “experiencia vivida” propuesta por Dewey (1933), así como con los enfoques de autoevaluación y metacognición destacados por Beauchamp (2015). La triangulación entre discursos y observaciones permitió identificar que la reflexión pedagógica se manifiesta predominantemente en espacios colectivos, como las reuniones por ciclo y los consejos de profesores. Este hallazgo respalda la tesis de Flores y Sánchez (2023), quienes sostienen que las comunidades profesionales de aprendizaje actúan como condiciones facilitadoras del proceso reflexivo.

No obstante, también se detectaron contradicciones significativas. A pesar de la obligación normativa establecida en la Ley N.º 20.903 (2016) y en el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE, 2021), los docentes informan sobre la falta de directrices precisas y de tiempo adecuado para llevar a cabo procesos de reflexión profundos. Esta tensión pone de manifiesto una discrepancia entre las políticas públicas y las prácticas institucionales, lo cual restringe el potencial transformador de la Práctica Docente Reflexiva (PDR). En ciertos casos, la práctica reflexiva se reduce a enfoques superficiales o administrativos que carecen de la profundidad crítica necesaria para generar cambios sustantivos.

Asimismo, se observó una carga excesiva de requerimientos administrativos que compite con el tiempo destinado para la reflexión. Esta situación genera un fenómeno que algunos participantes denominaron “simulación reflexiva”, en el cual se cumple con la formalidad normativa sin que se desarrollen procesos de análisis pedagógico de impacto. Este hallazgo resalta la necesidad de que las instituciones educativas protejan y generen condiciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico.

Proyecciones y nuevas perspectivas de comprensión

El estudio demuestra que la Práctica Docente Reflexiva (PDR) no se manifiesta de manera aislada, sino que está influenciada por una serie de factores institucionales, culturales y personales que se entrelazan en su desarrollo. La experiencia del docente, su formación previa, el liderazgo pedagógico y la cultura organizacional constituyen factores determinantes en la profundidad y eficacia de su labor educativa. En este contexto, se profundiza en la comprensión de la PDR como una práctica contextualizada, tal como sugiere Van Manen (1977). Esta concepción implica la integración de los niveles técnico, práctico y crítico, los cuales varían en función de las condiciones específicas del entorno en el que se desarrolla. Además, los resultados indican que cuando la reflexión se fundamenta en evidencias objetivas –como el uso de rúbricas para el análisis, pautas para orientar la interpretación de los resultados de aprendizaje o el acompañamiento guiado entre pares– puede transformarse en una herramienta altamente eficaz para el desarrollo profesional docente y la mejora continua. No obstante, esta capacidad solo se concreta en la medida en que se establezca un entorno favorable que legitime y sistematice el pensamiento pedagógico como una tarea prioritaria, y no como una actividad secundaria.

Conclusiones

La PDR se reconoce como un proceso activo de introspección crítica y de aprendizaje continuo, indispensable para el perfeccionamiento y desarrollo pedagógico. Su comprensión y apropiación varían en función del nivel de experiencia y de la formación reflexiva de los docentes.

La práctica reflexiva incide positivamente en todas las etapas del quehacer educativo –planificación, implementación y evaluación de la enseñanza– facilitando el rediseño de estrategias y metodologías ajustadas a las necesidades del estudiantado. Su eficacia, sin embargo, depende de la sistematicidad institucional y del apoyo organizacional disponible.

La existencia o ausencia de tiempo, recursos y respaldo institucional constituye un factor crítico para la implementación efectiva de la reflexión. Aunque se reconoce su valor transformador, la PDR suele quedar relegada frente a exigencias administrativas y ante culturas escolares poco orientadas a la reflexión sistemática.

La investigación confirma que la PDR es un motor de cambio profesional y educativo, pero advierte que su consolidación solo será posible mediante una transformación estructural y cultural en las políticas escolares. Se requiere trascender la voluntad individual y avanzar hacia una cultura que posicione la PDR como un elemento central del desarrollo profesional docente. El reto pendiente es instalar la reflexión como eje de una cultura pedagógica institucionalizada y sistemática.

Una limitación del estudio es que restringe la generalizar los resultados, ya que se realizó en lugar geográfico específico, lo que puede incidir en la diversidad de perspectivas analizadas. Adicionalmente, las barreras metodológicas y de tiempo impidieron desarrollar estrategias particulares para superar los obstáculos identificados.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación sobre la relación entre reflexión docente y resultados de aprendizaje, así como entre niveles de reflexión y áreas disciplinares. Se sugiere ampliar la muestra a otras comunas y tipos de establecimiento (municipales, rurales, particulares), así como combinar enfoques cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar el impacto de la PDR en el desempeño profesional y en la mejora continua del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Asenjo, F. (2021). Reflexión pedagógica y desarrollo profesional docente. *Revista de educación chilena*, 12(3), 45-62.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley N.º 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=108734>.
- Flores, J., & Sánchez, M. (2023). Comunidades de aprendizaje profesional y reflexión crítica: Experiencias en escuelas chilenas. *Educación XXI*, 26(1), 199-218. <https://doi.org/10.5944/educxxi.32675>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI.
- Geraldo Padilla, D., Rodríguez Garcés, C., & Espinoza Valenzuela, E. (2023). Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 19(1), 65-83.
- Lara-Subiabre, E., y Angulo-Brune, C. (2020). Evaluación docente en Chile: aprendizajes y desafíos. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 25-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100025>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. MINEDUC. https://www.mineduc.cl/mbe_vigente.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Informe anual de indicadores educativos*. MINE-DUC. http://www.mineduc.cl/informe_anual_2022.pdf
- Ramón, N. (2015). La reflexión crítica como eje del desarrollo docente. *Educación y pedagogía*, 27(69), 57-72.
- Ruffinelli, A. (2017). Profundidad y niveles de reflexión pedagógica en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 43(Especial), 325-342.
- Salinas, J., Pérez, A., & Guevara, P. (2018). Formación reflexiva en la docencia: Retos y posibilidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 104-120.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Venegas, M. (2021). Tiempo y espacio para la reflexión: Un reto para el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación*, 54, 67-81.
- Zeichner, K. (1993). La formación reflexiva del profesorado. *Revista de Educación*, 302, 151-169.

Cita sugerida: Pacheco Álvarez, A. M. (2025). Docentes frente a la reflexión pedagógica: percepciones y desafíos en la enseñanza básica. *Investiga+*, 8(8), 59-83. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Moda digital: exploración de las representaciones visuales del cuerpo difundidas por creadores en Instagram

Towards Environmental Certification

Digital fashion: an exploration of visual representations of the body shared by creators on Instagram

Moda digital: exploração das representações visuais do corpo difundidas por criadores no Instagram

María Mercedes García Sogo*

Ana María Cubeiro Rodríguez**

Resumen: La moda digital está adquiriendo un desarrollo notable, manifestándose como un fenómeno que excede el ámbito productivo. El término alude al diseño de prendas realizadas con tecnología de modelado 3D y, más recientemente, por medio de herramientas de inteligencia artificial. Sin necesidad de materialización física, su principal destino son los entornos virtuales y las experiencias de realidad aumentada; sin embargo, se observa una intensa presencia de estas en las redes sociales, como Instagram. Aunque carecen de una conexión material con lo real (Han, 2021), las imágenes creadas con estas tecnologías poseen una eficaz retórica visual que se potencia debido a su amplia difusión en Internet. De esta manera, la moda digital constituye un tema de estudio relevante para el campo del diseño. En este contexto, nos proponemos analizar las representaciones visuales de cuerpos en publicaciones de seis creadores en Instagram, seleccionados por su relevancia y diversidad técnica (tres trabajan en modelado 3D y tres con herramientas de IA). El objetivo es describir las representaciones de los cuerpos presentes en las imágenes publicadas, analizando cómo estas construcciones visuales se relacionan con los estándares de belleza hegemónicos.

Palabras clave: moda digital, cuerpo, representación visual, belleza hegemónica.

Abstract: Digital fashion is undergoing rapid development, evolving into a phenomenon that transcends the realm of production. The term refers to the design of garments created using 3D modelling technology and, more recently, through artificial intelligence tools. It is evident that, in the absence of physical materialisation, its primary destination is virtual environments and augmented reality experiences. However, it also boasts a strong presence on social media platforms such as Instagram. Despite the absence of a tangible connection to reality in these creations (Han, 2021), the images generated by these technologies possess a compelling visual rhetoric, further strengthened by their extensive online dissemination. Thus, digital fashion constitutes a relevant subject of study for the field of design. In this context, an

Recibido:
29/07/2025
Aceptado:
05/11/2025



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Diseñadora de Indumentaria. Docente de la TU en Diseño de Indumentaria. Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba. mercedesgarciasogo@upc.edu.ar

** Doctora en Artes. Docente de la TU en Diseño de indumentaria, Licenciatura en Diseño, y Licenciatura en Arte y Gestión cultural. Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba. anacubeiro@upc.edu.ar

analysis of visual representations of bodies in posts by six Instagram creators is conducted. These creators have been selected based on their relevance and technical diversity, with three focusing on 3D modelling and three utilising AI tools. The objective of this study is to describe the body representations found in the published images, analysing how these visual constructions relate to hegemonic beauty standards.

Keywords: digital fashion, body, visual representation, hegemonic beauty.

Resumo: A moda digital tem vindo a experimentar um desenvolvimento notável, manifestando-se como um fenómeno que transcende o domínio produtivo. O termo em apreço reporta-se ao design de vestuário concebido com recurso à tecnologia de modelagem 3D, bem como, mais recentemente, a ferramentas de inteligência artificial. A sua principal característica é a ausência de materialização física, o que lhe confere uma maior aptidão para os ambientes virtuais e as experiências de realidade aumentada. Contudo, é perceptível uma forte presença destas criações nas redes sociais, como o Instagram. Conforme referido por Han (2021), apesar de não possuírem uma ligação material com o real, as imagens geradas por estas tecnologias apresentam uma retórica visual eficaz, o que é potencializado pela ampla difusão na internet. Desse modo, a moda digital constitui um tema de estudo relevante para o campo do design. Neste âmbito, propõe-se a análise das representações visuais do corpo em publicações de seis criadores selecionados no Instagram, tendo em consideração a sua relevância e diversidade técnica (três trabalham com modelagem 3D e três com ferramentas de IA). O objetivo consiste em descrever as representações corporais presentes nas imagens publicadas, analisando a forma como estas construções visuais se relacionam com os padrões hegemónicos de beleza.

Palavras-Chave: moda digital, corpo, representação visual, beleza hegemônica.

Introducción

La moda digital ha cobrado una relevancia creciente en los últimos años. Esta práctica, que combina herramientas de modelado 3D y, más recientemente, tecnologías de inteligencia artificial generativa, permite crear prendas que no requieren materialización física. Su circulación ocurre en aplicaciones de realidad aumentada y entornos de realidad virtual, aunque también se ha extendido en las redes sociales. De hecho, Instagram es uno de los principales escenarios de exhibición, donde quienes crean y difunden sus obras lo usan como un medio para darse a conocer.

En este contexto, resulta pertinente preguntarse: ¿cuáles son las principales características de los cuerpos representados en las creaciones de moda digital? ¿Se asemejan estos cuerpos a los tradicionalmente exhibidos en el campo de la moda física?

A partir de estos interrogantes, el presente artículo expone los resultados de una investigación realizada con el objetivo de describir las representaciones visuales de cuerpos que aparecen en las creaciones de moda digital difundidas en Instagram, explorando cómo se relacionan con los estándares de belleza hegemónicos que han predominado tradicionalmente en la moda física. El estudio se centra en la dimensión visual de dichas creaciones, utilizando la expresión “representaciones visuales del cuerpo” para aludir específicamente a las formas en que los cuerpos se construyen y se muestran en las imágenes, sin abordar otros niveles de interpretación.

Se parte del supuesto de que las creaciones de moda digital tienden a reproducir los códigos visuales instalados por la moda. En este sentido, las representaciones visuales asociadas a la moda no solo reflejan los ideales de belleza de una época, sino que pueden actuar como mecanismos de control simbólico, definiendo qué cuerpos se visibilizan y cómo. Según analizó detalladamente Barthes (1978), la moda es un sistema de significación que excede la función práctica de la vestimenta y actúa construyendo jerarquías, discursos y normativas. Estudios recientes sobre la narrativa publicitaria de la industria de la moda confirman que el cuerpo se ha transformado en un eje visual central que refuerza ideales y jerarquías dentro del imaginario colectivo (Hernández Peñalosa & Bautista Rodríguez, 2025). Entendemos que estas tensiones se amplifican en los entornos digi-

tales, donde la velocidad de producción, la viralidad y los algoritmos tienden a favorecer ciertas estéticas por sobre otras.

Representación visual del cuerpo y estándares de belleza hegemónica en la moda

Los cánones de belleza son construcciones socioculturales que definen qué cuerpos son considerados bellos, deseables o valiosos en una sociedad determinada. Naomi Wolf (1990), una de las autoras clave de la tercera ola feminista, aporta una lectura crítica sobre cómo los estándares estéticos impuestos a las mujeres operan como herramientas de control en las sociedades patriarcales, especialmente tras los avances conquistados por el movimiento feminista. Según argumenta la autora, la “belleza” no es ni universal ni natural, sino una construcción cultural que contribuye a mantener la desigualdad al servicio del patriarcado. El mito de la belleza no se limita a la apariencia, sino que impone conductas y aspiraciones que condicionan el accionar de las mujeres, restringiendo su autonomía y reforzando formas sutiles de control social.

Con el avance del feminismo, el ideal de belleza pasó a ocupar el rol que antes tenían la religión o la moral. Opera como un sistema de control simbólico sobre las mujeres y actúa como una nueva forma de disciplinamiento centrada en el cuerpo. Esta estructura está sostenida por intereses económicos y culturales. Los medios de comunicación, las industrias cosméticas y la moda funcionan como los nuevos censores, mientras las economías occidentales se benefician del consumo femenino inducido por este mito. Wolf considera que la “belleza” funciona como un modelo cambiario: “Al asignar valor a las mujeres en una jerarquía vertical de acuerdo a una norma física impuesta culturalmente, se expresan relaciones de poder en las cuales las mujeres deben competir por los recursos que los hombres se han apropiado” (1990, p. 217).

Si nos enfocamos en el campo de la moda, el estudio de Díaz Soloaga, Quintas Froufe y Muñiz, realizado en 2010, advierte sobre la problemática de “la asunción de los cuerpos mediáticos como reales” (p. 249). El análisis de una muestra de 500 imágenes publicitarias pertenecientes a 97 marcas del sector del lujo –difundidas en revistas de moda como *Telva*, *Vogue*, *Glamour* o *Elle*, entre otras– evidencia cómo la publicidad refuerza un modelo corporal dominante basado en el estereotipo de la mujer blanca, joven, bella y delgada. Este ideal, inalcanzable para la mayo-

ría, no solo construye una representación visual reduccionista de la corporalidad femenina, sino que se impone como un signo de reconocimiento y éxito social en el imaginario colectivo. En sus conclusiones, se subraya el modo en que la publicidad exalta la juventud, presentando cuerpos femeninos sin marcas de envejecimiento. Esta cuestión también es abordada por Wolf (1990), al observar cómo, a medida que las mujeres ganan experiencia, autonomía y confianza, pierden valor ante los ojos del orden social patriarcal. Se promueve una relación conflictiva con el paso del tiempo, instalando el envejecimiento como una amenaza y no como una evolución natural, lo que induce a las mujeres a resistir ese cambio, en lugar de desplegar plenamente su potencial.

Por su parte, Soley-Beltran (2010) analiza la figura de la modelo desde un enfoque etnográfico y sociológico, combinando su experiencia personal con el testimonio de otras modelos. En su dimensión pública, la figura de la modelo se convierte en un contenedor simbólico de los valores propios del sistema capitalista que rigen de forma interseccional la clase social, el género y la raza. Su cuerpo encarna ideales normativos de belleza y éxito social, convertido en un ícono de deseo y en una superficie de proyección de aspiraciones sociales. No obstante, la autora desmonta los mitos de empoderamiento que suelen rodear a las modelos, revelando las tensiones entre la imagen pública y la vivencia subjetiva de estas mujeres, quienes están marcadas por la alienación corporal, la inseguridad y la presión constante por adecuarse a los estándares estéticos impuestos. En relación a este antecedente, es preciso señalar que, en la moda digital, la figura real de la modelo es reemplazada por avatares o cuerpos digitales; sin embargo, estos también pueden reproducir y reforzar estereotipos hegemónicos, así como subvertirlos.

En 2023, la investigación de Tórtola Moret, Paricio Esteban y Puchalt López demuestra que las revistas de moda siguen proyectando un modelo femenino hegemónico, con resultados muy similares a los de Díaz Soloaga et al. en 2010. Tanto en las secciones de contenidos como en las páginas publicitarias, los autores detectan una escasa representación de cuerpos con rasgos diversos, a pesar de las demandas actuales de una mayor pluralidad y la supuesta evolución hacia una comunicación más inclusiva. El estudio concluye que no existe un compromiso real con la diversidad por parte de las marcas de moda en su comunicación. Las iniciativas relacionadas con la moda sin género, el fenómeno *curvy* o la inclusión de modelos mayores de 65 años son aún marginales y no se traducen de forma consistente en las representaciones visuales. Además, se evidencia la falta de visibilización de mujeres trans, embarazadas o con discapacidades. Estas prácticas

refuerzan desigualdades simbólicas y limitan la posibilidad de construir referentes visuales más amplios y representativos.

Desde una perspectiva de género, las investigadoras Enguix Grau y González Ramos (2016) exponen cómo las representaciones corporales publicadas en revistas comerciales tienden a proyectar una imagen estereotipada de la feminidad, que influye de manera significativa en las narrativas que las mujeres construyen sobre sí mismas. La feminidad se configura, por un lado, en torno a un ideal de belleza asociado a la inocencia, la fragilidad y la pasividad; y por otro, a una feminidad hipersexualizada, centrada en el cuerpo como objeto de deseo. Estas dos configuraciones refuerzan modelos limitados de lo femenino, excluyendo otras posibilidades, como, por ejemplo, las representaciones de mujeres fuertes y poderosas. Si bien, según las autoras, los estereotipos de belleza recaen especialmente sobre los cuerpos de las mujeres, es importante entender que los cuerpos masculinos también están sometidos a representaciones normativas, donde predominan atributos como la musculatura y la altura, así como rostros contenidos en sus expresiones afectivas. Al mismo tiempo, identidades como las personas trans, no binarias o de género fluido permanecen escasamente representadas.

El estudio realizado por Hernández Peñalosa y Bautista Rodríguez (2025), basado en una revisión de publicaciones entre 2015 y 2025 en Scopus, PubMed y SciELO, que incluye tanto estudios cualitativos como cuantitativos, presenta evidencia sobre las representaciones de cuerpos en la publicidad de la industria de la moda, que responden mayoritariamente a estereotipos hegemónicos. Aunque las publicaciones analizadas muestran que la cosificación y la hipersexualización afecta sobre todo a las figuras femeninas, el análisis revela que las representaciones de cuerpos masculinos responden a un ideal normativo (atlético, delgado y joven), quedando casi excluidos de los discursos inclusivos como el *body positive*. La diversidad corporal, independientemente del género, continúa siendo escasa y superficial.

Por otra parte, la representación visual de cuerpos con discapacidad en el campo de la moda está marcada por la invisibilidad. “El cuerpo de la discapacidad cae en un vacío cultural, o bien es reconocido desde un halo de tragedia, como objeto de piedad o caridad, siempre ligado al factor médico. El cuerpo de la discapacidad puede llegar a ser reconocido como ‘inspirador’, pero nunca positivo”, reflexionan Mauricci y Flores (2024, p. 92-93), al considerar el rol de la comunicación y el marketing, alertando sobre lo que consideran como formas de falsa inclusión.

Moda digital: definición y sentidos en circulación

El término “moda digital” se refiere, específicamente, a la creación de prendas realizadas digitalmente cuyo propósito no es la materialización física, sino que son concebidas para experiencias de realidad virtual y realidad aumentada (García Sogo, Cubeiro Rodríguez, Natalí Cortez & Ivalú Barra, 2024). En un sentido amplio, constituye un fenómeno que excede el ámbito productivo. Según Nobile, Noris, Kalbaska y Cantoni (2021), la moda digital comprende la creación, producción y representación virtual de identidades a través del diseño generado por computadora. Se trata de productos inmateriales, que ya no responden a la función utilitaria del vestir, sino que se orientan a la expresión visual y performativa.

Desde este enfoque, la moda digital no debe entenderse como una mera digitalización del diseño, sino como un nuevo régimen de producción simbólica, en el que cambian las formas de creación, uso y consumo de indumentaria. Tal como afirman Chan, Henninger, Boardman y Blazquez Cano (2024), ha dejado de ser una herramienta auxiliar para convertirse en el producto final, vendiéndose exclusivamente en formato virtual.

El fenómeno de la moda digital se inscribe en el ámbito de la virtualidad, lo que implica un cambio de paradigma. De acuerdo con las ideas de Paul Lévy (1999), lo virtual no se opone a lo real, sino que constituye “una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (p. 8). En esta misma línea de pensamiento, Philippe Quéau (1993, 1996) entiende que lo virtual revela una nueva experiencia de lo real, dado que las experiencias que vivimos en la virtualidad pueden ser asimilables a las experiencias sensoriales que se producen en el mundo físico. Lo virtual amplía nuestra experiencia entre lo imaginario y lo real, marcada por la lógica de la simulación.

El potencial creativo y simbólico de la virtualidad se materializa en un entorno específico: el ciberespacio. Tal como señala Royo (2004), “es una construcción social en toda regla, hecha a imagen y semejanza del mundo transitable físicamente” (p. 44). Como territorio que se experimenta sensorialmente, por medio de la vista y del sonido, es también un territorio diseñado con la intención de que sea más accesible y habitable. Según Royo, todas las disciplinas del diseño han desembocado en el ciberespacio. Es precisamente en ese mundo diseñado –don-

de se borran las fronteras entre lo físico y lo digital– que se proyectan las prendas digitales, modelando nuevas subjetividades y estéticas del yo.

Avatares y representaciones corporales en la moda digital

En el campo de la moda digital, resulta clave diferenciar entre las representaciones corporales creadas mediante *software* de modelado 3D y aquellas generadas a través de herramientas de inteligencia artificial generativa. Si bien ambas modalidades permiten visualizar prendas sobre cuerpos digitales, la naturaleza de esos cuerpos difiere sustancialmente.

En el primer caso, el cuerpo es modelado como un avatar tridimensional, es decir, una entidad digital que existe dentro de un entorno virtual y que puede ser manipulada en tiempo real. El avatar no solo porta las prendas, sino que tiene volumen, movilidad y, en muchos casos, puede integrarse a entornos de realidad aumentada o virtual, permitiendo experiencias inmersivas e interactivas. Hablamos de un cuerpo diseñado que, por tanto, es también modificable y editable. Cabe señalar que el avatar puede trascender la función de soporte técnico, operando como un signo del cuerpo y de la identidad en entornos virtuales. Sin embargo, a los fines de esta investigación, nos centramos en el uso de avatares en *software* de diseño 3D y su presencia en las imágenes que estos permiten crear.

Desde el enfoque del diseño y modelado 3D para la moda, donde los avatares se conforman en *assets* o recursos flexibles e intercambiables, y tal como entienden Särmäkari (2021), Clouzet y Gutiérrez Miranda (2025), un avatar es la representación gráfica de un individuo dentro de un espacio digital o entorno virtual cuyo propósito apunta a mostrar el impacto de los cuerpos al simular la prenda. Este puede representar o no a cuerpos reales y facilita la simulación de la experiencia real del vestir en un diálogo entre los ámbitos 2D y 3D del *software* utilizado para la creación.

Sin embargo, el surgimiento de las herramientas de inteligencia artificial generativa de imágenes (*text-to-image*) ha dado lugar a otro tipo de representaciones visuales del cuerpo. En este caso, ya no se trata de avatares tridimensionales, sino de figuras generadas mediante texto o *prompts*, que funcionan exclusivamente como imágenes para ser vistas y consumidas. Estas figuras no poseen volumen, ni están dotadas de movimiento o interactividad. A diferencia del avatar –que

puede ser manipulado, vestido o integrado en una escena animada– el cuerpo generado por IA es una superficie plana, que opera sin un referente físico real, sin profundidad.

Este carácter plano, sin un anclaje en la experiencia ni una referencia directa con el mundo físico, nos acerca directamente a la noción de imagen sin aura que propone Byung-Chul Han (2021). En la era digital, advierte el autor, las imágenes no remiten a una realidad externa ni a una experiencia compartida, como ocurría en el mundo analógico, donde aún persistía un vínculo con el tiempo, la presencia y la materialidad. Esta transformación no solo afecta la estética de lo visual, sino también su estatuto ontológico. Al carecer de un vínculo con lo real, las imágenes digitales no configuran una relación de representación, sino de circulación. Esto puede observarse claramente en plataformas como Instagram, donde prima la lógica del *like* y la visibilidad inmediata. La misma lógica atraviesa muchas de las producciones de moda digital, en las cuales el cuerpo virtual –perfecto, sin huellas ni historia– se vuelve una superficie sin espesor, destinada al consumo visual inmediato.

En el contexto de la moda digital, esta diferencia implica también una variación en la relación entre el cuerpo y la prenda. En el entorno tridimensional, el diseño de indumentaria implica una relación dinámica con el avatar. Las prendas se prueban, se ajustan y se animan. En la imagen generada por IA, la prenda y el cuerpo se funden en una sola composición, donde el impacto visual es lo único que existe: ya no se puede pensar en términos de una experiencia del vestir.

Herramientas aplicadas en la creación de imágenes de moda digital

Las herramientas de modelado 3D han modificado de manera sustancial los procesos de creación y producción de moda. En particular, el *software* CLO3D, lanzado al mercado con el objetivo de promover la conexión y convergencia de las prendas físicas y digitales (BOF Team, 2020), se ha consolidado en la industria por su precisión, su eficiencia y la reducción de los costos asociados al proceso de diseño y a la visualización de las prendas.

Uno de los aspectos más revolucionarios de estas herramientas es que han facilitado el proceso de innovación y transformación de la industria de la moda. Es por

todo esto que se han vuelto aplicaciones indispensables en la formación y labor de quienes diseñan y producen creaciones digitales ligadas a la indumentaria.

Los programas de modelado 3D permiten crear las piezas de patronaje, aplicarlas a un avatar, unirlos por medio de costuras e incluso aplicar características físicas a los materiales representados de manera digital, para reproducir con elevados niveles de realismo la caída y el movimiento de las piezas (Herring, 2025; Laverde Román, Landazábal Sanmiguel & Mejía Restrepo, 2023). Además, CLO3D y *software* similar, como Style 3D, permiten crear, personalizar y adaptar los maniquíes o avatares dándoles características diversas para lograr el máximo de realismo y eficiencia en la representación, sin la necesidad de tener que crear una prenda física para poder verificarla. De esta manera, ofrecen innumerables posibilidades creativas, superando las limitaciones de los recursos y procesos del mundo real.

Las facilidades ofrecidas por el *software* de modelado 3D no solo presentan una vía alternativa a los medios tradicionales de producción de indumentaria física. A su vez, han permitido expandir el universo de la moda a nuevos mundos virtuales y digitales. A partir de la incorporación de la realidad virtual (RV) y realidad aumentada (RA), se han ampliado las plataformas y escenarios en los que las piezas de moda pueden integrarse, difundirse y ofrecerse, incluso como artículos de cambio o NFTs. Otras industrias, como la de los videojuegos, se han beneficiado con la incorporación de estas herramientas, permitiendo la compraventa de *skins* ofrecidas por grandes casas de moda dentro de sus plataformas.

Todas estas posibilidades han ampliado el territorio de la moda, expandiéndose a mundos digitales donde las prendas ya no necesitan ser materializadas. Tal como plantea Herring (2025), CLO3D ha revolucionado el mundo del diseño a tal punto que le ha dado el poder a las personas para que puedan crear lo que sueñan sin sentirse incapaces, abriendo nuevas puertas para que todos participen en el proceso de diseño.

Esta transformación se ha visto potenciada con la incorporación de los modelos de inteligencia artificial de texto a imagen, como Midjourney o Leonardo. Estas herramientas generan imágenes a partir de descripciones textuales (*prompts*), gracias a un sistema que combina el procesamiento del lenguaje natural (NLP) con redes neuronales especializadas. El proceso de *machine learning* permite mejorar continuamente la correspondencia entre texto e imagen. A su vez, no solo

replica patrones visuales existentes, sino que estos se combinan para dar lugar a imágenes nuevas y distintas.

Zhang y Liu (2024) han explorado el potencial de Midjourney aplicado al diseño de indumentaria y a la industria de la moda. A través de una investigación-acción iterativa, concluyen que es una herramienta que agiliza el proceso de diseño en la fase de ideación inicial, especialmente a la hora de desarrollar conceptos expresivos e interpretar las demandas del mercado. Al utilizar programas como Midjourney, los diseñadores asumen un rol cercano al de los curadores, evaluando, seleccionando y descartando los resultados según criterios específicos. Si bien estas herramientas presentan ventajas evidentes, la investigación concluye que es importante reconocer sus limitaciones técnicas a la hora de representar detalles de los textiles y las prendas con fidelidad. Asimismo, se destacan los desafíos éticos que se presentan en relación con los derechos de autor en los datos de entrenamiento.

En este orden de cosas, Luna y Murillo (2024) analizan el impacto de Midjourney en los procesos creativos. Aunque su investigación se desarrolla en el marco de un taller con estudiantes de arquitectura, sus resultados son extrapolables a otras disciplinas proyectuales como el diseño de indumentaria. Los autores destacan la capacidad de Midjourney para generar ideas visuales rápidamente y facilitar la exploración de nuevas formas, materiales y estilos. Su facilidad de uso la convierte en un recurso útil para obtener inspiración. Sin embargo, también señalan que la aplicación ofrece un control limitado sobre los detalles técnicos de las imágenes generadas, lo que dificulta su integración en etapas proyectuales avanzadas. Además, identifican como un riesgo potencial el hecho de que los diseñadores se vuelvan dependientes de la IA, reduciendo la exploración manual y el pensamiento crítico.

Sin lugar a dudas, el auge en la producción y la difusión de imágenes generadas con IA hace necesario evaluar sus implicaciones sociales y éticas. Vázquez y Garrido-Merchán (2024) advierten sobre los sesgos de los modelos actuales, los cuales son consecuencia tanto de los datos de entrenamiento como del diseño algorítmico. En su investigación, proponen una taxonomía para identificarlos, distinguiendo sesgos relativos a los cuerpos, rasgos faciales, orientación sexual, género, edad y raza. Los datos analizados por los autores bajo esta taxonomía evidencian una subrepresentación y estigmatización de los cuerpos que no encajan con los estándares normativos. A modo de conclusión, proponen implementar

marcos regulatorios dinámicos que fomenten la transparencia, las auditorías y el respeto a la diversidad.

Por su parte, en relación con los sesgos, Scorzin (2023) detecta una paradoja: cuanto más realistas parecen las imágenes generadas con IA, menos clara resulta su referencia a la realidad y a cualquier contenido de verdad. Lejos de ser neutras, reproducen patrones visuales dominantes y replican estéticas hegemónicas. Sin embargo, no siempre son percibidas como irreales o ficticias. La potente retórica visual de estas metaimágenes, sumada a su masiva difusión por Internet, lleva a Scorzin (2023) a reflexionar sobre su capacidad para generar una resonancia real entre los receptores, actuando performativamente en la construcción de nuevas subjetividades.

Métodos

La investigación se realizó siguiendo un diseño mixto secuencial exploratorio (Hernández Sampieri et al., 2010). En una primera fase cualitativa, se aplicó una observación no estructurada de imágenes. A partir de este proceso exploratorio, se identificaron las variables y categorías de análisis (Tabla 2) que, posteriormente, fueron cuantificadas y analizadas mediante un instrumento de observación estructurada. Finalmente, los resultados se integraron mediante una interpretación de enfoque cualitativo.

El corpus de estudio se compone de publicaciones realizadas en la red social Instagram por seis creadores, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional (también denominado por propósitos), adecuado para identificar casos conceptualmente representativos. Se eligieron estos seis por su relevancia –medida en cantidad de seguidores– y la diversidad de técnicas utilizadas –tres especializados en *software* de modelado 3D y tres en IA generativa–. Cabe aclarar que se ha priorizado la inclusión de un creador de origen latinoamericano en cada tipo de producción.

Tabla 1. Creadores seleccionados para el análisis de publicaciones

| CREADORES MODELADO 3D | | CREADORES IA GENERATIVA | |
|--|--|--|---|
| @Fadinha.3d, Monica Findeis, de origen brasileño | 16,6 mil seguidores y 270 publicaciones. | @iafashionistas, Zenaida Ossana, de origen argentino, con residencia en España | 14,9 mil seguidores y 224 publicaciones |
| @blancdeblanc.co, Julia Blanc, de origen ucraniano con residencia en USA | 153 mil seguidores y 255 publicaciones | @contingency_plans, estudio interdisciplinar holandés | 50,8 mil seguidores y 521 publicaciones |
| @fashion_3dx, estudio de Jon & Kamol, de origen inglés. | 68,8 mil seguidores y 205 publicaciones | @helenbreznik, Helen Breznik, de origen esloveno | 146 mil seguidores y 5146 publicaciones |
| Aclaración: Los datos cuantitativos expresados en la tabla pertenecen al 13 de marzo del 2025 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

El período de recolección de datos se extendió entre mayo de 2024 y marzo de 2025. De cada creador se seleccionaron diez publicaciones (60 en total) en función de criterios de visibilidad e interacción –medidos por la cantidad de “me gusta” y comentarios–, tomados como indicadores del nivel de difusión pública de la muestra en cada perfil. Es importante aclarar que las publicaciones en Instagram comprenden diferentes formatos: desde una imagen única hasta carruseles que pueden incluir diez imágenes, o videos de los cuales se pueden extraer fotografías para analizar. Esto permitió conformar una muestra total de 179 imágenes con representaciones visuales de cuerpos.

Cada imagen fue analizada a partir de variables relacionadas con la forma de visibilizar y representar los cuerpos, definidas a partir de antecedentes previos (Díaz Soloaga et al., 2010; Tórtola Moret et al., 2023) y adaptadas al contexto de la moda digital, incorporando nuevas variables como la sexualización o la posibilidad de representación de morfologías no humanas. En síntesis, las variables de análisis fueron: visibilidad, grado de vestimenta, morfología, edad, rasgos étnico-raciales, tipo de piel y de cabello, contextura física, altura, rasgos de expresión de género, sexualización e inclusión de diversidades.

Tabla 2. Variables y categorías de análisis

| Variable | Categorías |
|---|--|
| Visibilidad | Visible / Parcialmente visible / No visible |
| Morfología | Humana (rasgos humanos) / Híbrida (rasgos humanos y no humanos) / No humana (rasgos no humanos) |
| Grado de desnudez o de vestimenta | Desnudo / Semi-desnudo / Vestido |
| Edad aparente | Primera infancia (0–4) / Niños/as (5–12) / Adolescentes (13–17) / Juventudes (17–25) / Adultos (26–59) / Adultos mayores (+60) / No aplica |
| Rasgos étnico-raciales predominantes | Caucásicos / Africanos / Árabigos / Asiáticos / Oceánicos / Amerindios / Rasgos Mestizos / No aplica |
| Color de cabello | Negro / Castaño oscuro / Castaño claro / Rubio / Rojizo / Platinado / Canoso / Otro / No aplica |
| Tipo de cabello | Lacio / Ondulado / Rizado / Crespo / No aplica |
| Apariencia de la piel | Sin imperfecciones / Con imperfecciones / No aplica |
| Contextura física | Extremadamente delgada / Delgada / Media / Atlético / Extremadamente atlética / Gruesa / Extremadamente gruesa / No aplica |
| Estatura | Muy baja / Baja / Mediana / Alta / Muy alta / No aplica |
| Representación visual sexualizada | Sí / No |
| Partes del cuerpo sexualizadas | Senos y escote delantero / Espalda / Nalgas o glúteos / Piernas / Otro |
| Rasgos de expresión de género | Binarios femeninos / Binarios masculinos / No binarios / No aplica |
| Representación visual de cuerpos diversos | Embarazo / Personas transgénero / Discapacidad física / Discapacidad intelectual / Otra / No aplica |

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Se relevaron 145 imágenes provenientes de publicaciones generadas por IA y 34 imágenes creadas con modelado 3D, lo que evidencia una notable diferencia en la escala de producción entre ambas tecnologías. Es probable que esto se deba a la complejidad técnica del modelado 3D, el cual demanda mayor tiempo de trabajo, así como la combinación de *software* y habilidades múltiples para alcanzar niveles comparables de realismo. Por otra parte, es habitual exponer varias vistas de un mismo avatar. En cambio, las imágenes creadas con IA introducen mayores variaciones en los cuerpos representados, incluso cuando se parte de un mismo *prompt*, debido a la propia lógica generativa que caracteriza estos modelos.

A continuación, se desglosan los resultados relativos a las distintas variables analizadas.

Visibilidad y grado de vestimenta

En la mayoría de las publicaciones, tanto en las piezas creadas con *software* 3D como con IA, los cuerpos son perfectamente visibles y se presentan vestidos. Son escasas las excepciones que presentan cuerpos parcialmente visibles (por ejemplo, por el uso

de máscaras) o semi-vestidos. Cabe destacar que no se relevó ningún desnudo. Por otro lado, se identificaron algunas excepciones en las cuales los cuerpos no son visibles de manera explícita. Sin embargo, las prendas lucen como si estuvieran modeladas sobre cuerpos que, por lo general, responden a modelos hegemónicos. Resulta conveniente señalar que este es un recurso frecuente en el ámbito de la moda digital, a pesar de que, en la muestra analizada, se ha presentado con menor frecuencia.

Morfología

En la muestra de imágenes realizadas con *software* 3D, una de las creadoras (n.º 2) presenta avatares con formas corporales híbridas, con mezcla de rasgos humanos y no humanos. En este caso particular, representados por la utilización de orejas de tipo élfico. Es relevante destacar que se trata de un sello personal de la creadora, Julia Blanc, a la hora de exponer sus piezas.

En contraste, las publicaciones de los demás creadores exhiben cuerpos con formas predominantemente humanas. Por su parte, en las imágenes generadas con inteligencia artificial, todos los cuerpos presentan una morfología humana, con la excepción de una sola imagen en la que se observan rasgos híbridos: se trata de una imagen de la creadora Zenaida Ossana, en la cual el rostro aparece atravesado por estructuras afiladas y repetitivas, que remiten tanto a lo biomórfico (plumas o escamas) como a lo tecnológico (cuchillas).

Tabla 3. Resultados de las variables de visibilidad, grado de desnudez y morfología

| Variable: Visibilidad | | | | | | |
|---|-------------------|------------|-----------------------|------------|---------------|------------|
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Visible | 33 | 97,06% | 139 | 95,86% | 172 | 96,10% |
| Parcialmente visible | 0 | 0% | 5 | 3,45% | 5 | 2,80% |
| No visible | 1 | 2,94% | 1 | 0,69% | 2 | 1,10% |
| Variable: Grado de desnudez o de vestimenta | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Vestido | 33 | 97,06% | 141 | 97,24% | 173 | 96,60% |
| Semi-desnudo | 1 | 2,94% | 4 | 2,76% | 6 | 3,40% |
| Desnudo | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Variable: Morfología | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Humana | 26 | 76,47% | 143 | 98,62% | 169 | 94,40% |
| Híbrida | 8 | 23,53% | 1 | 0,69% | 9 | 5% |
| No humana | 0 | 0% | 1 | 0,69% | 1 | 0,60% |

Fuente: Elaboración propia.

Edad

En general, se observa una prevalencia de cuerpos con características juveniles. Entre las imágenes creadas con *software* 3D, solo un caso representa cuerpos de personas adultas mayores. Las imágenes generadas con IA muestran una leve inclinación hacia una mayor diversidad etaria: se identificaron once cuerpos que responden a personas adultas, dos de adultos/as mayores y tres adolescentes.

Rasgos étnico-raciales

En el caso de los cuerpos modelados en 3D, predominan las características compatibles con rasgos caucásicos, seguida de una porción menor compatible con rasgos africanos. Solo una de las creadoras incluye representaciones con rasgos amerindios –o nativos americanos– y es destacable mencionar que, justamente, se trata de creaciones pertenecientes a la única creadora de procedencia latinoamericana, Monica Findeis.

Por su parte, las imágenes realizadas con IA también muestran una predominancia de cuerpos con rasgos caucásicos, especialmente las piezas de la creadora Helen Breznik. Los otros creadores, en cambio, incluyen una presencia notable de cuerpos asiáticos y africanos. De manera más minoritaria, aparecen cuerpos con rasgos arábigos y oceánicos. Cabe destacar la publicación de la creadora Zenaida Ossana, con imágenes que incluyen a la modelo digital Zoey Summer (@zoey-summer.sun), poseedora de rasgos mestizos.

Cabello y piel

En las publicaciones generadas con *software* 3D, se observa una marcada mayoría de cabellos lacios, por encima de los rizados, crespos u ondulados. En materia de color, predominan el cabello negro y, en segundo lugar, los distintos tonos de castaño. La totalidad de las piezas analizadas muestra cuerpos sin imperfecciones visibles en la piel, con la única excepción del avatar que representa a una persona adulta mayor.

En las imágenes generadas con inteligencia artificial, también se registra un claro predominio de cabellos negros y castaños. Más de la mitad de las representaciones exhiben peinados con cabello lacio, seguidos por cabello ondulado en menor proporción. Las otras variantes capilares ocupan un lugar marginal. En cuanto

a la piel, prevalecen las representaciones sin imperfecciones, aunque de forma minoritaria se detectan casos de pieles con arrugas, manchas u ojeras.

Tabla 4. Resultados de las variables: edad aparente, rasgos étnico-raciales, cabello (tipo y color) y apariencia de la piel

| Variable: Edad aparente | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------|------------|-----------------------|------------|---------------|------------|
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Primera infancia (0-4 años) | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Niños y niñas (5-12 años) | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Adolescentes (13-17 años) | 0 | 0% | 3 | 2,07% | 3 | 1,68% |
| Juventudes (17-25 años) | 31 | 91,18% | 125 | 86,21% | 156 | 87,20% |
| Adultos y adultas (26-59 años) | 0 | 0% | 11 | 7,59% | 11 | 6,10% |
| Adultos y adultas mayores (+ 60 años) | 1 | 2,94% | 2 | 1,38% | 3 | 1,68% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 2 | 5,88% | 4 | 2,75% | 6 | 3,35% |
| Variable: Rasgos étnico-raciales | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Caucásicos | 18 | 52,94% | 78 | 53,80% | 96 | 53,60% |
| Africanos | 5 | 14,71% | 15 | 10,34% | 20 | 11,20% |
| Árabigos (Medio-Oriente) | 0 | 0% | 11 | 7,59% | 11 | 6,15% |
| Asiáticos | 0 | 0% | 20 | 13,79% | 20 | 11,17% |
| Océánicos (Sudeste Asiático) | 0 | 0% | 7 | 4,83% | 7 | 3,91% |
| Amerindios (América) | 3 | 8,24% | 0 | 0% | 3 | 1,68% |
| Rasgos mestizos | 5 | 14,71% | 10 | 6,90% | 15 | 8,38% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 3 | 8,24% | 4 | 2,75% | 7 | 3,91% |
| Variable: Color de cabello | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Negro | 11 | 32,35% | 68 | 46,90% | 79 | 44,14% |
| Castaño oscuro | 1 | 2,94% | 23 | 15,85% | 24 | 13,41% |
| Castaño claro | 6 | 17,65% | 18 | 12,41% | 24 | 13,41% |
| Rubio | 1 | 2,94% | 11 | 7,59% | 12 | 6,70% |
| Rojizo | 1 | 2,94% | 3 | 2,07% | 4 | 2,23% |
| Platinado | 1 | 2,94% | 1 | 0,69% | 2 | 1,12% |
| Canoso | 1 | 2,94% | 3 | 2,07% | 4 | 2,23% |
| Otro | 4 | 11,74% | 3 | 2,07% | 7 | 3,91% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 8 | 23,53% | 15 | 10,34% | 23 | 12,85% |
| Variable: Tipo de cabello | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Lacio | 21 | 61,76% | 78 | 53,80% | 99 | 55,31% |
| Ondulado | 1 | 2,94% | 31 | 21,38% | 32 | 17,88% |
| Rizado | 1 | 2,94% | 3 | 2,07% | 4 | 2,23% |
| Crespo (muy rizado) | 3 | 8,24% | 10 | 6,90% | 13 | 7,28% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 8 | 23,53% | 23 | 15,85% | 31 | 17,30% |
| Variable: Apariencia de la piel | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Sin imperfecciones | 32 | 94,12% | 136 | 93,80% | 168 | 93,85% |
| Con imperfecciones | 1 | 2,94% | 4 | 2,75% | 5 | 2,80% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 1 | 2,94% | 5 | 3,45% | 6 | 3,35% |

Fuente: Elaboración propia.

Contextura física y estatura

En las representaciones generadas con *software* 3D predomina ampliamente la contextura delgada, mientras que los cuerpos de contextura media aparecen solo

en un número reducido de publicaciones. En cuanto a la estatura, la mayoría de los cuerpos representan figuras altas, muy por encima de las de estatura media, y no se registran cuerpos de baja estatura.

De manera similar, en las imágenes generadas mediante inteligencia artificial se observa una abrumadora mayoría de cuerpos delgados o extremadamente delgados. Solo se identificaron seis excepciones, correspondientes a figuras con contextura media, gruesa o atlética. Más de la mitad de las representaciones analizadas presentan cuerpos de alta o muy alta estatura. Los cuerpos que simulan una estatura media aparecen con menor frecuencia; al igual que en el caso del *software* 3D, no se encontraron representaciones de baja estatura.

Tabla 5. Resultados de las variables: contextura física y estatura

| Variable: Contextura física | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------|-----------------------|------------|---------------|------------|
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Extremadamente delgada | 0 | 0% | 45 | 31,03% | 45 | 25,14% |
| Delgada | 30 | 88,24% | 94 | 64,83% | 124 | 69,27% |
| Media | 3 | 8,24% | 2 | 1,38% | 5 | 2,80% |
| Atlética | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Extremadamente atlética | 0 | 0% | 2 | 1,38% | 2 | 1,12% |
| Gruesa | 1 | 2,94% | 2 | 1,38% | 3 | 1,68% |
| Extremadamente gruesa | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Variable: Estatura | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Muy baja | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Baja | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Mediana | 3 | 8,24% | 24 | 16,55% | 27 | 15,08% |
| Alta | 29 | 85,29% | 57 | 39,31% | 86 | 48,04% |
| Muy alta | 0 | 0% | 31 | 21,38% | 31 | 17,30% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 2 | 5,88% | 33 | 22,76% | 35 | 19,55% |

Fuente: Elaboración propia.

Rasgos de expresión de género y representación visual sexualizada

La totalidad de piezas modeladas en 3D presentan rasgos de género binario, destacando la ausencia de cuerpos con rasgos no binarios. La mayoría de cuerpos poseen rasgos femeninos, con la excepción de una representación con rasgos masculinos. En una abrumadora mayoría de los casos, se refuerza una representación visual sexualizada a través del énfasis en determinadas partes del cuerpo –piernas, senos, escotes; sin llegar a la exposición completa–, espalda y hombros.

En las imágenes generadas con IA también se reproducen exclusivamente rasgos de género binarios, con una marcada mayoría de cuerpos femeninos. Solo se

identifican cuatro figuras con rasgos masculinos. A diferencia de las producciones en 3D, se observa una menor cantidad de casos en los que se sexualiza una parte del cuerpo. Sin embargo, en las representaciones en las que efectivamente se observa dicha tendencia, se destacan partes del cuerpo como el escote y las piernas, con un claro predominio de siluetas anatómicas e idealizadas.

Representación de cuerpos diversos

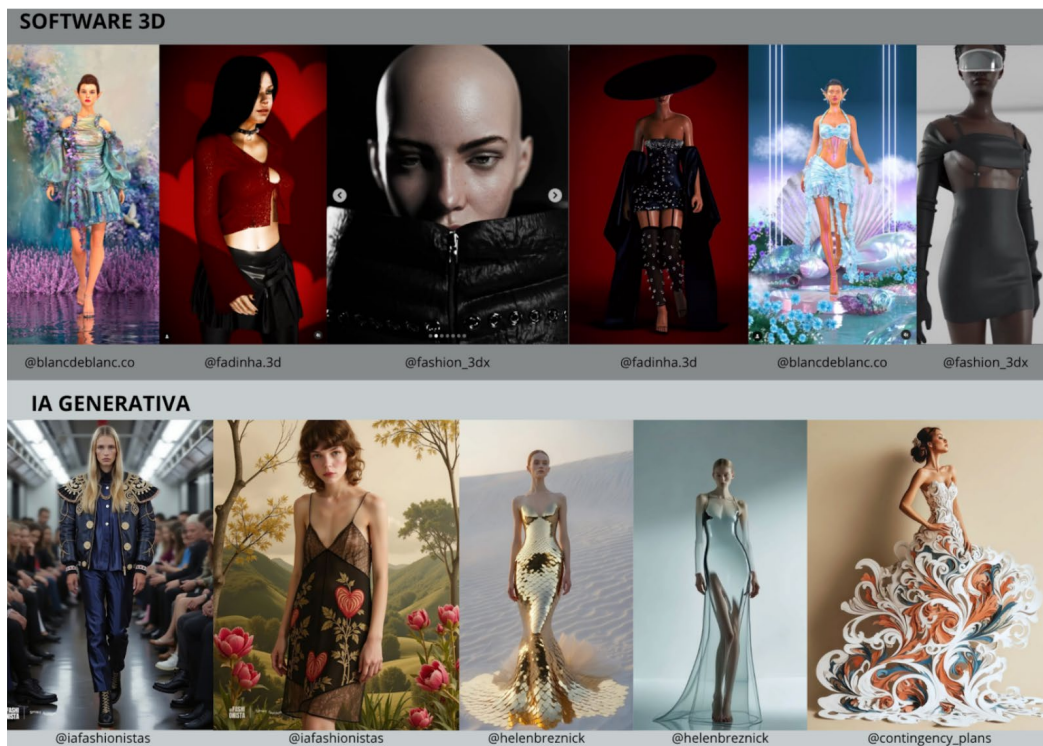
En la observación realizada, destaca la nula inclusión de representaciones de cuerpos diversos. No se identificaron representaciones de cuerpos de mujeres embarazadas, personas transgénero, con discapacidad u otro tipo de condiciones.

Tabla 6. Resultados de las variables: representación visual sexualizada, partes del cuerpo sexualizadas, rasgos de expresión de género y representación de cuerpos diversos

| Variable: Representación visual del cuerpo sexualizada | | | | | | |
|--|-------------------|------------|-----------------------|------------|---------------|------------|
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Sí | 31 | 91,17% | 92 | 63,45% | 123 | 68,72% |
| No | 3 | 8,82% | 53 | 36,55% | 56 | 31,28% |
| Variable: Partes del cuerpo sexualizadas (variable multirespuesta) | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=31) | | IA generativa (n=92) | | Total (N=123) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Senos y escote delantero | 12 | 38,71% | 47 | 32,41% | 59 | 47,96% |
| Espalda | 5 | 16,13% | 4 | 2,75% | 9 | 7,32% |
| Nalgas o glúteos | 2 | 6,45% | 0 | 0% | 2 | 1,62% |
| Piernas | 14 | 45,16% | 11 | 7,58% | 25 | 20,32% |
| Caderas | 2 | 6,45% | 0 | 0% | 2 | 1,62% |
| Abdomen | 3 | 9,68% | 0 | 0% | 3 | 2,44% |
| Hombros | 1 | 3,23% | 13 | 8,96% | 14 | 11,38% |
| Siluetas anatómicas | 1 | 3,23% | 4 | 2,75% | 5 | 4,06% |
| Boca | 2 | 6,45% | 2 | 1,38% | 4 | 3,25% |
| Variable: Rasgos de expresión de género | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Rasgos binarios femeninos | 33 | 97,06% | 142 | 97,93% | 175 | 97,75% |
| Rasgos binarios masculinos | 1 | 2,94% | 3 | 2,07% | 4 | 3,25% |
| Rasgos no binarios | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No aplica (no se puede apreciar) | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Variable: Representación visual de cuerpos diversos | | | | | | |
| Categoría | Digital 3D (n=34) | | IA Generativa (n=145) | | Total (N=179) | |
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Embarazo | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Personas Transgénero | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Discapacidad física | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Discapacidad intelectual | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Otra | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No aplica | 34 | 100% | 145 | 100% | 179 | 100% |

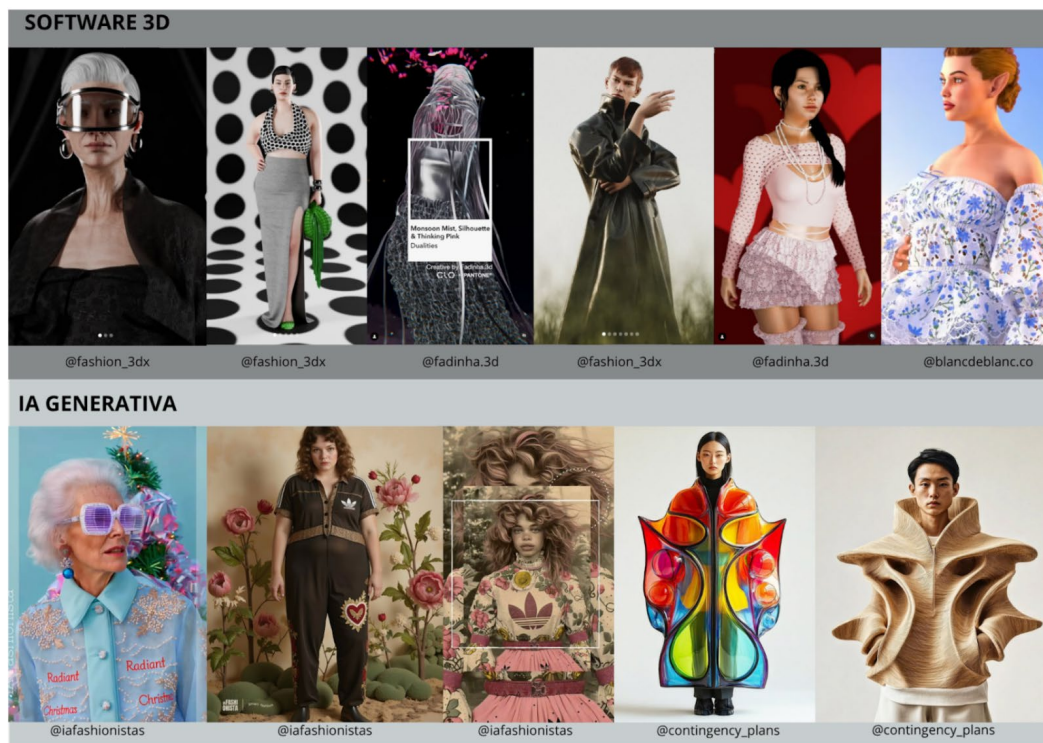
Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. *Imágenes que ejemplifican los resultados predominantes*



Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones de los creadores en Instagram.

Figura 2. *Imágenes que ejemplifican los casos excepcionales*



Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones de los creadores en Instagram.

Conclusiones

Los resultados correspondientes con el análisis de la muestra ponen de manifiesto que las creaciones de moda digital que se difunden en redes sociales tienden a reproducir los estereotipos de belleza hegemónicos, como la blanquitud, la delgadez y la juventud. Al relacionar los hallazgos con los antecedentes revisados, se puede considerar que persiste un sesgo cultural heredado del campo de la moda física. Asimismo, se corrobora una fuerte propensión hacia la representación de cuerpos femeninos, con una tendencia hacia su sexualización. Tal como se ha analizado en el marco teórico, esta focalización no resulta neutra, sino que refuerza las presiones estéticas sobre las mujeres. De este modo, las representaciones digitales reproducen, en su mayoría, los patrones tradicionales que perpetúan las desigualdades de género.

Solo se identificaron algunas excepciones entre los creadores analizados, lo que refuerza la idea de que la diversidad en las representaciones no depende tanto de las herramientas utilizadas como de las directrices y valores que orientan el proceso creativo. Esto plantea interrogantes cruciales: ¿están quienes diseñan piezas digitales preparados para la representación de corporalidades más diversas? ¿Hasta qué punto la fuerza de los cánones normativos limita esa posibilidad?

Por otra parte, el hecho de que la muestra de imágenes analizada respondiera a un criterio de selección basado en la cantidad de “me gusta” podría abrir una nueva pregunta sobre el peso que adquiere la validación de la audiencia en la legitimación de ciertas representaciones por sobre otras, y que podría ser abordada en futuras investigaciones. Al examinar el conjunto de la producción de los creadores, se identificaron algunas publicaciones que se apartaban de los cánones hegemónicos; sin embargo, quedaron fuera del análisis por no cumplir con el criterio de muestreo establecido. Esta situación plantea interrogantes sobre el condicionamiento que ejerce la mirada del público en las decisiones creativas.

En una siguiente etapa, el estudio se orientará, desde un enfoque de investigación-acción, a explorar alternativas para la representación de distintos cuerpos en imágenes de moda digital. Aunque el trabajo aún se encuentra en una fase inicial, se ha observado que las aplicaciones de inteligencia artificial requieren lineamientos sumamente precisos. Solo los *prompts* formulados con claridad, sin ambigüedades y dirigidos explícitamente hacia la diversidad logran generar resultados inclusivos.

Finalmente, es clave poner de relieve hasta qué punto el fenómeno de la moda digital se enmarca en un contexto de consumo voraz de contenido en las redes sociales. Más allá de las diferencias tecnológicas entre el modelado 3D y la generación de imágenes con inteligencia artificial, la proliferación de estas últimas invita a una última reflexión. En este sentido, la amplia difusión de las imágenes generadas por IA puede explicarse no solo por su potencial creativo, sino también por su capacidad para adaptarse a la inmediatez que caracteriza a la sociedad contemporánea. Cabe preguntarse, entonces, qué consecuencias tiene esta aceleración para los procesos creativos e, incluso, qué se pierde en términos estéticos y éticos cuando el valor de una creación se mide en función de su viralidad.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1978). *El sistema de la moda*. Gustavo Gili.
- BOF Team. (2020, 6 de julio). *At CLO Virtual Fashion, Digitising the Design Process to Drive Transformation. The Business of Fashion*. <https://www.businessoffashion.com/articles/technology/at-clo-virtual-fashion-digitising-the-design-process-to-drive-transformation/>
- Chan, H. H. Y., Henninger, C., Boardman, R., & Blazquez Cano, M. (2024). The adoption of digital fashion as an end product: A systematic literature review of research foci and future research agenda. *Journal of Global Fashion Marketing*, 15(1), 155–180. <https://doi.org/10.1080/20932685.2023.2251033>
- Clouzet, J. R., & Gutiérrez Miranda, L. (2025). Un Estudio sobre la Moda Digital para Avatares en el Metaverso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (268), 365–381. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi268.12447>
- Díaz Soloaga, P., Quintas Froufe, N. & Muñiz, M. (2010) Cuerpos mediáticos Versus Cuerpos Reales. Un estudio de la representación del cuerpo femenino en la publicidad de marcas de moda en España. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 8 (3), 244–256. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i3.237>.
- Enguix Grau, B. & González Ramos, A. M. (2016). Cuerpos, mujeres y narrativas: Imaginando corporalidades y géneros. *Athenea Digital*, 18(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1956>
- Han, B-Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hernández Peñalosa, D., & Bautista Rodríguez, M. L. (2025). Diseño y percepción corporal: representación de los cuerpos en la industria de la moda. *Desarrollo sostenible, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 7(72), 93–108. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v7i72.1018>
- Herring, M. (2025). *Digital Threads: Fashion Design with CLO3D*. [Tesis de Maestría]. Lindenwood University. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/theses/1242/>
- García Sogo, M., Cubeiro Rodríguez, A. M., Barra, K. I., & Cortez, V. N. (2024). Exploración de la Moda Digital. Dinámicas, transformaciones y desafíos. *I+Diseño. Revista Científico-Académica Internacional de Innovación, Investigación y Desarrollo en Diseño*, 19, 220–238. <https://doi.org/10.24310/idiseo.19.2024.20368>
- Laverde Román, M., Landazábal Sanmiguel, L. & Mejía Restrepo, M. (2023). La digitalización en el sistema de la moda. *Encuentros de investigación formativa RAD*, 4, 310 – 318. <https://doi.org/10.53972/RAD.eifd.2022.4.31>
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.
- Mauricci, F. S. y Flores, J. (2024). El rol de la comunicación y el marketing. En S. Da Souza Godinho & A. V. Losada (Comp.), *Indumentaria & discapacidad : un análisis sobre el comportamiento del consumidor*, (pp. 85-102). Universidad de Flores.
- Nobile, T. H., Noris, A., Kalbaska, N., & Cantoni, L. (2021). A review of digital fashion research: before and beyond communication and marketing. *International Jour-*

- nal of Fashion Design, Technology and Education*, 14(3), 293–301. <https://doi.org/10.1080/17543266.2021.1931476>
- Royo, J. (2004). *Diseño digital*. Paidós.
- Särmäkari, N. (2021). “Digital fashion” on its way from niche to the new norm. In L. Aliabieva (Ed.), «Новая норма» Гардеробные и телесные практики в эпоху пандемии (pp. 117-134). Novoe literaturnoe obozrenie.
- Scorzín, P. (2023). AI Body Images and the Meta-Human: On the Rise of AI-generated Avatars for Mixed Realities and the Metaverse. *IMAGE: The Interdisciplinary Journal of Image Sciences*, 37, no. 1, 179-194. <https://mediarep.org/server/api/core/bitstreams/56bda987-f769-40c6-a136-632dfd46da8e/content>
- Tórtola Moret, A., Paricio Esteban, M. P., & Puchalt López, M. (2023). La imagen femenina en las revistas: análisis de estereotipos, diversidad e inclusividad en la publicidad e información de las marcas de moda. *ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 21(1). <https://doi.org/10.7195/rii4.v21i1.1962>
- Vázquez, A. F. D. C., & Garrido-Merchán, E. C. (2024). A Taxonomy of the Biases of the Images created by Generative Artificial Intelligence. *ArXiv*. <https://arxiv.org/abs/2407.01556>
- Wolf, N. (1990). *The beauty myth: How images of beauty are used against women*. Harper Collins.
- Zhang, Y., & Liu, C. (2024). Unlocking the Potential of Artificial Intelligence in Fashion Design and E-Commerce Applications: The Case of Midjourney. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 19(1), 654-670. <https://doi.org/10.3390/jtaer19010035>

Cita sugerida: García Sogo, M. M., & Cubeiro Rodríguez, A. M. (2025). Moda digital: exploración de las representaciones visuales del cuerpo difundidas por creadores en Instagram. *Investiga+*, 8(8), 84–108. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

A/r/tografía y gráfica contemporánea Investigación, pedagogía y expansión de la escena artística en Córdoba

A/r/tography and contemporary graphic arts. Research, pedagogy, and expansion of the art scene in Córdoba

A/r/tografia e artes gráficas contemporâneas. Pesquisa, pedagogia e expansão do cenário artístico em Córdoba.

*Cecilia Conforti**

*Natalia Bernardi***

Resumen: Este texto se vincula a la investigación “Derivaciones Gráficas: nuevos medios, modos de producción y circulación en los procesos artísticos” (2023-2025), que da continuidad a proyectos previos y experiencias en cátedras de Grabado II de la FA (UNC) y de Grabado en la FAD (UPC).

La línea actual amplía el enfoque hacia las derivaciones gráficas contemporáneas, reflexionando sobre formatos, soportes y medios de exhibición/difusión, además de articular el triple rol artista-investigador-docente.

Centrado en la metodología a/r/tográfica, este escrito explora la producción y circulación de obra gráfica en Córdoba, Argentina. El estudio de caso es la Jornada “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después”, desarrollada en el Museo Emilio Caraffa, para comprender sus implicancias educativas y culturales.

Desde una perspectiva a/r/tográfica, se reflexiona sobre la tríada artista-investigador-docente y conceptos clave como ‘indagación’ y ‘conocimiento situado’. Se aborda la incidencia de esta experiencia en la construcción de redes artísticas y en la circulación de la obra, tanto en formatos analógicos como digitales.

El texto plantea que la a/r/tografía no solo ofrece un marco para la investigación-creación-educación, sino que funciona como un dispositivo crítico para pensar la expansión contemporánea de la gráfica en contextos locales.

Palabras clave: a/r/tografía, investigación basada en artes, gráfica contemporánea, pedagogía artística, circulación de obra.

Recibido:
15/08/2025
Aceptado:
31/10/2025



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Especialista en procesos y prácticas de producción artística. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. cecilia.conforti@unc.edu.ar

** Magíster en procesos educativos mediados por tecnología. Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba. nataliabernardi@upc.edu.ar

Abstract: This text is linked to the research project “Graphic Derivations: new media, modes of production and circulation in artistic processes” (2023-25), which provides continuity to previous projects and experiences in the Printmaking II departments of the FA, UNC and Printmaking in the FAD, UPC.

The current line broadens the focus towards contemporary graphic derivations, reflecting on formats, supports, and exhibition/dissemination media. It articulates the triple role of artist, researcher, and teacher.

Centered on the a/r/tography methodology, this paper explores the production and circulation of graphic work in Córdoba, Argentina. The case study is the Workshop “Graphic Derivations: expanding the scene, 15 years later,” developed at the Emilio Caraffa Museum, to understand its educational and cultural implications.

From an a/r/tography perspective, it reflects on the artist-researcher-teacher triad and key concepts such as inquiry and situated knowledge. The impact of this experience on the construction of artistic networks and the circulation of the work, in both analog and digital formats, is addressed.

The text argues that a/r/tography not only offers a framework for research-creation-education but also functions as a critical device for considering the contemporary expansion of printmaking in local contexts.

Keywords: a/r/tography, arts-based research, contemporary printmaking, art pedagogy, artwork circulation.

Resumo: Este texto está vinculado à pesquisa “Derivações Gráficas: novas mídias, modos de produção e circulação nos processos artísticos” (2023-25), que dá continuidade a projetos prévios e experiências nas cátedras de Gravura II da FA, UNC e de Gravura na FAD, UPC.

A linha atual amplia o foco para as derivações gráficas contemporâneas, refletindo sobre formatos, suportes e meios de exibição/difusão. Articula o papel triplo de artista, pesquisador e professor.

Centrado na metodologia a/r/tografia, este escrito explora a produção e circulação de obra gráfica em Córdoba, Argentina. O estudo de caso é a Jornada “Derivações Gráficas: expandir a cena, 15 anos depois”, desenvolvida no Museu Emilio Caraffa, para compreender suas implicações educativas e culturais.

A partir de uma perspectiva a/r/tografia, reflete-se sobre a tríade artista-pesquisador-professor e conceitos-chave como indagação e conhecimento situado. Aborda-se a incidência desta experiência na construção de redes artísticas e na circulação da obra, tanto em formatos analógicos quanto digitais.

O texto propõe que a a/r/tografia não só oferece um arcabouço para a pesquisa-criação-educação, mas também funciona como um dispositivo crítico para pensar a expansão contemporânea da gráfica em contextos locais.

Palavras-chave: a/r/tografia, pesquisa baseada em artes, gráfica contemporânea, pedagogia artística, circulação de obra.

1. Introducción

En las dos últimas décadas, el panorama del arte contemporáneo en Córdoba ha experimentado transformaciones significativas en sus modos de producción, circulación y recepción. Estos cambios se alinean con fenómenos a nivel nacional, como la proliferación de prácticas autogestivas, la formación de colectivos artísticos y la expansión de la gráfica hacia un formato federal y sostenible. Investigaciones recientes (Giunta, 2022; Mello & Marín, 2024; Pérez-Fernández & Tell, 2024) destacan que la emergencia de circuitos independientes y descentralizados, junto con la exploración de medios que desafían la noción tradicional de obra única, han redefinido la territorialidad del arte. Esto es especialmente visible en la gráfica, donde se observa un auge de lo colectivo y lo efímero, elementos que inciden directamente en las dinámicas de la escena cordobesa. La expansión de prácticas colaborativas y la incorporación de medios híbridos han modificado la manera de hacer y mostrar arte.

A este escenario se suma una creciente atención a la dimensión social de las prácticas artísticas. Todo ello ha configurado un escenario en el que lo local se entrelaza con debates globales. Esta articulación se manifiesta en la necesidad de repensar las narrativas hegemónicas que perpetúan la dicotomía centro/periferia. Autores como Giunta (2022) y Mosquera (2000) argumentan que la emergencia de lo local, al ser analizada críticamente, desafía la internacionalización del arte, proponiendo nuevas cartografías y modos de enunciación que provienen del sur. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender las experiencias artísticas en Córdoba, las cuales activan un diálogo crítico con las agendas y discusiones globales a partir de prácticas situadas.

En este marco, la gráfica contemporánea ha dejado de ser un campo estrictamente técnico para convertirse en un territorio de investigación, experimentación y crítica cultural. La obra gráfica, tradicionalmente asociada a procedimientos artesanales y seriados, se ha expandido hacia prácticas performáticas, híbridas y digitales. Estas incluyen la incorporación de nuevos medios y la exploración de vínculos con otros lenguajes artísticos.

El presente texto se inscribe en esta trama. Articula el análisis de experiencias situadas con la metodología de la a/r/tografía (Irwin, 2004; Marín-Viadel & Rolán, 2019), un enfoque que integra de manera indisoluble los roles artista-investigador-docente. Este paradigma metodológico, perteneciente al ámbito más

amplio de la Investigación basada en artes (Eisner & Barone, 2012), concibe una indagación donde teoría y práctica se entrelazan, generando conocimientos que emergen de la interacción entre arte y texto, imagen y concepto.

El caso central de estudio “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después” se desarrolló en el marco de las Jornadas de Producción e Investigación sobre arte contemporáneo y entornos sociales, realizadas en el Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Caraffa el 5 de octubre de 2024. Estas jornadas se propusieron como un espacio de reflexión crítica sobre el devenir del arte en la región, recuperando experiencias de proyectos como MiniModoPrint y Jam de Grabado.

La pertinencia de abordarlos desde la a/r/tografía radica en que estas prácticas no solo producen obras, sino también relaciones, saberes y modos de estar en el mundo que trascienden el objeto artístico. El enfoque permite analizar cómo las redes afectivas, pedagógicas y artísticas se inscriben en las materialidades gráficas y cómo estas, a su vez, abren nuevas posibilidades para pensar la enseñanza, la investigación y la acción cultural en contextos locales. En un contexto institucional caracterizado por la diversidad de actores y la coexistencia de prácticas independientes e institucionales, este trabajo plantea que la a/r/tografía ofrece herramientas para comprender la complejidad de la escena artística cordobesa y sus conexiones con debates contemporáneos.

El concepto de arte relacional de Bourriaud (1998) provee un marco para analizar la dimensión social y la producción de vínculos inherente a las jornadas; las pedagogías críticas de Hernández (2010) y Rancière (2003) facilitan la comprensión de las implicancias educativas que generan saberes en espacios no jerárquicos; y las ecologías culturales (Tourinho, 2017) permiten conceptualizar la manera en que los distintos actores, desde lo institucional a lo independiente, interactúan y coexisten en el ecosistema artístico de la región. Estos marcos conceptuales serán extendidos y articulados con el análisis empírico de las experiencias de “Derivaciones Gráficas” a lo largo de los apartados subsiguientes del texto.

A/r/tografía como metodología de investigación basada en artes

La a/r/tografía surge en la University of British Columbia (Irwin & Cosson, 2004) como un enfoque metodológico que unifica de manera coherente y equilibrada tres dimensiones inseparables: la práctica artística, la investigación y la docencia. El acrónimo proviene de *artist*, *researcher* y *teacher*, y en español mantiene su

sentido tripartito: artista, investigador¹ y docente. En el contexto más amplio de la investigación basada en artes (*Arts-Based Research*), propuesta inicialmente por Elliot Eisner en la década de 1990 (Barone & Eisner, 2012), la a/r/tografía se distingue por la centralidad de la experiencia educativa como parte constitutiva del proceso de investigación-creación. No se trata simplemente de aplicar recursos artísticos a la investigación educativa, sino de habitar simultáneamente los tres roles, produciendo un conocimiento situado y encarnado que emerge de la relación entre arte y texto, entre materialidad y reflexión.

En la encrucijada del pensamiento contemporáneo sobre la praxis artística, la a/r/tografía no se limita a ser una simple etiqueta, sino que se presenta como una propuesta radical para la redefinición del quehacer del artista visual. Es un lente a través del cual la práctica del grabado contemporáneo puede ser examinada y validada como un sitio de generación de conocimiento, más allá de su mera función estética o reproductiva (Irwin & Springgay, 2008).

En la vivencia cotidiana del taller, en el gesto del grabado y en la reflexión posterior a la creación, los roles de artista, investigador y docente no solo se superponen, sino que se amalgaman en una entidad única y coherente. Esta confluencia de identidades es el motor de una práctica significativa. La a/r/tografía no es meramente un método de investigación cualitativa, sino una forma de articular la práctica artística como una indagación, la reflexión como un proceso creativo y el arte como un vehículo educativo.

Los conceptos metodológicos centrales identificados por Irwin (2004) y desarrollados por otros autores (Springgay, Irwin & Kind, 2005; Marín-Viadel & Roldán, 2019) configuran el andamiaje teórico de esta metodología y se describen a continuación:

Indagación vital (living inquiry): Este principio subraya la inseparabilidad entre la vida del a/r/tógrafo y su práctica investigativa. La investigación no es un proceso externo o posterior, sino una forma de vivir la experiencia. En el contexto de la gráfica, esto implica que las decisiones en el taller, los errores, los hallazgos y los diálogos con otros artistas se convierten en parte del corpus de la investigación.

[1] Nota de corrección: Con “investigador” nos referimos a investigadora e investigador.

La indagación vital es un proceso constante y evolutivo que impregna cada aspecto de la producción artística y la reflexión sobre esta.

Metáfora y metonimia: Estas figuras retóricas son empleadas como estrategias para expandir el sentido y evitar reducciones literales. La metáfora permite establecer conexiones analógicas entre diferentes esferas del pensamiento y la práctica, mientras que la metonimia opera por contigüidad, permitiendo que una parte represente el todo. En la a/r/tografía, la obra de arte misma puede funcionar como una metáfora o una metonimia del proceso de investigación, encapsulando ideas complejas de una manera no discursiva.

Reverberaciones: Este concepto se refiere a las resonancias múltiples que se producen entre la teoría, la práctica y la poética. No se trata de una relación lineal, sino de un diálogo constante en el que cada elemento enriquece y transforma a los demás. Una obra gráfica, por ejemplo, puede reverberar con un texto filosófico, una experiencia personal y una historia colectiva, generando un campo de sentido amplio y dinámico.

Contigüidad: Hace referencia a la interrelación constante entre las identidades y los roles del a/r/tógrafo.² A diferencia de una división de tareas, la a/r/tografía propone una simultaneidad de roles. El artista, el investigador y el docente no actúan de forma aislada, sino que sus identidades se superponen y se influyen mutuamente, creando un flujo continuo de práctica-reflexión-enseñanza. Esta contigüidad es lo que permite que la investigación emerja de la práctica y que la enseñanza se entrelace con la creación.

Aperturas y excesos: Estos principios promueven la exploración más allá de lo previsto o normativo. Las aperturas refieren a la capacidad de los procesos de investigación para generar nuevas preguntas y caminos inesperados. Por su parte, los excesos reconocen que en todo proceso artístico hay elementos que desbordan la intención inicial del artista: un error técnico, una mancha inesperada o una interpretación no prevista por el público. La a/r/tografía valora estos excesos como fuentes de conocimiento que deben ser exploradas y no descartadas.

[2] Nota de corrección: Con “a/r/tógrafo” nos referimos a a/r/tógrafa y a/r/tógrafo.

Estos elementos permiten que la a/r/tografía se configure como un campo permeable capaz de integrarse con otras metodologías cualitativas y prácticas artísticas contemporáneas como el activismo, la investigación-acción participativa o las pedagogías críticas. Esta permeabilidad enriquece la investigación en artes y la conecta con problemáticas sociales y culturales más amplias, consolidando su relevancia en el panorama actual de las ciencias humanas y sociales.

La tríada a/r/tográfica en el grabado contemporáneo

1. El artista (A): La práctica como indagación

El primer pilar de la a/r/tografía, el rol del artista (A), sitúa la obra de arte no como la culminación de un proceso, sino como el punto de partida de una pregunta. En lugar de ofrecer respuestas predefinidas, la práctica artística se convierte en una indagación constante, un medio para explorar territorios desconocidos del pensamiento y la emoción.

En este contexto, el taller de grabado trasciende su función de espacio de producción para convertirse en un verdadero laboratorio. Aquí, el proceso de creación se erige como el medio principal para generar conocimiento. La elección de una matriz, la manipulación de las sales, la aplicación de la tinta, la presión ejercida en el tórculo y, sobre todo, los errores inesperados, no son simplemente pasos técnicos, son instancias de experimentación que revelan información invaluable sobre el material, la forma y el contenido (García, 2019). Cada marca en la plancha es una hipótesis; cada impresión, un resultado que se analiza. El artista a/r/tógrafo no busca la perfección, sino la verdad emergente del proceso. La imperfección de una impresión o una textura no intencionada se interpretan como datos que informan la siguiente acción.

El proceso de grabado, con su naturaleza de múltiples pasos y su énfasis en la relación causa-efecto, se presta de manera excepcional a esta mentalidad de indagación. La repetibilidad y las variaciones sutiles inherentes a la técnica se convierten en un campo fértil para la investigación. La obra final, por lo tanto, no es el objetivo único, sino el artefacto tangible que encapsula y comunica el conocimiento generado a lo largo del camino.

En este marco, el grabado contemporáneo se presenta como un medio híbrido que integra disciplinas artísticas diversas, desde la sublimación y el bordado has-

ta la xilografía combinada con procesos fotográficos. Esta hibridación técnica se alinea con la noción de una práctica expandida que amplía las posibilidades del lenguaje gráfico y, además, establece un diálogo con la memoria y la identidad a través de la materialidad. La obra de arte es concebida como un vestigio y un archivo material, un “palimpsesto visual” (Cerruti, 2020) que descompone y recombina la narrativa. En esta concepción, la imagen es un campo de transformación constante. La idea de palimpsesto, originalmente referida a los manuscritos antiguos donde un texto era raspado para escribir uno nuevo encima, se traslada al ámbito visual para denotar una acumulación histórica y material en el soporte.

En el contexto de la gráfica contemporánea, la huella, la textura y la superposición de capas operan como elementos que resignifican el pasado y proyectan nuevas narrativas. Cada estrato visual –ya sea de tinta, papel, collage o bit digital– contiene la memoria de los procesos anteriores sin anularlos por completo. Las capas visibles o apenas perceptibles evidencian un diálogo temporal entre lo que fue impreso, lo que fue borrado y lo que se añadió, haciendo del soporte un registro arqueológico de la creación. Esto permite que el espectador observe una imagen final y lea la historia de su propia construcción, activando múltiples significados simultáneos.

2. El investigador (R): La reflexión como proceso creativo

El segundo componente, el rol del investigador (R), extiende la noción tradicional de investigación más allá del modelo positivista y analítico. En la a/r/tografía, la investigación no es un acto posterior y separado de la creación, sino que está intrínsecamente ligada a ella. La investigación a/r/tográfica se concibe como un proceso reflexivo, recursivo e introspectivo que ocurre en tiempo real y se nutre de la experiencia directa. Las herramientas de esta investigación son tan variadas como la práctica misma. La bitácora de bocetos, por ejemplo, deja de ser un simple repositorio de ideas para convertirse en un diario visual de la investigación. En sus páginas se mezclan dibujos, textos, recortes, anotaciones sobre colores y texturas, citas de lecturas, reflexiones personales y fotografías de los procesos. Es un espacio de pensamiento visual donde las conexiones se hacen visibles y las ideas se incuban. Esta auto-observación crítica permite al artista distanciarse de su propia práctica para verla con nuevos ojos, identificando patrones, formulando nuevas preguntas y profundizando en el significado de su trabajo. La reflexión en la a/r/tografía es un acto de creación en sí mismo, es la construcción de un discurso que legitima y enriquece la obra de arte. A través de este proceso,

el artista-investigador convierte la experiencia tácita del taller en conocimiento explícito y comunicable, construyendo puentes entre la sensibilidad estética y el rigor intelectual (LeBlanc D., 2017). La autora subraya que este proceso reflexivo, además de descriptivo, constituye una metodología generativa donde la escritura es un medio para la indagación artística.

En este sentido, la práctica a/r/tográfica da lugar a un tercer espacio de conocimiento que trasciende tanto el hacer artístico puro como la teoría convencional. El artista-investigador, al verbalizar y estructurar su experiencia y sus decisiones creativas, logra articular los saberes intuitivos (tácitos) inherentes a la praxis artística, transformándolos en un saber formal (explícito) accesible al debate académico. Así, el acto de reflexionar sobre la obra no es posterior a la creación, sino que se integra en ella, ofreciendo un dispositivo discursivo que acompaña la producción y la convierte en una fuente legítima de conocimiento situado.

A partir de los planteos de Gadamer (2003), Barthes (2003) y Coccia (2011), la investigación se enfoca en cómo la obra gráfica contemporánea reproduce imágenes y las reconfigura en un entramado de signos, vestigios y símbolos. Gadamer (2003) argumenta que el significado de una obra reside en su capacidad para revelar lo oculto, mientras que Coccia (2011) sitúa la imagen en un espacio intermedio entre objeto y sujeto, un intersticio donde lo visible y lo invisible convergen. La investigación se centra en cómo el diálogo entre materiales y procesos se convierte en un acto de resignificación, donde la memoria y la experimentación conviven en una tensión productiva. Barthes (2003), por su parte, aporta la idea del código lingüístico como un anclaje que une la imagen a su significado, una noción que resuena en la práctica al combinar elementos visuales y textuales para crear una narrativa. Este enfoque rizomático de la a/r/tografía permite establecer conexiones con diversas fuentes teóricas y prácticas artísticas, consolidando un entramado de investigación relacional.

3. El docente (T): El arte como vehículo educativo

El tercer pilar, el rol del docente (T), redefine la función del artista en la sociedad. En este paradigma, el artista es un productor de objetos, pero también un mediador y un provocador. Su obra de arte no es un fin en sí mismo, sino un vehículo para el aprendizaje, un medio a través del cual se pueden abrir los ojos de otros

a nuevas perspectivas. La a/r/tografía, por lo tanto, nos obliga a preguntarnos: ¿cómo mi obra puede invitar al espectador a cocrear significado?

La respuesta reside en la naturaleza intrínsecamente dialógica de la a/r/tografía. El artista-docente crea un espacio de encuentro, una obra que además de su interpretación, ofrece un punto de partida para la reflexión personal del otro. El grabado, con su capacidad de ser reproducido y distribuido, se vuelve un medio particularmente poderoso para esta función. Una serie de grabados puede ser vista en múltiples contextos, provocando diálogos distintos y resonando de manera única con cada espectador. El artista-docente, al compartir el resultado final de su trabajo, puede invitar a otros a participar en el proceso, ya sea a través de talleres, demostraciones o narrativas que acompañan la obra.

La educación, en este sentido, no se limita al aula ni a la transmisión de habilidades técnicas. Es una forma de despertar la curiosidad, de fomentar el pensamiento crítico y de ofrecer nuevas herramientas para ver y entender el mundo. El arte a/r/tográfico es una forma de pedagogía que se materializa en la forma, el color y la textura, enseñando sin una lección explícita, sino a través de la experiencia estética y la invitación a la participación intelectual y emocional (Pinar, 2011). El autor, al conectar la a/r/tografía con su concepto de ‘currere’ –el estudio de la experiencia–, subraya que la obra misma, en su materialidad y proceso, actúa como un texto que interpela al observador.

Esta perspectiva es crucial porque desvincula la enseñanza del modelo tradicional de instrucción. El objeto artístico se convierte en un agente catalizador del aprendizaje. Las capas visuales y texturales de la obra gráfica, por ejemplo, comunican un tema e invitan al espectador a una indagación fenomenológica: a sentir, reflexionar y reconstruir el proceso del artista.

Así, la pedagogía ocurre en el encuentro estético, donde el aprendizaje es una respuesta subjetiva, intelectual y emocional que emerge de la interacción con la obra. La lección no es impuesta, sino cocreada por el espectador a través de su propia experiencia con el arte.

Dimensión educativa y arte relacional

La a/r/tografía se vincula de manera estrecha con enfoques pedagógicos que cuestionan las jerarquías tradicionales del conocimiento. En esta línea, Hernández (2010) plantea que el aprendizaje en artes visuales requiere de dispositivos que permitan a estudiantes y docentes ser coinvestigadores de sus propios procesos, estableciendo diálogos horizontales y reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Con Rancière (2003), vemos cómo se profundiza esta idea al sostener que toda pedagogía emancipadora parte del reconocimiento de la igualdad intelectual entre los sujetos. En el contexto de la a/r/tografía, esta premisa se traduce en la coconstrucción de sentido, donde las obras, las narrativas y las imágenes funcionan como mediadores para un aprendizaje recíproco.

La dimensión educativa de la a/r/tografía no se limita, entonces, al aula formal, sino que se despliega en entornos museales, comunitarios y digitales, como sucede en proyectos de gráfica contemporánea que integran talleres abiertos, exhibiciones y producción colaborativa. Un “entorno museal” se refiere al contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla la actividad de un museo. Implica tanto el espacio físico del museo, su arquitectura, áreas de exposición, como el entorno circundante, incluyendo la comunidad local y los aspectos sociales y culturales que influyen en la experiencia del museo. En esencia, es el marco completo que da forma a la experiencia del visitante y la función del museo como institución.

La teoría del arte relacional formulada por Bourriaud (1998) describe prácticas artísticas cuyo valor reside en las relaciones que generan más que en el objeto final. Este marco resulta particularmente pertinente para pensar experiencias como Mini-contemporáneo o Jam de Grabado, donde la producción gráfica es inseparable de las interacciones entre artistas, públicos y comunidades. Tourinho (2017) introduce la noción de ecologías culturales para describir entornos en los que las prácticas artísticas se desarrollan en red, articulando recursos materiales, afectivos y simbólicos. En este sentido, la a/r/tografía puede entenderse como un modo de mapear y activar dichas ecologías, registrando tanto los procesos materiales como las narrativas que los sostienen.

Pragmatismo y gráfica contemporánea

En línea con los autores antes mencionados, la perspectiva pragmatista de John Dewey (1934) subraya que la obra de arte no es un objeto aislado, sino el resultado

de un proceso experiencial que involucra al artista, la obra y al espectador en una interacción dinámica. Esta idea resuena con la a/r/tografía, que concibe la investigación artística como un proceso abierto, donde la experiencia compartida es tan importante como los productos finales.

Dewey (1934) también advierte que la experiencia estética no es exclusiva del arte “institucionalizado” y puede encontrarse en prácticas cotidianas. La a/r/tografía, al documentar y reflexionar sobre estas experiencias, amplía el campo de lo estético y lo conecta con la vida social y política. La integración de la a/r/tografía en el campo del grabado y la gráfica contemporánea ofrece una vía para repensar las categorías tradicionales de obra única, seriada y reproducible. En contextos como Córdoba, donde coexisten prácticas de taller tradicionales con exploraciones híbridas que incluyen formatos digitales (GIF, *stickers*, *reels*), esta metodología permite registrar y analizar procesos que de otro modo quedarían fuera del canon académico. Proyectos como Derivaciones Gráficas demuestran que la gráfica puede funcionar como archivo vivo y dispositivo pedagógico, activando memorias colectivas y generando nuevos vínculos entre comunidades artísticas, educativas e institucionales.

Metodología a/r/tográfica

La metodología adoptada en esta investigación responde a los principios de la a/r/tografía tal como han sido formulados por Rita Irwin (2004). Como ya se ha explicado en páginas precedentes, este enfoque se caracteriza por su naturaleza híbrida, intersticial y procesual, integrando la práctica artística, la investigación y la docencia como componentes simultáneos e interdependientes. En el marco de las Jornadas de producción e investigación sobre arte contemporáneo y entornos sociales y el proyecto “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después”, la a/r/tografía se activó a través de la puesta en relación de sus principios metodológicos con las experiencias concretas de producción y reflexión.

La *indagación vital* se manifestó en el desarrollo de la investigación como un proceso continuo y orgánico, donde la producción artística, el registro y la reflexión se retroalimentaban mutuamente. En el contexto de las jornadas, esto significó que las obras de los artistas, los debates en las mesas de trabajo y la documentación del evento no se concibieron como instancias separadas, sino como partes de una misma indagación viva sobre la gráfica contemporánea.

La *contigüidad* se hizo evidente en la interacción constante entre los roles de artista, investigador y docente. Las decisiones estéticas y conceptuales tomadas por los participantes se inscribieron conscientemente en un entramado pedagógico y político, donde la creación de una obra gráfica no se separó de la reflexión sobre su impacto educativo o su posicionamiento crítico.

Las *metáforas* y *metonimias* se emplearon para construir hallazgos que trascendieron la representación literal. Los relatos y las imágenes generadas, como el mapa de conexiones o las series de estampas, operaron por resonancia y asociación, permitiendo una comprensión más profunda de la escena artística cordobesa a través de la interconexión de sus partes.

Un ejemplo paradigmático de la potencia de la a/r/tografía para revelar una narrativa invisible y expandida es el objeto performático “Torta” (Fig. 1) presentado en las Jornadas por la artista Natalia Homes, cuya materialidad opera como dispositivo metafórico para conectar el cuerpo, la comunidad y la producción gráfica.

Figura 1. Objeto performático “torta” como dispositivo metafórico



Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

La estructura misma de la torta funciona como una metáfora directa del palimpsesto gráfico, donde sus capas y materiales se interpretan como capas de sentido acumuladas.

Cuadro 1. *Análisis a/r/tográfico del objeto performático como palimpsesto gráfico y metáfora de sentido*

| Elementos de la Torta | Concepto A/r/tográfico | Capa de Sentido Acumulada |
|---|-------------------------------------|--|
| Las capas de bizcocho | Soporte y proceso histórico. | La base sobre la que se asienta el ritual y la tradición cultural (la fiesta de 15), es decir, la historia del objeto performático. |
| Los rellenos y cubiertas | Intervenciones y técnicas gráficas. | Las decisiones estéticas y técnicas (xilografía, sublimación, glitter, objetos) que la artista aplica, cada una sumando una capa formal y simbólica. |
| Objetos simbólicos (muñequitos, frutas) | Asociación y Narrativa invisible. | Elementos de la cultura popular que se añaden y asocian a otros universos simbólicos, activando la resonancia en el espectador. |
| La performance (el Acto de Cortarla) | Investigación-Acción y Pedagogía. | El momento en que la obra se completa al ser compartida, transformando la creación individual en un evento comunitario y pedagógico que genera un nuevo sentido colectivo. |

Fuente: *Elaboración propia.*

Al mismo tiempo, el objeto funciona como metonimia, representando la totalidad del ritual social de una quinceañera, un punto de encuentro entre la cultura popular y la gráfica expandida. La resonancia de esta pieza se amplifica mediante su asociación con la estampa xilográfica del vestido (Fig. 2) y las producciones textiles seriadas como los vestidos sublimados (Fig. 3), transformando la imagen gráfica en un elemento performático.

Este cruce entre objeto, ritual y estampa sitúa la investigación en un territorio de asociación simbólica que activa la lectura crítica en el espectador y demuestra cómo la a/r/tografía permite indagar en sus interconexiones visibles e invisibles.

Figura 2. *Matriz y proceso de estampado. Artista: Agustín Begueri*



Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

Figura 3. *Vestidos sublimados como soporte gráfico expandido. Detalle*



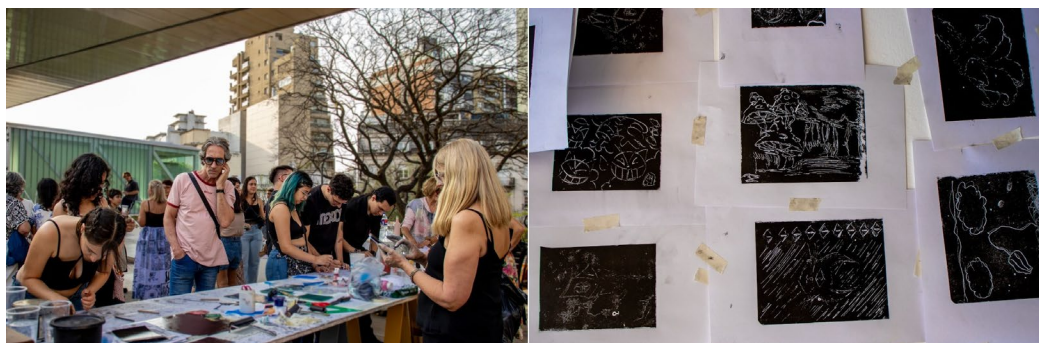
Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

Las *reverberaciones* permitieron establecer un diálogo entre las obras, textos y discursos actuales y los registros históricos de proyectos como Mini-contemporáneo. De esta manera, se generaron ecos y resonancias que iluminaron las continuidades y rupturas en la producción gráfica, creando un archivo que no solo conserva el pasado, sino que lo activa en el presente.

Las *aperturas y excesos* se valoraron como elementos constitutivos del proceso. Las aperturas se manifestaron en la capacidad de las jornadas para generar nuevas preguntas e investigaciones, mientras que los excesos reconocieron y aceptaron la presencia de elementos imprevistos, como la participación espontánea del público en un Jam de Grabado o la inclusión de materiales no planificados como parte legítima del corpus de investigación.

Este dinamismo se captura en la figura 4, donde la acción colaborativa y el caos creativo visible ilustran cómo el conocimiento y la obra emergen de la interacción simultánea entre los participantes, superando el control planificado de la matriz única.

Figura 4. *Jam de Grabado como experiencia de contigüidad*



Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

En sintonía con la a/r/tografía, se adoptaron, en esta investigación, estrategias narrativas multimodales que combinaron la escritura académica con registros visuales y textos curatoriales. Estas narrativas se construyeron desde la relationalidad (Springgay, Irwin & Kind, 2005) y el diseño metodológico incluyó cartografías visuales de los proyectos y sus conexiones, diarios de proceso que documentaron las fases de producción y montaje, y un análisis crítico de obra basado en categorías a/r/tográficas que atendían tanto a la materialidad como a la dimensión simbólica y pedagógica.

En coherencia con el principio de que la a/r/tografía produce conocimiento en la intersección entre arte y texto, la investigación no separó los materiales visuales y escritos en instancias aisladas. En lugar de utilizar las imágenes como simples ilustraciones de un discurso preexistente, se concibieron como núcleos de sentido autónomos que dialogan con el texto escrito, generando capas de interpretación. Por ejemplo, las obras se analizaron por sus atributos técnicos, pero también por su capacidad para activar memorias, suscitar debates y establecer vínculos entre los participantes y el público. El carácter situado de la investigación implicó reconocer las particularidades del campo artístico cordobés: la coexistencia de prácticas institucionales y autogestionadas, las limitaciones tecnológicas y presupuestarias, y la importancia de las redes de colaboración entre artistas, docentes e investigadores.

La metodología a/r/tográfica permitió integrar estas condiciones como parte de los insumos de investigación, evitando concebirlas como obstáculos y reconociéndolas como factores que modelan las formas de producción y circulación artística.

Análisis de caso: A/r/tografía y la gráfica contemporánea en Córdoba

La jornada “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después”, celebrada en el Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Caraffa el 5 de octubre 2024, sirve como un referente clave para comprender la expansión de la gráfica contemporánea en Córdoba, ya que trasciende la simple muestra de obras para funcionar como un metadispositivo a/r/tográfico. Este evento no fue un suceso aislado, sino que se erigió como un eje integrador que articuló de manera coherente diversas prácticas artísticas y pedagógicas bajo un marco de reflexión crítica. La jornada demostró que la expansión de la gráfica va más allá de lo técnico, abarcando la construcción de comunidad, el pensamiento situado y la pedagogía.

El evento funcionó como un dispositivo unificador para experiencias previas como Mini-contemporáneo, MiniModoPrint y el Jam de Grabado. Al reunir las, la jornada demostró cómo estos proyectos, que en un principio podían parecer independientes, están intrínsecamente relacionados y construyen un entramado de relaciones que define la escena artística local. De esta forma, la jornada encarnó los principios de la a/r/tografía al entrelazar de manera inseparable las funciones del artista-investigador-docente. Cada acción dentro de la jornada se convirtió en un acto de indagación vital, donde el conocimiento no solo se produce, sino que se vive y se experimenta hasta encarnarlo.

La jornada subrayó la importancia de la contigüidad entre producción artística y mediación pedagógica. Al incluir actividades como el Jam de Grabado, se desdibujaron las fronteras entre el creador y el público, convirtiendo a los espectadores en coinvestigadores y transformando la técnica en una experiencia relacional y educativa. Además, el evento se erigió como un archivo dinámico que documenta, analiza y reactiva la memoria de la gráfica contemporánea en Córdoba. En lugar de ser un depósito inerte, la jornada utilizó el pasado –el aniversario de Mini-contemporáneo– para reflexionar sobre el presente y proyectar el futuro, evidenciando que la expansión de la gráfica es un proceso dinámico y contextual.

Más allá de la exhibición de obras, la jornada también promovió la creación de redes y afectos entre artistas, docentes y el público, demostrando que el arte es un catalizador clave para la construcción de lazos sociales y culturales.

A continuación, se analiza la contribución de cada una de estas instancias a la jornada, integrando los principios a/r/tográficos que las definen.

Mini-contemporáneo: Formatos reducidos, expansiones simbólicas

Como parte de la jornada, la exhibición de obras de Mini-contemporáneo, creado bajo la dirección de Juan Juarez, se consolidó como una plataforma para reflexionar sobre la producción en formatos reducidos. Este formato, lejos de ser una limitación, se convirtió en un catalizador para la economía de recursos y la síntesis visual, favoreciendo la circulación e intercambio de obras. Desde una perspectiva a/r/tográfica, esta exhibición puede leerse como una plataforma de indagación vital (Irwin, 2004), donde los artistas negocian constantemente entre las restricciones materiales y la libertad creativa. Esta indagación es “vital” en un doble sentido: es una investigación que está viva y que forma parte de la vida del investigador-artista. La pequeña escala no fue solo un criterio estético, sino también una respuesta a un contexto económico y logístico local, reflejando así la noción de que el pensamiento es inseparable de la acción y los contextos sociales. La potencia de estos principios se materializa en obras como la figura 5, donde los billetes impresos en pequeño formato por el artista Lucas Nahuel Arriondo Adzemiane, y luego intervenidos por el público, funcionaron como un gesto material mínimo, pero profundamente significativo.

El formato reducido y la técnica de impresión *walterless*, que alude a los bajos costos, actúan como metonimia de las condiciones materiales y la precariedad económica que a menudo caracterizan la producción del artista emergente en el contexto local. Simultáneamente, el billete se erige como una metáfora de la circulación de valor. Al ser intervenido por el público y pasar de mano en mano, el objeto gráfico subvierte su función original, transformándose en una moneda de cambio simbólica que prioriza la exégesis (interpretación) y la interacción social sobre la mera afirmación, validando la capacidad del arte para generar ideas de gran alcance con medios modestos y vitales.

Figura 5. Billetes impresos en pequeño formato, intervenidos y dispersos en el espacio público durante la acción colectiva



Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

También de pequeño formato, la pieza de *stickers* de Valentina Jeréz (Fig. 6) extiende la indagación vital hacia la esfera pública y la crítica social. En este caso, el *sticker* funciona como una metonimia del arte gráfico accesible y de rápida circulación, representando la expansión del campo más allá de los espacios institucionales y promoviendo el aprendizaje a través del encuentro directo con el público. Al mismo tiempo, el diseño que cuestiona los ideales normativos de belleza actúa como una metáfora de la pedagogía radical y la función crítica del arte. El formato efímero y reproducible se convierte en una estrategia de distribución masiva y democrática que, lejos de buscar una tesis formal, se enfoca en la exégesis y la reflexión comunitaria sobre la identidad y el cuerpo, demostrando cómo lo mínimo y lo cotidiano pueden albergar un potencial transformador.

Figura 6. *Sticker como dispositivo pedagógico y relacional*



Fuente: Fotografía de @bitacoradevuelo.cba

MiniModoPrint: Gráfica accesible y multiplicación de formatos

Dentro de la jornada, las actividades de MiniModoPrint, coordinadas por Julieta Ramírez Cosulich, ampliaron el horizonte de Mini-contemporáneo hacia la gráfica contemporánea. Este programa puso en circulación ediciones múltiples y asequibles, generando un diálogo entre técnicas tradicionales de impresión y soportes alternativos. En términos a/r/tográficos, MiniModoPrint es un claro ejemplo de la contigüidad entre producción artística y mediación pedagógica. Cada edición buscó no solo la calidad técnica, sino también la capacidad de funcionar como una herramienta educativa para públicos no especializados, demostrando que la dimensión educativa es una cualidad absolutamente imprescindible en la a/r/tografía. La accesibilidad de las obras generó una apertura que superó la función de simple exhibición, fomentando la creación de redes y afectos entre los participantes. Esta apertura es una manifestación del principio de aperturas y excesos, donde la producción de conocimiento emerge de las sorpresas y desviaciones del proceso creativo.

Jam de Grabado: Acción colectiva y performatividad gráfica

Un 'jam' es una sesión de improvisación colaborativa, inspirada en las jam sessions del jazz. Su propósito era reunir a personas para crear de manera espontánea y colectiva, sin un guion rígido. Aplicado a otras disciplinas, como el grabado,

el jam mantiene esta misma esencia de encuentro espontáneo y creativo. La clave es la participación activa, donde los roles de artista y público se diluyen para que todos puedan contribuir. A diferencia de un evento formal, el valor de un jam no reside solo en el resultado final, sino en la energía del proceso creativo, la experimentación y el ambiente relajado. Es una invitación a unirse y ser parte de la creación en el momento, celebrando la improvisación y el intercambio de ideas. Este jam de grabado, realizado durante la jornada, introdujo un formato de producción colectiva y en vivo, transformando la gráfica en una práctica performativa y relacional. Durante estas sesiones, artistas y público compartieron el proceso de impresión y, encarnando la noción de reverberaciones, generaron resonancias entre el acto gráfico y su contexto social inmediato. La dimensión performativa del jam desdibujó la frontera entre el arte y la vida, transformando la práctica técnica en una experiencia relacional que encarna la contigüidad entre el artista y el docente. El público, al participar –o simplemente observar– se convirtió en un coinvestigador de los procesos creativos. El excedente de esta experiencia no es solo la obra gráfica, sino también la memoria colectiva del evento y la construcción de una comunidad. El trabajo del a/r/tógrafo es reflexivo, recursivo e introspectivo. En el Jam de Grabado, el acto de imprimir y compartir el proceso se convirtió en una indagación recursiva y reflexiva que interroga los propios prejuicios sobre la autoría y la exhibición en el arte.

Derivaciones gráficas: La jornada como núcleo de análisis

Finalmente, la jornada “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después” funcionó como el metadispositivo que unió y dio sentido a todas estas acciones. A través de ella, se reactivó un archivo vivo de la gráfica contemporánea en Córdoba, utilizando el aniversario de Mini-contemporáneo como punto de partida para reflexionar sobre las transformaciones en el campo artístico local. Desde una perspectiva a/r/tográfica, este proyecto es el núcleo del análisis porque se convierte en un espacio donde la memoria de estas acciones se activa para generar nuevas comprensiones y proyectos. La indagación vital se manifestó en exhibiciones, publicaciones y talleres que fueron, en sí mismos, actos de creación y pedagogía. El resultado de esta indagación no es tanto el descubrimiento de un conocimiento, sino su instauración. Las exposiciones y talleres se convirtieron en reverberaciones de las prácticas pasadas, generando resonancias en el público y en los nuevos artistas. La estructura de la jornada, que partió del aniversario para proyectar el futuro, es una manifestación de aperturas y excesos, celebrando que el conocimiento emerge de las derivaciones y sorpresas del proceso creativo.

En lugar de buscar respuestas cerradas, se buscan provocaciones que induzcan a nuevas comprensiones, haciendo que el conocimiento surja de las resonancias entre la teoría, la práctica y la poética.

A modo de cierre

En retrospectiva, el camino de la a/r/tografía es un viaje hacia la totalidad, una negación de las fronteras artificiales que hemos erigido entre la creación, la investigación y la enseñanza. Este texto ha explorado cómo la práctica del grabado contemporáneo se convierte en un terreno fértil para la manifestación de estos tres roles entrelazados. Se ha observado que la obra del artista (A) es una indagación, que la reflexión del investigador (R) es un proceso creativo y que la mediación del docente (T) se inscribe en la esencia de la obra. Estos roles no son secuenciales ni jerárquicos, sino que se informan mutuamente en un ciclo continuo de experiencia, reflexión y acción.

La a/r/tografía es una reafirmación de la complejidad del trabajo del artista y una validación de que el conocimiento se encuentra en las palabras y los números, pero también en la marca, el gesto y la imagen. Adoptar la a/r/tografía es asumir plenamente esta complejidad, reconociendo que esta labor es integral y que la identidad profesional es una rica amalgama de ser un artista, un investigador y un docente. Al abrazar este enfoque, se enriquece la propia práctica y se ofrece a la comunidad artística y académica una nueva forma de entender el valor y el significado de lo que se hace.

La utilidad de la a/r/tografía se extiende mucho más allá de este caso de estudio, ya que sus principios pueden aplicarse para abordar otras investigaciones artísticas, educativas y sociales dentro de las producciones artísticas contemporáneas donde las prácticas se hibridan y combinan. Su enfoque en la indagación vital y los excesos permite valorar los imprevistos y desvíos del proceso creativo como fuentes legítimas de conocimiento. De manera similar, la contigüidad entre los roles de artista, investigador y docente se alinea perfectamente con proyectos de arte comunitario. En este contexto, la a/r/tografía podría usarse para documentar cómo las prácticas artísticas generan redes sociales, fomentan el diálogo y empoderan a los participantes, transformando la obra en un vehículo educativo.

Por último, este enfoque es invaluable para la exploración de la pedagogía en el arte, ya que permite analizar cómo los artistas-docentes construyen el conocimiento en el aula o en talleres. A través de la a/r/tografía, la producción artística puede estudiarse no solo como una habilidad técnica, sino como un medio para fomentar el pensamiento crítico y la cocreación de sentido, permitiendo ir más allá del objeto artístico para entender sus reverberaciones en el público y cómo estas reconfiguraciones generan nuevas interpretaciones y diálogos que se mantienen abiertos en el tiempo.

La jornada “Derivaciones Gráficas: expandir la escena, 15 años después” cristaliza la a/r/tografía como un dispositivo de acción y pensamiento situado para la escena cordobesa. Más que un método, funciona como una estrategia de resistencia que, desde lo local y lo autogestivo (Mini-contemporáneo, Jam de Grabado), legitima la práctica artística como una forma esencial de conocimiento y pedagogía colectiva. La verdadera proyección de la a/r/tografía en Córdoba no reside únicamente en la producción de conocimiento académico, sino en su capacidad para activar la memoria histórica y afectiva de la gráfica. Esto se logra al forjar un archivo dinámico, vivo y relacional que, a través de sus aperturas y excesos, continúa promoviendo la expansión de la escena artística hacia una ecología cultural más inclusiva, dialógica y descentralizada. La a/r/tografía, por lo tanto, no solo investiga la expansión de la gráfica, sino que la instaure como un proceso constante de construcción de redes, saberes situados y vínculos transformadores en el sur global.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Cerruti, A. (2020). El fotobordado: Un proceso intersubjetivo. *Revista de Artes Visuales*, 15(2), 45–60.
- Coccia, E. (2011). *La vida de las plantas: Una metafísica de la mixtura*. Clave Intelectual.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E., & Barone, T. (2012). *Arts-based research*. SAGE Publications.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García, M. (2019). *El taller de grabado como espacio de indagación*. Editorial Arte Contemporáneo.
- Giunta, A. (2022). *Contra el canon: El arte contemporáneo en un mundo sin centro*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A way of living, doing, and knowing*. University of British Columbia.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as arts-based educational research practice*. University of British Columbia Press.
- LeBlanc, D. (2017). *El diario visual como metodología de investigación*. Editorial de Bellas Artes.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). *A/r/tografía: La investigación artística como metodología cualitativa*. Madrid.
- Mello, L., & Marín, M. (2024). Grabado argentino (2000–2020): Una práctica federal sostenible desde la técnica y la enseñanza artística. En *Historia del arte argentino. Período 2000–2020* (Tomo XIII). Academia Nacional de Bellas Artes.
- Mosquera, G. (2000). El arte latinoamericano en la encrucijada del nuevo milenio. *Atlántica: Revista de Arte y Pensamiento*, (25).
- Pérez Fernández, S., & Tell, V. (2024). La fotografía en la Argentina. En *Historia del arte argentino. Período 2000–2020* (Tomo XIII). Academia Nacional de Bellas Artes.
- Pinar, W. (2011). *La estética del currículum*. Routledge.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Edhasa.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). A/r/tography: The role of the aesthetic in the research process. *International Journal of Education & the Arts*, 6(1).
- Tourinho, I. (2017). Ecologías culturales y prácticas artísticas. *Investigación académica y prácticas artísticas ambientales latinoamericanas*, (46).

Cita sugerida: Conforti, C., & Bernardi, N. (2025). A/r/tografía y gráfica contemporánea. Investigación, pedagogía y expansión de la escena artística en Córdoba. *Investiga+*, 8(8), 109–132. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Rescate de acervo artístico: caso “Tesoro” ESBA - FAD-UPC

Rescue of artistic heritage: case “Tesoro” ESBA - FAD-UPC

Resgate do patrimônio artístico: caso “Tesoro” ESBA - FAD-UPC

Daniel Oscar Bustos*

Marcela Alejandra Varela**

Resumen: El artículo presenta resultados preliminares en torno a la propuesta de identificación, organización y sistematización de la colección de bienes artístico-culturales denominada “Tesoro”, perteneciente a la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta, de la ciudad de Córdoba. A lo largo del tiempo, este acervo ha perdido su identificación original y, con ello, su valor histórico contextual. En respuesta, la investigación desarrolla acciones para su puesta en valor, que incluyen identificación, conservación preventiva y digitalización, a fin de favorecer su conocimiento y difusión tanto en la comunidad académica como en la sociedad en general.

Desde un enfoque interdisciplinario, el proyecto busca revertir la desarticulación del acervo, promover su resignificación y contribuir a la producción de nuevos conocimientos en artes, patrimonio y políticas culturales.

Palabras clave: identificación, relevamiento, inventario, obras de arte, tesoro UPC-FAD.

Abstract: The article presents preliminary results on the process of identifying, organizing, and systematizing the collection of artistic and cultural assets known as “Tesoro,” belonging to the Escuela Superior de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta in the city of Córdoba. Over time, this collection has lost its original identification and, consequently, its historical and contextual value. In response, the research undertakes actions aimed at its preservation and enhancement, including identification, preventive conservation, and digitization, to facilitate its recognition and dissemination within both the academic community and society at large.

From an interdisciplinary perspective, the project seeks to reverse the fragmentation of this artistic heritage, fostering its re-signification and contributing to the production of new knowledge in the fields of arts, heritage, and cultural policies.

Keywords: identification, survey, inventory, works of art, UPC-FAD treasure.

Recibido:
16/08/2025
Aceptado:
07/11/2025



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

*Técnico Universitario en Gestión del Patrimonio Cultural mención en Conservación de bienes culturales. Integrante del Proyecto de Investigación: ARTE (S), PATRIMONIO Y POLÍTICAS CULTURALES LOCALES. CARTOGRAFÍAS DE LA HISTORIA ARTÍSTICA CORDOBESA Y PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA FAD-UPC. <https://orcid.org/0009-0008-4789-1222>

** Licenciada en Archivología. FAD - ESBA Dr José Figueroa Alcorta. Universidad Provincial de Córdoba. mwarela@upc.edu.ar

Resumo: Este artigo apresenta resultados preliminares do processo de identificação, organização e sistematização da coleção de bens artísticos e culturais conhecida como “Tesouro”, pertencente à Escola Superior de Belas Artes Dr. Figueroa Alcorta, na cidade de Córdoba. Ao longo do tempo, essa coleção perdeu sua identificação original e, por consequência, parte significativa de seu valor histórico e contextual. Em resposta, a pesquisa desenvolve ações voltadas à preservação e à valorização do acervo, incluindo identificação, conservação preventiva e digitalização, com o objetivo de facilitar seu reconhecimento e difusão tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral.

Sob uma perspectiva interdisciplinar, o projeto busca reverter a fragmentação desse patrimônio artístico, promovendo sua ressignificação e contribuindo para a produção de novos conhecimentos nos campos das artes, do patrimônio e das políticas culturais.

Palavras-chave: identificação, catalogação, inventário, obras de arte, tesouro UPC-FAD.

Introducción

La preservación del patrimonio cultural dentro de una institución educativa es un reflejo de su historia, identidad y misión. En este contexto, la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta (FAD, UPC) alberga un conjunto significativo de obras de arte que han sido resguardadas en el espacio conocido como “Tesoro”. Desde su creación en 2005, este sitio fue concebido para resguardar el acervo institucional más antiguo. Sin embargo, la ausencia prolongada de un sistema de gestión, inventario y conservación adecuados derivó en su deterioro, en la pérdida de información sobre el contexto de incorporación de las piezas y en dificultades para su acceso, estudio y difusión. La falta de una estrategia institucional sostenida provocó que este patrimonio se desviara de su función original y terminara funcionando como un depósito sin los controles necesarios para garantizar su preservación y puesta en valor.

Este fenómeno no es raro en instituciones educativas con largas trayectorias, donde la actividad cotidiana y el crecimiento de la comunidad pueden eclipsar el cuidado y la conservación de su patrimonio material. Sin embargo, la preservación de estas obras no es solo una cuestión de resguardo físico; implica también una gestión adecuada que permita su acceso, estudio y valoración por parte de la comunidad universitaria y del público en general. En este sentido, las obras de arte no deberían percibirse como objetos decorativos, sino como documentos visuales que narran la historia de la institución y su relación con la comunidad artística a la cual pertenecen.

Ante la necesidad de revertir esta situación, se buscó el aval de las autoridades de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) a través de una convocatoria pertinente. Este artículo se enmarca en el proyecto *Arte(s), patrimonio y políticas culturales locales. Cartografías de la historia artística cordobesa y puesta en valor del patrimonio cultural de la FAD-UPC* (Rectoral Resolution No. 315/2023 - UPC Investiga 2023-2025). Su enfoque interdisciplinario se organiza en dos ejes con tiempos diferenciados. A largo plazo, busca contribuir al estudio de la historia del arte cordobés desde una perspectiva situada, en diálogo con el contexto nacional (eje histórico). A corto plazo, se centra en la recuperación y revalorización de la colección de bienes artísticos y culturales (eje técnico) de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta, institución pionera que dio origen a la actual Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Fundada en 1896, con más de 127 años de actividad ininterrumpida, es una de las pocas academias del siglo XIX

que aún perduran con notable vigencia. A lo largo de su trayectoria, ha sido un actor clave en el desarrollo cultural, artístico y educativo de la ciudad, insertándose en los procesos de institucionalización y en las políticas culturales y patrimoniales que han modelado el campo de las artes en Córdoba.

Actualmente, la institución resguarda este acervo patrimonial de gran relevancia, compuesto por obras de distintas disciplinas –dibujo, pintura, grabado y escultura–, así como mobiliario y otros materiales conservados sin un criterio sistemático. En este contexto, se vuelve fundamental la recuperación y puesta en valor del conjunto de bienes que conforman el denominado “Tesoro de la Figueroa Alcorta”. Este proceso demanda un abordaje técnico riguroso y una revisión histórica que permitan garantizar condiciones óptimas de preservación y profundizar el conocimiento sobre el patrimonio y la historia artístico-cultural de Córdoba. Desde esta perspectiva, el “Tesoro” se concibe como un componente esencial de la memoria tanto local como nacional. De ahí la urgencia en implementar estrategias especializadas que propicien el acceso a la colección y al espacio que la alberga, asegurando su conservación y disponibilidad para la comunidad educativa, el público en general y las futuras generaciones.

Precedentes nacionales

En el marco de la investigación mayor, se relevaron los desarrollos en diversas instituciones con similares características, con el fin de recuperar tanto cuestiones metodológicas como técnicas. Un ejemplo relevante lo constituye el Museo de Bienes Artístico-Culturales (BAC FAD) de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), creado con el objetivo de custodiar, conservar, restaurar, documentar, exhibir e investigar el patrimonio artístico de la institución. Esta colección integra pinturas, esculturas, grabados, dibujos, mobiliario histórico y otros objetos artísticos, conformando un acervo que articula la función pedagógica de la facultad con la preservación del patrimonio. La experiencia del BAC FAD evidencia que el desarrollo de una colección universitaria requiere la sistematización del inventario, la documentación fotográfica y la implementación de planes de conservación preventiva, así como de la articulación de estas acciones con la docencia y la investigación. La interacción de estudiantes y docentes con el acervo permite no solo el acceso físico a las obras, sino también la construcción de conocimiento crítico sobre su valor histórico, estético y sim-

bólico, fomentando una apropiación consciente del patrimonio por parte de la comunidad académica. En este sentido, la experiencia del BAC FAD se presenta como un referente directo para el “Tesoro”, ya que permite visualizar cómo la organización, catalogación y sistematización de los bienes contribuyen a transformar un conjunto disperso de piezas en un recurso educativo y cultural integral. La implementación de protocolos de conservación, el registro detallado de la autoría, la técnica y el contexto histórico de cada obra, así como la generación de espacios de exhibición y actividades de difusión, constituyen aspectos que podrían adaptarse al caso de la FAD UPC, orientando la recuperación y puesta en valor de su patrimonio artístico.

Otra experiencia significativa se encuentra en el Archivo y Centro de Documentación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), dependiente de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Este centro se dedica a la sistematización y preservación del patrimonio documental del instituto, organizando colecciones provenientes de bibliotecas personales de docentes, investigadores y materiales de archivo institucional. La función del AyCD IHAAA evidencia la importancia de un registro riguroso y accesible de los bienes culturales para garantizar su preservación y disponibilidad para la investigación académica. La experiencia del IHAAA demuestra que la gestión de colecciones artísticas y documentales en contextos universitarios requiere no solo la conservación física de los objetos, sino también la construcción de un acervo documental que respalde su valor histórico y facilite su estudio. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el “Tesoro” de la FAD UPC, donde la ausencia de inventarios y la dispersión de la información dificultan la planificación de medidas de conservación, la investigación y la difusión. La metodología adoptada por el IHAAA, que combina inventario detallado, documentación fotográfica, clasificación temática y accesibilidad digital, constituye un modelo aplicable para estructurar la información del “Tesoro” y garantizar que el conocimiento generado sobre las obras no dependa únicamente de la memoria institucional, sino de registros confiables y consultables.

Ambas experiencias reflejan desafíos comunes que enfrenta el patrimonio artístico en instituciones educativas: la acumulación histórica de obras sin criterios uniformes de conservación, la falta de registros sistemáticos, la necesidad de políticas internas de gestión y la urgencia de vincular la preservación material con la función educativa y de difusión cultural. En el caso del “Tesoro” de la FAD UPC, estas problemáticas se manifiestan en la falta de un sistema de inventario

integral, en la dispersión de las piezas por el espacio físico y en la ausencia de protocolos para su conservación preventiva o digitalización. La comparación con el BAC FAD y el AyCD IHAAA permite reconocer la relevancia de implementar estrategias coordinadas que combinen la documentación detallada, la catalogación estandarizada, la digitalización y el registro fotográfico, integrando estos procesos con acciones pedagógicas y de difusión. La adopción de estas prácticas no solo asegura la conservación física de los bienes, sino que fortalece el valor simbólico y educativo de la colección, promoviendo el sentido de pertenencia y la identidad institucional.

El análisis de estos casos evidencia la necesidad de abordar la preservación de colecciones universitarias de manera integral, contemplando la protección física de los bienes, la documentación detallada, la digitalización, la investigación histórica y la difusión cultural. La experiencia acumulada por el BAC FAD y el AyCD IHAAA ofrece un marco conceptual y práctico para estructurar el trabajo en el “Tesoro”, permitiendo que las piezas sean identificadas, registradas y valoradas, y que la colección adquiera un sentido institucional más allá de su mera existencia física.

Etapas inicial: organización y primeros avances

Tras la presentación del proyecto, el horizonte de trabajo se definió con mayor precisión, aunque no sin desafíos. Para optimizar el abordaje, el equipo decidió conformar dos subgrupos especializados, cada uno dedicado a tareas específicas dentro de los ejes planteados. Estos subgrupos mantuvieron instancias de intercambio para evaluar avances y coordinar estrategias. Así se estructuró el equipo técnico y se dio inicio a las acciones de identificación, recuperación y puesta en valor de las obras resguardadas en el “Tesoro”. Este proceso no solo apunta a la preservación material de las piezas, sino también a la construcción de un acervo documental sólido que facilite su estudio, difusión y conservación a largo plazo. De este modo, la puesta en valor de la colección se concibe como un aporte significativo al conocimiento de la historia del arte local, desde perspectivas integradas de conservación, curaduría y archivística.

El trabajo inicial implicó una labor minuciosa de exploración e identificación de los procedimientos más adecuados para llevar adelante la tarea proyectada.

Como primer objetivo, se estableció identificar la colección de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta como patrimonio institucional de acceso público para su resguardo y estudio. Esta iniciativa permite avanzar en el cumplimiento de diversos propósitos preestablecidos, según se detalla a continuación:

Protección y preservación del patrimonio cultural

Una de las primeras tareas de cualquier proyecto de relevamiento es asegurar la protección física de las obras. Sin un registro detallado, las piezas pueden sufrir deterioro por factores ambientales, como la humedad, la luz o los cambios de temperatura. Además, el desconocimiento de su valor puede aumentar el riesgo de pérdida o robo. Por esta razón, la identificación y catalogación de las obras son pasos fundamentales para implementar medidas adecuadas de conservación preventiva. En este sentido, la falta de un inventario constituye un problema crítico. El relevamiento permite crear un registro claro y exhaustivo de todas las piezas, incluyendo su estado de conservación. A partir de este registro, se podrán desarrollar planes de conservación preventiva que contemplen el control de las condiciones de almacenamiento, la manipulación adecuada de las piezas y la implementación de un sistema de monitoreo constante para detectar cualquier signo de deterioro.

Valoración del acervo

Cada obra posee un valor histórico, estético y cultural. Al relevar y documentar las obras, se pueden establecer su origen, autoría, técnica y contexto histórico, lo que aumenta su relevancia tanto para la comunidad universitaria como para el público en general. Algunas de las piezas en el “Tesoro” fueron creadas por artistas que luego se convirtieron en figuras importantes del arte local o nacional. Estas obras tienen un valor histórico añadido, pues no solo representan un momento específico de la trayectoria del artista, sino que también constituyen testimonios del ambiente educativo y cultural de la época en que fueron realizadas.

Acceso y difusión

Un acervo que no está registrado es inaccesible para la investigación, la docencia y el disfrute público. El relevamiento es el primer paso para poner las obras a disposición de estudiantes, investigadores y público en general, ya sea a través de exposiciones físicas o virtuales, publicaciones o proyectos de investigación. El

acceso a los acervos artísticos es fundamental para el desarrollo académico y cultural. La digitalización de las obras permite crear bases de datos accesibles desde cualquier lugar, facilitando su consulta para investigadores y estudiantes. Asimismo, la difusión mediante exposiciones físicas o virtuales acerca el patrimonio al público en general, enriqueciendo el conocimiento sobre la historia del arte de la región.

Planificación de conservación

Un relevamiento detallado nos permite identificar el estado de conservación de las obras y priorizar intervenciones. Sin este paso, no se pueden desarrollar estrategias de conservación a medida, y algunas piezas pueden perderse por daños acumulativos no atendidos a tiempo.

Cumplimiento de normativas legales y éticas

Un relevamiento garantiza que las obras se registren adecuadamente, respetando principios éticos y legales, como la procedencia legítima de las piezas, evitando futuros problemas legales o éticos. En este sentido, el relevamiento actúa como un medio para transparentar la gestión de las obras de arte y asegurar que su conservación y administración se realicen de manera ética y responsable. En numerosas ocasiones, la falta de documentación adecuada ha derivado en la pérdida de obras¹ o en su venta sin autorización, lo que constituye una pérdida tanto para la institución como para la sociedad.

Fortalecimiento de la identidad universitaria

El arte dentro de una institución educativa no es solo decorativo: es un reflejo de su identidad, historia y misión. Un acervo artístico bien gestionado fortalece el sentido de pertenencia de la comunidad universitaria y contribuye al legado cultural de la institución. Las obras que forman parte del acervo de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta son testimonios del talento y la creatividad de estudiantes y profesores. Su conservación y valorización no solo

[1] En este sentido, el acervo sufrió un importante robo en 1990 de 14 obras de reconocidos artistas cordobeses. En el Archivo de la Institución puede accederse al libro de Actas N° 11402/1990 en el que se informa lo ocurrido y las acciones en curso, así como a la documentación correspondiente a la denuncia policial y pedidos de informes. Fuentes periodísticas: “Una historia con mucha tela”, *La Voz del Interior*, 2 de junio de 2002 y “Córdoba saqueada”, *La Voz del Interior*, 5 de julio de 2008.

enriquecen la vida académica, sino que también refuerzan el compromiso institucional con la promoción de la cultura y del arte local, regional y nacional.

Desarrollo de políticas de gestión del acervo

El relevamiento proporciona los datos necesarios para desarrollar políticas internas de gestión y cuidado de las obras de arte, como normas de almacenamiento, exhibición y préstamo. Sin un inventario, no pueden establecerse criterios claros ni protocolos para la administración futura del acervo. Las políticas de gestión son esenciales para garantizar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo. Sin un inventario detallado, es imposible definir criterios sobre cómo deben ser manejadas las obras, lo que aumenta el riesgo de deterioro o pérdida. Contar con un relevamiento completo permitirá implementar políticas que aseguren la correcta conservación y uso de las piezas a lo largo del tiempo. La realización de este relevamiento constituye el primer paso para garantizar el futuro de estas obras y permitir su correcta administración, conservación y difusión.

Metodología

El proceso de relevamiento de las obras de arte en el “Tesoro” sigue una metodología rigurosa que combina técnicas de conservación preventiva, documentación detallada y digitalización, en diálogo con los estándares del campo específico. Este enfoque asegura que cada pieza sea debidamente registrada y protegida, facilitando su acceso y estudio en el futuro. A continuación se detalla el procedimiento desarrollado:

- Relevar y documentar el conjunto de obras y bienes culturales albergados en el denominado “Tesoro” de la Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta (FAD- UPC).
- Instaurar un sistema de inventario, catalogación y registro de condición que incluya los datos identificatorios y el estado de conservación de los bienes culturales.
- Documentar fotográficamente los bienes y las obras para garantizar su almacenamiento digitalizado y facilitar la consulta mediante el acceso remoto.

Estas actividades permitieron pensar y elaborar una modalidad de trabajo acorde para alcanzar el desarrollo del relevamiento, la identificación y el fichaje de los bienes del “Tesoro”. Este acervo presenta la característica de estar conformado por un valioso conjunto de obras –pinturas, grabados, esculturas, chapas y mobiliario histórico– que se fueron almacenando y que dan cuenta de la trayectoria del establecimiento y de los artistas que se formaron en la escuela.

Identificación

El subgrupo técnico (que integramos) es el encargado de la identificación y el relevamiento de los bienes. Para cumplimentar esta etapa, fue necesario determinar las distintas obras y el mobiliario presentes en el lugar, realizando un primer conteo de la totalidad de las piezas concentradas en el espacio.

Si bien el término ‘identificación’ se entiende como ‘el acto de reconocer y atribuir datos específicos a una obra’, en este caso el término se aplica a los fines de contabilizar la presencia, dentro del mencionado espacio físico, de los distintos bienes artísticos. Este conteo se utilizó para establecer un primer número de control, que arrojó un total de 236 piezas (entre pinturas, grabados y dibujos) y 94 chapas de grabado (matrices).

Esta numeración inicial permitió, por un lado, su uso como dato de registro cuantitativo de las piezas y, por otro, establecer el lugar que ocupan en el espacio físico. Antes de proceder al relevamiento del estado actual de cada obra, se decidió conservar este número como inventario preliminar, con funciones múltiples: control riguroso de las piezas, identificación inequívoca y localización precisa dentro del espacio designado. Una vez finalizado el relevamiento total de las obras, se determinará con el equipo de trabajo un número de inventario definitivo que responda a una nomenclatura de referencia basada en modelos y estándares vigentes.

Relevamiento

La instancia de registro se consideró desde una perspectiva global, lo que permitió optimizar tanto los recursos humanos como el tiempo destinado a la tarea. En esta etapa no solo se identifican las obras, sino que también se documentan en detalle sus características físicas, ubicación y estado de conservación dentro

de una ficha de inventario amplia diseñada por los integrantes del equipo para este propósito. Se consideró necesario elaborar una ficha propia de registro que respondiera a los requerimientos y particularidades de este acervo específico, incorporando los datos filiatorios del autor, las características y dimensiones de la obra, así como su estado de conservación.

Para ello se realizó una exploración y un rastreo de diferentes modelos en inventarios utilizados en otras instituciones, además de consultas en bibliografía especializada de relevancia, por ejemplo: *Manual de registro y documentación de bienes culturales* (Nagel, 2002), *Guía para la elaboración e implementación de Planes de Conservación Preventiva* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2019) y el método Re-Org (ICROM & ICC, 2018) del programa IberoMuseos. Toda esta información permitió reconocer y establecer los campos que no podían omitirse y aquellos considerados centrales para el relevamiento. El modelo de ficha resultante debía permitir registrar toda la información vinculada con cada obra, tanto la disponible actualmente como la que pudiera incorporarse a su “legajo”. En función de ello se definieron los siguientes apartados: autor o atribución, título, fecha de creación, tipo de obra, dimensiones, técnica, soporte y materiales, estado de conservación, observaciones e imagen, y número de inventario preliminar.

En esta primera etapa se confeccionaron las fichas de inventario procurando abarcar la mayor cantidad de campos descriptivos y los posibles usos de la información recolectada. Se partió de una sistematización adecuada para cada dato relevado, tarea compleja y sujeta a modificaciones y negociaciones intragrupales, producto de las distintas formaciones disciplinares que enriquecieron la labor.

Este relevamiento preliminar responde a la necesidad de establecer un registro detallado de los bienes albergados en el “Tesoro”. Busca ofrecer una descripción de las características principales de cada obra y constituye una primera aproximación. Estas acciones son fundamentales y requieren un accionar sistemático y una adecuada metodología que garantice la correcta localización y el control de cada obra. Iniciar por la confección del inventario, para luego desarrollar tareas de identificación, permite conocer y ubicar las piezas conservadas, priorizando su salvaguarda. El desarrollo de esta herramienta se constituye en un primer elemento de control de las existencias y en una primera descripción de sus características generales.

La ficha de relevamiento fue diseñada junto a los miembros del proyecto y se decidió desarrollarla en formato digital. Tras evaluar diferentes opciones, se consideró que la alternativa más práctica, acorde con los recursos disponibles, eran los formularios de Google, que posteriormente permiten trasladar los datos a una planilla de Excel. Al momento de su diseño se contempló, además de la información general, la disponibilidad de otros datos vinculados con cada pieza, como números de inventarios anteriores. También se consideró, al contemplar cada ficha técnica, la identificación del autor, ya estuviera la obra firmada o atribuida a algún artista en caso de ausencia de signatura.

Fotografía

El registro fotográfico de los bienes culturales tiene como objetivo la representación precisa de los objetos. La fotografía de las piezas patrimoniales facilita su identificación directa para procedimientos futuros relacionados con la adquisición, catalogación, investigación, publicaciones y divulgación. Disponer de imágenes de referencia de las obras del “Tesoro” complementa su documentación, permite su identificación sin ambigüedades y ofrece evidencia visual en caso de pérdida, robo o extravío. Partiendo de este objetivo, para el procedimiento del registro fotográfico de las obras se adoptan criterios, recomendaciones y procedimientos establecidos en la Resolución SC 4954/12 *Registro fotográfico de bienes culturales* de la Dirección Nacional de Patrimonio y Museos.

Para las tareas de registro fotográfico se determinaron, en primer lugar, los aspectos técnicos vinculados con el uso de cámaras fotográficas, la iluminación y el espacio disponible para realizar las tomas. Se trabajó con cámaras DSLR Nikon D750 y Nikon D700 con lente telezoom Tokina SZ-X 630 MF 60-300 mm, de origen japonés, f/4-5.6 MICRO. Para el registro de otros elementos, tales como detalles de estado material, firmas, sellos, punzones o marcas en la base, en partes ocultas o sectores con deterioro general, se usó el lente NIKKOR 50 mm f/1.8 AF. En cuanto a la iluminación, se verificó que en el espacio físico convivían diversas fuentes lumínicas: tubos de tungsteno y tubos fluorescentes. Para evitar errores de color en el registro, se solicitó el reemplazo de estas fuentes, que fueron sustituidas por Tubos LED marca Philips, modelo Ecofit E T8 de 1200 mm 16 W. Este tubo LED ofrece un ángulo de haz nominal de 240°, flujo luminoso de 1.600 lm (lúmenes = salida de luz) y una temperatura de color correlacionada de 6500 K.

En cuanto al espacio de trabajo, una vez resuelta la iluminación, se adecuaron atriles para el montaje de obras de distintos tamaños y formatos. Para la configuración de capturas se optó por el formato RAW y TIFF, priorizando la calidad y el mantenimiento de los datos de cada imagen. Se programó un perfil de trabajo con balance de blancos y se configuró una sensibilidad ISO baja (100-500) para evitar ruido en las imágenes. Esta configuración permite trabajar con un diafragma (f) cerrado para lograr profundidad de campo y obtener nitidez en la pintura u objeto.

Para la edición de imagen, destinada a correcciones y ajustes, se trabajó siempre con copia del archivo en RAW, de modo de preservar la foto original. El procesamiento se realizó con el programa Adobe Lightroom. En relación con el almacenamiento, se cuenta con un disco externo (*backup*) y con la plataforma de Google Drive de la universidad, una herramienta práctica y gratuita que permite almacenar las imágenes realizadas y simplifica el acceso grupal, optimizando tiempos y recursos.

Todas las acciones desarrolladas cumplen una doble función: por un lado, disponer de material sistematizado para que el subgrupo histórico acceda y avance en el cumplimiento de sus objetivos; y por otro, organizar el acervo para su correcto reconocimiento y conservación. Esta sistematización proporciona no solo información relevante de cada pieza, sino que permite avanzar en indagaciones sobre los criterios de incorporación, la documentación respaldatoria, el vínculo de sus autores con la institución y los desafíos para su conservación, entre otros aspectos. Estos primeros resultados son fruto de la aplicación de un conjunto de técnicas y procedimientos específicos para la organización, conservación y difusión de las obras, como consecuencia del análisis grupal desarrollado.

Conclusiones

La puesta en valor de acervos universitarios representa un desafío complejo que involucra no solo la identificación y conservación de los bienes que los componen, sino también su resignificación dentro del entramado institucional y cultural. La falta de registros sistematizados, la dispersión documental y la necesidad de generar criterios unificados de catalogación y acceso son algunos de los obstáculos que deben abordarse en estos procesos. En este artículo se expusieron los avances preliminares de un proyecto en curso, cuyo desarrollo se extiende hasta mayo de

2025, con proyección de continuidad debido al valor histórico, artístico y cultural de los bienes patrimoniales involucrados. En este marco, se presentan los resultados alcanzados hasta el momento, poniendo especial énfasis en el proceso de registro, documentación y sistematización del acervo, así como en las estrategias implementadas para su difusión y acceso público, desarrolladas por integrantes del eje técnico.

El proceso de fichaje no solo se orientó a la identificación y descripción de cada obra, sino que también incluyó la búsqueda de antecedentes en el archivo institucional. Este trabajo permitió la reconstrucción documental de numerosas piezas mediante fuentes como notas de donación, inventarios antiguos, registros de catalogación e incluso denuncias policiales de robo, con el fin de conformar un dossier digital detallado para cada objeto. Cada dossier incorpora una fotografía actualizada de la obra y su respectiva ficha de registro, garantizando una documentación precisa y accesible. En los casos en que no se cuenta con información complementaria, el dossier se compone únicamente de la imagen de la pieza. Todo el material se digitaliza, asegurando la preservación de la documentación y facilitando su consulta sin riesgos de deterioro.

Este enfoque constituye una propuesta innovadora dentro de la Universidad Provincial de Córdoba, fortaleciendo la conformación de un espacio cultural accesible para la comunidad educativa en su conjunto. Asimismo, el carácter interdisciplinario del equipo de trabajo –integrado por especialistas en abogacía, fotografía, restauración, archivología, historia del arte y gestión patrimonial– ha enriquecido notablemente la ejecución del proyecto, permitiendo una mirada integral sobre el acervo.

Hasta la fecha, se han relevado 140 piezas de un total de 236, cuyos datos pueden consultarse tanto en fichas individuales de registro como en una base de datos sistematizada. Como primer hito en la visibilización del acervo, se realizó una muestra en la Sala Farina, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de esta casa de estudios, donde se exhibieron algunas de las obras identificadas, junto con información sobre el proceso de recuperación patrimonial. Esta instancia permitió difundir el trabajo realizado y reforzar la importancia de continuar con la investigación y preservación de este valioso conjunto de bienes culturales.

Referencias bibliográficas

- Archivo y Centro de Documentación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (AyCD IHAAA), UNLP. <https://archivos.unlp.edu.ar/index.php/archivo-y-centro-de-documentacion-del-ihaaa>
- Cordero Valdez, L. (2018). *Protocolo manejo de colecciones y sistemas de inventario 2018*. Centro de Documentación de Bienes Patrimoniales. <https://www.iber-museos.org/recursos/documentos/protocolo-manejo-de-colecciones-y-sistemas-de-inventario-2018/>
- De Carli, G., & Tsagaraki, C. (2006). *Un inventario de bienes culturales: ¿por qué y para quién?* Instituto Latinoamericano de Museos. <https://senip.cultura.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Uninventariodebienesculturales.porqueyparaquien.pdf>
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. (2008). *Manual de registro y documentación de bienes culturales*. https://www.cncr.gob.cl/sites/www.cncr.gob.cl/files/2021-09/MANUAL_REGISTRO_BASIC0_2.pdf
- Efrón, N., & Collado, M. (2017). Buenas prácticas para la preservación digital de archivos históricos. COMCIENT: Repositorio institucional del CAICYT. <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/comcient/ark%3A/I6680081/rscxx>
- Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo. *Colección de Bienes Artísticos y Culturales (BAC FAD)*. <https://fad.uncuyo.edu.ar/coleccion-de-bienes-artistico-culturales-de-la-fad-bacfad>
- Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo. *Museos, educación, arte y patrimonios*. <https://fad.uncuyo.edu.ar/museos-educacion-arte-y-patrimonios>
- Fernández, C., Arechavala, F., Muñoz-Campos, P., & de Tapol, B. (2008). *Conservación preventiva y procedimientos en exposiciones temporales*. Grupo Español de Conservación-IIC; Fundación Duques de Soria. <https://www.ge-iic.com/producto/conservacion-preventiva-y-procedimientos-en-exposiciones-temporales-cast/>
- ICCROM, CCI, & Ibermuseos. (2018). *Método RE-ORG: Libro de trabajo depósito del museo*. https://www.iccrom.org/sites/default/files/1_ES_RE-ORG_Libro_de_trabajo.pdf
- Mayoni, M. G. (2016). La activación patrimonial y sus dinámicas en la puesta en valor de los bienes culturales: Una experiencia en el Colegio Nacional de Buenos Aires. *Anuario TAREA*, (3). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/tarea/article/view/376>
- Michalski, S., & Pedersoli Jr., J. L. (2023). *El método ABC: Un enfoque de la gestión de riesgos para la preservación del patrimonio cultural*. SEDICI, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/I0915/I62199>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Sistema Nacional de Documentación Histórica. (2019). *Guía general de digitalización de documentos*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_general_de_digitalizacion_de_documentos_vf.pdf

- Ministerio de Cultura. (2019). *Guía para la elaboración e implantación de planes de conservación preventiva*. https://www.libreria.cultura.gob.es/libro/guia-para-la-elaboracion-e-implantacion-de-planes-de-conservacion-preventiva_4127/
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2019). *Guía para la elaboración e implantación de planes de conservación preventiva*. Secretaría General Técnica. <https://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2020/05/manual-de-conservacion-web-esp.pdf>
- Mikucionyte, Z. (2014). *Catalogación de obras artísticas: Análisis de problemas y mejoras en el fondo de arte y patrimonio de la Universidad Politécnica de Valencia*. <http://hdl.handle.net/10251/49230>
- Moltó Orts, M., Valcárcel Andrés, J., & Osca Pons, J. (2010). La manipulación de obras de arte en exposiciones temporales. *Arché*, (4-5), 215-220. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/30986/2010_04-05_215_220.pdf
- Resolución 4954/12, Secretaría de Cultura de la Nación. (2012). Buenos Aires, Argentina. <https://senip.cultura.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Res.-4954.pdf>

Cita sugerida: Bustos, D. O., & Varela, M. A. (2025). Rescate de acervo artístico: caso “Tesoro” ESBA - FAD-UPC. *Investiga+*, 8(8), 133-148. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Escuchar el territorio: estudio exploratorio del paisaje sonoro en Deán Funes mediante caminatas sonoras

Listening to the territory: an exploratory study of the soundscape in Deán Funes through soundwalks

Escutar o território: um estudo exploratório da paisagem sonora em Deán Funes através de caminhadas sonoras

Héctor Guillermo Bazán*

Resumen: Este trabajo presenta un estudio exploratorio del paisaje sonoro en Deán Funes, ciudad del norte de la provincia de Córdoba, Argentina. A través de caminatas sonoras realizadas en dos trayectos urbanos y en diferentes momentos del día, se registraron y analizaron los sonidos predominantes que constituyen la identidad acústica local. A través de mapas de eventos sonoros y registros sistemáticos, se analizó la composición acústica de cada recorrido, identificando persistencias y variaciones en la presencia de biofonías, antropofonías y geofonías.

Los hallazgos revelan una predominancia clara de sonidos de origen humano –tráfico vehicular, voces, herramientas y música– que configuran una acústica urbana y marcan la identidad sonora de esos sectores. Las biofonías, aunque menos intensas, reflejan los ritmos biológicos de las especies presentes. La ausencia de geofonías se relaciona con las condiciones meteorológicas del día. Aunque no se detectó una marca sonora única, la presencia de elementos naturales y culturales sugiere una identidad sonora en construcción.

El estudio destaca la utilidad de las caminatas sonoras como herramienta para visibilizar la complejidad del paisaje acústico y propone la expansión hacia metodologías participativas para que la comunidad cartografie y valore su patrimonio sonoro, promoviendo así una mayor conciencia ambiental y cultural.

Palabras clave: paisaje sonoro, geografía sensorial, ecología acústica, Deán Funes, caminata sonora.

Abstract: This paper presents an exploratory study of the soundscape in Dean Funes, a city in the north of Córdoba province, Argentina. Through soundwalks conducted on two urban routes and at different times of the day, the predominant sounds that constitute the local acoustic identity were recorded and analyzed. Using maps of sound events and systematic logs, the acoustic composition of each route was analyzed, identifying continuities and variations in the presence of biophonies, anthrophonies, and geophonies.

Recibido:
16/08/2025
Aceptado:
31/10/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Doctor en Geografía y Ordenación del Territorio. Universidad Provincial de Córdoba. hectorbazan@upc.edu.ar

The findings reveal a clear predominance of human-originated sounds—vehicular traffic, voices, tools, and music—which shape an urban acoustic texture and mark the sound identity of those sectors. Biophonies, although less intense, reflect the biological rhythms of the species present. The absence of geophonies is linked to the day's meteorological conditions. While a unique soundmark was not detected, the presence of natural and cultural elements suggests a sound identity in construction.

The study highlights the utility of soundwalks as a tool to make the complexity of the acoustic landscape visible and proposes expanding to participatory methodologies that would allow the community to map and value its sound heritage, thereby promoting greater environmental and cultural awareness.

Keywords: soundscape, sensory geography, acoustic ecology, Dean Funes, soundwalk.

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo exploratório da paisagem sonora em Deán Funes, uma cidade no norte da província de Córdoba, Argentina. Através de caminhadas sonoras realizadas em duas rotas urbanas e em diferentes momentos do dia, os sons predominantes que constituem a identidade acústica local foram registrados e analisados. Utilizando mapas de eventos sonoros e registros sistemáticos, a composição acústica de cada percurso foi analisada, identificando persistências e variações na presença de biofonias, antropofonias e geofonias.

Os achados revelam uma clara predominância de sons de origem humana—tráfego de veículos, vozes, ferramentas e música—que configuram uma acústica urbana e marcam a identidade sonora desses setores. As biofonias, embora menos intensas, refletem os ritmos biológicos das espécies presentes. A ausência de geofonias está relacionada às condições meteorológicas do dia. Embora uma marca sonora única não tenha sido detectada, a presença de elementos naturais e culturais sugere uma identidade sonora em construção.

O estudo destaca a utilidade das caminhadas sonoras como uma ferramenta para tornar visível a complexidade da paisagem acústica e propõe a expansão para metodologias participativas que permitiriam à comunidade mapear e valorizar seu patrimônio sonoro, promovendo assim uma maior consciência ambiental e cultural.

Palavras-chave: paisagem sonora, geografia sensorial, ecologia acústica, Deán Funes, caminhada sonora.

Introducción

Tradicionalmente, la Geografía ha abordado el estudio del paisaje desde una perspectiva predominantemente visual y material, enfocándose en la morfología, el uso del suelo y las estructuras visibles, privilegiando lo que se observa por encima de lo que se escucha. Sin embargo, en las últimas décadas, ha cobrado relevancia una nueva perspectiva que nos invita a explorar la dimensión auditiva de los lugares: el paisaje sonoro (*soundscape*). Este concepto, originado en los trabajos de Michael Southworth (1969) y consolidado por Murray Schafer y su equipo en el proyecto *El paisaje sonoro del mundo* en los años setenta, plantea que el conjunto de estímulos auditivos percibidos en un contexto dado conforma una identidad acústica única, resultado de la interacción entre el entorno natural y la acción humana.

Este enfoque reconoce que los sonidos no son un simple telón de fondo, sino un componente esencial de nuestra experiencia espacial. El presente trabajo tiene como objetivo explorar y documentar el paisaje sonoro de la ciudad de Deán Funes, en un esfuerzo por comprender las dinámicas acústicas que definen su entorno.

A través de un estudio exploratorio, dentro del proyecto de investigación Mapeo colaborativo e interpretación patrimonial de paisajes sonoros en el norte cordobés: identidad, conservación y valorización comunitaria, de la convocatoria Investigar, Desarrollar e Innovar en Córdoba-UPC 2025 (IDIC-UPC 2025), se busca identificar los sonidos dominantes, sus interacciones y cómo estos reflejan la identidad y las actividades de la comunidad. Los resultados de esta investigación preliminar buscan sentar las bases para futuros estudios en la región, ya que constituyen un aporte desde la escucha activa a través de prácticas de caminatas sonoras en una zona antes no explorada.

La ciudad de Deán Funes, ubicada en el norte de la provincia de Córdoba (Argentina), presenta una trama urbana intercalada con sectores de baja densidad y espacios abiertos, lo que favorece la coexistencia de sonidos de origen natural y humano (Imagen 1). Esta configuración la convierte en un escenario idóneo para un estudio exploratorio que documente y analice su paisaje sonoro.

Imagen 1. Localización de Deán Funes dentro de la provincia de Córdoba.



Fuente: modificado de IDECOR (2025).

Geografía, paisajes y sonidos

En los últimos años, se ha visto un notable crecimiento en la producción de estudios académicos que exploran la compleja relación entre **el sonido y el espacio**. Dentro de este vasto campo, que se ha consolidado en la transdisciplina de los estudios sonoros, es posible identificar tres líneas de investigación principales (Gallagher et al., 2017).

Estos autores afirman que, en primer lugar, hay un cuerpo de trabajo que aborda el sonido como una forma de conocimiento, lo que implica entender la escucha no solo como una acción biológica, sino como una disposición hermenéutica que nos ayuda a interpretar el mundo. En segundo lugar, otra corriente de investigación se enfoca en el sonido como una fuerza activa que moldea el espacio. Estos estudios han demostrado, por ejemplo, cómo los paisajes sonoros tienen el poder de organizar y reconfigurar la dinámica de los territorios urbanos. Finalmente, una tercera línea de investigación se ha volcado hacia las geografías de las sen-

saciones corporales y las emociones. Esta perspectiva, que forma parte del giro posfenomenológico, desvincula la escucha de su simple recepción coclear para entender cómo el sonido genera afectos sónicos en entornos cotidianos y espacios privados, explorando la dimensión emocional y sensorial de nuestra experiencia auditiva.

Siguiendo esta última línea de trabajo, se busca un tipo de escucha que va más allá de lo convencional, lo que genera nuevas formas de entender las complejas interrelaciones entre humanos, animales, tecnologías, materiales, infraestructuras y sus entornos. Esta escucha ampliada es capaz de revelar aspectos del espacio que son inaccesibles para otros sentidos, permitiendo comprender elementos de lugares que, de otro modo, permanecerían ocultos (Gallagher et al., 2017).

Como uno de los principios organizadores fundamentales de la geografía, el concepto de “paisaje” ha sido tradicionalmente estudiado desde una perspectiva visual. Sin embargo, algunos geógrafos han dedicado su trabajo a explorar la dimensión auditiva de los paisajes. Matless (2005, en Gallagher et al., 2017), por ejemplo, ha analizado cómo la regulación de los sonidos humanos considerados “ruidosos” ha sido un factor clave en la construcción de paisajes que se etiquetan como “naturales”. En este sentido, el sonido se presenta como una vía para investigar los valores y las formas de conocimiento asociados al paisaje. También revela una postura muy extendida en la gestión del paisaje sonoro: la idea de que el silencio es universalmente deseable. Esta creencia fundamenta los intentos de controlar los sonidos humanos y mecánicos en entornos naturales, así como en paisajes urbanos a través de políticas de reducción de ruido.

La reciente atención de la geografía y otras disciplinas hacia la dimensión auditiva del espacio ha revelado la naturaleza multifacética del sonido. Este no solo provee de una forma de conocimiento que enriquece nuestra percepción, sino que también actúa como una fuerza activa que moldea los territorios, e incluso genera afectos y emociones. Al contrastar el sonido con la luz, se evidencia que el primero se comporta de manera distinta en el espacio, con la capacidad de cruzar barreras físicas y culturales. Esta particularidad desestabiliza la conceptualización tradicional del paisaje como una entidad visual y claramente delimitada, demostrando que los límites que solemos percibir en un mapa o a través de la vista son a menudo permeables en el plano sonoro. Este enfoque nos invita a una escucha expandida, que considera las complejas interrelaciones entre los elementos

de un entorno y revela aspectos del espacio que, de otro modo, permanecerían inaccesibles (Gallagher et al., 2017).

En consecuencia, la escucha nos ofrece una perspectiva única del paisaje que va más allá de lo que la vista puede captar. A diferencia de la luz, el sonido no respeta los límites discretos que a menudo asociamos con los paisajes, sino que se propaga y cruza las fronteras, revelando una conexión entre espacios aparentemente separados. Esta cualidad nos invita a reevaluar el concepto mismo de paisaje, entendiendo que su experiencia no se limita a lo que es visible o está contenido en un mapa. Además, al resonar en el entorno, el sonido revela la escala, la materialidad y la forma del paisaje, permitiéndonos percibir características como la dureza de las superficies o la amplitud de un espacio, de una manera que otros sentidos no pueden. Así, la escucha se convierte en una herramienta fundamental que nos ayuda a desvelar una capa de la realidad que a menudo pasa inadvertida, enriqueciendo nuestra comprensión del territorio y sus dinámicas.

Paisaje sonoro

El término paisaje sonoro se refiere a todos los estímulos audibles que se pueden percibir dentro de un contexto específico y fue acotado en 1969 por Michael Southworth, discípulo de Kevin Lynch, al incorporar la idea de imagen sonora como una categoría fundamental para conocer la ciudad (Cuervo Pulido, 2015), pero su uso se consolidó y popularizó más tarde, a partir del proyecto El Paisaje sonoro del mundo, llevado a cabo por Murray Schafer y sus estudiantes a principios de los años setenta en la Universidad de Simon Fraser en Canadá (Botella Nicolás et al, 2025, p. 4).

El paisaje sonoro está compuesto por diversas cualidades del sonido y elementos como el ruido y el silencio, que en conjunto forman una identidad acústica única. Esta idea abarca tanto los sonidos de origen natural –animales, clima– como los de origen humano –conversación, música, tecnología industrial– (Murray Schafer, 1977). Su estudio es inherentemente interdisciplinar, ya que integra perspectivas científicas, empíricas y artísticas con el objetivo de fomentar una mayor conciencia territorial y ambiental. Comprender el entorno sonoro nos invita a verlo como parte del patrimonio inmaterial de un lugar. De este modo, la investigación sobre el paisaje sonoro no solo nos ayuda a entender las transformaciones de un territorio, sino que también promueve un pensamiento colectivo que valora la

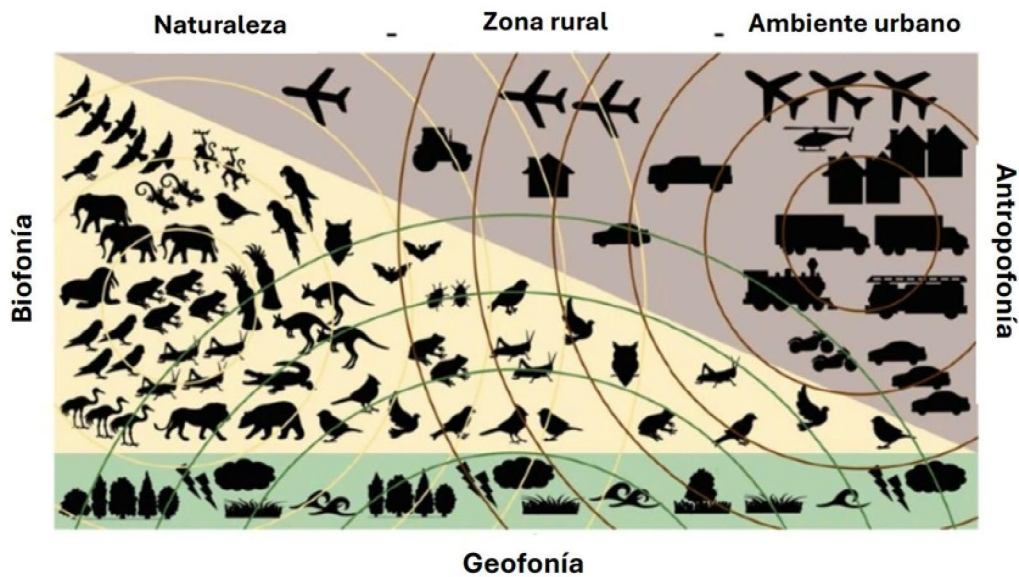
escucha como una estrategia de conservación cultural y ambiental (Botella Nicolás & Hurtado Soler, 2022; Zapata-Cardona & Cardona-Restrepo, 2020). En línea con esta idea, McCartney (1999) propone comprender el paisaje sonoro como una composición significativa donde confluyen estructuras y ritmos producidos por la interacción humana con el espacio.

Para su análisis, el paisaje sonoro se divide en tres componentes principales (Farina, 2014; Lentini, 2019):

- **Geofonía:** Sonidos producidos por agentes naturales no biológicos, como el viento, la lluvia o el agua corriente, que a menudo forman el fondo sonoro.
- **Biofonía:** Sonidos producidos por organismos vivos (excluyendo a los humanos). La intensidad de la biofonía varía según la latitud, la estación y las horas del día.
- **Antropofonía:** Sonidos producidos por el ser humano y sus artefactos, como vehículos, maquinaria y actividades industriales. Las antropofonías son la principal causa de la contaminación acústica y se vuelven dominantes en los entornos urbanos.

Farina (2014) menciona que a medida que aumenta la intrusión humana –desde un paisaje natural hasta uno urbano–, las geofonías se mantienen relativamente estables, las biofonías disminuyen y las antropofonías se incrementan (Imagen 2). No obstante, en ambos contextos los sonidos configuran una identidad sonora que combina elementos patrimoniales y cotidianos. En la actualidad, las dinámicas de globalización introducen sonidos estandarizados –motores, señales electrónicas– que coexisten con sonoridades locales, generando tensiones y transformaciones en la identidad acústica (Westerkamp, 1988, citado en Temtem, 2016).

Imagen 2. Distribución de elementos del paisaje sonoro según ambientes



Fuente: Farina (2014).

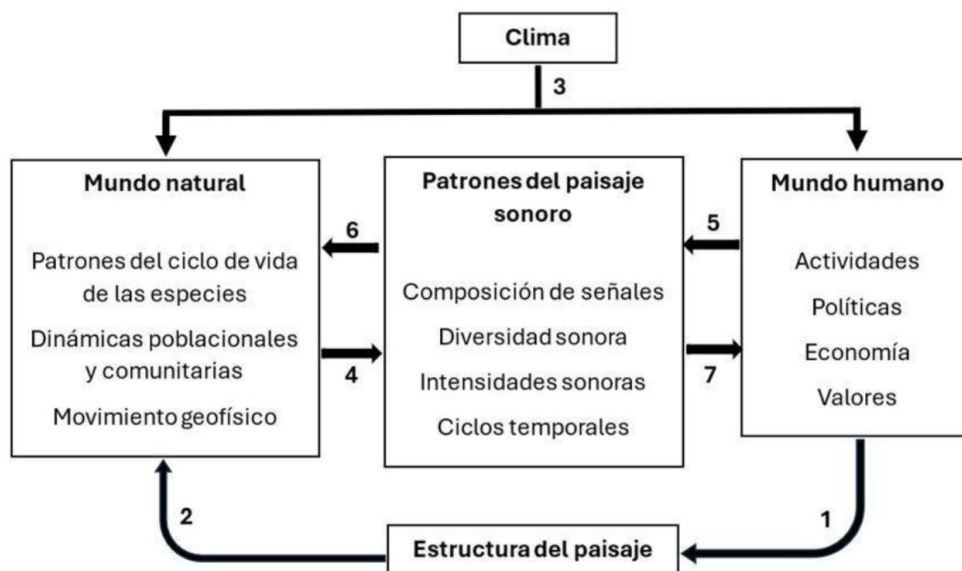
De manera adicional, Murray Schafer (1977) menciona que los sonidos en un paisaje sonoro pueden clasificarse según su función e intensidad:

- **Sonidos clave (*keynote sounds*):** sonidos que forman el fondo constante de un entorno, como el sonido del mar en una comunidad costera o el tráfico en una ciudad. A menudo, los sonidos tono no se perciben conscientemente, pero actúan como agentes condicionantes en la percepción de otras señales sonoras.
- **Señales sonoras (*sound signals*):** sonidos de primer plano que llaman la atención de manera consciente, como las campanas de una iglesia o la bocina de un coche. Las señales sonoras se destacan de los sonidos clave de forma similar a como se contrastan la figura y el fondo en la percepción visual. Para Truax (2022), las bocinas, silbatos y campanas representan la extensión más musical de los sonidos ambientales debido a sus componentes tónicos.
- **Marcas de sonido (*soundmarks*):** sonidos comunitarios que son únicos y distintivos de un lugar, o que poseen cualidades que lo hacen especialmente considerado o notado por la gente de esa comunidad, confiriéndole una identidad específica.

Dentro de este campo, la ecología del paisaje sonoro comparte principios con la ecología del paisaje, centrándose en la interacción de patrones y procesos en un contexto geográfico. Esta metodología integra múltiples disciplinas como la ecología acústica, la bioacústica y la acústica urbana. Pijanowski et al. (2011) propu-

sieron un modelo conceptual que articula la relación entre el “mundo natural”, el “mundo humano”, la “estructura del paisaje” y los “patrones del paisaje sonoro” (Imagen 3). En este modelo, las actividades humanas y el uso del suelo transforman los paisajes (flecha 1), lo que a su vez influye en la distribución de especies (flecha 2) y en la composición del paisaje sonoro. De igual manera, el clima incide en la distribución de especies y en los sonidos geofónicos (flecha 3). La ecología del paisaje sonoro también destaca la retroalimentación entre el paisaje sonoro y los procesos naturales (flecha 6), por ejemplo, cuando el ruido humano enmascara las vocalizaciones animales. Finalmente, el paisaje sonoro influye directamente en el bienestar humano (flecha 7), ya que los entornos sonoros naturales y únicos tienen un alto valor cultural, recreativo y terapéutico.

Imagen 3. Marco conceptual para la ecología del paisaje sonoro



Fuente: traducido de Pijanowski et al. (2011).

En este sentido, Truax (2022) afirma que las texturas sonoras ambientales suelen presentar granularidad, ya que se componen de una gran cantidad de subeventos más pequeños. Por lo tanto, existen numerosas envolventes temporales a nivel micro, siendo estas texturas como estocásticas (sonidos que poseen un alto grado de aleatoriedad, imprevisibilidad y variabilidad irregular en el tiempo), lo que se refiere a cierto grado de impredecibilidad a nivel micro, pero a una densidad perceptible a nivel macro.

Cartografía del sonido

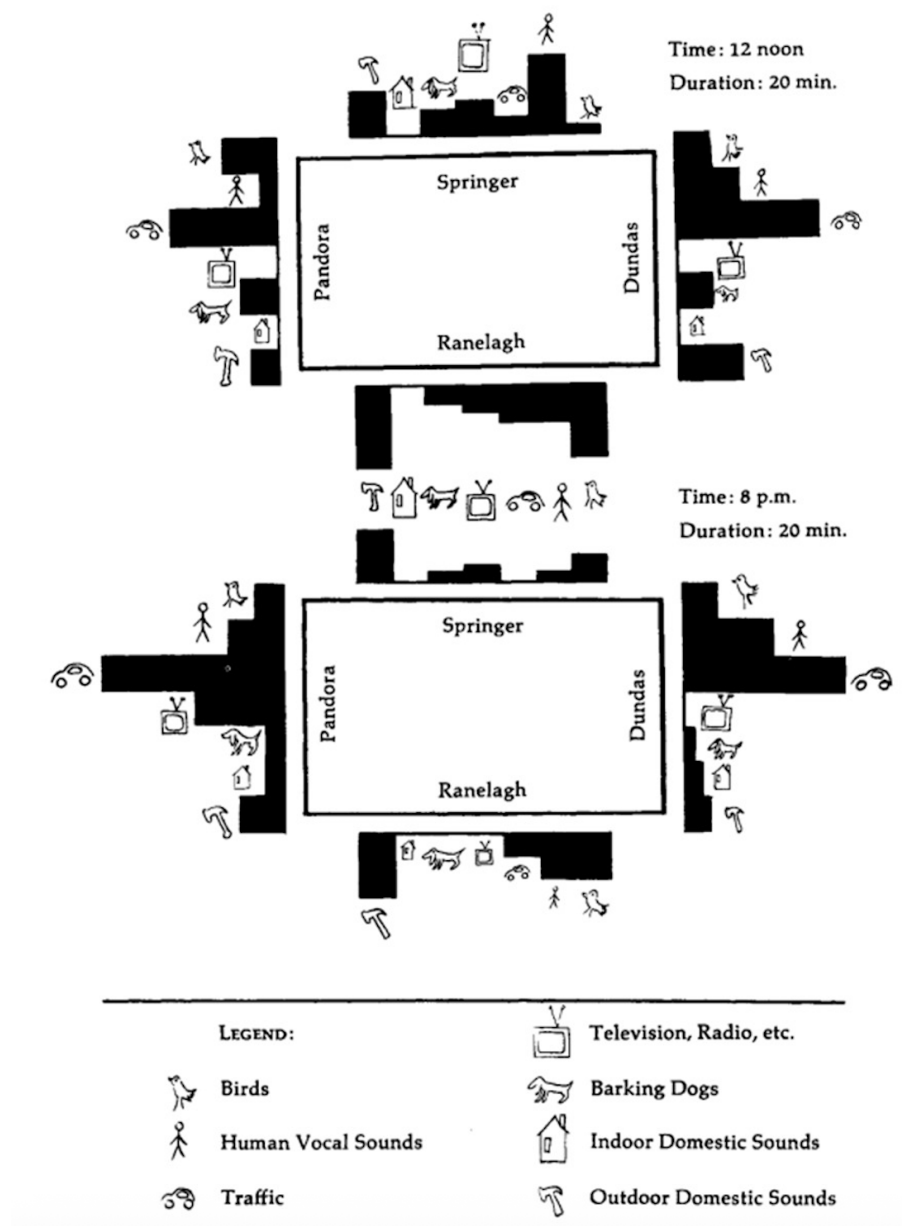
El mapeo de sonidos representa un desafío particular debido a la naturaleza efímera y cambiante del sonido en sí. A diferencia de un objeto estático, un sonido rara vez puede ser atribuido de forma precisa a una ubicación fija, ya que las fuentes sonoras están en constante movimiento o suenan de forma intermitente. Esto complica la georreferenciación y la delimitación de su alcance, el cual varía según el volumen de la fuente y el ruido del entorno (Thulin, 2018). En este sentido, se coincide con McCartney (1999), quien advierte que el paisaje sonoro resiste una cartografía fija debido a su dinamismo y carácter relacional, por lo que los mapas constituyen más bien trazas temporales que representaciones estáticas.

A pesar de estas dificultades, la cartografía sonora ha evolucionado significativamente. Si bien fue una práctica poco común hasta la década de 1990, con la llegada de tecnologías informáticas que permitieron integrar archivos de sonido en los Sistemas de Información Geográfica (SIG), esta disciplina se expandió. Curiosamente, fueron más los artistas e investigadores en ecología acústica quienes lideraron este campo antes de que los geógrafos lo adoptaran como un método propio. En la actualidad, se pueden identificar tres tipos principales de mapas sonoros (Paiva, 2024):

- Mapas visuales: son representaciones gráficas del entorno acústico. Incluyen los mapas cuantitativos de ruido, que muestran la presión sonora promedio de un área, y los mapas de perfil sonoro, que cartografían las fuentes sonoras más representativas de un lugar. Estos últimos, desarrollados por ecólogos en los años setenta, se elaboran mediante una exploración subjetiva del entorno y la posterior georreferenciación de los puntos sonoros clave.
- Mapas sonificados: utilizan el sonido para representar datos georreferenciados, transformando la información cuantitativa en una experiencia auditiva.
- Mapas interactivos: son plataformas digitales que permiten a los usuarios explorar archivos de sonido vinculados a ubicaciones geográficas específicas. Este tipo de cartografía requiere grabaciones de campo que, al igual que en los mapas de perfil sonoro, se asocian a una base geográfica como OpenStreetMap o Google Maps. Estos mapas buscan promover la cultura local y la conciencia ambiental, permitiendo a las personas escuchar la identidad sonora de un lugar.

Por su parte, Murray Schafer (1977) presenta algunos ejemplos para registrar los sonidos de un espacio de manera gráfica, siendo el mapa de eventos uno de ellos. Este tipo de registro gráfico mide la distribución y recurrencia de los sonidos. Mediante estos mapas se pueden realizar comparaciones entre dos ubicaciones (por ejemplo, dos manzanas en diferentes partes de una ciudad) y los sonidos más persistentes o característicos se revelarían de forma visible. El material para el mapa de eventos tendría que limitarse a un período de tiempo específico y se recopilaría caminando sobre o alrededor de la ubicación seleccionada. Por ejemplo, en el caso de una manzana, esto podría ser una sola vuelta a la manzana (Imagen 4).

Imagen 4. Mapa de eventos sonoros



Fuente: Murray Schafer (1977).

Metodología

El trabajo se llevó a cabo el 31 de julio de 2025 en la ciudad de Deán Funes, Córdoba, Argentina. Para la recolección de datos, se utilizó el método de la paseo o caminata sonora (*soundwalk*). El término “paseo sonoro” fue acuñado inicialmente por Schafer (1994, en Gallagher y Prior, 2014) para referirse a una “exploración del paisaje sonoro de un área determinada” y, más recientemente, Westerkamp (2001, en Butler, 2006) lo describió como “cualquier excursión cuyo propósito principal es escuchar el entorno”. Esta metodología puede manifestarse de varias maneras: en la forma más pura de los paseos de escucha, un individuo o grupo camina en silencio por una ruta predefinida, prestando atención a su entorno acústico. Sin embargo, el término también se aplica a paseos mediados por la tecnología, en los que los participantes graban los sonidos que encuentran o escuchan grabaciones de audio a través de auriculares mientras caminan.

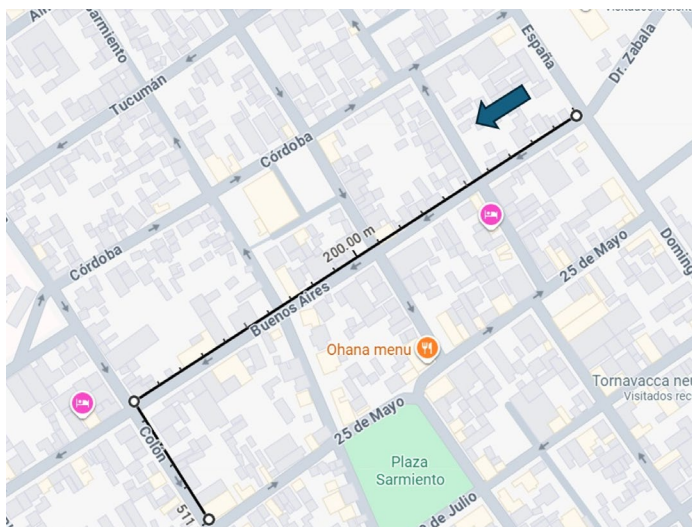
El acto de caminar ha sido durante mucho tiempo una herramienta fundamental para los geógrafos, aunque su incorporación formal como método de investigación es relativamente reciente. A medida que la disciplina se ha interesado por la movilidad y su impacto ambiental, caminar ha ganado estatus como un método autónomo. Su importancia radica en que nos proporciona una perspectiva desde el cuerpo humano, a diferencia de otros métodos que visualizan el espacio a distancia. Esto nos permite experimentar el entorno físico y social de forma directa e inmersiva. No obstante, el carácter inmersivo del método presenta desafíos para el registro de datos, ya que la simple transcripción o descripción no logra capturar la totalidad de las dimensiones físicas, sensoriales y emocionales de la experiencia (Paiva, 2024). Por su parte, McCartney (1999) profundiza en esta metodología al afirmar que las caminatas sonoras constituyen una forma de escucha activa en la que el territorio se percibe como una composición en movimiento, marcada por transiciones, ritmos y silencios.

Para este estudio exploratorio, y siguiendo el modelo de Murray Schafer (1977) para la construcción de un mapa de eventos sonoros, se realizaron dos recorridos en horarios distintos: uno durante la tarde y otro en el atardecer. Se definieron dos tramos de estudio, con una duración aproximada de 20 minutos por tramo. Los recorridos se realizaron de la siguiente manera:

- Trayecto 1: abarcó la calle Buenos Aires, desde su inicio en Avenida España, hasta su cruce con calle Colón, donde se giró hacia la izquierda y se completó

el itinerario en Colón hasta la esquina de 25 de Mayo (Imagen 5). La primera caminata comenzó a las 16:04, mientras que la segunda inició a las 18:43. Cada una de ellas cubrió una distancia aproximada de 510 metros.

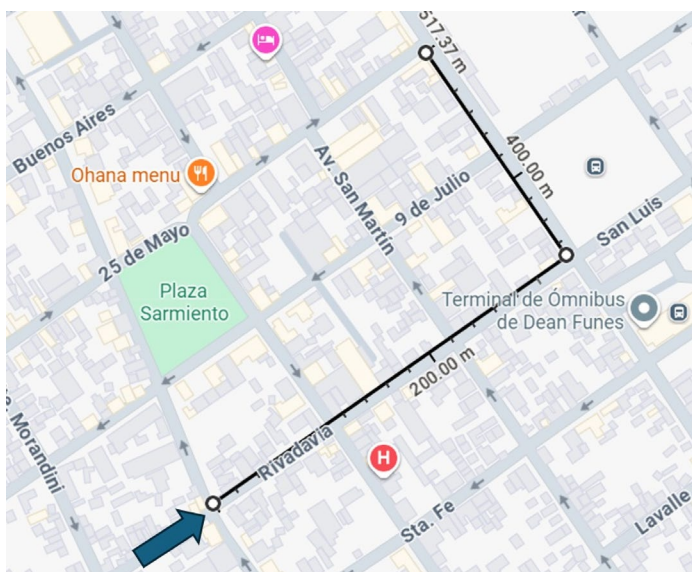
Imagen 5. Trayecto 1



Fuente: Modificado de Google Maps.

- Trayecto 2: se llevó a cabo en calle Rivadavia, desde calle Italia, hasta su cruce con Avenida Domingo Cabrera, donde se giró a la izquierda siguiendo por esta arteria hasta su cruce con calle 25 de Mayo (Imagen 6). Se realizó en un horario posterior (inicio 16:23 y 18:56) cubriendo una distancia cercana a los 517 metros.

Imagen 6. Trayecto 2





















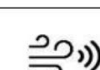











Fuente: Modificado de Google Maps.

Durante estas caminatas, se empleó equipo de grabación digital, que permitió la captura fiel del ambiente acústico. Posteriormente, se identificó de forma sistemática y descriptiva la fuente de los sonidos escuchados en cada tramo y horario. Cada segmento temporal fue analizado mediante una escucha activa y categorización cualitativa. Para ello se elaboró una tabla resumen para comparar los elementos presentes en cada tramo y horario, lo que permitió documentar la variedad de fuentes sonoras en cada uno de los segmentos temporales y espaciales. Posteriormente, los sonidos identificados se clasificaron según su procedencia –geofonía, biofonía y antropofonía–, además de identificar marcas y claves sonoras destacadas.

Para localizar los diferentes sonidos en el mapa se usaron algunos pictogramas de la página <https://thenounproject.com/>, mientras otros del mismo sitio fueron modificados para este trabajo (cuadro 1).

Cuadro 1. Representación gráfica de sonidos y sus intensidades

| Fuente | Intensidad baja | Intensidad media | Intensidad alta |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Canto de aves |  |  |  |
| Ladrido de perros |  |  |  |
| Tráfico automotor |  |  |  |
| Voz humana |  |  |  |
| Sonido de TV, radio, internet, etc. |  |  |  |
| Herramientas |  |  |  |
| Viento |  |  |  |
| Lluvia |  |  |  |
| Teléfono |  |  |  |
| Bocina/corneta |  |  |  |

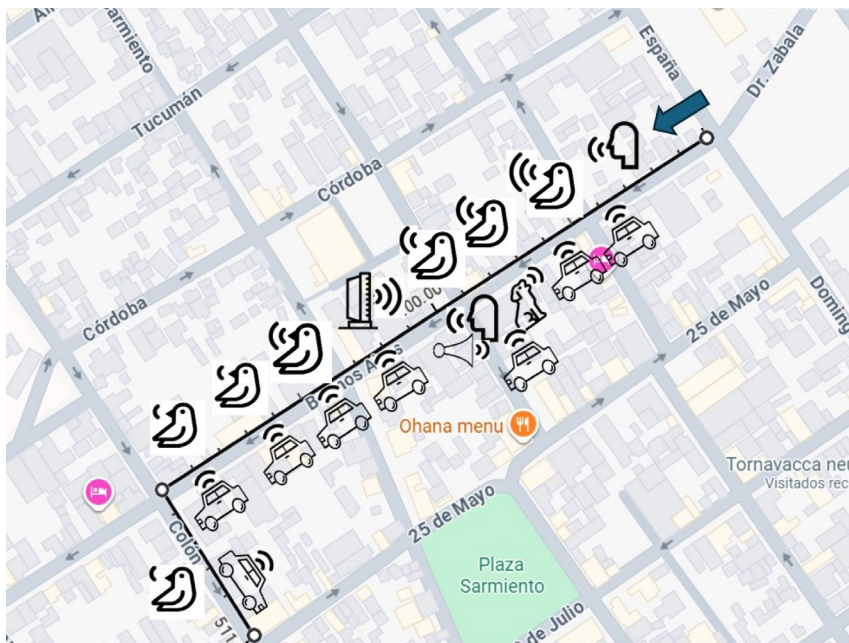
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los hallazgos de las caminatas sonoras se organizaron en mapas de eventos sonoros y en una tabla de registro que documentó la composición del paisaje sonoro en dos momentos del día y en dos trayectos urbanos de Deán Funes.

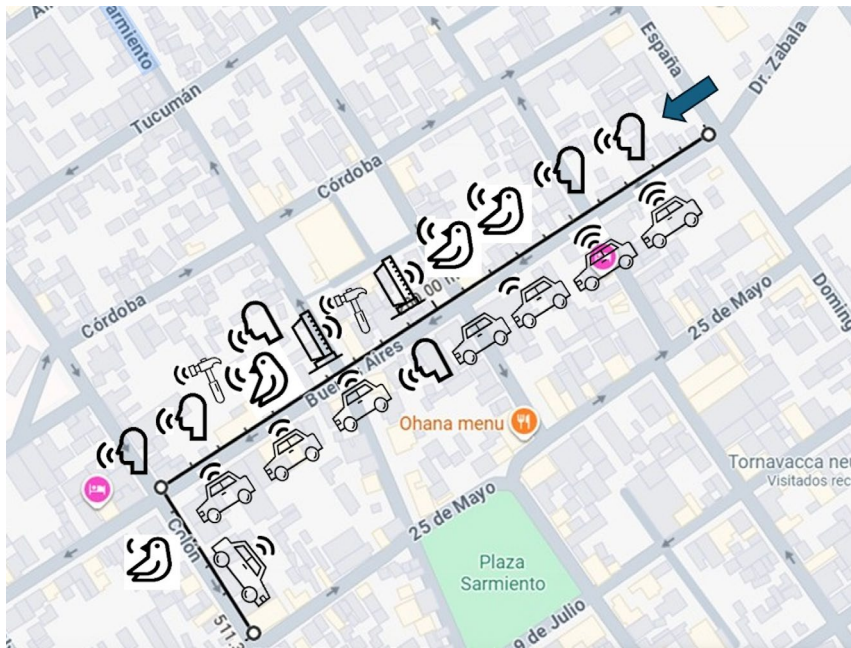
En el Trayecto 1, la comparación entre la primera caminata realizada a las 16:04 y la segunda a las 18:43 revela tanto persistencias como variaciones significativas en el paisaje sonoro. En ambos horarios, se mantiene la presencia de biofonías -principalmente cantos de aves-, así como un tránsito vehicular constante de baja a media intensidad y la aparición de voces humanas en puntos estratégicos como intersecciones (Imagen 7). Sin embargo, con el avance de la tarde y el paso hacia el crepúsculo, se observa un aumento de la intensidad del tráfico y la incorporación de señales sonoras más llamativas, como bocinas (que no figuran en la primera caminata de este trayecto), que interrumpen de forma más marcada el fondo acústico, conformando señales sonoras dentro del paisaje sonoro analizado (Imagen 8). Por su parte, las biofonías disminuyen en su intensidad; este cambio puede relacionarse con los patrones de actividad diurna de las especies presentes, tal como plantea la ecología del paisaje sonoro al considerar las variaciones rítmicas de origen biológico. La segunda caminata en este trayecto se caracteriza así por una mayor densidad acústica, que responde tanto a la movilidad urbana como a la superposición de fuentes sonoras de distinto origen.

Imagen 7. Representación cartográfica del paisaje sonoro del Trayecto 1 – Caminata 1



Fuente: Modificado de Google Maps.

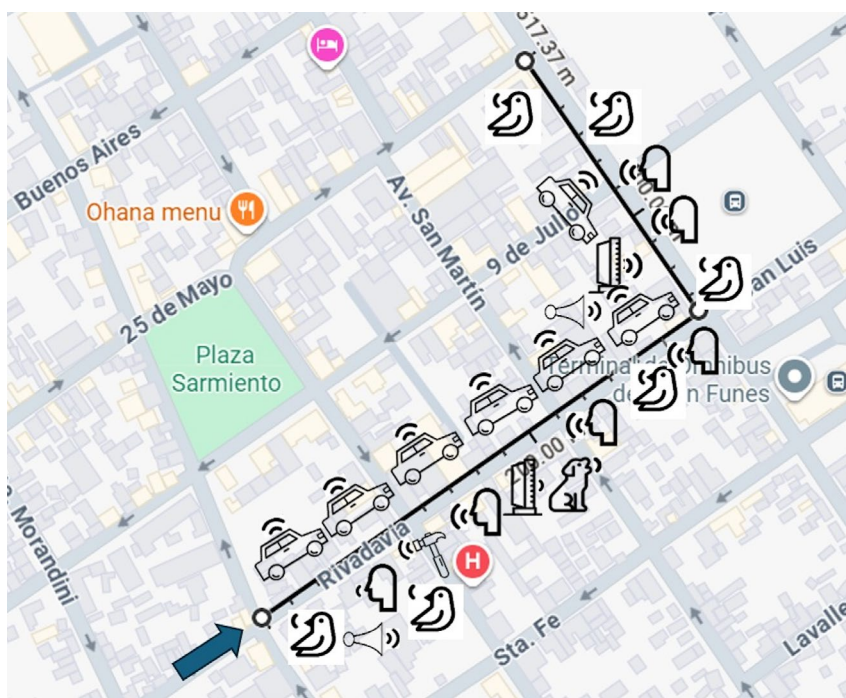
Imagen 8. Representación cartográfica del paisaje sonoro del Trayecto 1 – Caminata 2



Fuente: Modificado de Google Maps.

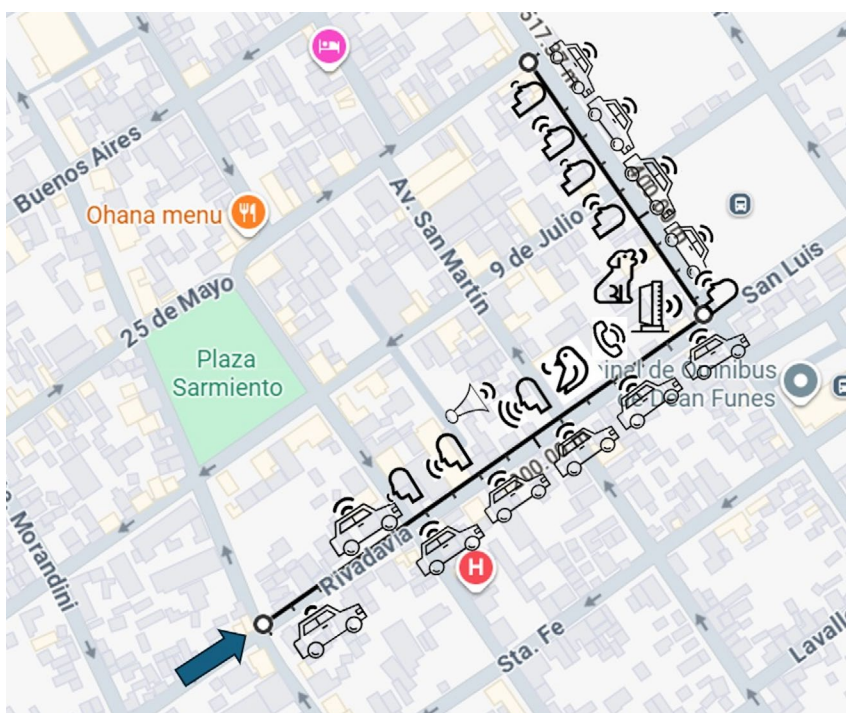
En los mapas del Trayecto 2 (calle Rivadavia y Av. Domingo Cabrera), se observó una composición similar, donde las caminatas de las 16:23 y 18:56 comparten un predominio claro de antropofonías, con motores y conversaciones que constituyen un fondo constante. La música, procedente de comercios o viviendas, se mantiene como un elemento recurrente que contribuye a la identidad sonora de la zona. Las biofonías, aunque menos prominentes, siguen presentes incluso en segmentos de mayor saturación acústica. No obstante, al igual que en el primer trayecto, la segunda caminata presenta un incremento en la intensidad y diversidad de los sonidos. La superposición de capas sonoras es más evidente, conformando una textura acústica compleja que integra, de manera simultánea, música, voces, motores de vehículos y sonidos de herramientas, fenómeno que se relaciona con las nociones de “señales” y “marcas sonoras” desarrolladas por Murray Schafer (1977) y retomadas por Lentini (2019).

Imagen 9. Representación cartográfica del paisaje sonoro del Trayecto 2 – Caminata 1



Fuente: Modificado de Google Maps.

Imagen 10. Representación cartográfica del paisaje sonoro del Trayecto 2 – Caminata 2



Fuente: Modificado de Google Maps.

En líneas generales, los mapas generados a partir de las caminatas sonoras revelan una predominancia clara de la antropofonía en ambos trayectos. El tráfico vehicular, las voces humanas y los sonidos de herramientas configuran una textura acústica urbana. Estos sonidos, que podrían considerarse “clave” en términos de Murray Schafer (1977), marcan el pulso cotidiano de esos sectores de la ciudad y reflejan una identidad sonora atravesada por la actividad humana.

La biofonía, en cambio, aparece de manera intermitente, principalmente en horarios más tranquilos (por ejemplo, en la primera caminata del Trayecto 1) o en zonas menos transitadas. No se registraron geofonías –viento o lluvia leve, por ejemplo– en ninguna de las caminatas, lo que se explica en parte por las condiciones meteorológicas del día (soleado y sin viento).

Al comparar ambos trayectos, surgen patrones comunes y contrastes claros. En los dos casos, las antropofonías son dominantes y las biofonías mantienen una presencia constante, pero subordinada, actuando en muchos casos como señales que emergen sobre un fondo dominado por el ruido urbano. El patrón horario es similar: una atmósfera más equilibrada y con menor saturación en horas de la tarde, seguida por un incremento de la densidad acústica y la diversidad de señales hacia el atardecer. Sin embargo, el carácter de cada trayecto difiere. El Trayecto 1 muestra un equilibrio más marcado entre sonidos naturales y humanos en la primera caminata, mientras que el Trayecto 2 exhibe desde el inicio un perfil más urbano-comercial, donde la música y los ruidos de herramientas son rasgos distintivos. La saturación sonora, especialmente en la segunda caminata de este último trayecto, alcanza niveles más altos debido a la convergencia de múltiples fuentes sonoras, ilustrando la complejidad del paisaje acústico en zonas de intensa interacción social y económica.

Análisis

El estudio de las caminatas sonoras en Deán Funes revela que la estructura acústica urbana está marcada por una predominancia sostenida de antropofonías, particularmente aquellas asociadas al tráfico vehicular, las voces humanas y, en el caso del Trayecto 2, la música y los sonidos de herramientas. Tanto en el Trayecto 1 como en el Trayecto 2, los sonidos de origen humano –tráfico vehicular, voces y música– conforman el fondo sonoro o sonidos clave de la ciudad, marcando su pulso cotidiano. Este patrón se alinea con la teoría de la ecología del paisaje so-

noro, que sugiere que las actividades humanas y el uso del suelo son los principales modeladores del entorno acústico en áreas urbanas. Estos componentes, en términos de Murray Schafer (1977), pueden considerarse sonidos clave, pues configuran un fondo constante que acompaña la experiencia auditiva cotidiana de los habitantes. La persistencia de estos sonidos en ambos trayectos y horarios evidencia una fuerte impronta de la actividad humana en la construcción de la identidad sonora local.

Las biofonías, representadas principalmente por cantos de aves, aparecen de manera intermitente y con una mayor presencia en horarios vespertinos tempranos o en áreas de menor tránsito. Su disminución en la segunda caminata de cada trayecto puede explicarse a partir de los ritmos biológicos y la ecología acústica, que vinculan la actividad de las especies con las condiciones de luz, temperatura y nivel de ruido ambiental (Pijanowski et al., 2011; Farina, 2014). Esta variabilidad reafirma la importancia de considerar la dimensión temporal en el análisis del paisaje sonoro, ya que no solo se modifican las fuentes, sino también la percepción y la jerarquía auditiva de los sonidos.

La ausencia de geofonías relevantes –como viento o lluvia– responde a las condiciones meteorológicas del día de registro, lo que limita la posibilidad de captar la interacción entre factores naturales no biológicos y el entramado acústico urbano. Esto abre la necesidad de incorporar, en futuros relevamientos, jornadas con condiciones climáticas diversas y áreas periurbanas o rurales, para ampliar el espectro sonoro y explorar las transiciones entre paisajes acústicos.

En un análisis particular de cada trayecto se observa que, en el Trayecto 1, la comparación de las dos caminatas –realizadas a las 16:04 y a las 18:43– revela un paisaje sonoro que conjuga permanencias sonoras con cambios significativos. En ambos momentos se mantiene la presencia clara de la biofonía, con cantos de aves que enriquecen el fondo acústico, junto a un tránsito vehicular constante de baja a media intensidad y la movilidad humana identificable en voces dispersas, especialmente en intersecciones estratégicas. Sin embargo, con el avance de la tarde hay un incremento en la densidad sonora, manifestado en un mayor volumen del tráfico y la irrupción de *señales sonoras* más marcadas, como las bocinas, que no figuraban en la caminata inicial y que interrumpen de forma más evidente el fondo acústico. Esta diferenciación responde tanto a la intensificación de la movilidad urbana en las horas pico como a la superposición de fuentes sonoras distintas que conforman una textura sonora más densa y compleja. Para-

lamente, la disminución en la intensidad de las biofonías puede explicarse por los ritmos biológicos propios de las especies presentes, hecho que se alinea con las nociones de la ecología del paisaje sonoro sobre variaciones diarias de origen natural (Pijanowski et al., 2011).

En el Trayecto 2, que abarca la calle Rivadavia y la avenida Domingo Cabrera, se observa un perfil acústico con características similares, pero con un énfasis más evidente en la antropofonía desde el inicio. Las caminatas en los horarios de 16:23 y 18:56 muestran una predominancia clara de motores, conversaciones y sonidos relacionados con la actividad comercial y social, donde la música proveniente de comercios o viviendas es un componente recurrente que contribuye a la configuración y reconocimiento de la identidad sonora en esta zona. Aunque con menor intensidad, las biofonías mantienen un rol constante incluso en segmentos acústicos saturados. Asimismo, la segunda caminata en este trayecto contempla un aumento en la diversidad e intensidad sonora, que se evidencia en la compleja superposición de capas acústicas donde convergen música, voces humanas, ruidos de vehículos y sonidos mecánicos o de herramientas, ejemplificando conceptos teóricos relevantes como las “señales” y “marcas sonoras” propuestas por Murray Schafer (1977) y retomadas en la investigación de Lentini (2019). De igual manera, los sonidos del tráfico vehicular o el ruido de herramientas de este trayecto, son ejemplos de sonidos que carecen de la cualidad periódica que produce el tono manifestado por Truax (2022), a los que se los puede describir como texturados, con espectros similares al ruido, ejemplificando la “aleatoriedad” percibida expresada por el autor.

En la comparación entre trayectos, se observa que el primero presenta un paisaje sonoro más equilibrado entre biofonías y antropofonías, especialmente en la primera caminata, mientras que el segundo refleja un perfil más urbano-comercial desde el inicio. Este último concentra un mayor número de señales sonoras –bocinas, golpes de herramientas, música–, que interrumpen y contrastan con el fondo acústico, y que en algunos casos pueden configurarse como marcas sonoras de carácter identitario, siguiendo la conceptualización de Lentini (2019). Estas diferencias responden no solo a la hora y al flujo de actividad, sino también a las funciones socioeconómicas de cada sector urbano.

Sin embargo, a pesar de esta pluralidad sonora, no se logra identificar en este primer estudio exploratorio una marca sonora clara o única que distinga de forma inequívoca a la ciudad de Deán Funes. Este aspecto resulta relevante desde una

perspectiva teórica porque sugiere que los sonidos más singulares o emblemáticos pueden estar siendo enmascarados por el predominio del ruido cotidiano o que requieren de aproximaciones cualitativas que permitan conectar las percepciones subjetivas, las memorias colectivas y los significados culturales asociados a determinados sonidos. En este sentido, el estudio indica la necesidad de enriquecer las metodologías con procesos participativos que involucren directamente a las comunidades, fomentando que ellas mismas identifiquen, valoricen y registren sus propias señales y marcas sonoras como expresión viva de su identidad territorial.

Conclusiones

El estudio exploratorio realizado en Deán Funes confirma que el paisaje sonoro urbano es una construcción dinámica, influida por los ritmos temporales, las actividades humanas y las condiciones ambientales. Las caminatas sonoras permitieron identificar una predominancia clara de la antropofonía, que configura la textura acústica cotidiana de la ciudad. Estos sonidos —tráfico, voces, herramientas, música— pueden considerarse “sonidos clave” que definen la identidad sonora de los sectores recorridos.

La biofonía, intensa en algunos puntos específicos de los trayectos seleccionados, se mantiene como una presencia significativa, especialmente en momentos de menor saturación acústica. Su aparición intermitente y su disminución hacia el atardecer reflejan los ritmos biológicos de las especies presentes, en diálogo con la ecología del paisaje sonoro. La ausencia de geofonías se explica por las condiciones meteorológicas del día, lo que refuerza la importancia de considerar el contexto ambiental en este tipo de estudios.

Las diferencias entre los trayectos analizados muestran cómo el paisaje sonoro puede variar según el tipo de actividad urbana, la configuración espacial y el momento del día. El Trayecto 1 ofrece una experiencia más equilibrada, mientras que el Trayecto 2 revela una saturación acústica más intensa, vinculada a la interacción social y económica del área.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la caminata sonora es una herramienta geográfica valiosa para explorar la dimensión sensible del territorio. Su aplicación en contextos urbanos como Deán Funes abre posibilidades para

pensar el sonido como patrimonio, como indicador de calidad ambiental y como recurso para la planificación participativa. A partir de este trabajo, se sugieren las siguientes líneas de acción y futuras proyecciones:

Mapeo sonoro participativo: Ampliar la investigación con un enfoque participativo, involucrando a la comunidad para que identifique y registre sus propios sonidos clave, señales y marcas sonoras. Esto podría generar una cartografía auditiva colectiva que revele los significados sociales y culturales de los sonidos locales.

Creación de un archivo sonoro: Proponer la creación de un archivo sonoro de la ciudad, que conserve los sonidos como parte del patrimonio cultural inmaterial. Esto permitiría documentar los sonidos tradicionales que pueden estar en riesgo de desaparecer ante el avance de la globalización sonora.

Diseño urbano acústico: Utilizar los hallazgos para informar la planificación y el diseño de espacios públicos, fomentando la creación de entornos urbanos que valoren la calidad del sonido y el bienestar de los habitantes, en lugar de contribuir a la contaminación acústica.

Referencias bibliográficas

- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A. & Escorihuela Carbonell, G. (2025). Sonidos que educan: el papel del paisaje sonoro en la formación de maestros [Sounds that educate: the role of the soundscape in teacher training]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1541>
- Botella Nicolás, A. & Hurtado Soler, A. (2022). Resultados del proyecto “PAISO”: La formación del profesorado a través del paisaje sonoro. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(3), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3944>
- Butler, T. (2006). A walk of art: The potential of the sound walk as practice in cultural geography. *Social & Cultural Geography*, 7(6), 889–908.
- Cuervo Pulido, R. (2015). La ecología del paisaje sonoro de la ciudad: un aporte a la sostenibilidad urbana. *Dearq*, (16), 90–103.
- Farina, A. (2014). *Soundscape ecology: Principles, patterns, methods and applications*. Springer.
- Gallagher, M., Kanngieser, A. & Prior, J. (2017). Listening geographies: Landscape, affect and geotechnologies. *Progress in Human Geography*, 41(5), 618–637.
- Gallagher, M. & Prior, J. (2014). Sonic geographies: Exploring phonographic methods. *Progress in Human Geography*, 38(2), 267–284.
- IDECOR. (2025). *Mapas Córdoba*. <https://mapascordoba.gob.ar/viewer/mapa/40>
- Lentini, G. (2019). *Soundscape: A soundmap for a conscious listening of the landscape* [Tesis de maestría en arquitectura del paisaje]. Politecnico di Milano, Italia.
- McCartney, A. S. J. (1999). *Sounding places: Situated conversations through the soundscape compositions of Hildegard Westerkamp* [Tesis doctoral]. York University, Toronto.
- Paiva, D. (2024). *Manual de métodos qualitativos em geografia*. Universidade de Lisboa.
- Pijanowski, B. C., Villanueva-Rivera, L. J., Dumyahn, S. L., Farina, A., Krause, B. L., Napoletano, B. M. & Pieretti, N. (2011). Soundscape ecology: The science of sound in the landscape. *BioScience*, 61(3), 203–216.
- Schafer, M. R. (1977). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.
- Temtem, F. (2016). De la marginalidad del oído a la construcción auditiva del paisaje urbano. *ZARCH*, (7), 200–213.
- Thulin, S. (2018). Sound maps matter: Expanding cartophony. *Social & Cultural Geography*, 19(2), 192–210.
- Truax, B. (2022). Speech, music, soundscape and listening: Interdisciplinary explorations. *Interdisciplinary Science Reviews*, 47(2), 279–293. <https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2035103>
- Zapata-Cardona, G. A., & Cardona-Restrepo, J. D. (2020). Relaciones entre el paisaje sonoro y la educación patrimonial: hacia el desarrollo de la inteligencia territorial. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 200–227.

Cita sugerida: Bazán, H. (2025). Escuchar el territorio: estudio exploratorio del paisaje sonoro mediante caminatas sonoras en Deán Funes. *Investiga+*, 8(8), 149–172. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Territorio Alberdi. Turismo comunitario urbano como herramienta de gestión patrimonial

Territorio Alberdi. Urban community tourism as a heritage management tool

Território Alberdi. Turismo comunitário urbano como ferramenta de gestão patrimonial

María Paula Soria*

Leandro Javier Zamprogno**

Resumen: Este artículo presenta la experiencia de un proyecto de turismo comunitario urbano en Barrio Pueblo Alberdi (Córdoba, Argentina), analizando su impacto en la activación patrimonial y en la construcción de un modelo de turismo sostenible y socialmente responsable. Desde una perspectiva que integra extensión e investigación, se articula la valorización del patrimonio histórico, social y cultural con los procesos de identidad, interculturalidad y derechos humanos. Cocreada junto al Centro Vecinal Alberdi y otros actores del barrio, la experiencia muestra el potencial del turismo comunitario como herramienta de transformación social, defensa del patrimonio y fortalecimiento de la identidad barrial.

Palabras clave: turismo comunitario, patrimonio barrial, identidad, investigación acción, extensión universitaria.

Abstract: This article presents the experience of implementing an urban community tourism project in Barrio Pueblo Alberdi, Córdoba, Argentina, analyzing its impact on heritage activation and the construction of a sustainable and socially responsible tourism model. From an integrative perspective linking extension and research, it articulates the valorization of historical, social, and cultural heritage with processes of identity, interculturality, and human rights, strengthening the regionalization and territorialization of university work.

Keywords: community tourism, neighborhood heritage, identity, action research, university outreach.

Resumo: Este artigo apresenta a experiência de implementação de um projeto de turismo comunitário urbano em Barrio Pueblo Alberdi, Córdoba, Argentina, analisando seu impacto na ativação patrimonial e na construção de um modelo de turismo sustentável e socialmente responsável. Desde uma perspectiva de integralidade entre extensão e pesquisa, articula-se a valorização do patrimônio histórico, social e cultural com os processos de identidade, inter-

Recibido:

01/08/2025

Aceptado:

05/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciada en Turismo. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Turismo y Ambiente. paulasoria@upc.edu.ar

** Licenciado en Turismo. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Turismo y Ambiente. leo.zamprogno@outlook.com

culturalidade e direitos humanos, fortalecendo a regionalização e territorialização do fazer universitário.

Palavras-chave: turismo comunitário, patrimônio dos bairros, identidade, pesquisa-ação, extensão universitária.

Introducción

Ubicado en una zona próxima al centro de la Ciudad de Córdoba (Argentina), Barrio Alberdi es uno de los sectores tradicionales más poblados de la ciudad. Posee una superficie aproximada de 3,81 km² y una población de alrededor de 32.000 habitantes, según el Censo Nacional 2022, lo que representa una densidad de 8.021,89 hab./km². Limita al este con el área central, al oeste con Alto Alberdi, al sur con Quintas de Santa Ana y Observatorio, y al norte con Villa Páez y Marechal.

La denominación Barrio Pueblo Alberdi remite a una configuración histórica que abarca los actuales barrios Alberdi, Alto Alberdi, Villa Páez, Marechal y Quintas de Santa Ana. Los llamados *Barrios Pueblo* surgieron a fines del siglo XIX, cuando el crecimiento urbano impulsado por la inmigración comenzó a expandir la ciudad más allá de su trazado colonial. Esta categoría incluye también a Güemes, General Paz, San Vicente y Alta Córdoba. El territorio que conforma Pueblo Alberdi, marcado por luchas y memorias colectivas, fue escenario de acontecimientos centrales para la historia local y nacional –la Reforma Universitaria,¹ el Cordobazo² y, más recientemente, la toma de la ex Cervecería Córdoba–.³ No obstante, enfrenta hoy procesos de gentrificación y disputas territoriales promovidas por el mercado inmobiliario, que ponen en riesgo su identidad y su patrimonio social y cultural.

[1] La Reforma Universitaria se extendió entre marzo y octubre de 2018. Fue un movimiento estudiantil que tuvo como principales propósitos la democratización de la universidad, el acceso de los sectores populares y la renovación de los planes de estudio, con un enfoque científico. Su fecha simbólica es el 15 de junio de 1918, cuando los estudiantes irrumpieron en la Universidad y declararon una segunda huelga general. Su pico culminante fue el 9 de septiembre cuando la Federación Universitaria de Córdoba asumió la dirección de la Universidad. Es célebre el Manifiesto Liminar de la Federación Universitaria de Córdoba, redactado por Deodoro Roca. <https://reformadel18.unc.edu.ar/reforma-universitaria/>

[2] El Cordobazo fue un movimiento de protesta estudiantil, obrero y sindical que se desarrolló entre el 29 y 30 de mayo de 1969. Sus principales referentes fueron Agustín Tosco –del Sindicato Luz y Fuerza–, Atilio López –de la Unión Tranviarios Automotor (UTA)– y Elpidio Torres –del Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA)– junto a las federaciones universitarias FUA y FUC. Pese a la dura represión recibida, esta acción fue uno de los factores de la caída y reemplazo del dictador Juan Carlos Onganía, abriendo paso a elecciones, concretadas en 1973. <https://reformadel18.unc.edu.ar/la-carlina-2/>

[3] La toma de la Cervecería Córdoba –que se extendió por 105 días, desde el 4 de mayo al 17 de agosto de 1998– marcó un hito en las luchas obreras de la Argentina. Esta acción, protagonizada por los trabajadores cerveceros en defensa de sus puestos de trabajo, ganó el apoyo de toda la ciudad de Córdoba: sindicatos, centros de estudiantes, equipos de fútbol, medios de comunicación y hasta la propia Policía de Córdoba, lo que motivó que para el brutal desalojo de la fábrica debiera coordinarse un operativo a cargo del ETER (cuerpo de elite militar) y 200 efectivos policiales de otras provincias. <https://museocerveceriacordoba.com.ar/toma-obrera/>

Los diálogos con la comunidad local evidencian a un colectivo responsable y consciente de su patrimonio, dispuesto a compartirlo con quienes visitan el barrio. Esta apertura está atravesada por condiciones definidas: la comunidad rechaza cualquier práctica turística que implique pérdida de identidad o alteración de las dinámicas barriales, especialmente cuando estas favorecen el avance inmobiliario y debilitan las luchas territoriales.

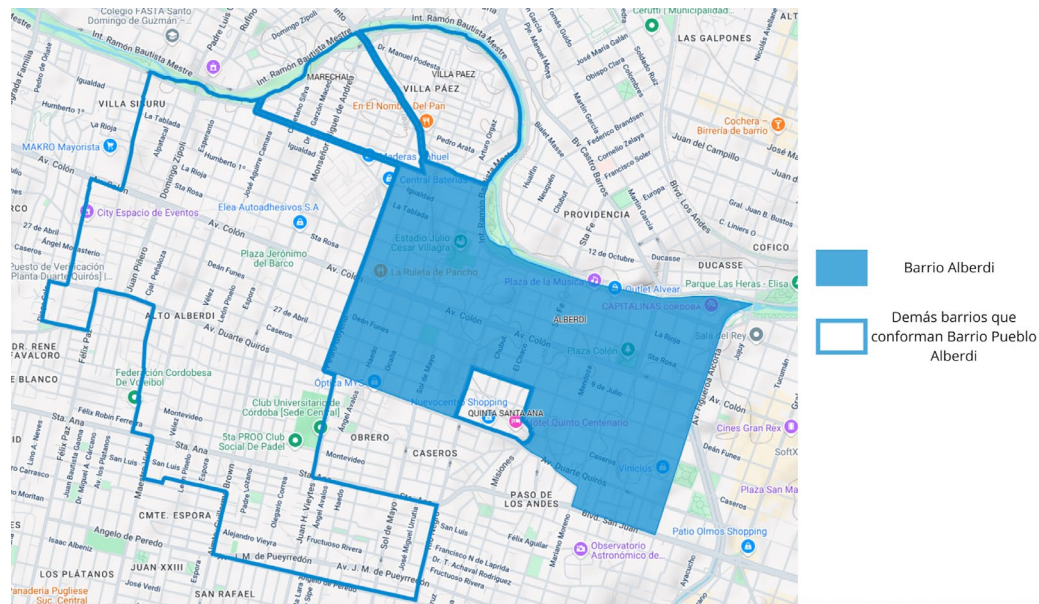
Ante estas preocupaciones, se planteó la necesidad de construir un modelo de gestión turística que conciba al turismo como una práctica social y no como una actividad extractiva. Un modelo que promueva intercambios auténticos entre residentes y visitantes, garantice el respeto por el patrimonio y priorice el bienestar colectivo frente a la rentabilidad. El desafío consiste en sostener un turismo crítico del paradigma capitalista y orientado hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, con una distribución equitativa de beneficios y una identidad barrial, latinoamericana y popular.

Este artículo presenta la experiencia de cocreación de un proyecto de turismo comunitario urbano, desarrollada por los autores⁴ en articulación con el Centro Vecinal Alberdi. La propuesta se orienta a la activación patrimonial con fines turísticos y promueve un desarrollo inclusivo y sostenible. Se enmarca en la integralidad entre extensión e investigación y prioriza el trabajo con la comunidad como herramienta de transformación social.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la investigación-acción, complementado con observación participante y entrevistas antropológicas a referentes barriales. El equipo –integrado por los autores y referentes barriales– coordinó dinámicas grupales que posibilitaron la participación de los vecinos⁵ en todas las etapas del proceso: apropiación del concepto de turismo comunitario, definición de estrategias de activación patrimonial, elaboración del discurso y diseño de los circuitos turísticos. Además, se participó de manera sostenida en reuniones y acciones del Centro Vecinal Alberdi y de la Red Pueblo Alberdi. La experiencia fue gestionada y evaluada con un enfoque territorial y de trabajo en red, articulando con actores del sector público, privado y académico.

[4] Nota de corrección: Con “los autores” nos referimos a la autora y al autor.

[5] Nota de corrección: Con “los vecinos” nos referimos a vecinas y vecinos.

Figura 1. Mapa de Territorio

Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

Turismo comunitario urbano: un concepto en construcción

El turismo suele definirse como “un fenómeno social, cultural y económico que supone el desplazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios. Esas personas se denominan viajeros [...] y el turismo abarca sus actividades, algunas de las cuales suponen un gasto turístico” (Organización Mundial del Turismo [OMT/UNWTO, ahora UN Tourism], *Glosario de términos turísticos*, s. f.). Sin embargo, esta definición tiende a invisibilizar un aspecto central de la actividad: la interacción entre visitantes y comunidades anfitrionas. Desde otra perspectiva, Mantero (2013) entiende el turismo como una “práctica social signada por el tiempo libre [...] como oportunidad de uso y goce del tiempo libre que trasciende la operación de desplazarse y la excluyente consideración económica” (p. 219), y destaca el encuentro entre sociedades visitantes y visitadas. Para este autor, el turismo debe trascender el consumo de destinos, orientarse al desarrollo personal y promover transformaciones sociales que no se reduzcan al crecimiento económico. Asimismo, advierte que la actividad turística debe contribuir a resguardar la identidad local en un contexto globalizado.

El concepto de turismo comunitario, aún en consolidación, aporta elementos clave para pensar estas tensiones. Cabanilla (2018) lo caracteriza como:

[...] un modelo de gestión de base local. Se circunscribe a los territorios de la comunidad u organización campesina, destacando al territorio como un elemento trascendental. Presenta la cultura y su relación con la naturaleza, como atractivos principales en la relación visitante–anfitrión. Enfatiza sobre el grado de manejo, control y aceptación de la actividad turística en la comunidad local. Está íntimamente ligado al concepto de turismo sostenible, como los parámetros que debe respetar la operación.

[...] Lo principal no es la generación de beneficios económicos, sino que se busca [...] generar impactos positivos en los entornos naturales y culturales, y con ello incidir en el buen vivir de todos los miembros de la comunidad (p. 128).

A partir de esta conceptualización, resulta central destacar la gestión local y el control colectivo de la actividad turística (Cañada, 2019). Como señala Gómez (2010), se trata de prácticas donde los actores locales deciden de forma consensuada la organización interna, las metodologías de trabajo y la distribución de los beneficios (p. 6). Estas experiencias se vinculan con principios de comercio justo, basados en cooperativas democráticas, igualdad de género, respeto de los derechos humanos y condiciones de vida dignas (Gómez, 2010, p. 7). El turismo comunitario también pone en valor el patrimonio natural y cultural, promoviendo la preservación de saberes y tradiciones locales como parte esencial del proceso turístico.

En este marco, el turismo comunitario se presenta como una alternativa para una práctica turística responsable, en tanto la comunidad anfitriona lidera la planificación, implementación y apropiación de los beneficios. Burgos Doria (2016) lo define como una actividad que impulsa el desarrollo local, fortalece el empoderamiento del territorio y favorece el cuidado de los recursos naturales y culturales (p. 211). El caso de Pueblo Alberdi resulta especialmente relevante porque adapta al contexto urbano un modelo históricamente aplicado en áreas rurales. Como señala Somoza (comunicación personal, 2011), el turismo comunitario urbano implica actores más numerosos y complejos, lo que demanda instancias de coordinación donde la comunidad decida colectivamente qué espacios abrir al turismo, qué servicios ofrecer y qué inversiones son necesarias. A la vez, exige trabajar en la recuperación del perfil identitario del barrio.

La gestión del patrimonio adquiere, en este contexto, un papel central. En términos generales, el patrimonio comprende los bienes materiales e inmateriales que una comunidad considera valiosos. Prats (2005) propone pensar su activación como un proceso mediante el cual la comunidad reflexiona sobre el pasado para proyectar colectivamente su futuro (p. 32), subrayando así el protagonismo comunitario en la construcción identitaria. Desde una perspectiva turística, Troncoso y Almirón (2005) sostienen que la actividad puede contribuir a la difusión y apropiación social del patrimonio, generar recursos para su gestión y promover el desarrollo local a partir de su valorización (p. 58). Estas ideas permiten situar la experiencia de Pueblo Alberdi como un ejemplo de gestión patrimonial participativa orientada a fortalecer la identidad barrial, la memoria colectiva y el derecho a habitar el territorio.

En conjunto, este artículo no solo describe la implementación de un proyecto de turismo comunitario en Barrio Pueblo Alberdi, sino que también reflexiona críticamente sobre los desafíos y posibilidades de cocrear experiencias turísticas en contextos urbanos con fuerte identidad barrial. Se propone una mirada integradora que subraya la importancia del diálogo y la colaboración entre actores sociales para construir prácticas turísticas sostenibles y socialmente responsables. Desde esta perspectiva, el trabajo busca aportar nuevas formas de comprender y practicar el turismo urbano, promoviendo modelos inclusivos que reconozcan la diversidad cultural y el valor del patrimonio local.

Figura 2. *Equipo de trabajo en territorio*



Fuente: Imagen propia.

Alberdi: un territorio en disputa

Barrio Pueblo Alberdi se presenta como un complejo entramado sociocultural del cual emergen alternativas de construcción y apropiación del patrimonio por parte de los diversos actores sociales. Estas propuestas están vinculadas con posicionamientos teóricos y políticos diversos, lo que provoca tensiones por el uso del espacio público y lo convierte en un territorio en disputa. Su ubicación estratégica cercana al centro la convierte en un punto de interés para el mercado inmobiliario, generando procesos de gentrificación⁶ que ponen en riesgo la permanencia de sus habitantes, su memoria colectiva y su modo de vida comunitario.⁷

En conversaciones con los vecinos surgió la frase “no queremos ser Güemes”, en referencia al proceso de transformación de ese barrio en un polo gastronómico y de ocio que desplazó a antiguos residentes y afectó profundamente su identidad. En efecto, a lo largo de las entrevistas no estructuradas llevadas a cabo con referentes barriales se da cuenta de la lucha de Alberdi por evitar ese destino, buscando que el desarrollo –turístico o de cualquier otra naturaleza– sea una herramienta de cuidado del barrio y no un factor de expulsión. Las palabras de Dante Martínez, de 60 años, expresidente del Centro Vecinal Alberdi, resumen este sentir barrial:

“Hay una zona linda del barrio como que resiste [el avance inmobiliario] que es el Clínicas, Neuquén, Cassaffousth, Chubut [...] si vos ves el cuadrante que está entre Arturo Orgaz, Pedro Zanni, la Colón y la Duarte Quirós también hay un Alberdi medio clasemediero, pero que también tiene una forma, una costumbre de vivir como barrial todavía [...] ves vecinos de 80 años que siguen, que no se integran a lo barrial desde el pun-

[6] La gentrificación es un proceso urbano en el que barrios populares, tras años de desinversión, reciben inversiones públicas o privadas que aumentan el valor del suelo. Esto atrae a grupos con mayor capital económico y cultural y produce cambios visibles en el paisaje urbano y en la vida cotidiana. Aunque suele presentarse como revitalización, implica convertir al territorio en una mercancía y modificar quiénes pueden habitarlo. Su efecto más grave es el desplazamiento, directo o indirecto, de vecinos de bajos ingresos y la ruptura de sus redes comunitarias. Así, la gentrificación no es solo un cambio estético: es una reconfiguración desigual de la ciudad. (Sequeira, 2015)

[7] Para ampliar información sobre los procesos de gentrificación en Barrio Pueblo Alberdi, puede consultarse el libro *Procesos de transformación urbana* (Colauti et al., 2021) donde se analizan los conflictos derivados de la revalorización inmobiliaria en barrios pericentrales de Córdoba.

to de vista de la organización del centro vecinal, pero sí está integrado en defender una forma de vida, ¿viste?” (Entrevista personal, diciembre 2022).

Desde la práctica de investigación-acción desarrollada en este trabajo, se acompañó el proceso comunitario cuestionando el paradigma capitalista del desarrollo turístico. Para ello, se promovió un modelo de gestión local y participativa –de abajo hacia arriba– que se opone a la lógica hegemónica del mercado. Este enfoque plantea una participación activa de la comunidad y la puesta en valor de los espacios públicos como bienes colectivos.

En la construcción de la Red de Turismo Comunitario Urbano de Barrio Pueblo Alberdi, el entramado social del territorio exigió asumir un compromiso con las luchas históricas y actuales del barrio. La propuesta se integró a las prácticas de la economía popular, apostando por la distribución equitativa de la riqueza, la apropiación comunitaria del patrimonio en resistencia al avance inmobiliario y la recuperación de historias invisibilizadas por los discursos oficiales. Estas narrativas –protagonizadas por mujeres, pueblos originarios, comunidades migrantes y otros colectivos marginados– fueron incorporadas como parte central del proyecto.

Asimismo, se replanteó el propio ejercicio del turismo, resignificando los recorridos guiados como espacios de participación comunitaria. Desde esta perspectiva, el espacio público se entiende como un ámbito social de encuentro, donde es posible transitar el territorio de manera respetuosa y construir experiencias que incluyan a todas y a todos.

Identidad barrial, sentido de pertenencia y memoria colectiva

La identidad territorial de Alberdi se sostiene en un fuerte sentido de pertenencia, una marcada diversidad cultural y una memoria histórica profundamente arraigada. El barrio se vive no solo como un espacio geográfico, sino como un territorio simbólico que vincula emocionalmente a quienes lo habitan, sin importar su origen. Las entrevistas antropológicas muestran que vecinas y vecinos, tanto nacidos en el barrio como llegados desde otros lugares, encuentran en Alberdi un hogar donde se construyen lazos y experiencias que atraviesan generaciones. El

testimonio de Nahuel Quintana –37 años, licenciado en cine, militante de HIJOS y coordinador de la murga Absurda Locura– sintetiza este sentimiento colectivo:

“Yo entro en la Murga Descontrolades de Alberdi y, a partir de ese momento, empecé a tomar la decisión de quedarme en Alberdi, porque ya conocí mucho más el barrio, conocí un montón de gente [...] que militaba el barrio. Con mi hermana militábamos la agrupación HIJOS, que tiene su local en Alberdi también. [...] Entonces de repente me encontré con que todas las actividades que yo hacía estaban dentro de Alberdi y todo fue sumando. Y en esto de empezar a conocer la historia y cómo había sido todo el proceso histórico de lucha, cultural, defensa del patrimonio del barrio, es como que me atrapó. Entonces, vamos a buscar un alquiler nuevo, tiene que ser en Alberdi [...] ya empezó a ser una condición” (Entrevista personal, noviembre 2022).

Como se ha señalado, Alberdi ha sido históricamente un espacio de lucha y resistencia, marcado por acontecimientos como la Reforma Universitaria, el Cordobazo y la toma de la Cervecería Córdoba. Estos hechos no solo configuraron el carácter del barrio, sino que consolidaron una tradición de militancia que hoy se expresa en la defensa frente a la gentrificación y al desarrollismo inmobiliario. La memoria de estas luchas permanece vigente en espacios recuperados y símbolos culturales que recuerdan a la comunidad la necesidad de preservar su identidad.

La diversidad cultural también es central en la construcción identitaria de Alberdi. El barrio ha sido hogar de distintas comunidades migrantes que encontraron un espacio de inclusión y respeto por la diferencia, como muestran experiencias como la Feria Migrante de la Isla de los Patos. Esta convivencia cotidiana enriquece la vida barrial y refuerza su carácter pluricultural.

A ello se suma una cultura del hacer colectivo, donde la organización comunitaria genera espacios de encuentro, apoyo mutuo y acción solidaria. Festivales, actividades culturales y prácticas colaborativas fortalecen el sentido de pertenencia y expresan un compromiso permanente con la vida en común. En Alberdi, la

identidad no solo se recuerda: se construye día a día a través de la militancia, la memoria y la diversidad.

El rol de las organizaciones sociales en territorio

El Centro Vecinal Alberdi y la Red Pueblo Alberdi son actores centrales en la defensa de la identidad del barrio desde donde se impulsan acciones de recuperación del espacio público, preservación del patrimonio y promoción de proyectos que fortalecen el tejido comunitario. En este entramado institucional se conforma la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi, integrada por espacios autogestivos, emprendimientos de la economía social y popular, colectivos culturales y organizaciones comunitarias profundamente enraizadas en el territorio, entre ellas:

- Espacio y Museo de la Cervecería Córdoba
- Puesto de libros Abresueños
- Feria agroecológica de Alberdi
- Feria del aguaducho y vintage
- Museo del Cordobazo
- Fundación JUVIPS
- Huerta comunitaria El zapallal

La conformación de esta red no surge de manera aislada, sino que se inserta en un proceso más amplio de construcción colectiva sostenido por el Centro Vecinal Alberdi. También forma parte del trabajo articulado con la Red Pueblo Alberdi –que reúne a los centros vecinales de Alto Alberdi y Villa Páez, instituciones educativas, organizaciones políticas y sociales– y mantiene un vínculo activo con la Universidad Nacional de Córdoba. Los ejes de acción elaborados en 2021 por la Comisión de Cultura y Patrimonio de la Red Pueblo Alberdi resultaron fundamentales para identificar espacios significativos y definir estrategias de activación patrimonial con fines turísticos, asegurando prácticas respetuosas con los modos de vida barriales.

Figura 3. *Comunidad de Barrio Pueblo Alberdi.*



Fuente: Imagen facilitada por el Centro Vecinal Alberdi.

Asimismo, el proceso de construcción de la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi se situó temporalmente en un momento muy especial para la comunidad: la recuperación de la histórica Cervecería Córdoba. Este espacio profundamente simbólico hoy vuelve a ser habitado colectivamente, con propuestas culturales, sociales y barriales pensadas por y para los vecinos. Hoy, la Cervecería se proyecta como un espacio de memoria, cultura y comunidad. Su inclusión en los circuitos de turismo comunitario representa un acto de reivindicación de las luchas pasadas, integrando la historia al presente como elemento central del patrimonio barrial.

Relatos, circuitos y recorridos creados colectivamente

La participación comunitaria fue una característica fundamental durante el proceso de selección, resignificación y construcción identitaria del patrimonio barrial por parte de la comunidad, así como también de la elección de las prácticas para mostrar y comunicar este patrimonio a los visitantes. Desde el inicio del proyecto de conformación de la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio

Alberdi, en junio de 2023, se convocó a la comunidad a través de redes sociales y reuniones mensuales, con el objetivo de construir una red inclusiva que reflejara la diversidad del barrio. La participación fue abierta a todos, no solo a profesionales del turismo, lo que permitió una integración de distintos actores locales como guías, emprendedores y organizaciones comunitarias. El proceso incluyó debates y actividades grupales que ayudaron a definir el enfoque del turismo comunitario y a diseñar circuitos turísticos que respondieran a las necesidades e intereses de la comunidad.⁸

Figura 4. Talleres de participación comunitaria



Fuente: Imagen propia.

En el primer taller se presentó el proyecto general y se reflexionó sobre las características del turismo comunitario urbano, situando la iniciativa en un enfoque sustentable y participativo.

En el segundo encuentro se trabajó sobre el concepto de patrimonio desde una mirada crítica y política, identificando elementos significativos de la memoria e identidad de Pueblo Alberdi. Se hizo énfasis en una visión amplia y participativa

[8] Para mayor información sobre los contenidos, dinámicas, materiales, registro fotográfico y producciones colectivas generadas en los talleres participativos, se incluye link a la Sección de Materiales Complementarios: https://drive.google.com/drive/folders/lyKSpALFMDF4-oY7olQivAPw34MtaQbq?usp=drive_link

del patrimonio, buscando desmitificar la idea de que solo los monumentos y museos representan el patrimonio cultural. Se destacaron elementos que conectan recuerdos, sentimientos y la historia viva del barrio.

Posteriormente, en un tercer taller, las y los participantes presentaron sus proyectos y emprendimientos, lo que permitió visualizar una oferta diversa que incluye recorridos guiados, ferias autogestivas, actividades culturales, propuestas gastronómicas y espacios museísticos.

Finalmente, el cuarto encuentro estuvo orientado a la construcción colectiva de la identidad visual y conceptual de la Red, definiendo el nombre Territorio Alberdi, su lema, colores institucionales y el isotipo que hoy la representa.

La Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi desarrolló circuitos que resaltan la identidad cultural local, los cuales se detallan a continuación:

Leyendas de la Córdoba Rebelde propone visitas guiadas con perspectiva de género, que visitan lugares emblemáticos de Pueblo Alberdi, vinculándolos a la historia de mujeres que fueron protagonistas de los sucesos que allí ocurrieron, pero invisibilizadas en las crónicas oficiales. La responsable del circuito es la guía de turismo Nilda Bubrovsky. El itinerario recorre la Capilla de Santa Ana, el Colegio Cassaffouth, el Centro Cultural La Piojera, el Pasaje Verna, el Pasaje de la Reforma Universitaria, la Plaza Elvira Ceballos, el Club Atlético Belgrano y la Cervecería Córdoba.

Identidad Revolucionaria es un recorrido guiado en idioma inglés orientado especialmente a jóvenes extranjeros que deseen conocer el “lado B” de la historia de Córdoba. Las responsables del circuito son Alba Fernández y Erika Pérez, profesoras de español para extranjeros. El itinerario recorre el Cementerio San Jerónimo, el Club Atlético Belgrano, el Museo Casa de la Reforma, el Hospital de Clínicas y finaliza en Plaza Colón.

Barrio y Birra es una visita guiada que relata las luchas populares que tuvieron lugar en el barrio, articulándolas con los movimientos de militancia social actuales y finalizando en el Espacio de la Cervecería Córdoba donde se visita el museo y otros sitios de interés. La responsable del circuito es Leysa González, guía de turismo. El itinerario recorre la Plaza Colón, el Centro Cultural La Piojera, el Hos-

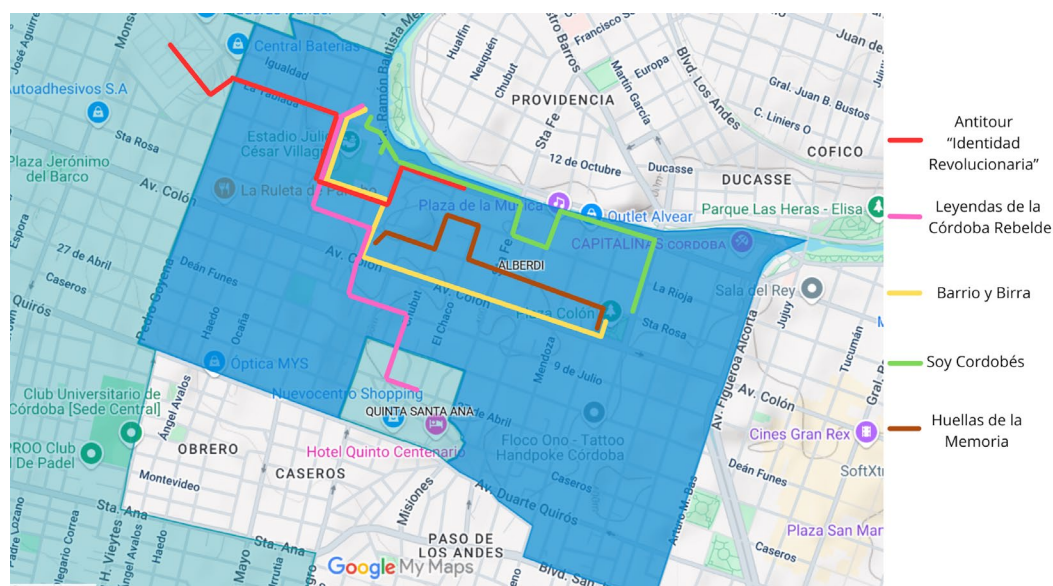
pital de Clínicas, el Museo Casa de la Reforma Universitaria y el Espacio de la Cervecería Córdoba.

Soy Cordobés es un recorrido que vincula cuarteto y cultura popular, que visita los espacios donde se escribió la historia del tunga-tunga, revelando los secretos del ritmo que identifica a Córdoba en el mundo. La experiencia se complementa con una clase de preparación de “fernet con coca” y un taller de baile. La responsable del circuito es Yanina Zamora, guía de turismo. El itinerario recorre Murales de La Mona Giménez, Plaza de la Música, Estadio del Centro, Club Belgrano y el Espacio de la Cervecería Córdoba.

Huellas de la Memoria es una visita guiada donde recordamos las historias de vida y militancia de personas desaparecidas durante la última dictadura cívico militar, que habitaban en Barrio Pueblo Alberdi. La responsable del circuito es Paula Soria, guía de turismo. El itinerario recorre: Plaza Colón, Central de Policía, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Hospital de Clínicas, Club Belgrano de Córdoba y Espacio de la Cervecería Córdoba.

A través de los recorridos, la Red busca fortalecer la construcción identitaria del discurso barrial de Barrio Pueblo Alberdi a través de diferentes estrategias. En primer lugar, rescatando historias de lucha y resistencia, como la Reforma Universitaria, el Cordobazo y la historia de la Cervecería Córdoba. Por otro lado, promoviendo la visibilización y protección del patrimonio local. Por último, involucrando a la comunidad en la creación de un turismo sostenible y autogestionado que refuerza la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Son recorridos pedestres, donde se visitan sitios emblemáticos y emprendimientos cooperativos –como la huerta El zapallar y las ferias de la economía popular–. La visita se acompaña con degustaciones o *amenities* de estos emprendimientos. Cada parada en el circuito es un acto narrativo colectivo, donde el patrimonio se activa y cobra múltiples sentidos a través de las voces de quienes habitan el barrio.

Figura 5. *Recorridos de la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi*



Fuente: *Elaboración propia a partir de Google Maps.*

La promoción de un modelo de autogestión y asociativismo y la participación activa de la comunidad en la interpretación y transmisión de su patrimonio permitieron conformar una propuesta turística que no solo respeta la identidad del barrio, sino que también enriquece a quienes participan de ella. Como resultado se crea un espacio de aprendizaje y reflexión colectiva que trasciende el simple recorrido turístico.

A partir de la puesta en marcha de los circuitos turísticos, la pertinencia del turismo comunitario quedó demostrada en distintos planos, tanto por los resultados visibles como por los procesos que los hicieron posibles:

Enfoque comunitario y cooperativo: El modelo se consolidó gracias a la participación activa de vecinas y vecinos en todas las etapas –desde la construcción de los relatos hasta la definición de los recorridos–. Las decisiones se tomaron en asambleas abiertas y reuniones de trabajo donde cada voz tenía el mismo peso, lo que garantizó que la comunidad mantuviera el control sobre los contenidos y la gestión. Gracias a ello, surgieron prácticas sostenibles, como la distribución colectiva de los ingresos y la articulación con cooperativas y ferias del barrio.

Reconocimiento del patrimonio local: La revalorización del patrimonio barrial se logró a través de técnicas participativas como mapeos colectivos, caminatas exploratorias con antiguos vecinos y espacios de memoria compartida. Estos ejercicios permitieron identificar sitios que no figuraban en los circuitos tradicionales –pa-

sajes, murales, centros culturales o espacios de lucha social– y darles un nuevo sentido. De esta manera, el patrimonio dejó de ser algo “dado” y se transformó en un relato construido desde la experiencia barrial y transmitido a los visitantes como una historia viva.

Impacto social y cultural: Los circuitos priorizaron prácticas que fortalecen la economía local –degustaciones de productos de la economía popular, visitas a la huerta El zapallar, compras en ferias cooperativas y acuerdos con emprendedores del barrio–, lo que permitió que el beneficio económico se distribuyera entre distintos actores comunitarios. Además, al trabajar con narrativas de lucha, memoria y resistencia, la propuesta tuvo un impacto cultural concreto: reactivar el orgullo barrial y visibilizar historias que habían sido silenciadas o relegadas.

Construcción de saberes colectivos: Cada visita funcionó como un espacio de intercambio horizontal. Las guías no solo transmitieron información, sino que invitaron a los participantes a compartir sus recuerdos, preguntas y miradas sobre el barrio. En varias ocasiones, fueron los propios vecinos quienes se sumaron espontáneamente a contar anécdotas o contextualizar episodios históricos. Esta dinámica fortaleció la cohesión comunitaria y permitió que el conocimiento circulase de manera abierta, colaborativa y situada.

Desafíos y adaptaciones: El proceso también implicó aprender a manejar dificultades. Se desarrollaron estrategias para acompañar grupos numerosos –dividir a los visitantes en subgrupos o ajustar la duración de las paradas– y se rediseñaron dinámicas de participación para mantener el interés de adolescentes y jóvenes, incorporando juegos, consignas de observación y preguntas disparadoras. Estos ajustes permitieron sostener recorridos más inclusivos y formar sujetos críticos capaces de interpretar su entorno con nuevas herramientas.

Análisis de impacto

La Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi representa una iniciativa integral que combina aspectos sociales, económicos, ambientales y políticos para fomentar un turismo comunitario inclusivo, accesible y sostenible, enfrentando desafíos y aprovechando oportunidades en un entorno urbano complejo. Los impactos de la práctica del turismo comunitario urbano se evidencian en las siguientes categorías:

Impacto social, de accesibilidad e inclusión: la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi promueve la inclusión de colectivos históricamente desfavorecidos – mujeres, disidencias y migrantes– y se asocia estrechamente con el Centro Vecinal Alberdi. Esta colaboración permite organizar actividades que refuerzan la identidad comunitaria y el tejido social, como la Noche de los Museos y el Día de las Infancias, además de apoyar diversas iniciativas solidarias en el barrio. En cuanto a la accesibilidad, aunque se ha planteado un diseño sin barreras para personas con discapacidad, el proyecto enfrenta desafíos debido a las condiciones de transitabilidad del barrio. Esta situación ya ha sido planteada en reiteradas oportunidades en mesa de concertación con funcionarios municipales e incluso en las jornadas participativas realizadas en 2024 con motivo del desarrollo del Plan Estratégico de Turismo de Córdoba Capital. A futuro, se busca implementar mejoras, como guías con lenguaje de señas y materiales accesibles –Braille, lectura oral, etc.–, para garantizar una accesibilidad plena en sus recorridos.

Impacto económico: El proyecto de turismo comunitario tiene como objetivo generar ingresos justos para sus participantes, mejorando su calidad de vida. Aunque enfrenta desafíos como la percepción errónea de gratuidad de las actividades y la falta de canales masivos de difusión, se busca equilibrar el acceso económico para usuarios y la sostenibilidad del proyecto. Las tarifas y modalidades de cobro se adaptan para responder a estos retos, y se exploran posibles apoyos económicos de entidades municipales y educativas.

Impacto ambiental: la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi incorpora prácticas sostenibles –recorridos peatonales que minimizan la huella de carbono y la promoción de productos de emprendedores agroecológicos–. Además, apoya iniciativas de forestación y el mantenimiento de espacios verdes en el barrio. Estas acciones reflejan un compromiso ambiental a largo plazo, en línea con la promoción de un entorno urbano saludable y sostenible.

Adaptación al contexto político: El proyecto se desarrolla en un contexto político complejo que afecta las condiciones sociales y económicas de los habitantes del barrio. A través de su afiliación con la Red Pueblo Alberdi, la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi adopta una postura activa en defensa de derechos sociales, educación pública y economía popular, participando en campañas y actividades que refuerzan la cohesión comunitaria y la lucha por políticas públicas que benefician al barrio. Sin embargo, estas colaboraciones no están

exentas de tensiones políticas, pues surgen discusiones sobre el protagonismo y la visibilidad de diferentes actores en las acciones colectivas.

La universidad pública como agente de cambio en el territorio

La experiencia en Barrio Pueblo Alberdi muestra que el turismo comunitario urbano puede ser una herramienta de defensa del territorio y de generación de economías solidarias, fortaleciendo la identidad barrial y promoviendo la participación comunitaria. Este modelo es replicable en otros barrios, siempre que se respeten los principios de participación comunitaria, cuidado del patrimonio y equidad en la distribución de beneficios. Si bien todavía queda mucho camino por recorrer para que la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi sea un proyecto consolidado, se ha logrado implementar una práctica de turismo comunitario que destaca por su enfoque participativo y colaborativo, reivindicando la identidad barrial y la memoria colectiva de Alberdi.

Los resultados obtenidos evidencian un proceso concreto de construcción de una red turística que visibiliza el patrimonio cultural local y lo resignifica desde una perspectiva inclusiva y de resistencia ante las presiones de gentrificación y especulación inmobiliaria. En este sentido, se pueden mencionar algunos resultados de relevancia:

Activación del patrimonio barrial: El turismo comunitario permitió visibilizar y resignificar el patrimonio material e inmaterial de Pueblo Alberdi a partir de una serie de acciones concretas. Más de 40 visitas guiadas realizadas entre 2023 y 2025, con la participación de aproximadamente 600 personas, facilitaron que relatos antes dispersos o silenciados se integraran en una narrativa colectiva. En los circuitos se incorporaron historias de pueblos originarios, memorias de la Cervecería Córdoba, episodios del Cordobazo y testimonios de vecinas vinculadas a luchas obreras y feministas. Esta activación patrimonial permitió recuperar espacios históricos y les otorgó nuevos sentidos a partir de la voz de quienes habitan el barrio.

Fortalecimiento de la identidad barrial: A través de los recorridos y talleres participativos, se promovió una apropiación activa del territorio que fortaleció la identidad de Pueblo Alberdi frente a los procesos de gentrificación que avanzan sobre el sector. Más de 20 vecinas y vecinos participaron directamente en la elaboración

de los relatos, construyendo una visión compartida del barrio como territorio de dignidad, memoria y resistencia. La puesta en valor de hitos como la Cervecería Córdoba, el Pasaje de la Reforma o los murales de cuarteto consolidó un discurso identitario propio, que contrarresta narrativas externas centradas en la especulación inmobiliaria y la mercantilización del patrimonio.

Prácticas de inclusión y derechos humanos: El proyecto generó espacios concretos de participación intercultural y de género –actividades con colectivos migrantes, caminatas con organizaciones feministas y propuestas de memoria vinculadas a personas desaparecidas del barrio–. La propuesta “Huellas de la Memoria”, por ejemplo, convocó a más de 90 participantes, poniendo en diálogo generaciones distintas sobre los derechos humanos y la participación ciudadana. Estos encuentros consolidaron una forma de hacer turismo que reconoce la diversidad cultural del barrio y que se posiciona explícitamente a favor de la memoria, la verdad y la justicia.

Impacto en la comunidad: El proyecto contribuyó a dinamizar la economía barrial mediante la creación de ingresos complementarios para guías locales, acuerdos con ferias de la economía popular y articulaciones con espacios como la huerta El zapallar o emprendimientos gastronómicos cooperativos. Además, se establecieron vínculos de colaboración con instituciones como el Club Atlético Belgrano, la Escuela Manuel Belgrano, La Piojera y organismos estatales. Este entramado fortaleció un modelo de turismo sustentado en el comercio justo, la distribución solidaria de ingresos y el cuidado del entorno urbano y ambiental. En conjunto, estas acciones consolidaron un proyecto que no solo recibe visitantes, sino que devuelve al barrio nuevas oportunidades de organización y bienestar.

La experiencia demuestra que el turismo comunitario urbano, lejos de reproducir lógicas extractivistas, puede ser una herramienta de resistencia cultural y de activación patrimonial para fortalecer el tejido social barrial, promoviendo la inclusión y la justicia social. La cocreación de circuitos turísticos permitió a la comunidad decidir qué, cómo y para qué mostrar su patrimonio, garantizando prácticas respetuosas con los modos de vida barriales y contribuyendo a generar nuevas miradas sobre el turismo en entornos urbanos.

Figura 6. Recorrido organizado en conjunto con el Programa Bien Estar de adultos mayores UPC



Fuente: Imagen propia.

El rol del sector académico es clave en este proceso, acompañando y facilitando la articulación entre actores, generando instancias de formación y potenciando los procesos de transformación social desde el territorio. La institucionalización de la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi como programa de extensión de la Universidad Provincial de Córdoba ha permitido la obtención de financiamiento y apoyo institucional. Las colaboraciones con la Facultad de Turismo y Ambiente han facilitado la integración de estudiantes en clases abiertas en territorio, prácticas profesionales y proyectos de vinculación territorial. Se han desarrollado numerosas visitas guiadas para grupos de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, destacando el diálogo interdisciplinario y el fortalecimiento de las capacidades locales. También se ha logrado visibilidad a través de charlas y eventos académicos, como el ciclo Andamios de la Universidad Nacional de Villa María, o las Jornadas de Formación en Turismo Sostenible, Estrategias para la Regeneración Cultural, organizadas por el dispositivo Antídoto en el marco del Programa Acerca en el Centro Cultural España Córdoba, promoviendo la experiencia de turismo comunitario urbano en el entorno educativo.

Conclusiones

Este proyecto, impulsado desde la universidad pública con perspectiva integral, evidencia que el turismo comunitario urbano puede constituirse en una herramienta de transformación social, defensa del patrimonio y generación de economías solidarias, fomentando la regionalización de las prácticas de investigación

y extensión. Se reafirma la importancia de acompañar estos procesos desde la universidad, promoviendo la defensa de derechos, la memoria colectiva y el fortalecimiento de las identidades barriales.

La experiencia de turismo comunitario urbano en Barrio Pueblo Alberdi demuestra que es posible construir un modelo de gestión patrimonial que priorice las comunidades, fortaleciendo la identidad barrial, la memoria colectiva y las redes de colaboración.

En primer lugar, **el turismo comunitario urbano se presenta como una herramienta de defensa del territorio**, ofreciendo una alternativa al avance de la gentrificación y a la mercantilización de los espacios urbanos. Permite resignificar el patrimonio desde las voces de quienes habitan los barrios, compartiendo relatos de luchas, resistencias y cotidianeidad que son parte de su identidad.

En segundo lugar, **la participación activa de vecinos y vecinas en todas las etapas del proyecto** –desde la definición de qué mostrar hasta cómo narrar los recorridos– fortaleció el sentido de pertenencia y permitió una apropiación colectiva de los espacios patrimoniales. Esta participación también favoreció la creación de redes con organizaciones sociales, el sector público, el sector privado y la universidad, mostrando que la integralidad entre docencia, extensión e investigación es posible y necesaria para el desarrollo de prácticas transformadoras.

En tercer lugar, el proyecto **generó impactos positivos en términos sociales y culturales, pero también económicos**. Este impacto en la economía barrial es resultado de la creación de circuitos turísticos que se convirtieron en oportunidades de trabajo comunitario, impulsaron la economía local y promovieron el consumo responsable y el comercio justo en emprendimientos del barrio.

Además, la inclusión de **sitios emblemáticos como la ex Cervecería Córdoba y murales de memoria** demostró que es posible construir propuestas turísticas que no silencien las historias de lucha, sino que las pongan en valor y las compartan con visitantes de forma crítica y respetuosa.

Finalmente, **este modelo de turismo comunitario urbano es replicable en otros territorios**, siempre que se construya desde el respeto a las identidades locales, con procesos participativos genuinos y con un enfoque de derechos huma-

nos y sostenibilidad. Las universidades, como actores territoriales, tienen un rol clave en el acompañamiento de estos procesos, articulando saberes académicos con saberes comunitarios y generando instancias de reflexión y acción colectiva.

En un contexto donde las ciudades enfrentan disputas sobre el uso y sentido de sus territorios, el turismo comunitario urbano se presenta como **una herramienta de transformación social, cuidado del patrimonio y fortalecimiento de las identidades locales**. La experiencia de la Red de Turismo Comunitario Urbano Territorio Alberdi nos enseña que el turismo, cuando se construye con las comunidades, puede ser una forma de resistencia y una posibilidad de construir futuros más justos, inclusivos y sostenibles.

Referencias bibliográficas

- Burgos Doria, R. (2016). El turismo comunitario como iniciativa de desarrollo local. Caso localidades de Ciudad Bolívar y Usme, zona rural de Bogotá. *Hallazgos*, 13(26), 193–214. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.08>
- Cabanilla, E. (2018). Turismo comunitario en América Latina: un concepto en construcción. *Revista Siembra*, 5(1), 121–131.
- Cañada, E. (2019). Los mercados del turismo comunitario en América Latina: perspectivas para una agenda de investigación. *Dimensiones Turísticas*, 3(5), 96–105.
- Colautti, V., Fernández Castro, J., Medina, M., & Mullins, P. (2021). Procesos de transformación urbana: la gentrificación en el contexto barrial Alberdi. *Taller 36AC*, FAUD, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/33fb782c-740f-4e31-8230-4505eb859coa/content>
- Gómez, C. (2010). *La Red de Turismo Campesino: una experiencia de desarrollo rural y autogestión comunitaria* [Trabajo monográfico final]. FLACSO, Argentina.
- Mantero, J. C. (2013). Desarrollo turístico: de la ética de los principios a la práctica del turismo responsable. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11(1), 217–227.
- ONU Turismo. (s. f.). *Glosario de términos en turismo*. <https://www.untourism.int/es/glosario-terminos-turisticos>
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17–35.
- Sequera, J. A. (2015). A 50 años del concepto de gentrificación. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XX(1127). Universidad de Barcelona.
- Somoza, A. (2011). *Por un turismo urbano participativo*. Reunión de trabajo de la Red de Turismo Comunitario Barrio Sur y Palermo, Montevideo, Uruguay.
- Troncoso, C. y Almirón, A. (2005). Turismo y patrimonio: hacia una relectura de sus relaciones. *Aportes y Transferencias*, 9(1). Centro de Investigaciones Turísticas, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cita sugerida:** Soria, M. P., & Zamprogno, L. J. (2025). Territorio Alberdi. Turismo comunitario urbano como herramienta de gestión patrimonial. *Investiga+*, 8(8), 173–196. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

Entre muros y vínculos: un proyecto interinstitucional de prácticas corporales y recreación con jóvenes privados de la libertad

Between walls and ties: an inter-institutional project of corporal practices and recreation with young people deprived of liberty

Entre muros e vínculos: um projeto interinstitucional de práticas corporais e recreação com jovens privados de liberdade

Guillermo Federico César Gómez Gigena*

Carola del Valle Tejeda Sobrino**

Claudia Rosa Romero***

Resumen: Este trabajo recupera la experiencia de un proyecto en el que la Recreación y la Educación Física se concibieron en clave de procesos pedagógicos, críticos y dialógicos junto a jóvenes¹ en contexto de encierro. La experiencia, de carácter interinstitucional, se desarrolló en el Complejo Socioeducativo Esperanza, ubicado en la comuna de Bouwer, al sur de la ciudad de Córdoba, Argentina.

En este marco, se analiza el valor de la articulación y colaboración entre distintas instituciones, junto a las características contextuales que condicionaron el desarrollo de la propuesta. Además, se describen los vínculos históricos que fundamentan esta colaboración.

Se busca compartir un camino signado por tramas institucionales complejas, con multiplicidad de desafíos que suscitaron trabajo colectivo y revisión constante de procesos. Se detallan los modos de organización y vinculación entre profesionales, jóvenes y actores de la comunidad. Se ofrece una mirada amplia sobre las prácticas facilitadas y los modos de construir espacios de participación protagónica y voluntaria.

La voz de las y los jóvenes, recuperada mediante registros y entrevistas, ofrece una perspectiva situada y algunas pistas del impacto de la experiencia, con el propósito de valorizar aspectos que permitieron fortalecerla.

* Profesor de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. guillermogomez@upc.edu.ar

** Mgter. en Educación Corporal. Universidad Provincial de Córdoba. carolatejeda@upc.edu.ar

*** Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Provincial de Córdoba. claudiaromero@upc.edu.ar

[1] Si bien la normativa vigente utiliza el término adolescentes (Ley 26.061 y Ley 22.278), en este artículo se emplea el término jóvenes desde una perspectiva socioeducativa que reconoce a las juventudes como una construcción social, histórica y relacional, más allá de los aspectos biológicos o etarios (Vommaro, 2015). Además, se optó por utilizar dicha denominación con el fin de respetar el lenguaje institucional empleado en el programa marco y el respectivo convenio que alberga el proyecto al que este texto se refiere.

Recibido:
18/08/2025
Aceptado:
05/10/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Palabras clave: prácticas corporales, recreación, contexto de encierro, vínculos, derechos

Abstract: This paper draws on the experience of a project in which Recreation and Physical Education were conceived as pedagogical, critical, and dialogical processes, developed with young people² in contexts of confinement. The interinstitutional experience took place at the Complejo Socioeducativo Esperanza, located in the commune of Bouwer, in the south of the city of Córdoba, Argentina.

Within this framework, the paper analyzes the value of articulation and collaboration among different institutions, as well as the contextual characteristics that conditioned the development of the proposal. It also describes the historical connections that underpin this collaboration.

The aim is to share a path marked by complex institutional frameworks, multiple challenges, collective work, and ongoing process review. It details the modes of organization and interaction among professionals, young people, and community actors. It provides a broad view of the practices facilitated and the ways of building spaces of participatory protagonism and voluntariness.

The voices of young people, collected through records and interviews, offer a situated perspective and provide insights into the impact of the experience, highlighting aspects that contributed to its strengthening.

Keywords: bodily practices, recreation, confinement context, relationships, rights

Resumo: Este trabalho recupera a experiência de um projeto em que a Recreação e a Educação Física foram concebidas como processos pedagógicos, críticos e dialógicos, desenvolvidos com jovens³ em contexto de privação de liberdade. A experiência, de caráter interinstitucional, ocorreu no Complexo Socioeducativo Esperanza, localizado na comuna de Bouwer, ao sul da cidade de Córdoba, Argentina.

Nesse contexto, analisa-se o valor da articulação e da colaboração entre diferentes instituições, bem como as características contextuais que condicionaram o desenvolvimento da proposta. Além disso, descrevem-se os vínculos históricos que fundamentam essa colaboração.

Busca-se compartilhar um percurso marcado por tramas institucionais complexas, múltiplos desafios, trabalho coletivo e constante revisão dos processos. Detalham-se os modos de organização e de interação entre profissionais, jovens e atores da comunidade, oferecendo

[2] Although current regulations use the term adolescents (Law 26.061 and Law 22.278), this article uses the term young people from a socio-educational perspective that understands youth as a social, historical, and relational construct, beyond biological or age-related aspects (Vommaro, 2015). Furthermore, this terminology was chosen in order to respect the institutional language used in the overarching program and in the corresponding agreement that frames the project to which this text refers.

[3] Embora a normativa vigente utilize o termo adolescentes (Lei 26.061 e Lei 22.278), neste artigo emprega-se o termo jovens a partir de uma perspectiva socioeducativa que reconhece as juventudes como uma construção social, histórica e relacional, para além dos aspectos biológicos ou etários (Vommaro, 2015). Além disso, optou-se por utilizar essa denominação a fim de respeitar a linguagem institucional empregada no programa marco e no respectivo convênio que abriga o projeto ao qual este texto se refere.

uma visão ampla sobre as práticas realizadas e as formas de construir espaços de participação protagonista e voluntária.

As vozes dos jovens, recolhidas por meio de registros e entrevistas, oferecem uma perspectiva situada e algumas pistas sobre o impacto da experiência, valorizando aspectos que contribuíram para o seu fortalecimento.

Palavras-chave: práticas corporais, recreação, contexto de privação de liberdade, vínculos, direitos.

Introducción

El presente texto recupera los principales desafíos, tensiones y aprendizajes del proyecto *Prácticas Corporales*, orientado a promover la participación protagónica de jóvenes en contexto de encierro.

La propuesta fue implementada durante los meses de primavera y verano 2024-2025 en el Complejo Socioeducativo Esperanza (CSE), en la comuna de Bouwer, al sur de la ciudad de Córdoba, por docentes y estudiantes de la Facultad de Educación Física (FEF Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Durante esta experiencia de carácter interinstitucional y sociocomunitario, se desarrollaron diversas prácticas corporales junto con talleres deportivos y artísticos que devinieron en espacios de libre expresión, disfrute, encuentro y reflexión, y que posibilitaron la transformación de representaciones.

El proyecto formó parte del Programa de Educación y Vinculación Universitaria para Jóvenes en Contexto de Encierro, *Educación y Derechos en Movimiento: Transformando Realidades*, impulsado por la UPC y la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). Durante su desarrollo, los equipos docentes realizaron más de 60 encuentros presenciales, con la participación de más de 230⁴ jóvenes.

La iniciativa se articuló con el proyecto *Espacio Participativo y Proyectual*, desarrollado por docentes y estudiantes de Pedagogía Social, en colaboración con equipos profesionales del CSE y actores comunitarios. Este trabajo conjunto favoreció la convergencia de saberes y enfoques para potenciar las propuestas.

El análisis que sigue se construye a partir de registros escritos y audiovisuales, así como de entrevistas semiestructuradas realizadas a los y las jóvenes. No se presentan recetas ni se concibe nada como automático: todo deviene en procesos. Se comparte una experiencia marcada por desafíos y aprendizajes, para ser interpelada, apropiada y superada.

En esta dirección, se busca abrir interrogantes, socializar recorridos y aportar enfoques que acompañen a otros equipos docentes en la imprescindible tarea de revisar y fortalecer prácticas educativas en contexto de encierro (CE).

[4] Se toma esta cantidad como referencia porque en el CSE los jóvenes ingresan y egresan. En promedio, la población ronda los 140.

Enfoques del programa y proyecto

En el marco de este proyecto, la Recreación y la Educación Física se concibieron como campos interdependientes, atravesados por tensiones y procesos de autonomía propios (Bracht, 1996, citado en Griffa et al., 2020).

La propuesta se apoya en las reflexiones de Waichman (2020), quien concibe la recreación educativa como la posibilidad de transformar el tiempo disponible en un “tiempo específicamente humano” (p. 26). Ello implica pasar de acciones impuestas desde afuera (heterocondicionamiento) a un espacio donde los sujetos se reconocen como protagonistas capaces de decidir el sentido de sus prácticas (autocondicionamiento).

Bajo este horizonte, las experiencias desarrolladas con jóvenes en contexto de encierro buscaron trascender la lógica del mero entretenimiento, promoviendo autonomía, creatividad y ejercicio democrático, así como también la capacidad de superar y transgredir obstáculos propios de un entorno marcado por la privación de libertad.

En diálogo con Ahualli (2021), la Educación Física y la Recreación se entrelazaron en torno a la elección, el disfrute y la autonomía de quienes participaron. La actividad física adquiere sentido cuando habilita espacios para recrearse, reinventarse y construir experiencias propias, pasando de propuestas dirigidas a prácticas donde predomina la iniciativa personal.

Así, en el CSE estas prácticas se desarrollaron en torno a un proceso integral desde una perspectiva de educación “más allá de la escuela” (Sirvent et al., 2012, p. 43), que reconoce la diversidad de experiencias formativas a lo largo de la vida y el valor de los aprendizajes no escolares. Desde allí, se buscó acercar un amplio repertorio de prácticas culturales a los y las jóvenes (Dussel y Southwell, 2010) y garantizar su protagonismo, entendido como la posibilidad de proponer, elegir y construir recorridos propios.

En esta línea, el arte y las prácticas corporales se pensaron como espacios privilegiados para el encuentro y la construcción de vínculos significativos, donde el capital social –según Bourdieu (1984)– juega un papel clave en el fortalecimiento de la comunidad, incluso en contextos de encierro.

Articulación entre la Universidad Provincial de Córdoba y el Complejo Socioeducativo Esperanza

La vinculación entre la UPC y el CSE, dependiente de la SENAF, da cuenta de un compromiso sostenido por garantizar el derecho a la educación y la recreación de los y las jóvenes en CE. En particular, las propuestas desarrolladas desde el campo de la Educación Física se han orientado a construir experiencias significativas en torno a las prácticas corporales, con enfoque de derechos.

Entre los antecedentes concretos se destaca un acuerdo entre la SENAF y la UPC, del año 2015, para el desarrollo del programa Interinstitucional e Intersectorial de Intervención Socioeducativa con jóvenes en el CSE. Este programa fue llevado adelante por estudiantes de Educación Física y Sociopedagogía, coordinado por docentes de ambas carreras.

A inicios de 2023, desde la unidad curricular Educación Física en Modalidades del Sistema Educativo 2⁵ del Profesorado en Educación Física (PEF), se elaboró un proyecto de prácticas docentes a partir de una propuesta de enseñanza destinada a jóvenes en CE que cursan estudios secundarios. Actualmente, y de manera ininterrumpida, se sostienen encuentros en el CSE desde la cátedra mencionada, con propuestas centradas en prácticas corporales alternativas. Esta oferta ha permitido la participación de más de 200 estudiantes en formación por año, quienes llevan adelante intervenciones pedagógicas situadas que promueven una Educación Física inclusiva en CE.

Desde este espacio, la participación de estudiantes en formación del PEF se ha constituido en una estrategia formativa que habilita encuentros significativos con jóvenes privados de libertad. Estos intercambios desafían a quienes se están formando como docentes e invitan a revisar prejuicios, promover la empatía y posibilitar miradas más complejas y comprometidas sobre la tarea educativa en contextos atravesados por la desigualdad y la exclusión.

Por otra parte, en 2023 la Subsecretaría de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría de Políticas Universitarias Nacionales lanzó una con-

[5] La unidad curricular se dicta en el 4to. año del Profesorado de Educación Física de la FEF Ipef de la UPC.

vocatoria para el financiamiento de proyectos orientados a fortalecer e impulsar acciones y programas universitarios en CE. El proyecto de la UPC, llevado adelante por profesionales de Educación Física y Pedagogía Social, fue aprobado y financiado por el Gobierno Nacional.

Este proyecto contempló el desarrollo de prácticas acuáticas entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, destinadas a jóvenes de 14 a 18 años del CSE. Las propuestas tuvieron como objetivos fomentar el trabajo en equipo, mejorar la habilidad motriz acuática y promover la cooperación, la creatividad y la exploración de nuevos espacios de recreación a través del juego

En 2024, la UPC, a través de su Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica y Productiva (IGTP), firmó un convenio con la SENAF para el desarrollo de encuentros y actividades participativas y colectivas en el CSE. En esta etapa, la vinculación adquiere mayor alcance, ya que se implementa el Programa de Educación y Vinculación Universitaria para Jóvenes en Contexto de Encierro, Educación y Derechos en Movimiento: Transformando Realidades, que llevó adelante actividades socioeducativas, deportivas, recreativas y de formación realizadas por equipos de la Facultad de Educación y Salud (FES) y la FEF Ipef.

Contextualizar el encierro

El contexto de encierro no es solo una condición física o jurídica, sino una trama institucional y simbólica que regula el tiempo, el cuerpo, la palabra y el deseo. Tal como advierte Foucault (2002), las instituciones de encierro producen subjetividades disciplinadas y normalizadas.

Desde una perspectiva institucional, el CSE puede definirse como un dispositivo de encierro donde un grupo significativo de personas, en condiciones similares, permanece apartado del entramado social durante un período determinado y comparte una rutina cotidiana estructurada y regulada por mecanismos formales de control (Goffman, 2001).

El relevamiento de UNICEF (2018)⁶ en centros de encierro juvenil en la Argentina confirma un entramado persistente de desigualdades y vulneración temprana de derechos. Este estudio señala que la población es mayoritariamente masculina, con historias de trabajo infantil, consumo problemático de drogas –sin acceso a tratamiento público– y una débil o fragmentada inserción educativa.

Los estándares internacionales y la posición de organismos como UNICEF⁷ establecen que la privación de libertad de jóvenes debe ser excepcional y breve, y enfatizan la centralidad de medidas restaurativas y del acceso a educación, salud y recreación. Estos elementos se consideran ejes fundamentales para la reintegración social y la prevención de la reincidencia, orientando el sistema hacia un enfoque de derechos y evitando la profundización de la vulnerabilidad.

Entre las normas más relevantes se destacan la Convención sobre los Derechos del Niño,⁸ la Ley N° 26.061⁹ de Protección Integral de Derechos y la Ley N° 26.150¹⁰ de Educación Sexual Integral, que orientan el sistema hacia un enfoque de derechos.

Travnik (2016) señala que instituciones como el CSE y otros centros de encierro en la Argentina han transitado del antiguo paradigma tutelar hacia un enfoque de protección integral. No obstante, este proceso no ha sido lineal ni completamente consolidado: aunque el marco legal avanza en esa dirección, en la práctica todavía persisten dinámicas propias de la cultura del encierro que condicionan y limitan el alcance de una transformación socioeducativa plena.

Desde una perspectiva ética y política, el Programa Educación y Derechos en Movimiento se inscribió en el Plan de Metas SENAF 2024-2027,¹¹ que incorpora en la

[6] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018b). *Las voces de las y los adolescentes privados de la libertad en Argentina*. <https://bit.ly/4oER3vq>

[7] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018a). *Justicia juvenil. Investigación sobre medidas no privativas de la libertad, y alternativas al proceso judicial en la Argentina*. <https://bit.ly/4mLr03Y>

[8] Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada el 20 de noviembre de 1989; ratificada por Argentina el 28 de septiembre de 1990. <https://bit.ly/4lxOd8X>

[9] Argentina. (2005). Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://bit.ly/3HC3lFC>

[10] Argentina. (2006). Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://bit.ly/3JzZ0C2>

[11] SeNAF. (2024). *Plan de metas. Gestión 2024-2027*. Ministerio de Desarrollo Humano, Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://bit.ly/4fDpxue>

agenda provincial una hoja de ruta orientada a garantizar el acceso a educación y recreación de calidad, cuidados inclusivos, territorialización de recursos, intersectorialidad y enfoque de género.

La descripción del contexto y el alineamiento estratégico permiten interpretar la experiencia desarrollada en el CSE no solo como un proyecto situado, sino como parte integral de una política pública orientada a redoblar esfuerzos en la restitución de derechos y en la construcción de alternativas emancipadoras en contextos de encierro.

Desafíos y fortalezas de la vinculación interinstitucional

Se entiende que las experiencias educativas y recreativas en CE son fundamentales para la rehabilitación e integración social de las juventudes, así como para favorecer sus trayectorias y desarrollo. El trabajo colaborativo entre instituciones educativas, gubernamentales y sociales facilita la creación de programas que respondan a sus necesidades y promuevan la inclusión. La Ley de Educación Nacional (2006) subraya este derecho y destaca la importancia de garantizar oportunidades de aprendizaje y recreación en estos contextos.

La experiencia abordada en este escrito se desarrolló en una trama interinstitucional compleja, integrada por organismos –la universidad y el CSE– que presentan marcos normativos, lógicas de funcionamiento y culturas institucionales diversas. La articulación resultó clave para sostener la continuidad del proyecto, establecer acuerdos y diseñar dispositivos flexibles ante las condiciones del escenario. que garantizaran propuestas basadas en derechos, accesibilidad y calidad en CE.

Lucila Peralta Antiga (2019) lo plantea a partir de su experiencia en Casas de Migrantes, donde la recreación aparece como un gesto de “re-humanización” posible gracias al cruce entre escuelas, organizaciones civiles y organismos estatales, capaces de tejer apoyos concretos en medio de la intemperie.

En la misma dirección, Molina y colaboradores (Peralta Antiga, 2019) destacan en la Minga Recreativa el rol de la universidad pública cuando decide salir de sí misma, mezclarse con movimientos sociales y comunidades, y construir con ellas en lugar de hablarles desde arriba.

Ahualli (Peralta Antiga, 2019) ayuda a comprender lo que está en juego al señalar que la recreación comunitaria implica re-crear vínculos y sentidos con otros. No se trata de bajar recetas, sino de mirar lo que sucede en la comunidad y elaborar algo en común, con la certeza de que las necesidades humanas son las mismas en todos los lugares, aunque las formas de satisfacerlas varíen según la historia y el contexto.

Por su parte, Duschatzky (2007) analiza diversas experiencias en contextos de intemperie. Su mirada va más allá de los fracasos y del declive institucional, y propone nuevas formas de advertir “cuáles son los modos proclives a producir afecciones activas” (p. 84). Para ello, valoriza el cuerpo a cuerpo, los diálogos sin guion y el estar ahí como modos de encuentro. La autora muestra posibilidades para reconfigurar los vínculos con instituciones atravesadas por históricas rupturas.

Estos aportes permiten interpretar la experiencia desarrollada en el CSE, en la que el trabajo conjunto entre la UPC, la SENAF y equipos comunitarios habilitó la sostenibilidad de las propuestas recreativas y formativas integrales.

Por un lado, se identifican factores que facilitaron la propuesta, tales como: el compromiso sostenido de los equipos, a través de la presencia de referentes estables de cada institución, que permitió la continuidad del diálogo y la coordinación; la flexibilidad en la planificación, expresada en la capacidad de reorganizar actividades ante cambios de agenda o condiciones del contexto, lo que permitió mantener el vínculo con los y las jóvenes; la complementariedad de saberes, derivada de la articulación entre enfoques pedagógicos, comunitarios y técnicos, que enriqueció las propuestas y amplió su alcance; y las redes comunitarias, con la participación de actores barriales y organizaciones sociales, que facilitaron la conexión con entornos extra-muros y buscaron favorecer la continuidad en el egreso.

Por otra parte, entre los principales obstáculos se encontraron las diferencias normativas y de paradigma entre las instituciones, las restricciones de tiempo y espacio –derivadas de limitaciones en el uso de instalaciones, protocolos de seguridad o superposición de actividades dentro del CE–, y la dependencia de financiamiento puntual que, aun con estrategias de sostenibilidad, condicionó la escala y el alcance de las propuestas.

Conviene subrayar que en cada una de estas instituciones coexisten profesionales con perspectivas y enfoques diversos. Sería una actitud reduccionista asumir que, de un lado, se erige la restitución de derechos y, del otro, el punitivismo; la realidad es más compleja y está atravesada por matices que desafían cualquier dicotomía. No se trata de proyectar responsabilidades hacia afuera, sino de reconocer que, como en todo espacio humano, cada sujeto aporta sus particularidades, convicciones y modos de trabajo.

Estos elementos muestran que el trabajo interinstitucional, lejos de constituir un escenario armónico, implica negociar permanentemente sentidos, tiempos y modos de hacer. No obstante, cuando se logra sostener un horizonte común basado en el reconocimiento de derechos y en la construcción de confianza, la diversidad institucional se transforma en un motor para la innovación pedagógica y comunitaria.

El vínculo con jóvenes en contexto de encierro: tensiones y posibilidades

Entre los procesos más significativos de la experiencia están aquellos que permitieron forjar vínculos con las juventudes, concebidas como protagonistas del proyecto. Puede afirmarse que en ese transitar se encuentran los aprendizajes más valiosos, los desafíos más importantes y las experiencias más gratificantes para quienes formaron parte de la propuesta.

A continuación, se presentan algunos de los retos condicionados por el contexto, las representaciones y la necesidad de acuerdos, así como las oportunidades que se abrieron en la construcción de estos lazos.

Desafíos a partir de las características organizacionales y estructurales del CSE

Como se describió anteriormente, el contexto presentó ciertos desafíos –tanto por sus estructuras como por su funcionamiento– que repercutieron en el vínculo con los distintos grupos de jóvenes.

El CSE está compuesto por tres institutos con características propias vinculadas a la edad, la agrupación por género, el tamaño de la población y los procesos judiciales. En general, las actividades recreativas, talleres u oficios se realizan con

grupos reducidos, siguiendo criterios de seguridad y organización. Es decir, de cada sector o grupo se selecciona a algunos y algunas participantes, sin concurrir todos los miembros.

Sin embargo, a lo largo de los encuentros, los grupos y sectores participaron en su totalidad. La cantidad de jóvenes osciló entre 8 y 18 por encuentro, lo que permitió involucrar a una proporción más amplia, pero también presentó el desafío de sostener un trabajo integral. Los comentarios de los y las participantes evidenciaban su aprobación por la posibilidad de “salir todos y todas”, aunque también surgieron tensiones grupales que hicieron necesario promover acuerdos y normas de convivencia.

Durante los días de semana, los equipos docentes se reunían de forma rotativa con una amplia variedad de grupos conformados por jóvenes de distintos sectores del Instituto Nuevo Sol,¹² –el más poblado del CSE–. Esa alternancia imposibilitó encontrarse semanalmente con los mismos grupos, lo que dificultó la continuidad, la vinculación y el seguimiento.

En contraste, durante los fines de semana las jornadas se realizaron con grupos más estables de otros institutos,¹³ con la posibilidad de compartir mayor cantidad de tiempo en cada encuentro. Esto favoreció la construcción de un vínculo comunitario con esas juventudes en particular, y promovió procesos de participación protagónica, apropiación e implicancia.

Ante estas diferencias organizacionales –establecidas por la institución– surge la necesidad de propuestas superadoras que aseguren un mayor alcance y, al mismo tiempo, una mejor calidad para la totalidad de jóvenes que transitan el CSE.

[12] El Instituto Nuevo Sol es el que alberga la mayor población, con aproximadamente 100 jóvenes distribuidos en sus distintos sectores, la mayoría varones, sin descartar que alguna persona pueda identificarse con otro género.

[13] Los institutos Horizonte y San Jorge, este último, el único que alberga mujeres, sin descartar que alguna persona pueda identificarse con otro género, cuentan con menor cantidad de jóvenes, aproximadamente 20 en cada uno.

Posibilidades ante representaciones previas sobre “lo educativo y recreativo” en CE

*David*¹⁴: “¿Ustedes nos hacen informes?”

Docente: “¿Qué tipo de informes?”

David: “De esos que van al juez, sobre cómo nos portamos, si participamos...”

Docente: “No, no hacemos informes. Esto no es obligatorio, no encaramos así la propuesta”.

Nakayama y colaboradores (2020), en su trabajo sobre lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro, muestran cómo los dispositivos de control y disciplinamiento –materializados en normativas, rutinas y prácticas cotidianas– regulan espacios, tiempos y desplazamientos, condicionando las posibilidades de desplegar experiencias lúdicas.

Estas limitaciones se expresan en la participación obligada, la ausencia de diálogo o negociación de reglas, la restricción de tiempos y espacios, y la imposición de formatos cercanos al deporte reglado antes que a la creación colectiva.

Este planteo suscita pensar nuevas formas de proponer experiencias de valor para jóvenes que han vivido prácticas “educativas y recreativas” violentas, disciplinadoras y excluyentes. Según los autores antes mencionados, la figura docente en estos contextos suele asociarse a la obligatoriedad y al control; por ello, desmontar estas representaciones requiere garantizar voluntariedad, ampliar el repertorio de propuestas y reconocer saberes e intereses previos.

Pretender un proyecto centrado en la restitución de derechos implica comprender que no se trata solo de ofrecer actividades, sino de transformar las condiciones que las hacen posibles. Propuestas educativas y recreativas que habiliten elección, protagonismo y participación real pueden convertirse en instancias para la construcción de subjetividad crítica y libertad en contextos donde ambas han sido históricamente restringidas.

[14] Se han utilizado nombres de fantasía para designar a los y las jóvenes de las narrativas del trabajo de campo, para preservar su anonimato.

Hacia vínculos de confianza y corresponsabilidad

De manera tentativa, y sin pretender un orden definitivo, puede reconocerse un recorrido que comenzó con el acercamiento inicial, marcado por determinados modos de presentación del equipo docente, gestos de comunión e invitación, y por características particulares en las prácticas facilitadas.

Luego, a partir de las condiciones y problemáticas grupales que se hicieron evidentes, se dio lugar a un segundo momento de construcción de acuerdos colectivos y abordaje interdisciplinar de las dificultades, lo que permitió generar cambios en la convivencia y en la participación.

Finalmente, el proceso alcanzó su punto más rico con la concreción de talleres junto a actores sociocomunitarios, en los que se integraron propuestas solicitadas e ideadas por los y las jóvenes. La propuesta dejó –a través de actitudes, testimonios y registros–, claros indicios de transformación de representaciones, discursos y procesos.

A continuación, se describen esas formas de vincularse, las prácticas emergentes y sus incidencias, los diversos roles asumidos desde la docencia y los testimonios recuperados de las juventudes.

Jugar sin juzgar, alojar testimonios y acortar distancias

Sebastián: “Cada actividad hizo un cambio grande en mí. (...) Empatía, pensar en el otro, conocer las historias de cada uno y disfrutar el tiempo también”.

Daniela: “Nunca pensé que me iba a chocar con gente así, que íbamos a hacer boxeo, rapear y todos los talleres que hicimos acá”.

En los procesos de vinculación, los equipos docentes buscaron generar un diálogo constante, claro y sin rodeos, habilitando espacios para alojar los testimonios y experiencias de vida de los y las jóvenes, sin juzgar ni idealizar. Las invitaciones a participar surgieron principalmente de la atención a sus realidades e intereses, para luego construir nuevas alternativas y caminos de trabajo compartido.

Estudiantes y docentes de la FEF Ipef facilitaron dinámicas variadas, deportes alternativos, propuestas lúdicas y juegos cooperativos, que se convirtieron en una oportunidad valiosa para encontrarse y vincularse desde un lugar más cercano, placentero y diverso. En todas estas instancias predominó el contacto próximo, la interacción física y la construcción conjunta del espacio.

La iniciativa buscó crear espacios de reunión y libre expresión, al promover prácticas y actividades desde el respeto mutuo, el deseo de estar y la participación voluntaria. Al inicio del proyecto se propusieron deportes alternativos como peteka, ultimate y ringo. Frente a la pregunta recurrente –presente en este y otros contextos– “¿por qué no jugamos al fútbol?”, se explicó que el objetivo era ampliar el repertorio de prácticas y ofrecer oportunidades diferentes a las ya conocidas. Las invitaciones se formularon con expresiones como “los y las profes jugamos con ustedes” o “probemos y después nos dicen qué tal”, generando interacciones cercanas entre jóvenes, estudiantes y docentes.

Las formas que fue adoptando el vínculo se manifestaron tanto en los testimonios de las juventudes como en los gestos y expresiones corporales: disfrute evidente, risas abundantes, olvido momentáneo del intenso calor y del encierro, participación voluntaria y alegría compartida. La despedida de cada encuentro estuvo marcada por gestos afectuosos, comentarios sobre lo jugado y complicidad entre carcajadas.

En este período pueden identificarse algunos elementos clave que hicieron posible el inicio de vínculos afectuosos y cargados de disfrute.

Por un lado, cabe destacar la importancia de las presentaciones claras y sencillas. Desde el primer encuentro resultó fundamental explicitar objetivos y alcances de la propuesta, para que los y las jóvenes supieran a qué se les invitaba y qué podían esperar.

Otro aspecto clave fue el compromiso sostenido. En un contexto donde “nada dura demasiado” y muchas iniciativas llegan teñidas de asistencialismo, comunicar y demostrar continuidad se volvió indispensable. Como comentaron jóvenes y actores institucionales en conversaciones informales: “acá muchos se acercan para Navidad, las fiestas, pero después nada”. Romper ese patrón fue, en sí mismo, un gesto político y afectivo.

Asimismo, jugar sin juzgar con las juventudes –jugar en serio, sin resguardar la distancia del “observador externo”– implicó frenar para tomar agua bajo una sombra, conversar y alojar testimonios, evitando juicios morales, pero orientando los intercambios hacia alternativas menos violentas y más pedagógicas.

A lo largo del proyecto, fue imprescindible cumplir aquello que se comunicaba o prometía, por mínimo que fuera. En un contexto donde la palabra tantas veces se quiebra, sostenerla se convirtió en un acto de coherencia que fortaleció el vínculo y alimentó la confianza.

Acuerdos para caminar en grupo

A medida que avanzaron los encuentros y se fortalecieron los vínculos entre jóvenes y docentes, el equipo identificó y problematizó situaciones de violencia de género hacia jóvenes y hacia docentes, así como episodios de violencia física y verbal hacia jóvenes con discapacidad, junto con otras problemáticas colectivas e individuales.

Para abordar estas situaciones resultó imprescindible revisar acuerdos –tanto de convivencia como de participación– e implementar acciones interdisciplinarias con un enfoque interseccional.

En este marco, fueron necesarias reuniones con los equipos de psicólogas sociales del CE para solicitar colaboración e información sobre particularidades de los y las jóvenes, con el propósito de fortalecer las propuestas, cuidar a quienes se encontraban en situación de mayor vulnerabilidad y dialogar con quienes mostraban actitudes violentas.

Por otra parte, se realizaron charlas en ronda entre juventudes y docentes, donde se explicitó el carácter voluntario de la presencia del equipo profesional. Se transmitió que esta presencia no era incondicional, sino que también buscaba disfrutar la experiencia. Ante algunas dificultades de comprensión, se expresó la posibilidad de suspender el espacio o redirigir las propuestas a otros sectores, siempre con la intención de construir acuerdos colectivos.

Además, se llevaron a cabo reuniones individuales con jóvenes y autoridades del CSE, centradas en problematizar límites traspasados reiteradamente. Se invitó

a participar bajo ciertos compromisos y, en caso de no poder cumplirlos, se propuso un distanciamiento temporal del espacio, con la posibilidad de reintegrarse cuando se considerara que podían respetar los acuerdos colectivos. En estos encuentros se señalaron actitudes que afectaban al grupo y se plantearon alternativas para mejorar la convivencia.

En un contexto de alta complejidad, entre momentos de disfrute y tensiones, se buscó construir autoridad desde la coherencia y la voluntad de estar ahí. Tal como señala Duschatzky (2007, p. 158), “hay límites, aquellos que vienen con la invitación”, límites que, lejos de imponer, construyen un marco para generar espacios de participación responsable y consensuada.

Con este escenario, y con la llegada del verano, se habilitó la pileta del CSE. Allí se desarrollaron prácticas corporales en el agua –enseñanza de natación, iniciación a deportes acuáticos, juegos, charlas y encuentros–. Este espacio no solo ayudó a sobrellevar el intenso calor del verano, especialmente en un contexto donde las juventudes permanecen en sus sectores de encierro con escasas posibilidades de mitigarlo, sino que también representó un medio con particularidades y demandas específicas.

Figura 1. *Actividades en pileta.*



Fuente: Elaboración propia.

El entorno acuático ofrece grandes oportunidades para el disfrute, la recreación y el aprendizaje, pero también implica mayores riesgos y la necesidad de extremar medidas de seguridad, convirtiéndose en un contexto con posibilidades, pero también con nuevos desafíos para el equipo docente.

A partir de lo anterior, los acuerdos resultaron pertinentes y oportunos, no solo como herramienta para problematizar, reflexionar y mitigar las problemáticas grupales, sino también para garantizar el desarrollo ordenado y seguro de las actividades en este nuevo entorno.

Con el tiempo, estas estrategias de abordaje ayudaron a disminuir los conflictos: jóvenes que inicialmente asumían roles disfuncionales (Romero, 1994) comenzaron a involucrarse activamente en la construcción colectiva de las propuestas, facilitando la participación de sus pares y promoviendo el disfrute grupal. De este modo, en cada taller y encuentro fue posible la participación plena de todos los miembros de cada grupo.

Carlos: “Cuando empezaron a hacer los juegos, me di cuenta de que ustedes venían a compartir con nosotros, me di cuenta, boluxx, que está piola”.

Nelson: “Al principio no me gustaba, me aburría, y como que después empecé a participar y me uní al grupo”.

El trabajo en torno a los acuerdos de convivencia y participación se sostuvo a lo largo de todo el proyecto. Resultaría ilusorio suponer que una estrategia puntual o un único momento pudieran resolver la totalidad de las problemáticas del grupo.

Puede afirmarse que transitar momentos de incomodidad, solicitar ayuda y establecer alianzas con actores institucionales resultó fundamental para impulsar procesos de cambio significativos, imprescindibles para fortalecer las proyecciones del proyecto y consolidar redes de articulación con la comunidad.

Hacia la sostenibilidad del proyecto

A partir del compromiso colectivo –en muchas ocasiones autorregulado por el propio grupo– en torno al cumplimiento de los acuerdos y las mejoras evidentes en los procesos grupales, se buscó superar las limitaciones simbólicas y concre-

tas del contexto. Los muros, la distancia con la ciudad y la escasez de propuestas culturales se enfrentaron mediante iniciativas impulsadas no solo por el equipo docente del proyecto, sino también por actores comunitarios y espacios surgidos desde los barrios donde se insertan las juventudes.

De esta manera, se abrió la posibilidad de construir más y mejor. En este momento, el equipo docente asumió un rol de nexo con diversos actores de la sociedad, lo que permitió que surgieran propuestas íntegramente deseadas y solicitadas por las juventudes.

Así, el programa incluyó dos talleres originalmente no contemplados, surgidos del diálogo con los y las jóvenes, quienes expresaron intereses y deseos vinculados con su proyección de vida fuera del complejo.

El primer espacio fue el Taller de Rap, donde, a través de la escritura, la improvisación y el uso del micrófono, los y las jóvenes trabajaron sobre sus vivencias, emociones y reflexiones, transformándolas en rimas y canciones. La propuesta fue facilitada por Julieta Rivarola, reconocida artista cordobesa, quien, con entusiasmo y compromiso, compartió numerosos encuentros en el CSE. Este taller permitió fortalecer la autoestima, la creatividad y la capacidad de expresión, en un clima de respeto y escucha mutua.

Figura 2. Actividades en el marco del Taller de Rap.



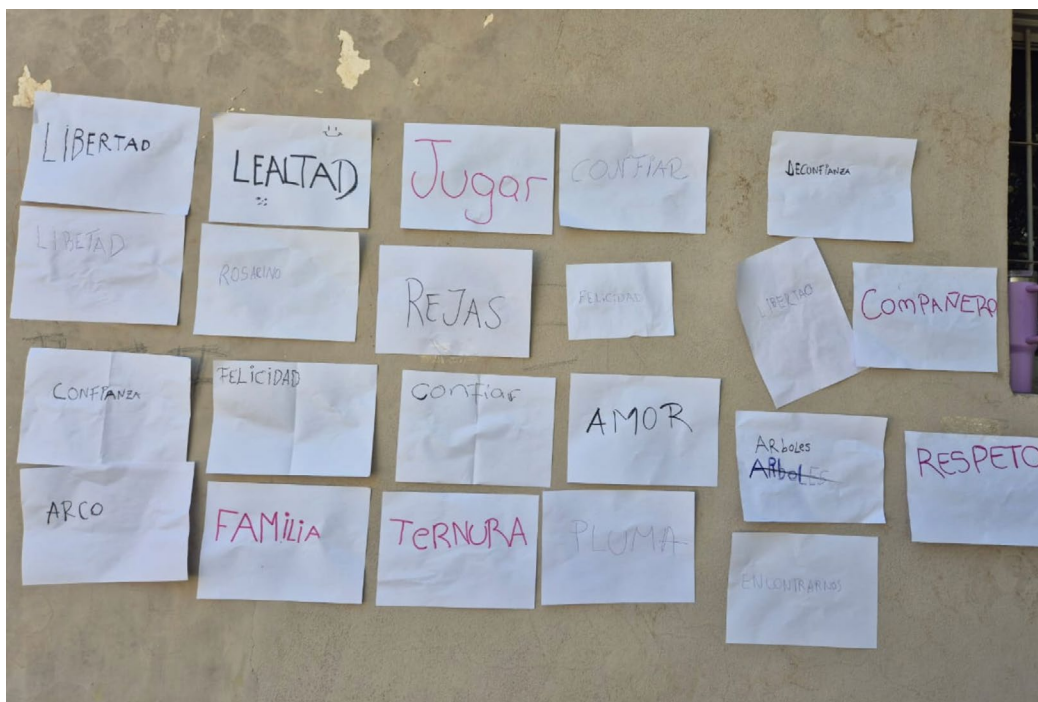
Fuente: Elaboración propia.

Nota de campo. Encuentro Taller de Rap.

La profesora pide que se organicen en grupos y elaboren un rap donde todos y todas puedan expresar lo que piensan o sienten. Tras organizarse, comienzan a debatir quién escribe: “¡Vos, Lucas, que tenés mejor letra!”. Luego alguien pregunta: “¿Qué querés poner vos? ¿Y vos?”. La profesora interrumpe: “Se acabó el tiempo, ahora alguien tiene que rapear”.

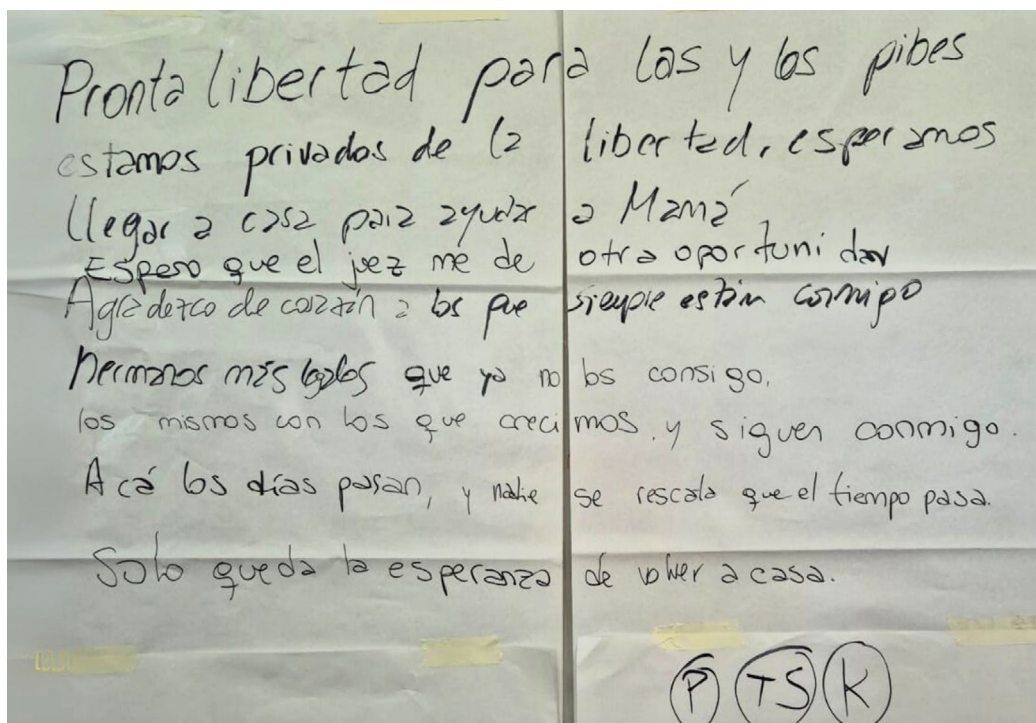
En un grupo se escucha: “¡Hacelo vos, Moni, que te sale bien!”. Cuando repasan lo escrito, el mensaje del rap creado despierta algunas emociones: aliento, alegría, nostalgia, y gestos como palmas en la espalda, abrazos y el apoyo: “¡Vamos!”.

Figura 3. Palabras elegidas colectivamente por los y las jóvenes del Instituto San Jorge para iniciar el Taller de Rap



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Construcción grupal en el segundo encuentro del Taller de Rap



Fuente: Elaboración propia.

El segundo fue el de Boxeo, coordinado por Virgilio Arauz –entrenador cordobés de renombre– junto con algunos de sus ayudantes. La propuesta no se limitó al aprendizaje técnico, sino que integró el relato de experiencias de vida de jóvenes boxeadores y boxeadoras, el valor de la disciplina, el cuidado del cuerpo y el trabajo comunitario en barrios vulnerados. Además, las juventudes pudieron realizar una breve práctica guiada, que les permitió vivenciar la actividad y comprender su potencial como práctica corporal de disfrute.

Figura 5. Actividades en el marco del Taller de Boxeo.



Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estas propuestas enriquecieron el verano en el CSE, al brindar experiencias significativas mediante un trabajo articulado entre docentes, entrenadores, artistas y el equipo socioeducativo. Ello permitió sostener un clima de participación activa y compromiso, con aprendizajes que trascienden el tiempo de encierro.

Estas nuevas propuestas requirieron mayores esfuerzos de organización con actores institucionales, debido a modificaciones en las estructuras del CE: ingreso de nuevas personas, aspectos de seguridad, disponibilidad de espacio, desplazamientos y tiempos. Esto implicó planificación previa, contextualización, indagación sobre a quién se invita, construcción de acuerdos y comunicación de los objetivos compartidos, con el fin de elaborar propuestas coherentes con el proyecto. También fue necesario coordinar aspectos administrativos y de gestión con la UPC y con los promotores del programa y del proyecto.

Estas acciones concretas buscaron tender puentes con organizaciones sociales, referentes barriales y actores comunitarios, bajo la premisa de que la inclusión y la restitución de derechos no se agotan en el espacio intramuros. Las articulaciones comunitarias permitieron enriquecer la propuesta con nuevas voces, lenguajes y experiencias, así como proyectar una continuidad posible una vez finalizado el período de privación de libertad.

De este modo, en este período se evidenciaron de manera más notable las siguientes características en el desarrollo del proyecto:

- una red de comunicación sumamente fluida, gracias a la participación activa de actores interinstitucionales e intersectoriales con un mismo objetivo (CE, UPC, FEF Ipef, FES y comunidad);
- la apropiación completa del proyecto y de las propuestas por parte de los y las jóvenes, así como su consecuente cuidado;
- el disfrute ante la concreción de propuestas de calidad que antes se percibían como lejanas o directamente no visibles; y
- cambios en representaciones y discursos, tendientes a abrir nuevas líneas para jóvenes, profesionales del CE, docentes de la UPC y actores sociocomunitarios.

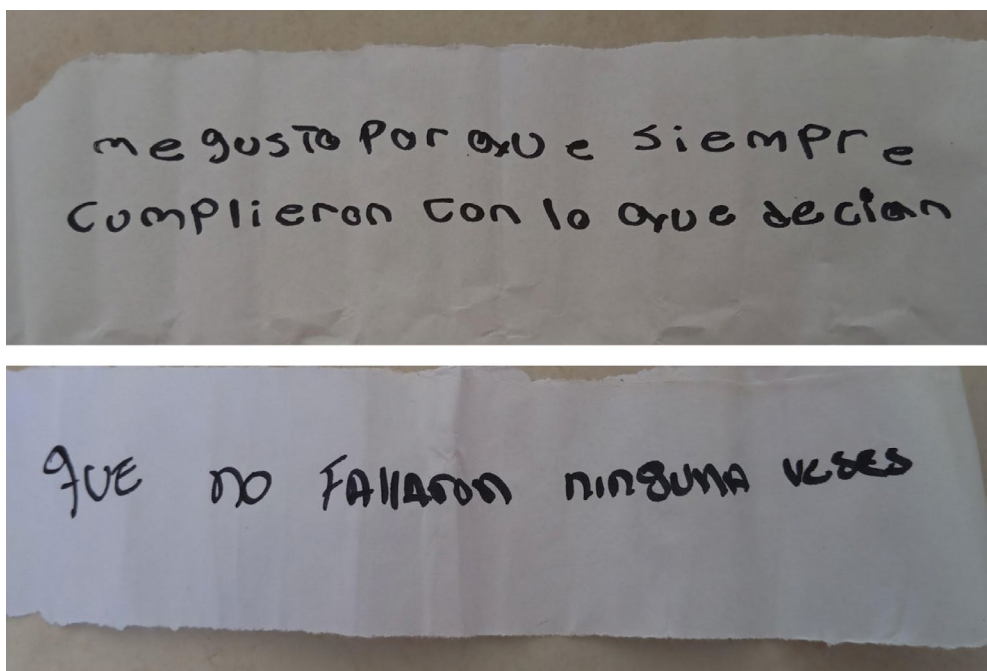
La afectividad como clave del vínculo: reflexiones finales para pensar la inclusión y la esperanza

En el marco del programa en el CSE, la afectividad se constituyó en un eje transversal que atravesó tanto los vínculos entre profesores, estudiantes y jóvenes como las prácticas corporales, los juegos y las propuestas recreativas. La creación de “climas afectivos” (Tomasini et al., 2021, p. 5) favoreció la participación, el diálogo y la confianza, transformando las actividades en experiencias significativas y conectadas con las vivencias de los y las participantes. La cercanía, la escucha respetuosa y la horizontalidad en el trato hicieron posible que los y las jóvenes se implicaran activamente, aceptaran acuerdos y exploraran nuevas formas de moverse, jugar y relacionarse en un contexto que suele restringir la expresión corporal y emocional.

Las propuestas –desde la pileta con juegos acuáticos y deportes hasta talleres de boxeo y rap– funcionaron como espacios donde la afectividad se articuló con el aprendizaje. Tal como plantean Tomasini y colaboradores (2021), el mundo de las emociones y los vínculos no es accesorio, sino un componente central en la construcción de libertades. En cada encuentro, la práctica corporal operó como acto pedagógico que implicó reconocer al otro, respetar reglas y construir acuerdos colectivos, contrarrestando la rutina y las tensiones propias del encierro.

De este modo, el trabajo articulado entre docentes, estudiantes y equipo socioeducativo no solo promovió habilidades motrices o expresivas, sino que habilitó un marco de cuidado y respeto mutuo. La interacción afectiva reafirmó el potencial transformador de la Educación Física y la Recreación en contextos de privación de la libertad, lo cual se evidenció en las expresiones de los y las jóvenes.

Figura 6. Algunos testimonios en instancias finales del proyecto.



Fuente: Imagen capturada por equipo de la FES.

Las búsquedas del rol docente en esta experiencia se reflejan en el “protagonismo errante” (Sztulwark, 2007, p. 17, en Duschatzky, 2007), fundado en las distancias cortas, la presencia y la confianza recreada una y otra vez, sin exceso de protocolos. Este modo de estar –cercano, situado, abierto a lo inesperado– invita a pensar propuestas educativas que valoren la sensibilidad, la creatividad y el encuentro como pilares de un aprendizaje humanizador.

Asumir un enfoque de derechos implica comprender que la educación, la recreación y las prácticas corporales no son privilegios, sino oportunidades inalienables que deben garantizarse en cualquier contexto. Ello supone reconocer a los y las jóvenes como sujetos plenos, portadores de saberes y trayectorias, cuya inclusión requiere propuestas que derriben barreras simbólicas e institucionales. Desde esta perspectiva, cada experiencia educativa y recreativa se transforma en un acto de restitución de derechos y en un ejercicio de justicia social, donde el cuerpo y el movimiento operan como lenguajes de reconocimiento y pertenencia.

Referencias bibliográficas

- Ahualli, R. L. (2021). La Educación Física y la recreación en asepsia. En A. Reyes & C. Romero Cuestas (Eds.), *Educación Física en tiempos de pandemia y confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones* (pp. 57–78). <https://bit.ly/3UwGxss>
- Dussel, I. & Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El Monitor de la Educación*, 25, 26–29. <https://bit.ly/45BuiNz>
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina. (Trabajo original publicado en 1975).
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores. <https://bit.ly/3V3jilf>
- Griffa, M., Coppola, G. R., Agüero Asís, L., Alcázar, A., Chemes, L., Corzo, C., Farjatt, V., O'Sullivan, R., Rodríguez, M. S. & Sorin, E. G. (2020). La recreación en las políticas públicas: entre la subordinación y la interrelación con otros campos. *Revista del Departamento de Educación Física. Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue*, 9(8), 68–82. <https://bit.ly/4lygZGC>
- Nakayama, L., Olivieri, A. L., & Far, L. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Investiga+*, 3(3), 180–196. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/438>
- Peralta Antiga, R. (Coord.). (2019). *Recreación comunitaria: identidades, metodologías y experiencias en América Latina*. Colectivo Editorial Casa de las Preguntas.
- Romero, R. R. (1994). *Grupo: objeto y teoría* (Vol. II, 5.ª ed.). Lugar Editorial. <https://bit.ly/4oCI4uQ>
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de educación no formal: debates y propuestas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 29, 41–56. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>
- Tomasini, M., Morales, M. G., Gontero, N., Esteve, M., Ferrucci, V., Molina, C., Kaplan, M., Mondello, R., Nimo, P., Omar, K., Guiñazu, A., Páez, L., & Ferrari, L. (2021). Educación sexual integral: recorridos, apropiaciones y resistencias. Sección Perspectiva. *Cuadernos de Coyuntura*, 6(continuo), 1–20. <https://bit.ly/4fDpEWG>
- Travnik, C. (2016). Dispositivos penales juveniles: atravesamientos institucionales. *Anuario de Investigaciones*, 23(1), 191–195. <http://bit.ly/3Hfwvcn>
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11379/1/Juventud-y-Politicas.pdf>
- Waichman, P. (2020). Recreación, libertad y educación. Recreación y lúdica. *Revista Minka*, 1(1), 26–29. <https://bit.ly/47zdaxk>
- Cita sugerida:** Gómez Gigena, G. F. C., Tejeda Sobrino, C. del V., & Romero, C. R. (2025). Entre muros y vínculos: un proyecto interinstitucional de prácticas corporales y recreación con jóvenes privados de la libertad. *Investiga+*, 8(8), 197–221. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>

**Artefacto integral de trabajo comunitario:
modelización y transmisión de la experiencia
de fundación La Morera en la zona de Villa El
Tropezón, ciudad de Córdoba, Argentina
Avances de investigación en integralidad de
funciones universitarias**

*Integrated artefact for community work: modeling and
transmitting the La Morera foundation's experience in Villa
El Tropezón, Córdoba, Argentina
Research Advances in the Integrated Approach to University
Functions*

*Artefato integral de trabalho comunitário: modelagem e
transmissão da experiência da Fundação La Morera na zona
de Villa El Tropezón, cidade de Córdoba, Argentina
Avanços de pesquisa em integralidade de funções
universitárias*

Gonzalo Lucas Montiel*

Resumen: El proyecto *Artefacto Integral de Trabajo Comunitario* propone sistematizar, con el objetivo de modelizar y transmitir, las prácticas territoriales de Fundación La Morera en Villa El Tropezón, ciudad de Córdoba, Argentina. La organización implementa, dentro de un diseño institucional único, intervenciones integradas en educación, cultura, economía popular, ambiente, salud, género y fortalecimiento familiar y comunitario. Frente a problemáticas complejas como la pobreza estructural, la marginalidad, el sufrimiento y las violencias, resulta imperativo desarrollar respuestas multidimensionales y contextualizadas. Esta investigación busca consolidar las prácticas existentes y prototipar un modelo operativo para su transmisión y replicabilidad en otros territorios.

Desde las funciones universitarias, el proyecto articula extensión, docencia e investigación, con énfasis en robustecer dispositivos metodológicos para la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. La metodología adoptada es la Investigación-Acción Participativa (IAP), que organiza procedimientos cíclicos y facilita la coproducción de saberes. Como marcos teóricos se integran el enfoque gestáltico de las otredades y el esquema Entreversos, que funciona como referencia hexadimensional para el registro y la reflexión. El prototipo final apunta a habilitar procesos de transferencia ética y política mediante tecnologías so-

Recibido:
16/08/2025
Aceptado:
31/10/2025



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución – No
Comercial – Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Licenciado en Psicología. Fundación la Morera. gonzalomontiel@upc.edu.ar

ciais pertinentes. Se espera evaluar su eficacia mediante pilotos y criterios participativos de impacto social y local.

Palabras clave: artefacto comunitario, investigación-acción participativa, sistematización, modelización, campo de correlación, trabajo territorial.

Abstract: The project “Integrated Artefact for Community Work” proposes to systematize, with the aim of modeling and transmitting, La Morera Foundation’s territorial practices in Villa El Tropezón, Córdoba, Argentina. The organization implements, within a single institutional design, integrated interventions across education, culture, popular economy, environment, health, gender, and family and community strengthening. Faced with complex problems such as structural poverty, marginality, suffering, and violence, multidimensional and context-sensitive responses are imperative. This research seeks to consolidate existing practices and prototype an operational model for their transmission and replicability in other territories. From the university’s functions, the project articulates extension, teaching, and research, emphasizing the strengthening of methodological tools for collecting and analyzing qualitative and quantitative data. The adopted methodology is Participatory Action Research (PAR), which structures cyclical procedures and facilitates knowledge co-production. Theoretical anchors include a Gestalt approach to otherness and the *Entreversos* scheme, used as a hexadimensional framework for recording and reflection. The final prototype aims to enable ethical and political transfer through appropriate social technologies and will be evaluated via pilot tests and participatory social-impact criteria.

Keywords: community artefact, Participatory Action Research (PAR), systematization, modeling, co-relational field, territorial work.

Resumo: O projeto “Artefato Integral de Trabalho Comunitário” propõe sistematizar, com o objetivo de modelizar e transmitir, as práticas territoriais da Fundación La Morera em Villa El Tropezón, Córdoba, Argentina. A organização implementa, dentro de um desenho institucional único, intervenções integradas em educação, cultura, economia popular, meio ambiente, saúde, gênero e fortalecimento familiar e comunitário. Diante de problemáticas complexas como pobreza estrutural, marginalidade, sofrimento e violências, torna-se imperativo desenvolver respostas multidimensionais e contextualizadas. Esta pesquisa busca consolidar práticas existentes e prototipar um modelo operativo para sua transmissão e replicabilidade em outros territórios. No marco das funções universitárias, o projeto articula extensão, ensino e pesquisa, com ênfase em reforçar dispositivos metodológicos para a coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos. A metodologia adotada é a Pesquisa-Ação Participativa (PAP), que organiza procedimentos cíclicos e facilita a coprodução de saberes. Como referenciais teórico-metodológicos integram-se a abordagem gestáltica das otredades e o esquema *Entreversos*, usado como referência hexadimensional para registro e reflexão. O protótipo final visa viabilizar processos de transferência ética e política por meio de tecnologias sociais pertinentes, avaliados mediante pilotos e critérios participativos de impacto local.

Palavras-chave: artefato comunitário, Pesquisa-Ação Participativa (PAP), sistematização, modelagem, campo de correlação, trabalho territorial

Introducción

En contextos urbanos caracterizados por procesos de marginalización socioeconómica –como la zona de Villa El Tropezón, ciudad de Córdoba, Argentina– las dinámicas cotidianas configuran formas de producción de saberes que permanecen, en gran medida, extracurriculares y poco visibilizadas por los circuitos formales de conocimiento. La pobreza estructural, el déficit en el acceso a servicios básicos y las restricciones en la movilidad social, entre otras condiciones sistémicas, confluyen en la reproducción de vulnerabilidades, al tiempo que generan mecanismos comunitarios de afrontamiento creativo, resiliencia e infraestructura social de confianza y cooperación. Estas condiciones, compartidas por numerosos asentamientos populares de la Argentina y de la región latinoamericana, exigen intervenciones que reconozcan la especificidad del contexto, la densidad simbólica de las prácticas locales y su potencia transformadora, es decir, su capacidad para generar propuestas sólidas y viables de transformación social.

El proyecto *Artefacto Integral de Trabajo Comunitario* se plantea como un abordaje investigativo destinado a transformar las prácticas situadas –generadas en el marco de Fundación La Morera– en insumos sistematizados y operacionalizables para la docencia, la extensión universitaria y la incidencia en políticas públicas. Desde una perspectiva de psicología comunitaria y ciencias sociales aplicadas, el Artefacto se concibe como una tecnología social híbrida: una matriz inicial de campos conceptuales para cada dimensión temática, un repertorio de formatos de registro multimodal y un protocolo de circulación que permite la recolección, el análisis y la validación de conocimientos situados sin descontextualizar las prácticas que los producen. La propuesta procura, por tanto, articular la validez de saberes comunitarios con las exigencias de rigor metodológico y pertinencia política.

La investigación se organiza en torno a tres objetivos interrelacionados: (1) consolidar un modelo operativo y epistemológico que integre educación, cultura, ambiente, economía popular, prevención de adicciones y promoción de derechos; (2) desarrollar instrumentos y procesos para la sistematización participativa de saberes territoriales; y (3) generar condiciones para la transmisión, la replicabilidad y la articulación con instancias de decisión pública y programas universitarios. A partir de estos objetivos surgen preguntas centrales: ¿qué formas de evidencia resultan pertinentes para representar procesos comunitarios complejos?, ¿cómo diseñar procedimientos de sistematización que preserven la integridad

expresiva de materiales artísticos y narrativos?, ¿qué criterios de transferencia permiten la replicación contextualizada del Artefacto en otros territorios?

Epistemológicamente, el estudio se inscribe en marcos críticos que privilegian el conocimiento situado y la coproducción de saberes entre academia y comunidad. Se retoman como referentes metodológicos la Investigación-Acción Participativa (IAP) –por su énfasis en ciclos reflexivos de intervención y evaluación colectiva– y aportes de la tradición gestáltica aplicados a la comprensión del concepto de campo, de la figura/fondo relacional y de los emergentes de sentido en procesos grupales. En particular, la noción de “otredades” formulada por Müller aporta un esquema interpretativo –la Rosa de Thaís– para analizar cómo se manifiestan las otredades en campos de acción y su relación con las vulnerabilidades en contextos de alta diversidad social. Complementariamente, el libro *Entreversos* opera como antecedente teórico-práctico que legitima el estatus epistemológico del material poético-artístico: plantea la diversidad de narrativas como forma de conocimiento –no solo como objeto de estudio– y orienta herramientas para las conversaciones entre lenguajes expresivos y formatos operativos.

Metodológicamente, la investigación adopta un diseño cualitativo-reflexivo con elementos mixtos para el procesamiento de datos emergentes. La estrategia procesual se organiza en ciclos: (1) fase de construcción relacional y codiagnóstico con equipos de trabajo; (2) codiseño de instrumentos (fichas de registro multimodal, bitácoras, guías para producción audiovisual y sonora); (3) recolección de registros en campo; (4) análisis reflexivo participativo mediante talleres de discusión y elaboración de matrices de emergentes; (5) diseño y prueba piloto del prototipo del Artefacto y socialización de aprendizajes. El análisis se centrará en **detectar y explicitar núcleos de sentido compartidos**, habilitar **múltiples formas de nombrar la experiencia e identificar patrones de coherencia interna**. Se aplicarán metodologías como el **análisis temático participativo y la construcción de mapas de sentido**, que integran y organizan los aportes de manera estructurada.

Se acordarán con las y los participantes modalidades concretas y coherentes de reconocimiento por sus aportes al proyecto.

Los resultados esperados incluyen: (a) una matriz inicial de campos conceptuales para cada dimensión temática, diseñada como una estructura conceptual-operacional que reúna las nociones centrales de cada área –educación, cultura,

ambiente, economía, salud y promoción de derechos– contemplando tanto sus particularidades como las posibilidades de articulación desde una perspectiva de integralidad y funcionamiento conjunto.; (b) un prototipo de Artefacto (documental descriptivo y artístico-multimedia) susceptible de prueba piloto; (c) guías metodológicas para incorporar, en los procesos de sistematización, registros poético–artísticos y reflexiones conceptuales nacidas de la experiencia, junto con datos cuantitativos y cualitativos provenientes de iniciativas productivas, ambientales y económicas –como huertas comunitarias o proyectos de economía social–; (d) propuestas de articulación con políticas públicas locales y programas de extensión universitaria, orientadas a la escalabilidad responsable; y (e) el diseño de un **Artefacto–Escuela Comunitaria** como dispositivo de transmisión y multiplicación de los conocimientos emergentes del proceso, orientado a estructurar formas innovadoras de capacitación y formación que fortalezcan las capacidades locales y favorezcan su replicabilidad no dogmática en otros territorios.

En términos de contribución disciplinar, esta investigación pretende ofrecer materiales producidos en el territorio y marcos conceptuales que nutran los debates sobre la producción, validación y legitimación del conocimiento situado, así como sobre el diseño de tecnologías sociales y metodologías participativas aplicables en contextos de vulnerabilidad.

Este artículo presenta las discusiones y desafíos centrales de la investigación: contextualiza la problemática en la zona de Villa El Tropezón, articula el marco epistemológico y metodológico que fundamenta el Artefacto Integral, describe la matriz operativa de indicadores y sintetiza los emergentes preliminares. La discusión final orienta recomendaciones para la validación, la transmisión y la incidencia institucional, con especial atención en los criterios de replicabilidad no dogmática y en la preservación de la integridad simbólica de los saberes comunitarios.

Acerca del Artefacto

El término Artefacto, tal como se formula en *Entreversos*, desborda el marco explicativo de las categorías convencionales en políticas sociales –por ejemplo, “dispositivo” o “programa”– para constituirse en un concepto heurístico que amalgama dimensiones prácticas, simbólicas y proyectuales del trabajo comunitario. La combinación etimológica –“arte” + “facto”– no opera como recurso retórico, sino

como síntesis de una tensión constitutiva: por un lado, el ‘arte’ remite a ‘un hacer que conjuga destreza, sensibilidad y cuidado, impulsando la creatividad hacia la exploración de nuevas formas y posibilidades’; por otro, lo ‘fáctico’ introduce ‘condición de realización, efectividad y producción de resultados en el tiempo’. Leer el Artefacto en esta doble clave permite reconocerlo simultáneamente como forma de creación simbólica y como estructura capaz de producir efectos sociales y materiales, habilitando una reflexión crítica sobre los modos de producción y validación del conocimiento en contextos de vulnerabilidad, así como sobre el lugar de los saberes comunitarios y las prácticas artísticas en dicho proceso.

Desde una perspectiva epistemológica, el Artefacto desplaza la frontera entre objeto de estudio y herramienta de intervención: las piezas estéticas –canciones, relatos, fotografías, performances– no son meros soportes ilustrativos, sino modos de conocimiento que concentran sentidos y potencia transformadora. Esto exige ampliar las nociones de evidencia y validez –la verdad de un verso o de una melodía excede su referencialidad descriptiva y produce efectos performativos que reconfiguran subjetividades y vínculos– y tensiona jerarquías epistémicas que privilegian lo codificable y cuantificable por sobre lo singular y experiencial (de Sousa Santos, 2010). En contextos como Villa El Tropezón, asumir la estética como forma de conocimiento supone elevar la condición epistemológica de prácticas históricamente relegadas a una posición periférica o meramente expresiva.

En diálogo con los estudios de diseño y artesanía, el Artefacto puede entenderse como la conformación material de un proceso creativo integrado, donde convergen dimensiones entrelazadas del hacer y no fases lineales (Guerrero Jiménez, 2018). En esta clave, se configura como un nodo de saber técnico, memoria cultural y proyección colectiva, y expresa que la técnica es una forma sensible de pensamiento y comprensión del mundo. Esta perspectiva refuerza la lectura propuesta al reconocer al Artefacto como saber encarnado que orienta prácticas, produce sentido y articula, desde su materialidad, vínculos entre experiencia, territorio y horizonte transformador.

La dimensión artesanal del Artefacto enfatiza la centralidad del vínculo y del cuidado como condiciones de posibilidad para cualquier proceso de generación de sentido. El “hacer artesano” subraya que los procedimientos del trabajo comunitario requieren atención minuciosa a la singularidad: tiempos, historias, modos locales de nombrar problemas y soluciones. Desde la psicología comunitaria, ello implica priorizar procesos relacionales y éticos que sostengan confianza y

corresponsabilidad; desde las ciencias sociales, reconocer que la producción de conocimiento es inseparable de la calidad relacional que la produce.

En paralelo, *Entreversos* no concibe la maquinabilidad como falla, sino como dimensión propia y necesaria: la idea de máquina productiva remite a la capacidad de estructurar procesos, reproducir trayectos de aprendizaje y generar bienes con circulación. Surge aquí una tensión clave entre escalabilidad y sostenibilidad, junto con el riesgo de homogeneización y pérdida de sentido. Convertir lo artesanal en producto puede despojar las expresiones de su contexto relacional y simbólico; pero renunciar a toda lógica de reproducción puede condenar las experiencias a la precariedad o a la invisibilidad institucional. El Artefacto, leído críticamente, demanda articular ambas dimensiones sin subordinación, sosteniendo una tensión fecunda entre respeto al contexto de origen y potencial de aplicación situada.

Otra arista crítica refiere al estatuto de la traducción entre lenguajes. Si las categorías nacidas del hacer comunitario, las narrativas y las producciones artísticas son formas de conocimiento, su circulación en ámbitos de difusión, formación o política pública exige procesos de traducción que preserven integridad semántica y agencia autoral. La mera transposición a formatos administrativos o pedagógicos comporta riesgos de descontextualización: lo que se vuelve inteligible para políticas o mercados puede perder su fuerza transformadora. De allí que el Artefacto interpele a investigadores y hacedores a prácticas de traducción reflexivas que aseguren trazabilidad, participación y reconocimiento en cada fase de transformación.

El término 'Artefacto' es utilizado por distintas disciplinas para dar cuenta de la dimensión material y simbólica de los procesos sociales y productivos. En el campo de la agroecología, se lo comprende como expresión tangible de prácticas y saberes que organizan el manejo del agroecosistema, operando como interfaz entre técnica, territorio y decisión productiva, y condensando aprendizajes locales que habilitan procesos de resiliencia y transformación socio-ecológica (Tittone, 2019). Desde la sociología de la tecnología, el Artefacto se entiende como una construcción social surgida de dinámicas de apropiación y asignación de sentido, donde deja de ser objeto neutro para inscribirse en tramas de relaciones, valoraciones y decisiones compartidas (Thomas & Buch, 2013). En esta convergencia, el Artefacto se configura como nodo de conocimiento situado que articula materialidad, vínculos y proyección colectiva, evidenciando que su potencia transforma-

dora reside tanto en su estructura tangible como en las relaciones simbólicas y comunitarias que lo sostienen y lo orientan hacia horizontes de cambio.

El carácter proyectual del Artefacto –su orientación hacia la producción organizada en proyectos– introduce una dimensión temporal y política: los proyectos funcionan como dispositivos de horizonte que trazan deseos y límites factibles. Esta proyección orienta la acción y habilita planificación y evaluación, pero también comporta riesgos cuando se impone desde lógicas externas que generan dependencia y subordinan agendas locales a métricas ajenas. La lectura crítica del Artefacto exige, por tanto, considerar su inscripción en relaciones de poder y el grado de autonomía y multidependencia que promueve.

Finalmente, el Artefacto opera como mediador en los procesos de producción identitaria, facilitando la reconfiguración de modos de subjetivación y pertenencia. Su potencia reside en equilibrar la consolidación de rasgos identitarios con la apertura a formas emergentes de identificación, promoviendo trayectorias dinámicas basadas en reconocimiento mutuo. La capacidad de fomentar redes de interdependencia –en reemplazo de relaciones de dependencia hegemónica– constituye un valor normativo relevante; sin embargo, su efectividad se ve condicionada por factores estructurales como el financiamiento, la institucionalización y el reconocimiento del trabajo, cuya ausencia puede reproducir asimetrías y limitar la expansión de trayectorias identitarias plurales.

Desafíos para la sistematización multidimensional del Artefacto

Revisión, crítica y actualización para el Artefacto Integral (educación, cultura, ambiente, economía, salud)

En el marco del *Artefacto Integral de Trabajo Comunitario*, la sistematización no se concibe como una tarea meramente técnica de ordenar datos, sino como un proceso político y epistemológico que recupera, interpreta y proyecta el conocimiento nacido de la práctica. Siguiendo la tradición latinoamericana de sistematización (Óscar Jara, entre otros), se la entiende como la reconstrucción crítica de una experiencia para descubrir su lógica, extraer aprendizajes y generar insumos útiles para la acción, la formación y la transformación social. No se trata únicamente de describir lo ocurrido, sino de comprender los procesos, identificar tensiones y producir conocimiento que pueda ser compartido y transformado en acción.

Desde esta perspectiva, sistematizar es una forma de investigación situada, participativa y comprometida con la realidad que estudia.

Un primer desafío central consiste en cómo construir, de manera colaborativa, los asuntos emergentes que servirán de eje para la sistematización en cada una de las dimensiones del Artefacto. Esto implica generar conversaciones en profundidad con referentes de educación, cultura, ambiente, economía y salud para identificar, a partir de su experiencia, cuáles son las manifestaciones, procesos y cambios significativos que es pertinente observar. Este trabajo no se reduce a lo artístico –aunque incluya expresiones culturales como versos, canciones o performances–, sino que se extiende a registros tan diversos como el funcionamiento de una red de huertas comunitarias, la evolución de una marca de cosmética natural, la organización de ferias locales o el diseño de prácticas preventivas vinculadas con problemáticas de consumo.

El desafío consiste en que esos asuntos emergentes, una vez consensuados, orienten la elección de indicadores claros y pertinentes, y que, junto a los referentes, se definan las formas de registro: desde fichas técnicas y planillas de producción hasta registros fotográficos, bitácoras narrativas o grabaciones audiovisuales. Este proceso de codiseño asegura que lo documentado responda tanto a las prioridades comunitarias como a los requerimientos de análisis, sin perder la riqueza contextual que les da sentido.

Esquema conversacional para la codefinición de asuntos emergentes

Objetivo

Habilitar procesos conversacionales que faciliten la detección, el nombramiento y la priorización de emergentes relevantes –es decir, aquello que “resuena” en las áreas donde operan los actores– y traducir esas resonancias en registros útiles para el Artefacto.

Momento I — Escucha gestáltica y mapeo de resonancias

Nombre operativo: Conversaciones dialógicas

Propósito: Abrir un espacio concentrado y seguro para que aparezcan emergentes significativos –palabras, silencios, gestos, imágenes– y registrarlos con cri-

terios de resonancia y utilidad para el Artefacto. La conversación busca no solo recibir información, sino sintonizar con lo que conmueve y orienta la acción colectiva.

Participantes mínimos: Referente de investigación (facilitador dialógico), convoca y guía la dinámica. Colaborador registrador (registro sensible), anota, fotografía y transcribe al soporte.

Referentes de área (educación, cultura, ambiente, economía, salud, etc.), 1 a 4 personas por sesión.

Duración máxima: 30 minutos.

Preguntas propuestas (para activar resonancias y codefinir):

- ¿Qué palabra, imagen o escena vuelve hoy cuando piensa en su área?
- Mencione un episodio reciente que haya marcado a su equipo: ¿qué pasó y por qué importa?
- ¿Qué se siente que no se nombra y debería ser escuchado?
- Si pudiera transformar algo en su área con apoyo del Artefacto, ¿qué sería?
- ¿Qué recursos o apoyos harían posible esa transformación?
- ¿Qué palabra quiere dejar como señal para el registro?

Momento 2 — Codefinición de indicadores

Este momento busca traducir los asuntos emergentes priorizados en señales observables y registrables –indicadores– que respeten la naturaleza sensible de lo detectado y que sean operativos para el Artefacto. El objetivo es producir indicadores coherentes con el sentido colectivo (resonancias), válidos metodológicamente y viables técnicamente para el registro y la sistematización.

Momento 3 — Codiseño de soportes híbridos para los registros

Propósito: Construir, junto con referentes, una plantilla híbrida (cuantitativa y cualitativa) que contenga la diversidad de registros generados por el proceso – planillas, fichas, entrevistas, fotografías, descripciones emocionales, canciones, testimonios, mapas, etc.– y que permita un uso operativo por parte de los equipos.

Principios orientadores

- Coherencia: cada indicador debe derivar explícitamente de una cuestión emergente.
- Multiplicidad metodológica: combinar indicadores cuantitativos, cualitativos, según lo que mejor exprese la cuestión emergente.
- Simplicidad de uso: priorizar pocas cuestiones emergentes (2 a 4) para no sobrecargar la recolección.
- Sensibilidad: incluir indicadores relacionales y afectivos.

4. Esquema Entreversos: referencia inicial del Artefacto y esquema multidimensional para registros y sistematizaciones

El Esquema Entreversos propone una referencia conceptual y operativa que ofrece al Artefacto una herramienta orientadora para observar, registrar y sistematizar los procesos experienciales que se desarrollan en proyectos realizados en contextos vulnerabilizados. Se trata de una herramienta hexadimensional que articula una lectura gestáltica de los campos problemáticos: un mapa para pensar-hacer que combina sensibilidad fenomenológica con criterios orientadores para los registros.

Un aporte significativo de este esquema al Artefacto, en el contexto de los trabajos comunitarios, es su capacidad de movilizar una dinámica amplia y diversa de registros, a la vez que establece campos bien definidos para la discusión y la reflexión compartida.

Para que ese mapa cumpla su función –es decir, para que la hexadimensionalidad deje de ser solamente una estructura conceptual y se convierta en una guía viva de la conversación– es necesario situar la mirada en lo que llamamos Campo de correlación, que representa la delimitación un tiempo-espacio vincular, inmerso en un proceso continuo y cambiante, donde las voces, las instituciones, las producciones culturales y las historias personales se configuran y se transforman.

El concepto de campo, ampliado como campo complejo de correlación, no es un mero marco espacial: es un espacio-tiempo dinámico en el que sujetos, instituciones, escenarios y narrativas se configuran mutuamente. En esta noción, el “campo” desplaza la mirada individual hacia una ecología de vínculos: no hay actores aislados, sino múltiples otredades –externas e internas– que conviven, se

rozan, resuenan y se transforman. Delimitar un campo de correlación implica, entonces, reconocer la inclusión inevitable del equipo técnico y de las instituciones en el propio tejido de la intervención y asumir responsabilidad por las propuestas que allí emergen.

Como orientación para la discusión sobre problemáticas, el campo de correlación nos desafía a pensar desde la interdependencia: las preguntas, los relatos y las reflexiones que se consideren relevantes son aquellas que reconocen relaciones entre historias personales, prácticas culturales, proyectos políticos, recursos institucionales y modos de afectación en procesos comunitarios. Esto tiene consecuencias prácticas a nivel discursivo: la discusión debe atender simultáneamente a las voces narradas, explicitadas, y a los trasfondos silenciosos, susurrantes, que habitan cada sujeto y sus vínculos, a las tensiones entre instituciones y comunidades, y a las múltiples versiones –los versos– que traman la realidad. En suma, el campo funciona como brújula para que la conversación no se limite a un diagnóstico lineal, sino que explore la red de conexiones que sostienen y reproducen la problemática.

Cronos y Kairós: temporalidades constitutivas de los campos de correlación

El Esquema Entreversos distingue dos maneras de entender el tiempo que atraviesan los campos de correlación: Cronos, el tiempo cronológico y material (sucesión pasado-presente-futuro), y Kairós, el tiempo propiamente humano, aquel que puede hacer presente lo ausente mediante el lenguaje. Esta bifurcación es teórica y práctica: Cronos sitúa los hechos en una línea sucesiva, expansiva, y permite indagar sobre sucesos concretos (fechas, eventos, políticas); mientras que Kairós abre la posibilidad de reconocer narrativas del pasado, del presente y futuras, así como también afectaciones, fondos, ausencias y eróticas que no se reducen solo a los hechos concretos.

Como orientadores para la discusión, reconocer este cruce temporal desafía a alternar preguntas cronológicas –“¿qué pasó y cuándo?”– con preguntas inspiradas en Kairós –“¿qué ausente se vuelve presente en este relato?”, “¿qué heridas susurran como silenciosa presencia?”, “¿qué eróticas movilizan las celebraciones?”–. De ese modo, la deliberación evita estancarse en la mera narración de hechos o disolverse en mandatos ideológicos rígidos, y mantiene una tensión dinámica fecunda entre lo verificable y lo simbólico, entre la evidencia y la posibilidad de transformación. Esta alternancia también guía la priorización de temas: algunos

requieren medidas que atiendan a Cronos; otros precisan disparadores que respondan a la emergencia del tiempo Kairós.

Además estos campos de correlación –con su temporalidad Cronos y Kairós– configuran seis dimensiones gestálticas para una lectura multidimensional que orienta la discusión reflexiva en este proyecto de investigación. El Esquema Entreversos, inspirado en la propuesta de Marcos Müller de la Rosa de Thaís (Müller, 2023), organiza seis dimensiones gestálticas en dos planos:

- tres dimensiones narrativas, “decibles” (la superficie narrativa del proyecto)
- tres dimensiones discursivas, “susurrantes” (las profundidades que laten en los cuerpos y en los trasfondos).

Cada dimensión opera como un lente que puede revelar configuraciones emergentes, y que, al ser convocada en la conversación, orienta preguntas, reconoce procesos y explicita límites a considerar. No son compartimentos estancos: se correlacionan y tensionan entre sí; pero como dispositivos heurísticos permiten rastrear qué emerge con fuerza y qué silencios afectan en el campo.

I. Culto a las Raíces (pasado perfecto)

Es el espacio donde residen las memorias sagradas, las creencias que funcionan como fundamento identitario y las narrativas del pasado cerrado. Aquí las explicaciones suelen presentarse como certezas arraigadas –fe– y sus soluciones son, a menudo, fantásticas o imposibles en términos concretos.

Enfocar esta dimensión en las discusiones nos propone escuchar genealogías de sentido, individuales y colectivas, y respetar la legitimidad cultural de las creencias. En la práctica reflexiva, puede servir para identificar rigideces que operan como resistencias al cambio –porque el pasado sagrado estructura una forma de ser– y, al mismo tiempo, para detectar recursos simbólicos que pueden recuperarse como auxiliares frente a problemáticas. Preguntar desde el Culto a las Raíces implica evocar relatos que, resignificados, pueden aportar consuelo y cohesión.

2. Lo Cultural como Artefacto (presentificación del pasado imperfecto)

Representa la “máquina” de producir versos, objetos y saberes en el presente, que configuran identidades, instituciones y conocimientos: canciones, fotografías, relatos y obras que constituyen evidencias vivas de procesos de transformación. Es el presente activo, abierto, donde emergen identidades alternativas y soluciones posibles.

Esta dimensión orienta la mirada hacia prácticas concretas de producción simbólica. En la discusión, invita a indagar por los artefactos que ya circulan como manifestaciones de agencia y por las emergencias identitarias que esos artefactos muestran. Permite legitimar la evidencia estética como fuente de conocimiento y como indicio de soluciones plausibles; obliga a incorporar la voz creadora de la comunidad como dato relevante para comprender y transformar el problema.

3. Espacio Entre-Político (futuro virtual)

Es el ámbito proyectivo donde se ensayan narrativas de reparación institucional y deseos políticos compartidos; la esfera donde las fantasías colectivas construyen horizontes de justicia y reconocimiento.

Incluir el Espacio Entre-Político habilita la explicitación del deseo como motor de acción colectiva. En el campo de discusión, esto se traduce en preguntas sobre faltas institucionales, demandas legítimas y estrategias de visibilización. Esta orientación permite diferenciar entre fantasía imposibilitante y utopía plausible; también obliga a reconocer la tensión entre lo deseado y lo factible, remarcando que los proyectos políticos deben lidiar con la falta institucional que las comunidades experimentan.

4. Ética de la Morada (pasado simple; lo inenarrable)

Representa el trasfondo de pérdidas, duelos y desarraigos que no siempre se articulan en discurso, pero que se manifiestan en cuerpos y silencios. Es una dimensión ética porque convoca a la hospitalidad, el cuidado y la acogida de lo extraño.

Reconocer esta dimensión nos desafía a generar ámbitos para la acogida del dolor. En la deliberación, esto se traduce en abrir espacios para las pérdidas, para el reconocimiento, no solo desde la palabra, sino desde silencios, angustias y gestos

imprecisos. Orienta la discusión hacia preguntas sobre lo que se manifiesta en los cuerpos como afectación.

5. Gestión Enraizada (presente indicativo; límite)

Es ámbito de la gestión concreta, de la negociación de límites y de la administración de frustraciones –el reconocimiento práctico de que “todo no se puede”–. Es la dimensión donde la política de lo posible se encuentra con la ética de la voz del otro.

Invocar la Gestión Enraizada obliga a traer la materialidad institucional y logística al diálogo sin anular la sensibilidad. Permite formular preguntas que delimitan –“¿qué límites impone el contexto?”– y reflexionar sobre cómo la aceptación ética de límites puede, paradójicamente, abrir espacios de emergencia para voces subalternas. Orienta la conversación hacia la negociación honesta de expectativas.

6. Misterio de los Cantos (futuro subjuntivo; desbordes gozosos)

La dimensión del desborde, la mística, la fiesta y la erótica del encuentro; horizonte de esperanza que atrae por su indeterminación y su capacidad de producir unión y goce colectivo.

Traer el Misterio de los Cantos a los campos de reflexión permite reconocer la dimensión sensorial, festiva y vital de la transformación. En la deliberación, abre preguntas sobre prácticas que generan desbordes positivos, sobre celebraciones que configuran identidades ampliadas y sobre cómo la esperanza se manifiesta en formas materiales (fiestas, cantos, encuentros). Orienta a considerar la esperanza no como discurso vacío, sino como fuerza motora con efectos tangibles en la cohesión social y en la posibilidad de acción celebratoria.

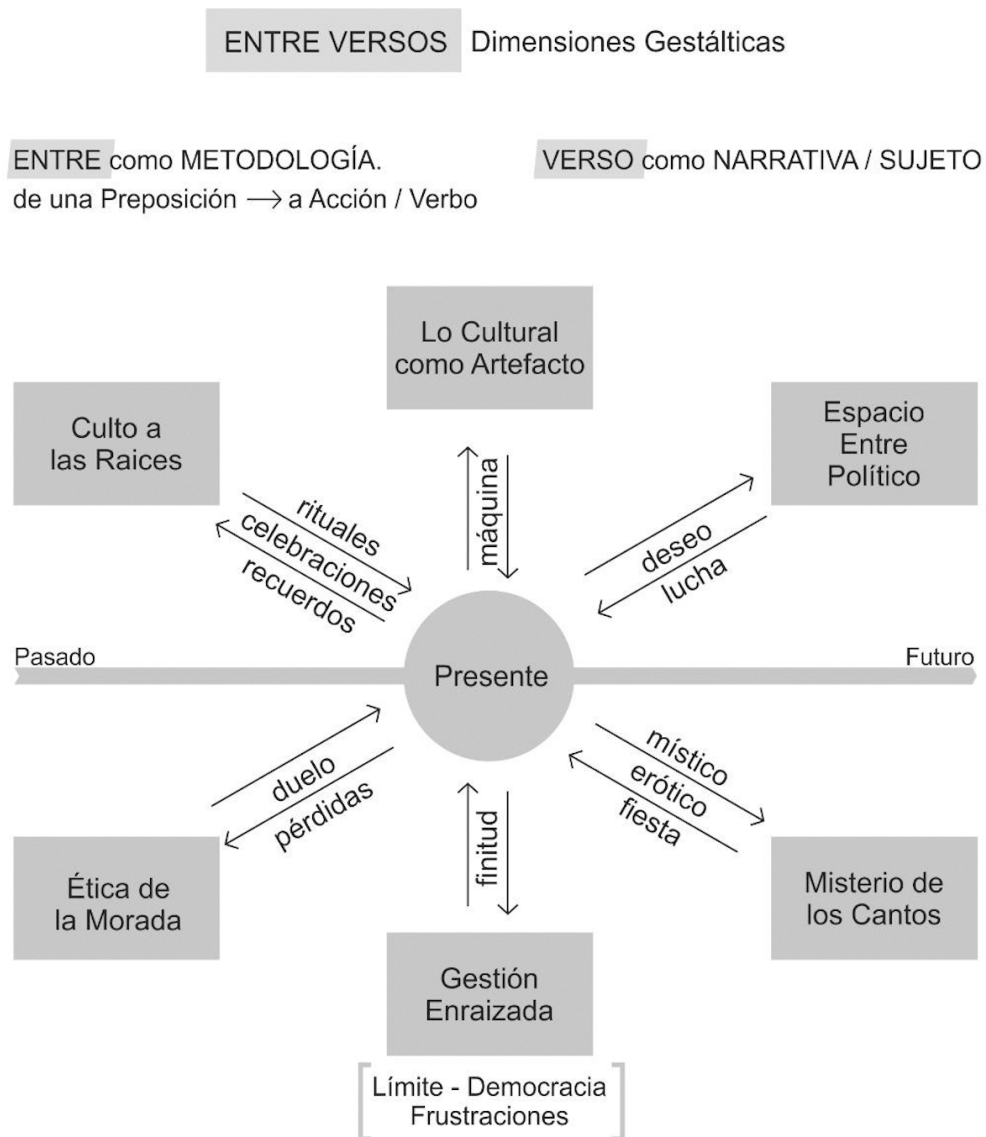
Interdependencias, tensiones y prioridades en la discusión

Las dimensiones operan como una trama de configuraciones emergentes: un mismo problema puede activar simultáneamente Culto a las Raíces y Espacio Entre-Político, Lo Cultural como Artefacto y Ética de la Morada, o producir tensiones entre Gestión Enraizada y Misterio de los Cantos. Orientar la discusión

implica mapear estas emergencias: identificar qué dimensión ocupa la hegemonía narrativa, cuáles permanecen en susurro y qué tensiones estructurales requieren ser explicitadas. Este mapeo conceptual permite pasar de la queja aislada a una deliberación que negocia sentidos, reconoce límites y habilita posibilidades de transformación simbólica y política.

En su conjunto, el Campo de correlación, Cronos y Kairós y las seis dimensiones ofrecen una gramática para escuchar mejor y preguntar con mayor precisión. No se trata de sumar categorías, sino de dotar a la discusión colaborativa de un vocabulario que haga justicia a la complejidad de la experiencia: un vocabulario que respete la memoria, atienda el dolor, reconozca las producciones culturales, negocie límites y aliente la esperanza. Al orientar las preguntas y los focos de escucha, este esquema aumenta la probabilidad de que las soluciones imaginadas dialoguen con las vidas y la comunidad que busca reconocer, consolidar y transformar.

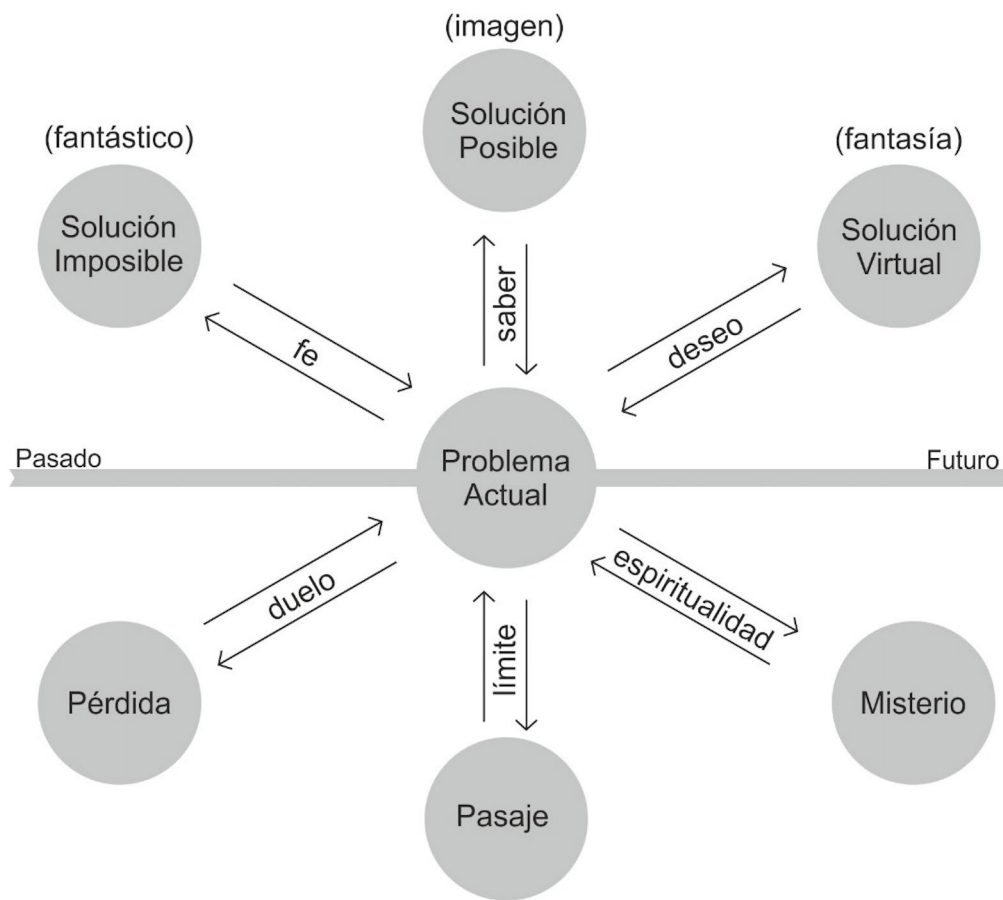
Figura 1. Esquema Entreversos. Dimensiones Gestálticas



Fuente: Montiel G., & Jaimovich, M.¹

[1] Montiel G., & Jaimovich, M. (Comp.). (2021). *Entreversos: El poder de los entramados narrativos para la integración socio-cultural*. UPC Editorial Universitaria

Figura 2. Esquema Entreversos para abordaje de problema



Fuente: Montiel G., & Jaimovich, M.²

Investigación-Acción Participativa (IAP): principios esenciales y su encaje en el proyecto

La Investigación-Acción Participativa (IAP) no es una técnica neutra: es una ética de trabajo, una disposición política y un conjunto de prácticas que colocan la experiencia y la agencia de las comunidades en el centro del conocimiento y la transformación. En su matriz conceptual, la IAP se define como un proceso colaborativo entre académicos, activistas y personas con experiencia vivida del problema, cuyo fin no es solo producir saber, sino habilitar acción emancipadora y capacidades locales para intervenir sobre las condiciones que generan la vulnerabilidad. Esta orientación normativa y metodológica remite a genealogías anti-

[2] Montiel G., & Jaimovich, M. (Comp.). (2021). *Entreversos: El poder de los entramados narrativos para la integración socio-cultural*. UPC Editorial Universitaria

coloniales, feministas y de educación popular que cuestionan la autoridad epistémica vertical y promueven la coproducción de conocimientos situados.

Desde una síntesis práctica, la IAP puede leerse a través de seis pilares que guían el diseño y la dinámica de los proyectos: (1) construir y sostener relaciones de confianza; (2) establecer prácticas de trabajo y acuerdos éticos; (3) construir una comprensión compartida del problema; (4) observar y generar materiales conjuntamente; (5) analizar de forma colaborativa; y (6) planificar y actuar en ciclos iterativos. Estos pilares no son secuencias rígidas: son entramados cíclicos que devuelven la centralidad a la reflexividad y a la rendición de cuentas comunitaria, y con ello sitúan al saber como herramienta de emancipación y no como mercancía académica.

¿Cuál es la relación entre la IAP y el proyecto Artefacto? La convergencia es profunda y constitutiva. En primer lugar, la IAP provee el fundamento ético: la intención por articular docencia, extensión e investigación –y de retirar la producción de conocimiento de lógicas extractivas– encuentra en la IAP una justificación teórica y práctica. El Artefacto, concebido como tecnología social híbrida que integra lo estético y lo fáctico, requiere procesos en los que la voz de quienes viven el territorio sea coautora del saber producido; la IAP prescribe y facilita exactamente esa coproducción.

En segundo lugar, en el plano metodológico, la IAP orienta los ciclos de trabajo previstos en el proyecto: la fase de construcción relacional y codiagnóstico; el co-diseño de instrumentos y soportes; la recolección de registros multimodales; los análisis reflexivos participativos y la prueba piloto del prototipo del Artefacto. Lejos de ser un recubrimiento retórico, la IAP exige que cada uno de esos momentos incorpore mecanismos de poder compartido –acuerdos de reconocimiento, compensación simbólica o material, dispositivos de deliberación y contralor comunitario– para evitar prácticas extractivas o de cooptación institucional, riesgos señalados reiteradamente por la literatura especializada.

La IAP también ilumina dilemas concretos que el Artefacto debe afrontar. Por un lado, la necesidad de sistematizar y modelizar implica procesos de abstracción; por otro, la IAP advierte sobre los peligros de perder la integridad semántica y la agencia de quienes originan los saberes. En la práctica, esto obliga a pensar la sistematización como insumo y la modelización como dispositivo que debe ser construido de forma participativa –no impuesto desde fuera– y siempre sujeto a

revisiones comunitarias. Aquí la IAP ofrece criterios de compatibilidad: participación efectiva en la definición de indicadores, en la selección de registros (materiales poético-artísticos incluidos), en la validación de resultados y en la decisión sobre formas de divulgación y circulación.

Finalmente, la IAP exige reflexividad crítica sobre las condiciones institucionales que sostienen el proyecto: desajustes con la infraestructura académica, tensiones de poder y riesgos de instrumentalización. Para mitigar esos riesgos, el manual de IAP propone construir redes de rendición de cuentas, articular alianzas con movimientos sociales y desarrollar prácticas de transparencia sobre objetivos, financiamiento y uso de los materiales. En Villa El Tropezón, estos elementos son esenciales para garantizar que el Artefacto sea realmente una tecnología de comunión y no una nueva forma de extracción cognitiva.

En síntesis, la IAP no es un complemento metodológico del Artefacto: es su condición de posibilidad para que la sistematización, la modelización y la transmisión sean procesos legítimos, éticos y efectivos. La adopción de principios IAP asegura que el Artefacto se dé a coautoría, se sitúe en su lógica y sea responsable frente a las comunidades que lo nutren.

Modelizar el Artefacto: retos conceptuales, tensiones y orientaciones para una modelización fiel.

Modelizar el Artefacto es una operación cognitiva y política: se trata de construir una representación que capture la lógica esencial de una práctica compleja, preservando su riqueza contextual y, a la vez, permitiendo su comunicación, réplica y aprendizaje. La modelación, en tanto praxis cognitiva abstracta, exige seleccionar, simplificar y ordenar elementos; la sistematización, por su parte, provee la materia prima: narrativas, matrices, fichas y lecciones aprendidas que alimentan la abstracción del modelo. Esta relación instrumental entre sistematización y modelación es central para el proyecto: primero comprender con rigor lo situado, luego construir una representación útil y responsable.

Sin embargo, ese paso de lo situado a lo abstracto encierra al menos cuatro desafíos conceptuales que debemos abordar con cuidado:

1) Preservar la integridad semántica de lo poético-artístico

El Artefacto se sostiene sobre evidencias no convencionales –canciones, performances, relatos– que poseen fuerza performativa. La modelización tiende a codificar; el riesgo es transformar actos vividos en datos descontextualizados. La orientación aquí es tomar esos artefactos como núcleos heurísticos: incluirlos en el modelo no como meros insumos estéticos, sino como nodos que articulan identidades, prácticas y sentidos, y conservar siempre la trazabilidad (registro de autores, contextos y procesos de circulación) para evitar despojar las producciones de su agencia original.

2) Equilibrar participación y abstracción

La modelización suele ser una operación más analítica que la sistematización participativa y puede tender a concentrar decisiones en manos de investigadores. Para resolverlo, proponemos un compromiso metodológico: que los elementos esenciales del modelo emerjan de la sistematización, pero sean validados en circulaciones participativas que permitan reinterpretaciones. Es decir, el modelo se construye iterativamente: primera extracción de patrones; segunda validación comunitaria; tercera reelaboración conceptual. Así se evita un modelo “sobre” la comunidad y se construye un modelo “con” la comunidad.

3) Manejar la tensión entre fidelidad y transferibilidad

Un modelo demasiado fiel a Villa El Tropezón puede ser intransferible; uno demasiado abstracto pierde utilidad. La solución conceptual consiste en distinguir niveles de abstracción:

(a) un núcleo rígido de principios y componentes esenciales (matriz integral de campos temáticos, roles básicos, ciclos de encuentro);

(b) capas adaptativas que describen formas locales de ejecución y variables contextuales;

(c) protocolos de traducción que indiquen qué debe conservarse invariable y qué puede adaptarse.

Esta arquitectura permite que el modelo funcione como guía sin convertirse en receta prescriptiva.

4) Integrar temporalidades y dimensiones gestálticas.

Cualquier modelo del Artefacto que sea útil debe incorporar no solo actores y recursos, sino las temporalidades (Cronos y Kairós) y las seis dimensiones del Esquema Entreversos, que configuran la lectura gestáltica del campo. En términos prácticos –conceptuales, no operativos–, el modelo ha de explicar cómo las dinámicas cronológicas se intersectan con las presentificaciones kairológicas, y cómo las seis dimensiones (Culto a las Raíces; Lo Cultural como Artefacto; Espacio Entre-Político; Ética de la Morada; Gestión Enraizada; Misterio de los Cantos) funcionan como nodos de energía que pueden activarse, silenciarse o tensionarse entre sí. Modelizar estas interdependencias implica mapear flujos simbólicos y materiales y representar posibles trayectorias de transformación que no presuponan linealidad.

A partir de estos desafíos proponemos un esquema conceptual –no operativo– que puede orientar la construcción del prototipo del Artefacto:

- Componentes nucleares: matriz integral (campos temáticos); actores (comunidad, promotores, universidades, instituciones); producción cultural (producciones); recursos (materiales, simbólicos); resultados esperados (capacidades, políticas, prototipos).
- Estructura relacional: redes de correlación que muestran relaciones de dependencia, influencia y tensión entre actores y componentes; capas que distinguen lo local de lo replicable.
- Temporalidad: inclusión explícita de Cronos y Kairós, vinculando actividades con eventos de temporalidad kairológica que reconfiguran significados.
- Dimensiones gestálticas: nodos conceptuales que permiten mapear, en cada ciclo, qué dimensiones emergen, cuáles se silencian y qué tensiones aparecen.
- Mecanismos de validación: instancias de retroalimentación participativa para validar y reformular el modelo en diálogo permanente con la comunidad.

- Criterios de transferencia ética: directrices que señalen qué elementos son no-negociables (garantías de autoría, reconocimiento, preservación simbólica) y qué puede adaptarse.

Esta arquitectura conceptual busca resolver, de forma equilibrada, los imperativos de rigor, relevancia y cuidado ético. Su virtud no reside en la precisión técnica –que llegará en la fase de prototipado– sino en ofrecer una cartografía que permita a los equipos y a la comunidad entender qué se modela, para qué y bajo qué condiciones.

Es importante subrayar que la modelización del Artefacto debe leerse siempre como un acto político: define qué se valida, qué se visibiliza y qué se omite. Por ello, la construcción del modelo requiere condiciones de transparencia, apertura y cogobernanza: registros de decisión, comités de revisión local y mecanismos de restitución de beneficios simbólicos y materiales son formas de asegurar que la modelización no reproduzca asimetrías ni rigidice dogmatismos.

Síntesis preliminar y orientaciones para el cierre del artículo

Al cerrar esta sección y avanzar hacia las conclusiones preliminares de este artículo, proponemos una síntesis que articule la trama teórica, metodológica y ética trabajadas hasta aquí. El Artefacto Integral de Trabajo Comunitario –leído a la luz del Esquema Entreversos y de los principios de la IAP– aparece como una propuesta que intenta conciliar tres exigencias aparentemente contradictorias: el reconocimiento de las experiencias y saberes situados; la posibilidad de sistematizar aprendizajes compartidos; y la necesidad de construir modelos transferibles que reconozcan y amplifiquen los sentidos y las prácticas asociadas al concepto de comunidad.

En primer lugar, la gramática conceptual: el Esquema Entreversos ofrece lentes –Cronos/Kairós, las seis dimensiones y los campos de correlación– que orientan la escucha y la discusión; la IAP dota al proceso de legitimidad ética y práctica al exigir coproducción y rendición de cuentas; la modelización permite pensar el Artefacto como una representación útil para la docencia, la extensión y la incidencia pública. Juntas, estas piezas constituyen una caja de herramientas epistemológicas que privilegia la complejidad y la responsabilidad.

En segundo lugar, es necesario reconocer las tensiones críticas que el proyecto debe mantener como objeto constante de vigilancia:

- (a) evitar convertir lo artesanal en producto descontextualizado;
- (b) impedir que la abstracción borre las voces originarias;
- (c) gestionar la institucionalidad para que sostenga y no capture las iniciativas;
- (d) negociar límites sin abandonar la ambición transformadora.

Reconocer estas tensiones no es pesimismo: es la condición de una práctica responsable y madura.

En tercer lugar, se desprenden prioridades operativas conceptuales para la fase que sigue (sin entrar en procedimientos):

- (a) consolidar procesos de sistematización participativa que alimenten la modelización;
- (b) diseñar instancias de validación comunitaria para las representaciones del modelo;
- (c) construir criterios de transferencia ética; y
- (d) establecer mecanismos de monitoreo reflexivo sobre las tensiones de poder y la eficacia simbólica del Artefacto.

Estas prioridades deben orientarse por la pregunta norte: “¿esta decisión fortalece lo comunitario y preserva la integridad simbólica de las producciones?”.

Finalmente, una nota prospectiva: el Artefacto tiene la potencia de ser a la vez, un dispositivo de formación –Artefacto-Escuela– y una herramienta de incidencia. Para que ello ocurra, es necesario mantener un horizonte dialógico: modelos abiertos, protocolos de registro y sistematización, y procesos de ajuste permanente. La investigación que documenta, modela y transmite debe permanecer siempre sujeta a la deliberación comunitaria; solo así la escalabilidad será legítima y no una réplica vacía.

Como cierre preliminar, proponemos leer el proyecto como una invitación: a escuchar con la precisión de un artesano y a pensar con la ambición de un hacedor público. La combinación de IAP, Esquema Entreversos y modelización no es una panacea técnica; es una ética de trabajo que reclama humildad, corresponsabilidad y creatividad. El siguiente informe de este proceso deberá presentar el prototipo del Artefacto, las pruebas piloto y las evaluaciones reflexivas que permitan convertir estas orientaciones conceptuales en prácticas que realmente dialoguen con la vida cotidiana de Villa El Tropezón y de otras comunidades.

Referencias bibliográficas

- Boaventura de Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A. y Hodgetts, D. (2023). Investigación-acción participativa. *Nature Reviews Methods Primers*.
- Guerrero Jiménez, L. (2018). Diseño y la artesanía: un diálogo sobre la creación de artefactos. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Un acercamiento conceptual y metodológico*. Documento de trabajo.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Comunicaciones Noreste Ltda.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Montiel, G., & Jaimovich, M. (Comps.). (2021). *Entreversos: El poder de los entramados narrativos para la integración socio-cultural*. UPC Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- Müller, M. (2019). *Otro(s) en una boda: Ensayos literarios en filosofía, psicoanálisis y Gestalt*. Uzina Dizer Editorial.
- Müller-Granzotto, M., & Müller-Granzotto, R. (2009). *Fenomenología y terapia Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Müller-Granzotto, M., & Müller-Granzotto, R. (2013). *Biopoder, totalitarismo y la clínica del sufrimiento*. Summus.
- Schnacke, A. (1993). *Sonia, te envío los cuadernos café*. Troquel.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Edhasa.
- Thomas, H., & Buch, A. (Comps.). (2013). *Actos, actores y artefactos: Sociología de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tittonell, P. (2019). *Transiciones agroecológicas: múltiples caminos hacia sistemas alimentarios sostenibles*. Wageningen University & Research.

Cita sugerida: Montiel, G. L. (2025). Artefacto integral de trabajo comunitario: modelización y transmisión de la experiencia de fundación la Morera en la zona de Villa El Tropezón, ciudad de Córdoba, Argentina. *Investiga+*, 8(8), 222–246. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>