

Mónica Laura Fornasari
Laila Emilia Daitter
(Comps.)

APRENDIZAJES CREADORES

TOMO II

OFICIOS DOCENTES Y ESTUDIANTILES EN CONTEXTOS
SOCIOEDUCATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL

Mónica Laura Fornasari
Laila Emilia Daitter
(Comps.)

APRENDIZAJES CREADORES

TOMO II

OFICIOS DOCENTES Y ESTUDIANTILES EN CONTEXTOS
SOCIOEDUCATIVOS DE EDUCACIÓN FORMAL

Aprendizajes creadores : oficios docentes y estudiantiles en contextos socioeducativos de educación formal / Mónica Laura Fornasari ... [et al.] ; Compilación de Mónica Laura Fornasari ; Laila Emilia Daitter. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2025.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-670-3

1. Educación. 2. Escuelas. I. Fornasari, Mónica Laura II. Fornasari, Mónica Laura, comp. III. Daitter, Laila Emilia , comp.
CDD 370

De la presente edición:

Copyright © *by* Educc - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Diseño interior y de tapa: Gabriela Callado.

ISBN: 978-987-626-670-3



La presente obra se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA**
JESUITAS

Obispo Trejo 323. X5000IYG
Córdoba. República Argentina
educc@ucc.edu.ar - libros.ucc.edu.ar

ÍNDICE

Prólogo I, <i>por Marco Eduardo Murueta</i>	4
Prólogo II, <i>por Mónica Laura Fornasari</i>	8
Aprendizajes creadores. Escuela y democracia experimental en la modalidad jóvenes y adultos, <i>por Carlos Gaido</i>	11
Oficio docente, prácticas áulicas y aprendizajes creadores. Reflexiones, interpelaciones y aportes desde el nivel primario, <i>por Silvia Beatriz Alaniz</i>	24
Las experiencias evaluativas y los aprendizajes creadores. Prácticas, sentidos y voces docentes, <i>por Gabriela González Brizuela y Silvana María Lasso</i>	32
Formación socioemocional en el oficio de aprender y liderazgo pedagógico. Nuevas agendas estudiantiles, <i>por Silvia Alejandra Carrera</i>	44
Los oficios de enseñar. Los quehaceres creadores y las miradas docentes, <i>por Alejandra Delgado, Susana Franco y Claudia Rodríguez</i>	54
Prácticas áulicas en el nivel primario. Voces y oficios docentes en contextos de educación pública, <i>por Silvia Beatriz Alaniz</i>	63
Oficios docentes y prácticas de enseñanzas. Tensiones, desafíos y prospectivas, <i>por Marisel Verónica Báez, Melina Faustinelli y Cintia Stefania Quiroga</i>	73
Imaginar, elegir y avanzar. Aprendizajes creadores e identidades vocacionales en contextos de vulnerabilidades sociopedagógicas, <i>por Alejandra María Mottola</i>	88
Datos de autores	96

PRÓLOGO I

Para la emancipación de los seres humanos es necesario que la crianza, la educación y la vida social se orienten a la *creación* de seres humanos *creadores, cooperativos y autogestores con compromiso social*. Que nunca más alguien sea sometido, que nadie tenga que obedecer, que nadie pretenda someter a otro(s). Que todas las personas sean plenamente libres de hacer lo que se les antoje, como decía Nietzsche, sin que por ello dañen a otros. Es posible. Decía Marx en los Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844 que en la medida en que los seres humanos son libres es cuando crean y se esmeran en la belleza. Es también célebre la cita de Marx cuando dice que el menos bueno de los obreros constructores de casas (albañiles) se distingue de la mejor abeja, en que ésta construye el panal siempre de manera muy similar a otros panales contruidos por otras abejas, mientras que el albañil antes de construir su edificio, por muy modesto que éste sea, lo imagina y suele hacerlo muy distinto a otro(s) edificios previamente contruidos.

La esencia de los seres humanos es ser creadores, generando productos que otros retoman. Se han visto chimpancés que son capaces de afilar un pedazo de madera o una piedra para cortar la maleza que les estorba o a una rama le quitan las hojas que la rodean para usarla como vara y sacar comida de un agujero, producen y usan la herramienta, pero cuando ha cumplido su función inmediata queda olvidada y no es retomada por otro(s). La cada vez más rápida evolución que los humanos han tenido en comparación con la de otras especies, se debe precisamente a que unos seres humanos retoman y desarrollan lo que otro(s) han hecho antes, elemento esencial de los procesos educativos.

Paradójicamente, en su evolución los humanos crearon la agricultura y eso los arraigó a la tierra y el territorio, generando conflictos tribales e individuales por

la posesión de las tierras más fértiles. La guerra derivó en que los vencidos fueron sometidos por los vencedores y los humanos se dividieron entre amos y esclavos. Los esclavos, la tierra, los animales y las mujeres fueron considerados recursos para ser usados y “explotados” por los amos. Los esclavos fueron obligados a dedicarse a actividades que no eran de su interés, sino del amo. Uno decidía y el otro hacía, como hasta la fecha los patrones deciden y los empleados obedecen, los padres mandan y los hijos obedecen, los docentes tradicionales dictan la lección y los alumnos se someten a esos dictadores áulicos para merecer la ansiada calificación y el certificado que les permitirá lograr un mejor “empleo”. Los maestros son empleados por las “autoridades” escolares y tienen que apegarse a la impersonalidad de un “currículo” que no ha sido creado por ellos. Directores, supervisores y ministros de educación están sometidos por un sistema establecido, impersonal, del que no se pueden liberar y los convierte en “otro ladrillo en la pared”.

Mónica Fornasari y Laila Daitter son docentes e investigadoras de la educación que han creado estos dos volúmenes con el ánimo de contribuir a la emancipación de los seres humanos a través de los procesos educativos formales y no-formales. Fornasari y Daitter convocaron y coordinaron la labor de autores como Julieta Jaimez, Franca Allegrina Di Luciano, Gabriela Tornier, Carlos Gaido, Silvia Beatriz Alaniz, Gabriela González Brizuela, Silvana Lasso, Alejandra Delgado, Susana Franco, Claudia Rodríguez, Silvia Alejandra Carrera, Marisel Báez, Melina Faus-tinelli, Cintia Quiroga y Alejandra Mottola, para investigar y aplicar un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje creador, más que creativo. Un paradigma transformador de los procesos educativos, de los educandos y educadores, y de las comunidades en que ambos actores se desenvuelven. Queda claro que el aprendizaje creador se caracteriza por ser trascendente y por ello se distingue de lo creativo que puede ser efímero o trivial. Los niños de 2 a 4 años suelen ser muy creativos por el sincretismo que Piaget descubrió en esas edades, pero no son creadores porque sus productos no son retomados por otro(s) y así mantengan su relevancia y su vigencia más allá de la gracia inmediata.

Asumir la posibilidad del aprendizaje creador en un proceso educativo formal o no formal requiere también de la vocación creadora de los educadores. Un educador dogmático, egocéntrico, mediocre, sometido, enajenado, obviamente no podría producir aprendizajes creadores de los educandos e incluso combatiría las muestras espontáneas de vocación creadora de los educandos a los que asume como “subordinados” a su punto de vista dogmático. Idealmente, quienes pretendieran enseñar a escribir y a leer debieran ser ellos mismos escritores, es decir, creadores de textos originales y trascendentes, y, por tanto, ávidos lectores de todo

lo relevante que hayan escrito otro(s). Algo similar tendría que ocurrir en todos los ámbitos: aquellos que pretendan impulsar, desarrollar, coordinar y proyectar los aprendizajes creadores relacionados con las plantas, con los animales, con la ingeniería, con la química, con la sociología, con la psicología, con la filosofía y con todos los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, tendrían que ser personas apasionadas con crear conceptos, técnicas, productos y servicios relevantes y trascendentes en sus comunidades.

Los docentes creadores, como se aprecia en los diferentes capítulos de estos libros, tienen vocación de libertad y de contribuir al mayor bien, a la mayor libertad, a la mayor realización de todos. Con su vocación personal específica, libre y auténtica, *con-vocan* a sus educandos y atienden los impulsos motivacionales que ellos traen consigo para –mediante el diálogo receptivo y la construcción de consensos– entrelazarlos, conjugarlos, combinarlos en un proyecto integrador de la diversidad colectiva. Diversidad que en el proceso interactivo de la creación de proyectos, acciones y productos relevantes se vuelve riqueza cultural para cada uno de los participantes. Cada educando y cada educador nutriéndose de las aportaciones vocacionales de los demás dentro de un grupo, de manera intergrupala, interinstitucional e internacional. Al romper con la homogeneidad de la educación occidentalista, los autores de estos dos libros convocan a la originalidad y, como decíamos, a la diversidad educativa; sin que ello signifique improvisación ni dispersión. Por el contrario, se trata de organizar en libertad, la confluencia de miradas y acciones diversas. Las experiencias son entusiasmantes, potentes y prometedoras.

El diálogo es el proceso del compartir ideas, emociones y acciones, no solamente ideas frías. No se trata solamente de una “concientización crítica” sino de un amar lo que se hace, lo que se logró y sus destinatarios. La trascendencia del aprendizaje creador se plasma en acciones relevantes para otro(s) y por eso se llaman *cooperanzas*, recíprocas a las llevadas y traídas “competencias” que el neoliberalismo puso de moda curiosamente vinculadas al “constructivismo” piagetiano-vygotskiano. Ni Piaget, ni Vygotski, ni ningún otro pedagogo, psicólogo o filósofo científicamente relevante habló jamás de competencias como factor clave del proceso educativo. Eso surgió de ámbitos de selección de empleados para las empresas. Las *cooperanzas* son la esencia, el núcleo, de una acción individual o colectiva que tenga sentido. A su cascarón vacío se le puede denominar “competencias”. Escribirle una carta a una persona en específico es una *cooperanza*; algo relevante le dice a la mamá, al maestro, al director, al bombero, al policía, al médico, a los diputados, a una institución, etc. Quien ha escrito una o varias cartas,

desarrolla la “competencia” de escribir cartas en general, pero lo inverso no ocurre: aprender a escribir cartas en abstracto no deriva en la vocación y el interés de escribirle una a alguien. Y así en todos los ámbitos y temas.

El gran problema de la educación es que los aprendizajes tienen poco o nulo sentido para los estudiantes. Entre los 10 y los 18 años, la gran mayoría de los niños y adolescentes se ven obligados a aprender cosas que no son de su interés y que no saben para qué sirven más allá de lograr la ansiada calificación y el certificado. Parecido a como Chaplin representa la actividad de apretar tuercas de un trabajador como parte de una gran maquinaria industrial, cuyo resultado final no visualiza, ni comprende, ni le interesa. Así la industria y los procesos educativos enajenados atrofian la esencia creadora de los humanos que con estos libros se pretende rescatar y catapultar.

Esperamos que estos dos volúmenes encuentren lectores ávidos que se sientan convocados a contribuir en sus escuelas y más allá de ellas para una educación emancipadora que —mediante el *aprendizaje creador* y las *cooperanzas*— no sea indiferente a las problemáticas sociales, sino que se involucre emocionalmente en la construcción de una nueva civilización a la que —desde la *teoría de la praxis*— hemos denominado *sociedad del afecto*: un diseño económico, político, educativo y cultural que produzca la sensación de que el bien de todos es el bien de cada persona, y que las comunidades se encarguen de cuidar el bien de cada uno de sus integrantes como la mejor forma de cuidar el bien colectivo.

Marco Eduardo Murueta
Octubre de 2025

PRÓLOGO II

En el año 2023 comenzamos el desafío de iniciar un largo camino de investigación sobre “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis socio-pedagógicas entre los oficios de enseñar y aprender”. Nuestro interés inicial se focalizaba en una problemática emergente, que nos interpelaba y convocaba, para pensar en la educación del porvenir. En una neoeducación, en palabras de nuestro querido Horacio Maldonado.

El equipo estuvo conformado por veinte miembros de diferentes disciplinas, experiencias profesionales y campos de intervención en temáticas socioeducativas, en ámbitos formales, de educación popular o no formales. Esta pluralidad interdisciplinaria, le brindó riquezas y matices multifocales, a cada fenómeno estudiado y problematizado, desde los aprendizajes creadores y las cooperanzas.

En el año 2024 el equipo participó en el Congreso de la Universidad Católica de Córdoba, XXXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Como equipo presentamos el diseño y los avances del proyecto, junto a tres producciones académicas como avances de la investigación. Como espacio académico, desde las pasantías y adscripciones, cuatro integrantes se titularon como magísteres en Investigación Educativa, lo cual configuró a este dispositivo, como un campo especializado para las prácticas investigativas, las reflexiones epistémicas, las emancipaciones intelectuales, desde una matriz formativa, nutritiva y de aprendizajes múltiples.

A lo largo del año 2024 y 2025 el equipo de investigación se organizó en pequeños grupos para avanzar con las producciones académicas referidas al eje central del proyecto. Los encuentros se organizaron desde los dispositivos de Coloquios, como espacios de conversatorios, intercambios formativos e interacciones

dialógicas entre los integrantes del equipo. Se realizaron ocho coloquios, para la presentación de diferentes tópicos emergentes desde la investigación. Cada investigador compartía sus interrogantes, reflexiones, abordajes y nociones conceptuales sustanciales, para poder demarcar un eje-problema, como una dimensión a descubrir y visibilizar, dentro del contexto investigativo.

Desde esta perspectiva, seleccionamos una investigación focalizada en los aspectos saludables y nutritivos en los oficios de aprender y enseñar. Ya que los aprendizajes creadores, mediatizados por las cooperanzas, recuperan experiencias positivas y propositivas desde las comunidades de aprendizajes. Con los aportes de la teoría de la praxis y la sociedad del afecto, de nuestro reconocido Marco Murueta, se nos ofrecen oportunidades socioeducativas de transformaciones subjetivas, sociales y culturales de gran impacto local y regional. Este paradigma se aleja de los postulados educativos que señalan sólo los déficits y carencias en los procesos para aprender y enseñar. Con esta investigación, pretendemos recuperar y divulgar aquellas experiencias desarrolladas en ámbitos formales, no formales y de educación popular como dispositivos sociopedagógicos para la educación del futuro, como una posibilidad transformadora y revolucionaria del antiguo sistema educativo de la modernidad.

A lo largo de este proceso, finalmente llegamos a este libro, con todas las producciones del equipo. A lo largo de sus capítulos, encontrarán el texto de Carlos Gaido, que analiza y propone una escuela y democracia experimental para jóvenes y adultos, desde la perspectiva de los aprendizajes creadores. Silvia Alaniz nos presenta dos textos, como estudios de caso –donde se realizaron entrevistas en profundidad a dos docentes–, para reflexionar sobre sus inquietudes, praxis y experiencias docentes, desde el aula de nivel primario. Gabriela González Brizuela y Silvana Lasso nos interrogan sobre los dispositivos de evaluación, según se corresponden con las experiencias prescriptivas de la modernidad, o con los fundamentos epistémicos del paradigma de la complejidad y la ética educativa, en contextos de aprendizajes creadores. Alejandra Delgado, Susana Franco y Claudia Rodríguez nos invitan a pensar sobre los oficios de enseñar, a partir de las convivencias y las tramas emocionales entre estudiantes y profesores en espacios áulicos y de formación docente.

Silvia Carrera interpela las formaciones socioemocionales en el aula universitaria, desde el liderazgo pedagógico, con estudiantes de ingeniería. Marisel Verónica Báez, Melina Faustinelli y Cintia Stefania Quiroga nos proponen las tensiones, desafíos y prospectivas que emergen desde las prácticas de enseñanzas y que configuran los oficios docentes en la actualidad. Y finalmente, Alejandra

Mottola presenta un proyecto de investigación para poner en la agenda educativa los aprendizajes creadores e identidades vocacionales en contextos de vulnerabilidades sociopedagógicas.

Queridos lectores, les ofrecemos este producto final, como cierre del proceso investigativo, realizado a lo largo del 2023-2025. Con la expectativa que sea una producción académica y científica de interés, para quienes trabajan en los distintos escenarios educativos y abordan las problemáticas complejas y emergentes de nuestro siglo, desde los distintos rincones de nuestra querida Latinoamérica.

Mónica Laura Fornasari

APRENDIZAJES CREADORES. ESCUELA Y DEMOCRACIA EXPERIMENTAL EN LA MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS

Carlos Gaido

INTRODUCCIÓN

Miramar de Ansenuza es la localidad que alberga la escuela donde realizamos la investigación, su proximidad con la laguna, siendo esta la más grande de Sudamérica y la quinta a nivel mundial, transforma al lugar en un atractivo centro turístico en la provincia de Córdoba.

El tema de investigación que originó el estudio se focaliza en la relación entre escuela y poder legislativo, los estudiantes participan en el Concejo Deliberante mediante un proyecto de ordenanza respetando el *pensamiento reflexivo* (Dewey, 2007) como método general de resolución de problemas, el trabajo participativo entre estudiantes y concejales nos conduce a una democracia educativa experimental en donde escuela y sociedad son indisociables. Nuestro objetivo con esta investigación es mostrar cómo se establecen los vínculos entre ambas instituciones en el proceso de aprendizaje y enseñanza desde un diseño cualitativo.

El objeto de estudio comprende a los estudiantes como ciudadanos activos capaces de observar problemas, elaborar documentos y deliberar junto a los concejales. La intención es mostrar con los resultados alcanzados la importancia de los espacios locales en educación, abriendo nuevas posibilidades en la política

educacional sobre los procesos de *aprendizajes creadores* (Murueta, 2014). De esta forma, exponemos con los resultados obtenidos la relevancia de los contextos sociopedagógicos, que permitan experiencias participativas y democráticas en los estudiantes, siendo ellos, capaces de crear nuevas experiencias.

PRESENTACIÓN DEL PUEBLO

El presente análisis está focalizado espacialmente en el territorio de la localidad cordobesa de Miramar de Ansenuza, a unos doscientos kilómetros de distancia de la capital provincial, en contacto directo con la laguna de Mar Chiquita.

El pequeño poblado está constituido con un poco más de tres mil habitantes, y mantiene una relación de pertenencia muy estrecha con el Parque Nacional, decretado - el 30 de junio de 2022 - como Reserva Nacional Ansenuza, cuando el Senado dio sanción definitiva y aprobó su creación como área protegida. Este acontecimiento había sido precedido en el año 1996 por la creación de la reserva provincial “Bañados de Río Dulce y Laguna Mar Chiquita” por parte de la provincia de Córdoba. Las leyes convierten al pueblo de Miramar en el escenario social más atractivo para los visitantes que intentan interiorizar su contacto con la riqueza natural de la región:

Aquí se encuentra el 66% de todas las especies de aves migratorias y playeras registradas para Argentina, se concentra casi el 36% de la avifauna del total del país (380 especies de aves registradas) y el 85% de las 447 especies de aves para la provincia de Córdoba (...) Entre ellas están los flamencos, que son emblema de la laguna y están representados por tres de las seis especies que existen en el mundo (Administración de Parques Nacionales, 01/10/2023).

Es por esta razón, que las instituciones locales, en donde se encuentran las escuelas como agentes de transformación, tienen en sus manos la inmensa oportunidad para hacer progresar su formación cultural, y vivir en pos de lo que la naturaleza les brinda, determinados por el tiempo histórico que les toca transitar. La creación de este nuevo Parque Nacional, resulta fundamental, ya que representa un beneficio directo para las comunidades locales que viven en el área de influencia, como así también, para el desarrollo de sus economías regionales, de manera sostenible (A. de P. N, 01/10/2023).

La localidad de Miramar de Ansenuza cuenta con educación inicial, primaria, secundaria y la modalidad de jóvenes y adultos. El CENMA 297, donde se

lleva a cabo la realización del proyecto educativo, es un anexo que depende del CENMA 297 “Intendente Walter Domingo Trujillo”, ubicado en la localidad de Balnearia. La modalidad es presencial y está pensada en tres años de duración, denominados como A, B y C. Las asignaturas se agrupan por áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Área Interpretación y Producción de Texto: Lengua, Área Interpretación y Producción de Texto: Inglés, Área Técnico profesional y Matemática), cada una de ellas representada por un profesor, encargado de desarrollar sus contenidos.

En nuestra propuesta se coincide con Moreno-Crespo (2015), cuando plantea que la educación para adultos representa diferentes modelos de aprendizajes. Por un lado, se identifican los aprendizajes básicos: conjunto de conocimientos, valores, destrezas y actitudes, indispensables para toda la población, que permiten desenvolverse eficazmente en la vida y servir de soporte para seguir formándose; así como posibilitar el diálogo con la cultura ambiental y participar activamente en la sociedad. Por otro lado, la educación para la participación cívico-social y cultural: capacidad de actuar junto con otros, sin que por ello desaparezca el valor personal de la acción, considerándose como una propiedad de la persona que implica donación y responsabilidad.

El proyecto educativo institucional (PEI) que se aplica en la escuela tiene como tema transversal la educación ambiental. Cada una de las áreas trabaja con la adaptación de sus contenidos al eje seleccionado, lo que predispone a los alumnos y docentes, no solamente a conocer conceptos abstractos, sino también, a cotejarlos con la realidad propia de la localidad.

En el área de ciencias sociales, se lleva adelante una relación de aprendizaje entre los estudiantes y el Consejo Deliberante de la localidad. Espacio curricular donde interactúan entre las diferentes experiencias personales, las cuales se caracterizan por ser heterogéneas, debido a las diferencias de edades entre ellos, lo que resulta enriquecedor a la hora de compartir vivencias socializadoras.

El Concejo Deliberante compone al sistema democrático del pueblo, el poder legislativo, donde trabajan personas en representación de la población que no supera los diez mil habitantes. La herramienta por naturaleza de los concejales es la ordenanza, desde allí expresan sus acuerdos legales respetando la estructura diplomática del documento. Las ordenanzas se construyen desde una escritura específica que contempla un visto, un considerando y diferentes artículos que manifiestan la solución al problema detectado, también encontramos la sanción al incumplimiento junto a las validaciones.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR DEMOCRACIA?

Para comenzar el recorrido del encuadre conceptual debemos entender el significado que utilizaremos del concepto democracia, Martínez Martínez y Tudela Sancho (2014), hacen referencia a dos maneras distintas de comprender la democracia; por un lado, se encuentra la teoría liberal de la democracia y por el otro lado, la teoría republicana de la democracia. La democracia pensada por el liberalismo se concentra en el libre juego de los partidos políticos, en las instancias de gobierno y en las instituciones gestoras de la representación popular. La tradición republicana se enfoca en la formación de ciudadanía propugnando la participación y el control de las instituciones democráticas por parte de una base consciente de la población.

Es importante dejar en claro la relevancia que la democracia republicana tiene para nuestra investigación, por lo tanto, debemos citar a Charles Taylor (1988) quien plantea que una democracia republicana debe funcionar sobre dos pilares: una autoridad central responsable ante el electorado y formas generalizadas y variadas de participación directa.

El segundo aspecto nos presenta la participación directa a movimientos en los que los ciudadanos se organizan para influir en el proceso político, modificar la opinión pública, presionar al gobierno, lograr la elección de ciertas personas o, hacer algo por sí mismos que el gobierno no haría. Estos movimientos que destaca el filósofo canadiense generan un sentido de poder ciudadano, así como un sentido de propósito común, de esta forma surge fácilmente la idea de construir un sistema político que, de alguna manera, consista enteramente en la participación directa de los ciudadanos.

DEMOCRACIA EXPERIMENTAL

John Dewey es considerado uno de los pensadores más importantes del siglo XX, su pensamiento comprende diferentes especialidades como la filosofía, la educación, la psicología y la política, entre otras. En esta investigación nos proponemos profundizar la concepción política de democracia experimental que los autores contemporáneos a Dewey construyen desde sus lecturas. A partir de las críticas de Juan Saharrea, Marcelo Viale y Fabio Campeotto (2022), presentaremos los estudios de Elizabeth Anderson, George Pappas y Joshua Forstenzer.

Elizabeth Anderson (2022) analiza en profundidad el pensamiento político y examina el concepto de democracia experimental como sustancial para la episte-

mología política. Siguiendo a Anderson la inteligencia práctica es la categoría que se desprende del uso de la inteligencia social para resolver problemas de interés práctico, lo que nos permite entender la deliberación como indispensables para comprender este tipo de democracia.

La deliberación es un experimento mental en el que ensayamos soluciones posibles a determinados problemas en nuestra imaginación tratando de proveer las consecuencias de su aplicación, luego ponemos a prueba las políticas que decidimos, evaluando los resultados. Esta forma de pensar la deliberación como solución a problemas sociales presenta al conocimiento situado como indispensable a la hora de participar. El hecho de que los ciudadanos de diferentes ámbitos de la vida tengan diferentes experiencias de problemas, experiencias que son importantes para solucionar los problemas, deben ser pensadas en un contexto específico, situado, que nos ayuda a resolver los tipos de problema que emanan de ese contexto (Anderson, 2022).

Una característica del análisis es que el experimentalismo no implica solo debates fructíferos sino un tipo particular de práctica para la toma de decisiones que está basado en el aprendizaje experimental (Saharrea et al., 2022). Siguiendo a Elizabeth Anderson (2022), el ejemplo que mejor refleja la importancia de la democracia experimental en las capacidades epistémicas de las instituciones se desprende del estudio de Bina Agarwal en la India y Nepal. Los Grupos Forestales Comunitarios son instituciones democráticas, organizadas a nivel de las aldeas encargadas de gestionar de manera sostenible los bienes comunes forestales.

El beneficio de los grupos forestales fue amplio, sin embargo, las mujeres que debían recolectar la leña tuvieron que cambiar su forma de recolección y viajar más lejos debido a que no podían seguir recolectando en las aldeas, estos cambios provocaron modificaciones en la forma de vida de las familias. Anderson (2022), plantea que la incorporación de las mujeres a los grupos forestales en la deliberación política fue como incorporar el conocimiento situado de las mujeres que obligó a realizar cambios institucionales en los Grupos Forestales Comunitarios.

Para George Pappas (2012) el experimentalismo implica la idea de una democracia sustantiva que difiere de la democracia deliberativa. Este autor diferencia el modelo de discurso racional de la democracia deliberativa con respecto a una visión de diálogo público que se inicia a partir de problemas compartidos y vividos como los que propone la democracia experimental.

Otro aspecto importante es el método para hacer filosofía política, mientras que la democracia deliberativa comienza planteando problemas en un procedimiento ideal de una manera abstracta, para la democracia experimental la deli-

beración comienza con una situación problemática que proviene de las razones y creencias de los participantes (Saharrea et al., 2022).

El medio social es fundamental en la construcción de una democracia experimental, lo que se tiene en mente es un modelo público de resolución de problemas que evite el tipo de soluciones nacionales que no abordan las particularidades de las experiencias locales. A lo que se aspira es a un sistema en el que los ciudadanos de cada localidad participen directamente en la determinación de la utilidad de los servicios locales. De esta forma, si experimentar significa observar las condiciones de situaciones problemáticas entonces esto requiere de personas que tengan una sensibilidad al contexto. La propuesta es un modelo de deliberación democrática institucionalizada, la democracia experimental es una forma mejorada de la democracia deliberativa porque enfatiza una reforma institucional (Pappas, 2012).

Joshua Forstenzer sostiene que una perspectiva metodológica se encuentra en el experimentalismo de John Dewey, su principal preocupación se localiza en el método destacando que es difícil garantizar buenos intercambios en la esfera pública sin una forma de pensar experimentalista (Saharrea et al., 2022). Debemos permitir que todos los afectados por un problema expresen sus inquietudes y participen en los debates, de esta forma, se aprovechan las experiencias. Este tipo de participación nos proporciona soluciones más creativas (Forstenzer, 2012).

Para Forstenzer (2012) el cambio climático nos presenta una gran cantidad de problemas complejos que abarcan a toda la humanidad, la democracia experimental ofrece un modelo que podría proporcionar soluciones efectivas a los problemas causados por el cambio climático. Para que los ciudadanos estén bien formados en la inteligencia práctica deben ser capaces de plantear sus necesidades colectivas que enfrentan en un contexto dado de forma experimentalista.

EXPERIMENTALISMO EDUCATIVO

Siguiendo a los docentes Juan Saharrea, Marcelo Viale y Fabio Campeotto (2022), valoramos su estudio crítico sobre los alcances políticos de la propuesta de Elizabeth Anderson, George Pappas y Joshua Forstenzer sobre la democracia experimental, volviendo a releer los aportes de John Dewey. Los docentes plantean que la propuesta de democracia experimental no contempla a la educación como aspecto indispensable en la filosofía política de John Dewey, y expresan que incorporar el experimentalismo educativo es la clave para llegar a construir un verdadero ethos democrático. Reconstruir el vínculo del experimentalismo con

los fenómenos educativos es la manera de llegar a comprender la importancia de la educación en el pensamiento político de Dewey.

Para los docentes de la Universidad Católica de Córdoba en la obra de J. Dewey se presenta la concepción de *pensamiento reflexivo* como fundamental para su pedagogía, que se relaciona directamente con su marco experimentalista. Este tipo de pensamiento es un proceso acorde con la experiencia, ya que pensar reflexivamente, es intentar resolver algunos problemas dentro de un contexto específico. El pensamiento reflexivo incluye diferentes fases (Dewey, 2007) que resultan significativas a la hora de entender el experimentalismo educativo:

- La observación y las creencias: constituyen una interacción entre los hechos develados por la observación y las propuestas de solución de las condiciones sugeridas, desarrollándose así la fase inicial.
- La intelectualización y el razonamiento: constituyen otra fase. Cuando los inconvenientes observados localizan una dificultad y se define, se va convirtiendo en un verdadero problema, en algo intelectual y deja de ser tan sólo un fastidio. Siempre que se produce una actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización, de lo que en un comienzo no es más que una cualidad emocional. El razonamiento, por su parte, manifiesta la cantidad de conocimientos que la mente dispone, dependiendo de la experiencia anterior y de la educación especial del sujeto, como del estado cultural y científico de la época y el lugar. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido.
- Por último, aparecen las deliberaciones prácticas: para la comprobación o corroboración experimental de lo realizado en las prácticas. El resultado más importante es externo al conocimiento; por tanto, una persona reflexiva trata a sus actos exteriores como acciones experimentales.

Como afirman Saharrea, Viale y Campeotto (2022), resaltar el experimentalismo educativo es una forma eficaz de exponer la concepción de democracia experimental desde Dewey, y su carácter original y relevante en la actualidad.

CIUDADANÍA ACTIVA Y PARTICIPACIÓN PROYECTIVA

En la actividad educativa nos encontramos con una formación ciudadana que no se limita solamente al espacio áulico, sino que requiere de actores políticos que la practiquen, como los concejales en nuestro caso particular. Resulta importante, como afirma Miguel Martínez Martín (2010), consolidar una formación para poder participar en los asuntos públicos, propios de una ciudadanía activa.

En nuestra experiencia los conceptos de ciudadanía activa representan una posición de voluntad política y de transformación social, la sociedad civil debe ser la protagonista en las cuestiones públicas y en la toma de decisiones. Es una posición sobre el ideal de ciudadanía que manifiesta la insuficiencia de los sistemas de democracia representativa y que aboga por una ciudadanía que amplíe los intereses de la sociedad civil (Martínez Martín, 2010). El conocimiento, como afirma el autor, no está afuera ni es ajeno al estudiante. La teoría situada del aprendizaje nos demuestra que el conocimiento se construye, no solo en interacción entre sujeto y medio, sino, también por la participación social del que aprende. Así, planteamos que el conocimiento es parte y producto de la actividad socioeducativa. La relación entre los estudiantes y el poder legislativo tiene como vínculo la herramienta que utilizan los concejales a la hora de plasmar sus ideas: la ordenanza. Este documento legal se encuentra estructurado, de tal manera, que exige a sus autores la adaptación a sus condiciones diplomáticas, a través de un proyecto de ordenanza.

La participación estudiantil nos requiere caracterizar el tipo de participación. Debemos comprender las tipologías que proponen Jaume Trilla y Ana Novella (2001) para entender nuestra propuesta, donde existen cuatro tipos de participaciones. En primer lugar, observamos un nivel de participación simple, donde los estudiantes son espectadores y se limitan a responder estímulos. En segundo término, la instancia consultiva, donde se escucha la palabra del estudiante. En la tercera etapa, aparece la participación proyectiva, donde el estudiante se convierte en agente activo, promoviendo mayor responsabilidad y compromiso, para lo cual, resulta esencial, que los estudiantes consideren el proyecto como propio. Por último, aparece la metaparticipación, cuando los estudiantes generan y exigen espacios y mecanismos de inclusión participativa.

Los estudiantes del CENMA realizan sus actividades priorizando la participación proyectiva y respetando las fases del proyecto socioeducativo del área de ciencias sociales. La participación contiene ciertos criterios (Trilla y Novella. 2001) que permiten comprender la incidencia de la acción ciudadana, y que tomaremos en cuenta en la investigación:

- Implicación: Se comprende según relacione el asunto de que se trate consigo mismo y con su situación, intereses, deseos y problemas. Sería la distancia entre el sujeto y el contenido del proceso.
- Información: Es la cantidad y calidad de información que los sujetos disponen sobre el objeto de trabajo.
- Decisión: La capacidad de decisión depende de dos aspectos; por un lado, se toman en cuenta las experiencias previas y la información

que el sujeto dispone (aspectos psicológicos). Por otro lado, los aspectos legales, políticos y económicos (aspectos contextuales).

- Responsabilidad: La asunción de las consecuencias que deriven de la acción comprometida, mayor participación más responsabilidad.

POBLACIÓN

Por último, nos queda definir la población que conduce el camino exploratorio de la investigación. En ella, encontramos a los estudiantes del CENMA 297 de la localidad de Miramar de Ansenúza y los concejales de dicha localidad. La muestra de estudiantes depende del número de inscriptos y cursantes de los niveles educativos (A-B-C), las actividades se realizan normalmente en los espacios B y C, correspondientes al CENMA.

El Consejo Deliberante de Miramar de Ansenúza es el órgano legislativo municipal. Está compuesto por siete personas, cuatro pertenecientes al bloque de la mayoría, y tres de la minoría. Su función consiste en establecer las ordenanzas que reglamentan el diseño legal de la localidad. Las mismas pueden ser presentadas ante el Consejo por sus integrantes, el Poder Ejecutivo, o por alguna iniciativa popular, según lo establecido en la Ley Orgánica Municipal (2003).

APELACIÓN AL MÉTODO: FASES DEL TRABAJO

Respetando las fases propuestas en el análisis del pensamiento reflexivo, no debemos dejar de aclarar que la experiencia del estudiante sucede de manera dinámica y que la secuencia de los distintos pasos a seguir no es fija, lo que Dewey asocia con pensar es la posibilidad de brindar una respuesta práctica a un problema que la experiencia presenta (Viale y Saharrea, 2024)

OBSERVACIONES: INTERESES, DESEOS Y PROBLEMAS

En la primera fase de trabajo consideramos las observaciones de la realidad local como el comienzo de la reflexión, desde aquí los estudiantes deben seleccionar una experiencia propia que merezca toda su atención, luego fotografiar la problemática seleccionada. La fotografía es el instrumento que los alumnos utilizan para manifestar un inconveniente social existente en la localidad. Las imágenes obte-

nidas tienen que representar el problema percibido en la situación de experiencia. Para esta fase se solicitaron entre tres y cinco imágenes.

El análisis de las imágenes nos permitió comprender el problema detectado y vivenciado por el estudiante y también los intereses y deseos de los ciudadanos reconociendo la importancia del contexto en la imagen, la representación fotográfica presenta el problema y las sugerencias o ideas del estudiante. Para ejemplificar seleccionamos tres trabajos para entender su progreso en las diferentes fases.

Prevención de incendios forestales



Cuidado y protección responsable de animales



Vehículos rodantes



RAZONAMIENTO: INFORMACIÓN Y DECISIÓN

En la segunda fase los estudiantes deben elaborar por escrito un proyecto de ordenanza, que respete la estructura diplomática del documento institucional, y

que manifieste una presunta solución a la problemática detectada por ellos mismos. Esta fase lleva el nombre de forma lógica, estas formas no se aplican para llegar a conclusiones sino para presentar de la mejor manera posible la prueba de lo que ya se ha concluido, para convencer a los demás (Dewey, 2007). La complejidad de la forma lógica obligó a que los estudiantes respeten el orden diplomático de las Ordenanzas, aspecto que se puede percibir en los documentos que reflejan el visto y el considerando, la sucesión de artículos subsiguientes, la sanción y el cierre con sus validaciones.

En este momento cobra relevancia la información que los estudiantes tienen sobre lo tratado con respecto a su tema de estudio, no solamente en la localidad sino también a nivel provincial y nacional. En estos casos podemos ver cómo las diferentes ordenanzas locales y regionales cumplen un papel importante en la construcción del escrito. Es la información junto a la experiencia lo que da como resultado la decisión en la resolución del inconveniente percibido en la localidad.

Ambos aspectos de la participación se complementan para originar un razonamiento que permita dejar en claro las propuestas de los estudiantes, si entendemos por razonamiento lo descripto con anterioridad en nuestro marco teórico; el razonamiento, manifiesta la cantidad de conocimientos que la mente dispone, dependiendo de la experiencia anterior y de la educación especial del sujeto, como del estado cultural y científico de la época y el lugar (Dewey, 2007).

APLICACIÓN: COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD

La última fase consiste en las presentaciones de las producciones escritas de los estudiantes en los espacios áulicos de la institución, con la asistencia de los alumnos que exponen su proyecto de ordenanza y los concejales que participan en la deliberación, junto a docentes responsables y demás estudiantes.

Los estudiantes no están obligados a presentar su proyecto ante los concejales, solo aquellos que se sienten comprometidos con sus razones tienen la posibilidad de exponer. La deliberación comienza con la exposición por parte de los estudiantes, los grupos presentan de diferentes maneras su contenido; exposición oral, afiches representativos y proyecciones en pantalla, luego de la exposición los concejales realizan sus aportes y cuestionamientos sobre las formas y contenidos de los proyectos. En el transcurso de la exposición se producen intervenciones personales tanto de los concejales como de los docentes que asisten a la deliberación. En esta fase del trabajo queda expuesta la responsabilidad de los estudiantes a través de los esfuerzos en sus presentaciones como su presencia en la deliberación.

Este, es el momento donde se producen las comprobaciones de las hipótesis mediante la acción real, el encuentro con los concejales marcado por la deliberación práctica vincula el experimentalismo con el poder legislativo. Es aquí, cuando los estudiantes corroboran sus ideas en la propia deliberación lo que transforma al acontecimiento en un hecho de participación conducido por el experimentalismo educativo. La apelación al método, es un límite necesario para garantizar una educación democrática que fomente un tipo de pensamiento que permita sostener el propio sistema democrático (Viale y Saharrea, 2019-2022). De esta forma, promovemos la educación para la democracia experimental.

REFLEXIONES FINALES

Para concluir remarcamos aspectos significativos del estudio, en primer lugar, entendemos como relevante el entorno natural en la investigación educativa que ubica a la localidad en un contexto particular vinculado especialmente con las leyes de protección ambiental. Por otro lado, consideramos al método experimental como una forma de pensar que puede planificarse en el sistema educativo formal e informal y en los diferentes niveles, como se presenta en el caso de la escuela para jóvenes y adultos.

En tercer lugar, se valoran las condiciones institucionales que permiten la realización de la propuesta educativa, los encuentros entre los estudiantes del CENMA y los concejales de la localidad fortalecen la actividad democrática experimental a través de la participación con proyectos sociales convirtiendo a los estudiantes en verdaderos ciudadanos activos.

Por último, tenemos que plantear que el objetivo principal no es participar directamente en un órgano político institucional, sino mostrar cómo en dicha participación estudiantil se produce un *aprendizaje creador* que nos permite vincular el proceso educativo con la democracia experimental, si comprendemos que esta categoría implica un nuevo modelo educativo donde los estudiantes detectan necesidades, se proponen, se planean y trabajan en cooperación para hacer algo valioso para la comunidad (Muruet, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, E. (2022). La epistemología de la democracia. Las Torres de Lucca. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 11(1), 117-127.

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Forstenzer, J. (2012) ciudadanía activa e inteligencia social aplicada: algunas herramientas democráticas para afrontar la amenaza del cambio climático.
- Martínez, M. et al. (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación SM.
- Martínez Martínez, J. M. y Tudela Sancho, A. (2014). Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.), *Teoría y experiencias* (pp. 129-139).
- Murueta, M. E. (2018). *Aprendizaje creador y nuevas prácticas pedagógicas*. Amapsi Editorial.
- Pappas, G. F. (2012). What Would John Dewey Say About Deliberative Democracy and Democratic Experimentalism?. *Contemporary Pragmatism*, 9(2), 57-74. <https://doi.org/10.1163/18758185-90000230>.
- Saharrea, J. y Viale, C. (2023). La crítica de Randall Curren a la obra de John Dewey. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*.
- Saharrea, J. M. y Viale, C. M. (2021). Pragmatismo, método y educación: Dewey y Rorty acerca de How We Think. *Análisis Filosófico*, 41(2), 1-20.
- Saharrea, J., Campeotto, F. y Viale, C. M. (2022). Democracia como experimentalismo e experimentalismo como antidogmatismo: John Dewey e a teoria da educação hoje. *Cognitio: Revista de Filosofia*, 23 (1), e58434. <https://doi.org/10.23925/2316-5278.2022v23i1:e58434>
- Taylor, Ch. 1988. Algunas condiciones para una democracia viable. En R. Alvaray y C. Ruiz (Ed.), *Democracia y participación*. Ediciones Melquíades.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

FUENTES DOCUMENTALES

- Administración de Parques Nacionales. Sistema de Información de Biodiversidad.sib.gob.ar.En:<https://www.argentina.gob.ar/parquesnacionales/centro/parque-nacional-ansenuza>.
- Ley Orgánica Municipal. (2003). Ley N 8102. Con las modificaciones de las leyes N 8128, 8232, 8233, 8442, 8753 y 8864. Alveroni Ediciones.

OFICIO DOCENTE, PRÁCTICAS ÁULICAS Y APRENDIZAJES CREADORES. REFLEXIONES, INTERPELACIONES Y APORTES DESDE EL NIVEL PRIMARIO

Silvia Beatriz Alaniz

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se encuadra en el proyecto de investigación “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar”. Directora: Mónica Laura Fornasari (Resolución V., Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica, Universidad Católica de Córdoba, 2022). Como integrante del equipo de investigación, recuperamos un estudio de caso, para analizar las concepciones y prácticas docentes de la maestra de segundo grado, en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba. A partir de sus respuestas a una entrevista sobre las prácticas docentes, el objetivo se focalizó en interpretar sus perspectivas sobre “enseñar bien”, “enseñar mal” y “no enseñar”, así como los sentidos subyacentes en el uso y selección de los métodos y técnicas.

Este análisis busca ofrecer una comprensión profunda de cómo la docente integra teoría y práctica en su aula, atendiendo a la diversidad y al contexto pedagógico de sus estudiantes, en diálogo con los aportes teóricos de Murueta, Maldonado, Freire, Bleichmar, Fornasari y Daitter.

CONTEXTO ÁULICO Y PERFIL DOCENTE

La profesora Roxana es licenciada en Ciencias de la Educación y se desempeña como docente de segundo grado en una escuela pública del barrio Alto Alberdi de la ciudad capital de la provincia de Córdoba. Su aula presenta una particularidad: un plurigrados, lo que implica trabajar con estudiantes que presentan diferentes niveles de desarrollo y necesidades de aprendizajes. Esta configuración del grupo le exige la implementación de estrategias didácticas diferenciadas para abordar tanto la alfabetización inicial como la construcción de conocimientos más complejos y el desarrollo de habilidades socioemocionales y epistémicas esenciales.

HACIA LAS RECONFIGURACIONES DEL OFICIO DOCENTE: ¿ENSEÑAR BIEN, ENSEÑAR MAL O NO ENSEÑAR?

Para pensar en esta categoría analítica sobre las configuraciones del oficio docente, recuperamos, por un lado, los aportes epistémicos que definen las cualidades y dimensiones que subyacen al acto educativo, como construcciones educativas propositivas. Y, por otro lado, los obstáculos que se visibilizan como factores de riesgo y afectan los procesos de las enseñanzas y las prácticas docentes.

Las concepciones de la docente entrevistada sobre “enseñar bien” resuenan profundamente con una visión de la educación como proceso de empoderamiento y formación ciudadana (Freire, 2008). A lo largo de la entrevista, Roxana nos fue narrando: *“Enseñar es transmitir saberes que están socialmente permitidos y guiar en la enseñanza para potenciar habilidades que les permitan a las y los estudiantes construirse como ciudadanos/as capaces de tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas según su contexto”*. Murueta (2023) podría validar esta definición, en tanto su enfoque desde la Psicología de la conciencia y la importancia del contexto socio-histórico son centrales para la formación de sujetos críticos y participativos. La idea de *“transmitir saberes socialmente permitidos”* no se contrapone a una visión crítica, sino que sienta una base cultural necesaria que luego, a través de la guía pedagógica, permite potenciar habilidades para la toma de decisiones. Murueta (2023), en su obra, enfatiza que la enseñanza efectiva debe ir más allá de la mera instrucción, buscando desarrollar capacidades para la acción transformadora y la resolución de problemas socioculturales. Su concepto de “aprendizajes creadores” se alinea directamente con esta visión, ya que un buen proceso de enseñanza facilita que los estudiantes no solo asimilen el conocimiento existente, sino que lo

transformen y lo utilicen para generar nuevas soluciones o ideas, construyendo así su propia realidad y la de su comunidad.

Por su parte, Daitter (2016) enfatiza la importancia de que esos “*saberes socialmente permitidos*” no sean meros contenidos estáticos, sino herramientas dinámicas que permitan a los estudiantes comprender y actuar sobre sus realidades. En esta línea, la guía didáctica resulta crucial para mediar entre el saber formal y las necesidades e intereses de los estudiantes, facilitando así su “*construcción como ciudadanos/as capaces*”. La “*potenciación de habilidades*”, por ende, se alinea con una visión curricular flexible y centrada en el desarrollo de competencias para la vida.

En otro tramo de la entrevista, la profesora expresa su posicionamiento sobre la “mala enseñanza”, describiendo los factores que pueden incidir para que el acto educativo no se lleve a cabo: “*Considero que es no tener en cuenta el contexto y la diversidad de cada aula, que el contenido no sea el adecuado a estas dos variables y que se deje sin atender las necesidades específicas de cada estudiante, es decir, no tener en cuenta las trayectorias escolares de las y los estudiantes, invisibilizando problemáticas complejas con tal de llegar con los contenidos esperados para el ciclo*” (Roxana, entrevista). Aquí, observamos que la docente pone el foco en la desatención a la diversidad, el contexto y las trayectorias educativas individuales.

Bleichmar (2008) abordaría esta respuesta con una mirada crítica sobre las fallas en la función de acogida y singularización de las instituciones educativas. Para la autora, “enseñar mal” sería precisamente aquello que desubjetiva al estudiante, que no reconoce su singularidad ni sus particularidades identitarias. La “*invisibilización de problemáticas complejas*” para cumplir con un currículum preestablecido es, desde su perspectiva psicoanalítica de la educación, un acto que puede dañar psíquicamente al estudiante, al negarle su derecho a ser reconocido en su diferencia y en sus necesidades. La escuela, al no considerar las trayectorias y el contexto del alumno, falla en su papel de garante de las subjetividades estudiantiles (Bleichmar, 2008).

Fornasari (2016) con su enfoque en la inclusión educativa y la atención a la pluralidad, respalda firmemente esta definición. Para ella, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas deben ser flexibles y adaptativas para “tener en cuenta el contexto y la diversidad de cada aula”. Argumenta que “no atender las necesidades específicas” ni las “trayectorias escolares” es una clara señal de una práctica educativa que falla en su propósito inclusivo. Por consiguiente, la autora promovería la idea de que la equidad educativa se logra precisamente al ofrecer respuestas diferenciadas, en contraposición a una homogenización, que solo beneficia a un grupo reducido de estudiantes.

Desde estas concepciones, en la investigación surge la interpelación sobre el “no enseñar” como emergente de los silencios, ausencias y vacíos desde las acciones educativas. En la entrevista, la docente expresaba: “*Creo que es el no habilitar la palabra, ni propiciar los momentos para que las y los estudiantes debatan respecto a cualquier tema que se esté estudiando, no generar las propuestas para que se dé un lugar para la construcción, error, el compartir experiencias, el no aplicar intervenciones adecuadas en el momento necesario para que las y los estudiantes logren conflictuar y llegar a acuerdos a través del pensamiento crítico. El planificar no teniendo en cuenta las situaciones y momentos antes mencionados, para mí es NO enseñar*”. Aquí, la docente enfatiza la ausencia de diálogo, construcción conjunta de conocimientos y desarrollo del pensamiento crítico.

Murueta (2023) vería en esta descripción la negación de los principios fundamentales de una pedagogía liberadora y transformadora. Para el autor, el diálogo y el debate son herramientas esenciales para el desarrollo de la conciencia crítica y la autonomía. “*No habilitar la palabra*” equivale a silenciar las capacidades de los sujetos para construir sus propios conocimientos y entender su realidad, lo que va en contra de la formación de una conciencia activa. La importancia del “*error*” como parte del proceso constructivo también se alinea con su visión de un aprendizaje no punitivo, sino experiencial y reflexivo. Desde la óptica de los aprendizajes creadores, el “no enseñar” sería precisamente no crear aquellas condiciones fundamentales para que los estudiantes construyan activamente, y no solo repitan los contenidos como en la educación bancaria (Freire, 2008). La ausencia de debate, de momentos para compartir experiencias y la posibilidad de poner en tensión para “conflictuar” sus ideas, impide la gestación de nuevas comprensiones y la generación de conocimientos originales, como elementos claves del aprendizaje creador.

Daitter, por su parte, subrayaría que “no enseñar” es vaciar de sentidos el proceso pedagógico, reduciéndolo a una mera transmisión unidireccional. La ausencia de “*propuestas para la construcción, error y compartir experiencias*” contradice una pedagogía activa que busca el compromiso cognitivo y social del estudiante. Su enfoque en la planificación didáctica como un acto político y ético implicaría que una planificación que ignora estos elementos interactivos y críticos es, en efecto, una planificación que anula la posibilidad de un aprendizaje significativo (Daitter, 2016). Las intervenciones docentes adecuadas para “*conflictuar y llegar a acuerdos*” resultan centrales para el desarrollo de habilidades epistémicas, para fortalecer las estructuras cognitivas del pensamiento complejo y social.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZAS

En esta investigación, para profundizar sobre el oficio de enseñar en relación a las prácticas educativas, nos focalizamos en las dimensiones técnicas y metodológicas de la transmisión curricular. A lo largo de la entrevista, pudimos reflexionar con Roxana sobre sus concepciones didácticas y pedagógicas en el momento de enseñar en un plurigrados: *“Actualmente estoy utilizando dos métodos en un grado que debe aprender a través del plurigrados, por un lado utilizo el método tradicionalista para un grupo que necesita alfabetizarse para lograr adquirir y construir los conocimientos propios de un segundo grado y con el otro grupo, el método es constructivista teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades para la construcción de nuevos conocimientos, basados en hipótesis que están contextualizados de acuerdo a los intereses de las y los estudiantes, el trabajo colaborativo y la enseñanza, aprendizajes y contenidos propios del segundo grado, los elijo porque tengo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante y porque considero que es una manera de dar equidad y justicia social en el proceso de enseñanza aprendizaje”*. En esta narrativa, visualizamos que la docente muestra una adaptabilidad metodológica ejemplar, combinando el enfoque “tradicionalista” con el “psicogenético” en función de las necesidades diferenciadas del plurigrado.

Desde los paradigmas humanistas y complejos (Morin, 2003; Daitter, 2016; Fornasari, 2016 y Freire, 2008) aplaudirían estas prácticas inclusivas y diferenciadas. La decisión de utilizar métodos distintos (“tradicionalista” para alfabetización, “constructivista” para desarrollo de habilidades) para grupos específicos dentro del mismo espacio áulico, es un claro ejemplo de una pedagogía diferenciada que atiende a la diversidad subjetiva de la población estudiantil. Fornasari (2016) enfatizaría que esta flexibilidad metodológica es fundamental para lograr la equidad y la justicia social en el ámbito educativo, desde una pedagogía de la alteridad y las políticas éticas del cuidado. No se trata de aplicar un método universal, sino de adaptar las estrategias a las necesidades específicas y trayectorias de cada estudiante, como la misma docente menciona. La elección no es arbitraria, sino basada en un claro diagnóstico sociopedagógico de las necesidades del alumnado.

Por su parte, Bleichmar (2008) podría analizar esta combinación desde la perspectiva de la oferta educativa diversificada. Si bien el método “tradicionalista” podría parecer menos “subjetivante” a primera vista, Bleichmar reconocería que, en contextos de privación o falta de ciertas herramientas básicas (como la alfabetización inicial), una estructura más directiva puede ser inicialmente necesaria para habilitar el acceso al conocimiento y, por ende, a la cultura. Sin embargo, la clave radicaría en cómo ese “tradicionalismo” se articula con la subjetividad del

niño, para que no sea un mero adiestramiento, sino un punto de partida para la posterior construcción autónoma de conocimientos, que la docente busca con el enfoque psicogenético. En este sentido, la articulación de ambos métodos representa un intento de garantizar derechos educativos básicos para luego propiciar un desarrollo subjetivo y cognitivo más complejo.

A lo largo de la entrevista, la docente describe una clase desarrollada en su práctica áulica cotidiana. En este relato, explica su posicionamiento sobre la teoría, la técnica y el método que lo sustenta. La descripción de la clase refuerza la implementación de una enseñanza diferenciada y contextualizada.

Para el grupo de alfabetización (método tradicionalista), desarrolla una metodología de “*concordancia entre fonema y grafema de vocales*”, “*repetición en la oralidad y escritura*” y uso del “*nombre propio*” como claro ejemplo de un enfoque fónico y léxico-global dentro de un marco tradicional. Aquí reconocemos la validez de estas estrategias para el aprendizaje inicial de la lectoescritura en aquellos que lo requieren, siempre que se complementen con otras estrategias que den sentido al acto de leer y escribir. La elección se justifica, entonces, en la necesidad específica de alfabetización, que es un prerequisite fundamental para la participación plena en el proceso educativo. Bleichmar (2008) señalaría la importancia, de que incluso en esta fase “tradicional” de alfabetización, se mantenga un vínculo libidinal con el saber, que el acto de escribir y leer no sea meramente mecánico, sino que tenga un sentido para el niño, como puede ser el reconocimiento de su propio nombre. El afecto y el deseo son fundamentales para el aprendizaje, incluso en métodos que parecen más estructurados.

Para el grupo de construcción de conocimientos (método psicogenético) la actividad que parte del interrogante “¿Qué significa la palabra autonomía?”, para habilitar los debates, el compartir significados, la construcción colectiva de conceptos, el trabajo con experiencias (narrar y escribir), desde el oficio docente como interlocutor válido (Maldonado, 2017) en el acto pedagógico, que promueve los debates para enriquecer y construir nuevos aprendizajes, es un ejemplo paradigmático de una pedagogía activa y constructivista. El autor encontraría aquí la aplicación de principios que llevan al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía epistémica. La pregunta inicial, el debate y la construcción conjunta reflejan una didáctica que busca el conflicto cognitivo y la reflexión. La intervención del docente para “conflictuar” y “enriquecer” los debates es crucial, ya que orienta la conciencia hacia la comprensión profunda y la acción.

Para Murueta (2023) la experiencia como punto de partida para la construcción de conocimiento es un eje central en su visión de la educación como procesos

de transformación. Este enfoque de la docente es un claro ejemplo de fomento de los “aprendizajes creadores”. Al propiciar el debate, la confrontación de ideas y la construcción colectiva de conceptos como “autonomía”, la entrevistada no solo transmite información, sino que desafía a los estudiantes a sintetizar, reinterpretar y generar sus propias comprensiones, promoviendo así la originalidad y la capacidad de actuar sobre sus realidades socioculturales.

En esta clase observamos un ejemplo de cómo se puede diseñar una secuencia didáctica que promueva aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo. Para Maldonado (2017) la “*anticipación de conceptos*”, la “*correspondencia de texto e imágenes*” y la “*autocorrección*” guiada por el docente son estrategias que fomentan la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. La elección de este método se justifica, desde la perspectiva de Freire (2008), en la búsqueda de un aprendizaje que no sea solo de contenidos, sino de procesos y capacidades que permitan a los estudiantes leer, comprender el mundo y actuar en él.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La práctica de la profesora Roxana se caracteriza por una profunda sensibilidad hacia la diversidad y las necesidades individuales de sus estudiantes. Lejos de una aplicación rígida de un único modelo pedagógico, la docente demuestra una flexibilidad pragmática y ética al combinar métodos tradicionalistas y constructivistas, justificados en la búsqueda de la equidad y la justicia social en la educación.

Sus definiciones de “enseñar bien”, “enseñar mal” y “no enseñar” revelan una concepción de la educación centrada en el estudiante, no solo como receptor de información, sino como sujeto activo, crítico y constructor de sus propios conocimientos. La habilitación de la palabra, el debate, el reconocimiento de las trayectorias escolares y la atención al contexto son pilares fundamentales de su práctica de enseñanza. Esto la alinea con las visiones de los autores analizados, quienes, desde sus diversas disciplinas, abogan por una educación que humanice desde las políticas subjetivas, para empoderar y permitir el desarrollo integral de los sujetos del aprendizaje. Particularmente, su énfasis en la construcción colectiva, la generación de debates y la resolución de problemas la posicionan como una promotora activa de los “aprendizajes creadores” de Murueta, donde los estudiantes no solo aprenden *sobre* la realidad, sino que aprenden *a crear y transformar* la realidad.

La docente no solo se preocupa por la transmisión de contenidos, sino, y de manera crucial, por el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, y la construcción de la autonomía y ciudadanía, reconociendo que estos objetivos se lo-

gran a través de una pedagogía activa, dialógica y diferenciada. Su capacidad para diagnosticar las necesidades del plurigrados y adaptar sus estrategias pedagógicas en consecuencia, es un ejemplo palpable de una práctica docente informada y comprometida.

El caso de la docente ilustra cómo la teoría pedagógica cobra vida en el aula. Su enfoque evidencia que una enseñanza de calidad no es una aplicación uniforme, sino una adaptación consciente y situada de métodos y estrategias que responden a las particularidades de sus estudiantes. La convergencia de sus concepciones con los postulados de Murueta, Maldonado, Freire, Bleichmar, Fornasari y Daitter subraya la importancia de una educación humanista, crítica e inclusiva, que reconoce la complejidad de los procesos de aprendizajes y la diversidad de los sujetos que aprenden.

La práctica de la profesora Roxana es un claro ejemplo de cómo el aula puede convertirse en un espacio para los “aprendizajes creadores”, cultivando la capacidad de los estudiantes para generar ideas, resolver problemas de manera original y construir conocimientos relevantes para su contexto y para su futuro como ciudadanos activos. Su práctica es un testimonio de la necesidad de que los docentes posean un marco teórico sólido y una capacidad reflexiva para tomar decisiones pedagógicas, en su labor educativa desde el oficio de enseñar, que realmente promuevan el desarrollo y el bienestar de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2008). *Paradojas de la educación: la escuela, la moral y las nuevas formas de subjetivación*. Paidós
- Daitter, L. E. (2017). *Creo, luego enseño. Claves para comprender la relación educativa*. Librería de Corrientes.
- Fornasari, M. L. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Ferreyra Editor.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Brujas.
- Murueta, M. E. (2023). *Psicología. Teoría de la praxis y sociedad del afecto*. Amapsi Editorial.
- Morin, E. (2003). *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva visión.

LAS EXPERIENCIAS EVALUATIVAS Y LOS APRENDIZAJES CREADORES. PRÁCTICAS, SENTIDOS Y VOCES DOCENTES

Gabriela González Brizuela y Silvana María Lasso

INTRODUCCIÓN

A partir de los saberes que fuimos construyendo en nuestras trayectorias como docentes e investigadoras en diferentes niveles del sistema educativo, recuperamos para este artículo representaciones/imaginarios de prácticas evaluativas, sentidos y funciones que le fueron asignando las diferentes voces de docentes y posibles articulaciones con aprendizajes creadores.

Comprendemos que estas prácticas evaluativas (en adelante, PEv), están mediadas por diferentes concepciones, sentidos, creencias, vivencias, desde las praxis de cada actor involucrado en esta vinculación (docentes-estudiantes). De esta manera, esas representaciones que son vivenciadas por cada actor educativo, nos posibilitan poner en diálogo algunas voces docentes, para interpelar nuestras trayectorias, dar cuenta de los diferentes sentidos y funciones sobre experiencias formativas y aprendizajes creadores. Aquí, nos preguntamos desde las voces docentes ¿qué son las prácticas evaluativas?, ¿qué imaginarios, sentidos, funciones y representaciones sobre estas prácticas se enuncian en sus voces?, y ¿cómo se llevan adelante las prácticas evaluativas desde las experiencias áulicas? Respecto a las posibles articulaciones con los aprendizajes creadores nos preguntamos; ¿en las prácticas evaluativas enunciadas, tienen lugar los aprendizajes creadores? y ¿cómo

se obstaculizan y/o habilitan estos procesos creadores, desde las prácticas evaluativas?

A partir de lo planteado nos proponemos los siguientes objetivos, describir concepciones, decires, imaginarios y representaciones acerca de la evaluación y las prácticas evaluativas y pensar articulaciones posibles entre prácticas evaluativas junto a los aprendizajes creadores. Nuestro aporte al campo socioeducativo, en particular a las prácticas evaluativas y, como integrantes del equipo de investigación dirigido por la Mgter. Mónica Fornasari, estará relacionado en repensar aprendizajes creadores en contextos de enseñanzas y aprendizajes, y a modo de invitación nos permitirá abrir otros interrogantes acerca de la evaluación para reimaginar y redefinir ¿cómo pueden contribuir las prácticas evaluativas a los aprendizajes creadores?

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS: EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES CREADORES EN CONTEXTOS DIVERSOS Y SIGNIFICATIVOS

Para comenzar, consideramos relevante, definir desde las conceptualizaciones de diferentes autores las nociones sobre evaluación, prácticas evaluativas, el paradigma de la complejidad y aprendizajes creadores, para ponerlas en diálogo con las voces de las/os docentes. La *evaluación* es un tema crucial en los campos socioeducativos. Entendemos que la evaluación es un proceso continuo que atraviesa todo el sistema educativo, es un derecho de quienes están implicados en ese proceso para garantizar los aprendizajes socialmente significativos y, a la vez, es un acto de interrogación tanto sobre aquello que se evalúa, como sobre las propias prácticas evaluativas de los docentes. En esta línea, las prácticas evaluativas poseen valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas, entre el enseñar y el aprender (Litwin et al., 2003).

Se trata de una práctica social compleja, que remite a la necesidad de diferenciar distintos niveles y dimensiones cuando se propone su análisis, y, además, porque se encuentra imbricada en la cultura y el conocimiento, lo que implica una aproximación a la práctica educativa como totalidad vivida por los sujetos, y que se manifiesta a través de la subjetividad. Es decir, las prácticas evaluativas se hacen visibles en incontables secuencias del discurso docente, de formas de organización que ponen de relieve el pensamiento y la acción humana, que se tornan específicos en tiempos y espacios concretos (Lasso, 2024).

Edgard Morin (2005) desde el paradigma de la complejidad, como constructo teórico y como concepto de realidad, nos permite leer y analizar en esas concep-

ciones las construcciones de sentires desde un pensamiento complejo, puesto en acto. Posicionados en esta perspectiva, entendemos que las prácticas evaluativas que realizan los docentes, presentan una tensión permanente “entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto” (p. 23).

Así también, Paulo Freire (2008) como uno de los pedagogos latinoamericanos más influyentes, afirma que hay saberes que resultan indispensables en las prácticas docentes. El autor subraya la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente, que se extiende hacia aquellos que se están formando. Las praxis, nos dice el autor, son procesos de “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 74) y para transformar, es necesario conocer. Ese conocimiento, debe ser gestado en los espacios, y con los sujetos con que viven cotidianamente, porque es ahí donde las praxis cobran sentidos.

Edith Litwin (2008) refiere que las buenas prácticas de evaluación, son las que se vinculan al clima áulico, al ritmo y al tipo de actividades en las clases, en las que los desafíos cognitivos, no son tema de las evaluaciones, sino de la cotidianidad del aula. A estas prácticas enmarcadas en las enseñanzas, las describe como “prácticas sin sorpresa” (p. 173). Por otra parte, Sánchez Vázquez (1980) trabaja la “praxis como praxis creadora”, siendo esta noción, la que permite hacer frente a nuevas necesidades y situaciones en los contextos áulicos, donde cobran sentidos estas prácticas.

Por lo expuesto, consideramos que la centralidad de las prácticas evaluativas se ha ido configurando como un asunto nodal en el debate de posiciones antagónicas entre diferentes modelos evaluativos. Allí, se ponen en juego concepciones y decisiones didáctico-pedagógicas, y especialmente, el lugar de las orientaciones, regulaciones e intervenciones de las políticas educativas, de nivel nacional, provincial o municipal. De esta manera, comprender cómo esas concepciones son vivenciadas por cada actor educativo, nos posibilita ponerlas en diálogo y, en este sentido, las voces docentes dan cuenta de experiencias formativas y representaciones de posibles aprendizajes creadores.

Marco Eduardo Murueta (2023) nos refiere que no basta con un aprendizaje creativo, solamente generando algo distinto, sino *creador* de ideas, comunicaciones, realidades, conceptos, técnicas, habilidades, actitudes y valores que puedan ser retomados por otros, que constituyan un aporte a la comunidad. Es por ello que nos habla del *aprendizaje creador de conocimientos*, alegando la importancia de que todos los involucrados en estos procesos de enseñanzas-aprendizajes, sean partícipes activos en su organización. Es decir, que el docente potencie en sus clases

espacios para generar experiencias estéticas, desarrollos técnicos y conocimientos, para que el estudiante los tome como referencia, y logre recrearlos en contextos de la vida cotidiana.

Recuperando lo mencionado sobre evaluación, prácticas evaluativas y aprendizajes creadores nos preguntamos ¿qué saben los docentes acerca de la evaluación formativa? y ¿cómo los docentes llevan adelante las prácticas evaluativas como posibilitadores de aprendizajes creadores en el marco de las políticas educativas? Al respecto recuperamos algunas voces docentes de nuestros trabajos de investigación, en donde dan cuenta de las problemáticas/obstáculos/dificultades recurrentes que han tenido en sus unidades curriculares, referido a las prácticas evaluativas y cómo las llevan a cabo.

“En mi EC las dificultades que yo observo en los estudiantes con la evaluación es que les cuesta entender las consignas y la escritura con formato académico, ya que llegan a tercer año con muy pocas experiencias de escritura académica, por eso yo insisto mucho sobre ese tema, además antes trabajamos con todas las consignas, así no queden dudas” (entrevista docente).

“Me parece muy útil tomar la evaluación como una instancia de aprendizaje (...) es lo que les digo a mis alumnos que la instancia de evaluación también es una instancia de aprendizaje. Entonces, eso también me permite en mis prácticas que las devoluciones que yo le voy haciendo no sean tomados como errores, sino que les sirva para mejorar su escritura. Esto se da en un clima de confianza, en el vínculo y en eso tengo buena recepción de parte de ellos” (entrevista docente).

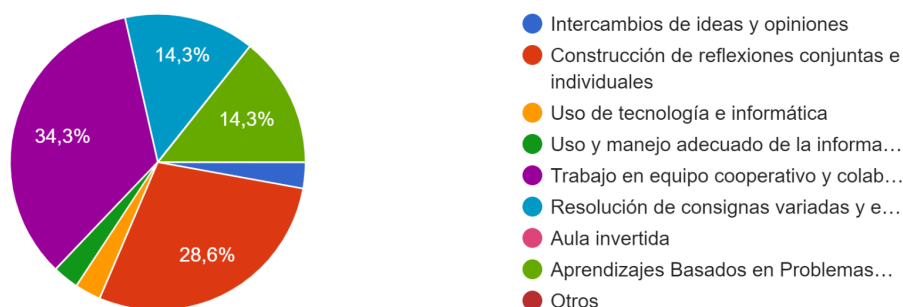


Figura 1. Encuesta docente

Podemos leer en las respuestas docentes, que hacen mención, por una parte, a las dificultades que las/os estudiantes tienen a la hora de “*entender las consignas y la escritura con formato académico*”, y por el otro, entienden la evaluación como

una instancia de aprendizaje. Es decir, evidenciando los errores en los procesos de escritura, desde un abordaje constructivo, basado en los vínculos que se construyen en el día a día de las prácticas áulicas.

En estos procesos, consideramos que el acompañamiento pedagógico-didáctico del docente como mediador de ese saber que se construye en el hacer diario, es un posibilitador de prácticas evaluativas en donde las/os estudiantes evidencian en sus producciones académicas *aprendizajes creadores*. Es decir, que los conocimientos como instancias de participación colectiva, estén mediados por prácticas participativas, como una comunidad de aprendizajes donde las/os estudiantes puedan aprender/haciendo, con impactos sociales y comunitarios, para una transformación subjetiva.

Por otra parte, recuperamos una encuesta realizada desde el equipo de investigación, a docentes de diferentes niveles y modalidades, en donde una de las preguntas refería a ¿cuáles son las opciones que caracterizan a sus prácticas docentes y evaluativas? (Figura 1). Observamos, que mayoritariamente, los docentes mencionan el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo entre pares, la construcción de reflexiones conjuntas e individuales, y el acompañamiento que les brindan en sus procesos de escritura, para la construcción de reflexiones conjuntas e individuales. Por otra parte, los docentes reconocen en sus prácticas evaluativas, que es menester acompañar a las/os estudiantes en la comprensión de textos académicos, y que estos procesos no se hacen de forma individual, sino evaluativas, y vinculadas a estrategias de acompañamiento individual y colaborativo.

Respecto al conocimiento sobre *aprendizajes creadores*, en la misma encuesta se les solicitó responder ¿a qué crees que se refiere el concepto de aprendizajes creadores? Las respuestas, resultaron variadas, y aluden a la necesidad de fomentar la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico en las/os estudiantes. Esto se centra en la idea de que los aprendizajes no deben limitarse a la simple adquisición de conocimientos, sino que deben promover la construcción activa de nuevos saberes, a partir de experiencias previas y del contexto en el que se encuentran las/os estudiantes. Las respuestas aluden que el aprendizaje creador es un *proceso dinámico* en el que los alumnos combinan sus conocimientos, emociones y habilidades para producir ideas originales, resolver problemas complejos, y lo aprendido vincularlo en situaciones cotidianas y reales.

Los aprendizajes creadores se refuerzan mediante estrategias que permiten a las/os estudiantes desarrollar capacidades de innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración en equipo. Esto implica que las instituciones educativas deben ofrecer recursos adecuados, diseñar currículos flexibles

y promover espacios que fomenten la experimentación y la creatividad. Además, destacan la importancia de que los docentes estén capacitados en nuevas metodologías y en el uso de tecnologías digitales para acompañar a las/os estudiantes en este proceso de construcción activa del conocimiento. Así también, los aprendizajes creadores implican que las/os alumnos sean sujetos activos en sus procesos de aprendizajes, interpretando, resignificando y cuestionando la información, en lugar de ser receptores pasivos. Por lo cual, resulta necesario garantizar el acceso igualitario a recursos, materiales y tecnologías, para reducir las barreras de tiempos, espacios y recursos.

Por último, se sugiere que las políticas educativas deben diseñarse considerando estos aspectos, promoviendo las innovaciones, diversidades, y la participación activa de todos los actores involucrados en cada proceso educativo, con el fin de desarrollar en las/os estudiantes habilidades que les permitan crear, innovar y adaptarse a un mundo en constante cambio. A partir de las voces docentes, realizamos una nube de palabras, en donde observamos que los términos que más veces están mencionados son innovación y creatividad, por lo cual consideramos necesario fomentar la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico en las/os estudiantes donde el aprendizaje debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, sino promover la construcción activa de nuevos saberes. Por consiguiente, los aprendizajes creadores son una oportunidad como procesos dinámicos en donde las/os estudiantes combinan sus conocimientos, emociones y habilidades para generar ideas originales y la resolución de problemas de la vida cotidiana.



En estos procesos, consideramos también, por una parte, que las políticas educativas deberán ofrecer recursos adecuados y diseñar currículos flexibles que promuevan la experimentación, la creación para apoyar la innovación, la diversidad y la participación activa de todos los involucrados. Y, por otra parte, los docentes

acompañar estos cambios, con capacitaciones en nuevas metodologías y tecnologías digitales, ofreciendo a las/os estudiantes herramientas para ser activos en sus aprendizajes, para cuestionar la información, en lugar de ser receptores pasivos, y de esta manera propiciar espacios de encuentros creadores de saberes y conocimientos.

Teniendo en cuenta las voces docentes, consideramos necesario hacer mención a las políticas ministeriales provinciales, que a partir del ciclo lectivo 2024, implementaron el programa TransFORMAR@Cba, cuyo objetivo es la transformación educativa para renovar y actualizar los contenidos educativos y las metodologías de enseñanzas en todos los niveles del sistema, desde inicial hasta superior. Este programa se enfoca en actualizar y promover aprendizajes innovadores en áreas como ciencias, tecnología, artes, idiomas y deporte. Forma parte del Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 y busca mejorar las propuestas de aprendizajes. Incluye iniciativas como Currículum Córdoba y jornadas pedagógicas para apoyar las transformaciones educativas en Córdoba.

Consideramos que las políticas educativas han priorizado la evaluación en términos de retroalimentación, es decir que, a partir de los resultados obtenidos, los docentes revisan las propuestas de enseñanzas como mejora de los aprendizajes para pensar en propuestas integradoras, que favorezcan el análisis y la toma de decisiones pedagógicas. Por lo expresado, las prácticas evaluativas, desde experiencias de enseñanzas y aprendizajes creadores en contextos diversos, significativos, cambiantes, serán puestas en valor a través de estrategias docentes innovadoras. Con estos procesos dinámicos, donde enseñanzas y aprendizajes, se resignifican dialécticamente, se posibilitan otras oportunidades de adquisición de saberes, generando espacios socioeducativos nutritivos, para que las/os estudiantes puedan aprender/haciendo, con impactos sociales y comunitarios, para alcanzar las transformaciones subjetivas y ciudadanas de sus participantes.

Por tanto, lo evaluado debe ser representativo de lo enseñado, y en este sentido queremos resaltar que, en las voces docentes, por la vorágine del día a día, no estarían encontrando espacios para repensar sus prácticas y los procesos evaluativos, como espacios o instancias propicias para generar aprendizajes creadores. En sus discursos, aluden a una sobrecarga laboral. Es aquí, donde resulta propicio, que las políticas públicas acompañen a las instituciones educativas, para habilitar espacios para generar prácticas evaluativas que propendan a una nueva mirada, donde el conocimiento esté mediado por espacios innovadores de aprendizajes, con la participación de todos los actores involucrados como una comunidad educativa, y se habiliten esos espacios tan necesarios, para generar aprendizajes creadores.

CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS. UNA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVADA Y SUBJETIVANTE

Es preciso comprender y definir las Prácticas Evaluativas (PEv) considerando su complejidad y reconocer que si bien se asienta (o debiera hacerlo) sobre objetivos pedagógicos y didácticos, es también una herramienta de conformación de subjetividades, de reproducción social y de establecimiento de pautas de relación con los conocimientos y otros sujetos. Sostenemos entonces que, como prácticas sociales instituidas, las PEv contribuyen a fomentar un modo de ser y estar en el mundo, que consideramos, merece ser analizado críticamente. Por tal motivo, confirmamos que las PEv condicionan y determinan asuntos que trascienden cuestiones académicas e institucionales. Cuando indagamos sobre las concepciones que las/los docentes tienen de las mismas, podemos identificar cómo afecta el plano subjetivo, como así también, reconocer cómo las PEv, quedan atravesadas subjetivamente, desde los oficios de aprender y enseñar.

Partimos de la constatación de que estas prácticas instituidas desde la modernidad, y tan naturalizadas por la escuela, aún hoy, están cargadas de una impronta de medición cuantitativa, tendiente a señalar logros, dificultades y fracasos, específicamente, de las/os estudiantes, y sus trayectorias. Así es, como su función burocrática se impone en ocasiones, por sobre su función pedagógica y social, dando preponderancia a la acreditación o desacreditación de saberes, a los fines de definir su certificación. Esta valoración tan decisiva, este poder de asignación, con su consecuente responsabilidad, atraviesa indefectiblemente las subjetividades de docentes y estudiantes. Por lo que, al referirse a la misma, notamos un alto grado de afectación, que a veces no se reconoce como tal. A continuación, lo escuchamos desde la voz de una docente:

“Las evaluaciones que debo realizar con los estudiantes, muchas veces creo yo, están condicionadas a lo que la institución me solicita, cuándo debo cargarlas en el sistema de gestión de estudiantes, o sea la formalidad, y eso me cambia muchas veces los tiempos en los cuales yo organice la agenda de evaluaciones, siento a veces, como una presión de que los estudiantes deben aprobar más allá de lo que yo considere de ese estudiante sabe en cuanto a sus aprendizajes es decir la acreditación (...) no es fácil, más que todo por los tiempos escasos” (entrevista docente).

Al indagar respecto a las concepciones de las PEv, notamos cierto malestar respecto a la misma, como está instituida, su forma y en algunos casos incluso en sus objetivos, debido a que en ocasiones las PEv, según expresan las/los docentes, están asociadas, mayormente, a instancias que recortan los procesos y que, tal y cómo se exige institucionalmente, genera estrés, ansiedad y temor en las/os

estudiantes, obstaculizando su disposición para poder expresar sus aprendizajes. Ahora bien, nuestra lectura nos anima a profundizar aún más, y arriesgar que, si bien los docentes verbalizan por sus alumnos, la experiencia compleja que resultan las situaciones de evaluación, estamos en condiciones de interpretar el monto de ansiedad, que significa en primer lugar para el grupo estudiantil, y descifrar entonces, la vinculación existente entre las PEv y las subjetividades docentes, quiénes las llevan a cabo.

Notamos que, según lo expresado por algunas/os docentes, el ejercicio de las PEv, impuesto en sus formas y determinadas por tiempos institucionales, resulta a veces inoportuno a los procesos que van realizando sus estudiantes. Estas condiciones, repercuten en los oficios de enseñar, generando malestares, sentimientos contradictorios, frustraciones, o sensaciones de extrañamiento, respecto a las PEv, debido a que se sienten, en ocasiones, reproduciendo una práctica instituida, y regulada por fuera de las singularidades de los procesos de enseñanzas-aprendizajes, y con poco, o no tan claro, margen instituyente para la construcción y apropiación de conocimientos.

También se enuncian concepciones que no reconocen las PEv como procesos educativos complejos, sino que las reconocen como un hecho meramente objetivo, haciendo referencia solo a sus implicancias prácticas, a la finalidad instrumental que posee, y su funcionalidad, respecto a las lógicas institucionales que las demandan, sin mencionar el principio - paradigma epistemológico aprehendido - que la sostiene.

Otras/os docentes, al compartir sus concepciones, manifiestan ciertas vivencias subjetivas que traen aparejadas dichas prácticas, haciendo referencia a sentimientos, preocupaciones, sensaciones, pensamientos, que se vinculan a cómo se viven las PEv. Esto implica en los docentes el registro de un plano subjetivo, y es una de las razones a partir de la cual se observa cómo particularizan sus prácticas, ya sea evitando, resignando, padeciendo o transformando, en algún sentido, aquello que las PEv les provocan.

A partir de las voces recogidas, podríamos distinguir diferentes concepciones y significados asignados a las PEv. Por un lado, registramos las PEv, frecuentemente definidas desde una concepción tradicional, como medición de saberes y respuestas correctas, que acaba en la calificación cuantificable, según la capacidad de reproducir los conocimientos transmitidos. Dichas voces enuncian una concepción tradicional de evaluación, que se corresponde con las PEv instituidas. Como expresa Philippe Perrenoud (2008), a favor de la selección y producción de la excelencia, desde la cual la objetividad es pretendida desde el paradigma episté-

mico prevalente, y la subjetividad no tiene lugar y/o se evita, con sus consecuentes efectos. Ahora bien, cuando se reflexiona sobre sus modos de evaluar, ese tipo de evaluación, presenta ambivalencias y tensiones, ya que imposibilita desde su concepción, el registro sobre lo que genera en las propias subjetividades docentes, y en la de las/os estudiantes. Algunos desconocen la rigidez de esta concepción, ya que la entienden como una PEv impuesta, externa, y sin riesgos de obstaculizar o sesgar el devenir de los procesos de aprendizajes. Por el contrario, quienes registran el monto de sensaciones, afectos, sentimientos, temores, etc., que genera en sus experiencias para evaluar, y no creen posible la objetividad absoluta, reconocen cómo sus prácticas influyen en sus procesos subjetivos. Aquí, observamos diferentes grupos, ya en algunos casos, están quienes, al resignarse, la padecen. Y existen otros colectivos docentes, que registran estos procesos, y procuran interpellarla, elaborarla y transformarla.

Así notamos que algunas/os docentes, conciben las PEv como prácticas que pueden ser repensadas, y, por ende, adquieren características instituyentes. Razón por la cual se habilitan, frentes a determinados acontecimientos y desafíos, ensayar diferentes tipos de evaluaciones, para llevar adelante prácticas que evalúen potenciales creadores, desde las singularidades de los grupos y/o estudiantes, así como los modos subjetivos, para asumir cada oficio de enseñar. Desde estas concepciones, resulta importante no solo responder a las demandas institucionales (de calificación para la acreditación), sino partir de las necesidades, condiciones de posibilidad y zonas de desarrollo próximo de las/os estudiantes, a fin de favorecer los aprendizajes y sus trayectorias, así como también en la necesidad de volver las PEv más consistentes epistemológicamente con nuevas concepciones teóricas, adaptadas a los nuevos paradigmas educativos a la hora de pensar y elaborar propuestas de enseñanzas. Aparece en estos casos la necesidad del seguimiento, la valoración y evaluación de los procesos de enseñanzas-aprendizajes. Por lo que se deberían diseñar y crear estrategias, como dispositivos evaluativos que consideren las riquezas y complejidades de los procesos. De este modo, evitar simplificaciones consideradas injustas, que resultan de aquellas mediciones rigurosas, que reducen a la persona del estudiante, con la nota, a la calidad de sujeto-objeto medible y cuantificable.

REFLEXIONES FINALES

En las reflexiones finales, nos resulta importante recuperar una concepción de PEv como construcción subjetivada, debido a que la misma se constituye a

partir de las condiciones en que se entran en cada acontecimiento educativo. La evaluación como apreciación de las condiciones del proceso, tendrá diferentes implicaciones según el marco teórico en que se fundamente, y según lo enunciado, notamos que las PEv instituidas, se van modificando de acuerdo a las distintas maneras en que cada docente la asuma, dejando de manifiesto que resulta una práctica que precisa ser recreada en su aplicación, de acuerdo a las condiciones en las que se llevan a cabo. Al tomar en cuenta los procesos de enseñanzas-aprendizajes que, por su complejidad, requieren considerar al docente y sus alumnos de manera integral.

Finalmente, podemos afirmar, que las PEv en ocasiones, son concebidas como mediciones positivistas, desde las lógicas objetivadas, prescriptivas e instituidas desde el paradigma educativo de la modernidad. Pero, en otros casos también, se valoran como experiencias de apreciación de saberes, subjetivadas, desafiantes e instituyentes, dando lugar a diferentes interacciones con las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas en la apropiación de los conocimientos, desde un paradigma educativo complejo y transformador.

En estos procesos, se requiere incorporar a los distintos condicionantes existentes, que pueden interactuar como factores protectores o factores de riesgo en los dispositivos evaluativos. Por eso, las subjetividades de los evaluadores, se verán entrelazadas en cada práctica educativa, y de esta manera interpelar a los distintos grados de objetividad que se puedan alcanzar, por representar una praxis singular, que resulta concebida y diseñada por la formación y experticia docente, en el seno y la intimidad del proceso áulico. Aquí se presenta el desafío de proponer dispositivos de evaluaciones, desde el paradigma de los aprendizajes creadores (Murueta, 2023). Esta fundamentación se basa en la cooperación, integración y encuentros intersubjetivos, para generar cooperanzas, como disposiciones para configurar transformaciones subjetivas, grupales y comunitarias, en proyectos socioeducativos, con altos impactos en experiencias colectivas, sociales y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lasso S. (2024) *Prácticas evaluativas de docentes en un ISFD de Córdoba Capital en contextos de cursado bimodal -2022-2023-*. Universidad Católica de Córdoba.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M. Herrera, M. y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 167-177.

- Morín, E. (2003). *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva visión.
- Murueta, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis. *Educación Creadora*, 1, 24-42.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes* Colihue.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo.

FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL OFICIO DE APRENDER Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO. NUEVAS AGENDAS ESTUDIANTILES

Silvia Alejandra Carrera

INTRODUCCIÓN

El estudio promueve el aprendizaje creador y el desarrollo de habilidades de orden superior, en estudiantes de ingeniería en Informática II UTN FRC. La experiencia busca mejorar la comprensión y los desempeños, para ello proponemos como objetivo específico: comparar y explicar las variaciones en los grados de competencias de estudiantes partícipes en dos estilos de situaciones de aprendizajes prácticas diferentes, situación A y situación B. La situación A, clásica, es una actividad práctica de proceso elaborada por la docente, pertinente al currículum, para la que se solicita su desarrollo y presentación de una solución algorítmica. La situación B requiere que los estudiantes propongan una actividad práctica de proceso, de su autoría, junto con la solución.

El marco teórico se fundamenta con los lineamientos del aprendizaje creador de Murueta y el aprendizaje experiencial de Dewey. Complementadas con las perspectivas del liderazgo pedagógico y la teoría del control-valor de Pekrun. La metodología del estudio emplea un diseño cuasiexperimental, de corte transversal y combina métodos mixtos, con preponderancia de datos cuantitativos. La recolección de información se realizó a través de encuestas cerradas y grupos de

discusión. En los resultados se constata un desempeño académico superior en la situación B, con respecto a la situación A.

En el marco del proyecto de investigación Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar de la Universidad Católica de Córdoba (2022-2025), el estudio presenta una experiencia académica práctica de estrategias didácticas, con bases conceptuales y metodológicas, para fortalecer las trayectorias estudiantiles en la disciplina ingeniería.

APRENDIZAJES CREADORES Y LIDERAZGOS PEDAGÓGICOS

Para comenzar, el aprendizaje creador de Murueta (2021) se centra en un enfoque pedagógico que trasciende la simple memorización de datos. El autor enfatiza la necesidad de propiciar la construcción activa del conocimiento y la comprensión profunda, para la transformación sustancial del estudiante. El filósofo y psicólogo mexicano considera que el aprendizaje no es pasivo; por el contrario, es un proceso dinámico y holístico que involucra diferentes aspectos del ser humano. Asimismo, enfatiza las potencialidades de crecimiento, transformación y plenitud, en múltiples dimensiones de la persona. Entonces, aprender no es repetir o aplicar lo que otros han descubierto, es recrearlo en el mismo sujeto para construir una nueva perspectiva, la propia. Concebir el aprendizaje de esta manera, implica que los aprendices construyen activamente la comprensión del mundo y ello es posible, cuando se generan nuevas conexiones, se hallan nuevas significaciones que modifican las estructuras existentes para y, en última instancia, forjar nuevas realidades internas. La calificación de *creador* alude al entendimiento, a la comprensión y a la innovación, y ¿por qué no?, a la creación de conceptos, de una manera única y personal.

¿Todo aprendizaje es creador? Desde los lineamientos de Murueta, la respuesta es sí, todo aprendizaje es inherentemente creador. A nuestro entender, esta es una distinción crucial en su propuesta. El autor no se refiere a que el *aprendizaje pueda ser creador en ciertas circunstancias*, o que sea un *resultado* deseable del aprendizaje. Para el escritor mexicano, la esencia misma del acto de aprender es un acto de creación, en contraste con un proceso meramente receptivo o acumulativo de conocimientos o datos.

Por otra parte, el liderazgo pedagógico (Gajardo y Ulloa, 2016) es una innovación en desarrollo que gana validez, por medio de las prácticas y las evidencias empíricas. Enfatiza un tipo de liderazgo educativo, enfocado en la producción de espacios de aprendizajes efectivos, y en la promoción del desarrollo profesional

docente. Por tanto, se trata de un liderazgo pedagógico comprometido con el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Gajardo y Ulloa (2016), pioneros del liderazgo pedagógico, integran y articulan un conjunto de estrategias pedagógicas que desarrollan los líderes en educación. Con la finalidad de generar propuestas académicas que permitan promover aprendizajes creadores (Murua y Espinosa, 2023), permanentes y profundos. En otras palabras, los verdaderos aprendizajes son transformadores de los estudiantes y las estudiantes de ingeniería y, por tanto, de su contexto. Aluden al proceso dinámico por el que un individuo, inmerso en un contexto como práctica situada (praxis), experimenta una transformación en su cultura, que le permite adaptarse y ajustar su conducta. En el ámbito del liderazgo transformacional, las dimensiones que aplicamos al estudio son la gestión del plan curricular pedagógico y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el contexto áulico.

ABORDAJES SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTOS ÁULICOS

El abordaje socioemocional en el aprendizaje, desde la psicología educacional, propone lineamientos de conceptos relacionados a lo afectivo. La tesis de Pekrun (2006) postula que las emociones académicas, como la alegría, la ansiedad, el aburrimiento y la frustración, son moduladas por las percepciones de control y valor que los estudiantes atribuyen a sus tareas y resultados de aprendizajes. Asimismo, para el autor, las emociones pueden influenciar los procesos de enseñanzas y de aprendizajes —en contextos académicos— de manera positiva y negativa.

Según Pekrun, las emociones surgen, principalmente, de las interacciones de dos juicios que el aprendiz realiza de una situación académica, estas son: evaluación de control y de valor. El primer juicio se centra en la percepción de la propia eficacia y su impacto en el logro de objetivos. El interrogante para los sujetos en formación sería ¿Si me esfuerzo, puedo tener éxito? En este punto, la teoría del autor expresa que la alta percepción de control se vincula con experiencias de logro y emociones positivas, y, alternativamente, la baja percepción del mismo se relaciona con la desesperanza.

Por otra parte, el segundo juicio —de los estudiantes— se relaciona con el siguiente interrogante ¿es importante para mí esta asignatura o evaluación? El valor puede ser intrínseco (disfrute de la tarea) o extrínseco (obtener una buena calificación). En otras palabras, de un valor alto combinado con una percepción alta de control, pueden surgir emociones de optimismo (emoción positiva) o de

motivación, mientras que un valor alto, con una percepción de bajo control, puede generar estrés o preocupación.

En consecuencia, desde una perspectiva aplicada, Pekrun sugiere que para promover estados emocionales positivos y mejorar el rendimiento académico, las intervenciones educativas deben enfocarse en dos cuestiones: 1. Mejorar el control, para lo cual, es imperativo ayudar a los estudiantes, en la implementación de estrategias de aprendizajes efectivas y en la vivencia de percepciones realistas de sus habilidades, y 2. Aumentar el valor por medio de la conexión de los contenidos curriculares con los intereses personales de los estudiantes.

Finalmente completamos el marco teórico al considerar las agendas de la comunidad estudiantil de ingeniería. Stephen Ball (2005) propone –para dilucidar el carácter intrincado de los procesos educativos, sociales y políticos– una caja de herramientas con conceptos y contextos de análisis, para decodificar e interpretar críticamente las estructuras discursivas del lenguaje social. Para el autor, la política es un entramado de valores y significados polisémicos que configuran la interpretación y el significado de las acciones educativas de todos los actores (Miranda, 2011).

En el contexto de influencia, Ball expresa que hay voces privilegiadas que luchan por ser escuchadas. Son las voces estudiantiles, las que adquieren fuerza y se hacen escuchar en el ámbito educativo al imponerse y lograr prevalecer por sobre las demás. Acordamos con el sociólogo inglés, que las *voces estudiantiles* son más que las meras opiniones. En contextos académicos, por un lado, son agencia y subjetividad y, por otro son participación, ciudadanía (Dewey, 1995), identidad y pertenencia. Por tanto, las *voces de los estudiantes*, constituyen un motor de cambio que moldea nuevas agendas estudiantiles. En las que expresan, las reflexiones de procesos metacognitivos de aprendizajes, las vulnerabilidades, sus brechas conceptuales y metodológicas, como aquello que los impulsa a desarrollar una actividad por el simple placer de llevarla a cabo. En suma, las vicisitudes que experimentan en pro de una formación –académica y ética– de excelencia, que les permita devenir ciudadanos para la democracia (Dewey, 1995). Ahora bien, el logro de conquistas políticas estudiantiles, sin duda, actúa como un factor que rearticula las fuerzas en el campo (Bourdieu, 1991). En este contexto, Ball enfatiza que como toda política tiene efectos inherentes, es pertinente cuestionar si los estudiantes y las estudiantes de ingeniería son capaces de dilucidar el impacto y la lógica causal que subyacen a los resultados de sus propias acciones agendadas.

Retomemos las tesis de Murueta (2021), para diseñar estrategias que posibiliten los aprendizajes creadores. Para ello, el desafío, lo podemos enunciar con

el siguiente interrogante: ¿Cómo generar estrategias didácticas que promuevan aprendizajes creadores? Si bien conocemos los principios de Murueta, el filósofo y psicólogo mexicano detalla los dispositivos metodológicos de forma general. Estos se basan en proyectos sociocomunitarios con impacto cultural. Entonces, podríamos inferir que su propuesta explicita el *cómo* en contextos de interacciones sociales. En otros términos, los *métodos didácticos de Murueta* se centran en un cambio de paradigma que prioriza la acción, la colaboración y el compromiso social como verdaderos motores del aprendizaje.

Podemos todavía ir un poco más allá. Aunque el escritor no ofrece un conjunto de recetas para el salón de clases, podemos, con buenas razones, aceptar que el aprendizaje creador se produce cuando el aprendiz deviene un actor creador.

Ahora, argumentamos –en favor de lo que se requiere– para que los sujetos abandonen la actitud pasiva y se conviertan en actores creadores. Misión posible, si apelamos a la visión deweyana –de la experimentación en la acción– y a la concepción sartreana del existencialismo (Sartre, 1946). Ambas perspectivas, al entrelazarse, nos permiten asumir que los estudiantes son individuos con talento como posibilidad, capaces de proponer sus propias actividades prácticas de aprendizajes, y es justamente, lo que los transforma en actores protagonistas y ciudadanos.

A continuación, se dilucidan matices del párrafo precedente. Para Sartre, la existencia humana es un mar de *posibilidades infinitas* y no estamos predeterminados a ser algo en particular. El talento es una, de los miles de millones, posibilidades. La existencia de un individuo es el acto de elegir qué posibilidad convertir en realidad. El talento, en sí mismo, no es nada hasta que el individuo lo elige y se dedica a él. En síntesis, para el filósofo francés, la esencia de un sujeto en un tiempo determinado es el resultado de un cúmulo de elecciones y acciones pasadas, cada una de las cuales es una *mini creación*. En perspectiva sartreana, postulamos que, para los estudiantes de ingeniería, el talento se presenta como una de las posibilidades elegibles que requiere de una proyección activa. Por tanto, la estrategia didáctica se centra en fomentar la *elección y la responsabilidad*.

Finalmente, argumentamos acerca de la tensión entre crear y construir. Lo que Murueta llama *creación* es, en efecto, una *construcción interna que realiza el sujeto*, y es creadora porque el sujeto es único y el resultado de *su aprendizaje es una síntesis original que no existía antes*. Ahora bien, según la Real Academia Española, *crear* significa, en su acepción fundamental, *dar existencia* (a algo) *al extraerlo de la nada*. Implica un acto original y absoluto. En consecuencia, el concepto de creación sartreano se ajusta con la definición. El individuo, la nada (Sartre, 2009), crea su propia esencia. No toma elementos existentes para crear su ser; lo hace por medio

de su libertad radical, sin un plan o un modelo preexistente. Y es justamente por lo expuesto, que apelamos al enfoque existencialista para diseñar estrategias didácticas que propicien aprendizajes creadores.

Autores como Freire y Dewey, este último más pragmático que el primer autor, comparten la visión de que la educación debe ser un campo de diálogo entre múltiples disciplinas. Esta perspectiva se enmarca en corrientes de pensamiento que priorizan la crítica social, la agencia del estudiante y la comprensión de la educación como un fenómeno complejo y no meramente técnico. Los escritores sostienen que las soluciones para optimizar los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, deben emerger de la interacción entre la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía y la didáctica. En este sentido, la labor de la filosofía es fundamental para la comprensión de nuestra época. Tarea que se complementa con la necesidad de establecer un diálogo constante con los estudiantes, con el fin de generar prácticas académicas que les permitan gestionar sus emociones y canalizarlas hacia la consecución de aprendizajes creadores.

UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA. LOS OFICIOS DE APRENDER Y ENSEÑAR CON ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

La investigación experiencial emplea diseño cuasi experimental, con estudio transversal y enfoque mixto, principalmente cuantitativo.

La experiencia académica se plantea en dos momentos de una clase presencial en la asignatura Informática II (anual) de 2º año de Ing. en Electrónica UTN-FRC. El primer momento (situación A), clásico, consiste en la propuesta de actividades prácticas que la profesora selecciona de la bibliografía obligatoria de la cátedra. En el segundo momento (situación B), la académica solicita a los estudiantes que propongan una situación práctica, de su invención, y vinculada a la actividad profesional –de las ingenieras y los ingenieros– junto a la propuesta de solución y con los lineamientos de la clase. Ambas actividades, son de absoluta pertinencia al currículum en desarrollo según cronograma de la asignatura.

En el primer momento de la clase se presenta la actividad de proceso, es una situación práctica profesional para modelizar mediante el desarrollo de un producto de software. Algunos participantes resuelven la actividad de proceso y pasan al pizarrón para socializar y argumentar sobre las estrategias seleccionadas para abordar la actividad y, además, presentan su código como respuesta a la actividad. La profesora alienta la discusión de las propuestas presentadas en clase, con la intención de favorecer el desarrollo de aprendizajes creadores. Los alumnos que

no pudieron resolver el ejercicio se les pregunta por las dificultades y se les indica cómo superarlas. Asimismo, se les sugiere fotografiar el pizarrón, para que fuera de clase, interaccionen con los códigos con el propósito de comprender la actividad y, de ser necesario, generar otra codificación y enviarla por mail a la profesora.

Acto seguido, la académica inicia el segundo momento (situación B). En el que se solicita a los estudiantes proponer una situación práctica, *de su invención*, pertinente al currículum que se está desarrollando en la clase; es decir, se instruye a los participantes a formular una propuesta de actividad práctica de su autoría, acompañada de la solución, y que integre –de manera coherente– los principios teóricos y conceptuales trabajados en el encuentro pedagógico. Esta segunda etapa resultó mucho más exitosa y placentera para todos los participantes del encuentro pedagógico. Juntos, profesora y estudiantes, se constituyen en una comunidad de investigación y aprendizajes creadores. Todos los presentes, de manera individual o en grupo, logran diseñar una actividad de proceso, de autoría, en las que recrean los conceptos trabajados. Se enuncian conjeturas, se discuten ideas y argumentaciones.

Todos los presentes participaron de la discusión pedagógica entre la propuesta de solución y la actividad de proceso. En la segunda fase, los participantes experimentaron emociones agradables (emociones positivas) y de bienestar (Pekrun, 2006). Así, demuestran que los contenidos del programa los conocen y los dominan, al punto de llegar a usarlos adecuadamente, para proponer una situación problemática de su invención. El clima de trabajo en aula resultó altamente positivo. Se realizó una puesta en común entre todos los sujetos con escucha atenta y con formulación de preguntas (jerarquizaciones, similitudes, dependencias, etc.) y de respuestas. Los momentos de la clase se desarrollaron con un marcado respeto por los tiempos para exponer las propias argumentaciones y según los distintos capitales culturales (Bourdieu, 1991) de todos los implicados en el encuentro pedagógico.

La implementación de una modalidad de actividad centrada en el aprendiz, facilita la participación inclusiva de todos los estudiantes en el proceso de valoración; lo cual, permite que afloren las emociones de asombro y sorpresa. Asimismo, se constata un aumento en el disfrute y una fortaleza intrínseca ligada a la capacidad de los estudiantes para argumentar y emitir juicios de valor pertinentes a la actividad académica.

El segundo segmento de la clase adopta una modalidad didáctica que propicia la participación, a partir de la estructura personal del aprendiz con lo que sabe y puede hacer, y valora sus habilidades y conocimientos previos. Esta estrategia

pedagógica, al reconocer y aceptar la diversidad de capitales culturales (Bourdieu, 1991), asegura que todos los estudiantes se sientan capaces de alcanzar la meta y lograr el objetivo de la actividad (diseño de una situación problemática, de elaboración propia, orientada a la resolución de un problema lógico).

Para concluir la sesión, la profesora, con cariño ético (Biesta, 2010), elogia la labor de los estudiantes y destaca la necesidad de cultivar la valentía y la perseverancia, como elementos esenciales para navegar desde los procesos de aprendizajes creadores. También, fomenta una mentalidad de crecimiento al promover la idea de que los desafíos son parte inherente del camino hacia el logro de los objetivos.

A continuación, argumentamos en favor del empleo del verbo *proponer* como herramienta pedagógica. La amplitud semántica de *proponer*, permite que el estudiante participe en clase con lo que comprende de los temas desarrollados en clase y le permite expandir su universo de conocimiento con la interacción de sus pares y la orientación de su profesora. La acción de proponer va más allá de delinear escenarios familiares. Pues motiva, a los actores creadores, a tomar riesgos intelectuales y emocionales y, por tanto, salir de su zona de confort. Dicho esto, sostenemos que la acción de proponer, impulsa a los sujetos a crecer y a formular planteos académicos más complejos, desafiantes e incluso innovadores que se originan desde la propia dimensión humana en desarrollo del estudiante. Y esto, es precisamente, lo que configuran aprendizajes creadores.

La experiencia académica descrita en secciones precedentes, invita a la profunda reflexión sobre la importancia de atender las necesidades de los estudiantes de ingeniería –hombres y mujeres– y de considerar las agendas estudiantiles. Pues ellas, revelan un entramado peculiar de temores, intenciones, vacíos conceptuales. Dichas agendas son un reflejo de sus trayectorias, como estudiante y ciudadanos activos.

CONCLUSIONES

Ambas modalidades, la situación A y la situación B, resultan pertinentes para fomentar el aprendizaje creador de Murueta. Si bien, la situación A es la más recurrente en la práctica docente, bajo el supuesto de que su resolución demanda un conocimiento profundo y competencias destacadas, la Situación B, por otro lado, demanda la movilización de otras destrezas. Para esta última, el estudiante ejerce su libertad radical al elegir el camino para resolver el problema (de su autoría) y al confrontar la incertidumbre que implica la innovación y la creación. Así, en la

situación B, moviliza su juicio crítico, la argumentación y la valoración para justificar su elección libre y llegar a una solución que es verdaderamente suya.

La experiencia académica enriquece la comprensión de las emociones de este grupo particular de individuos. Se subraya la relevancia pedagógica de que los sujetos en crecimiento, elijan y experimenten su *talento* como posibilidad, y que asuman la responsabilidad (Sartre, 2009) de su creación y su puesta en práctica.

Al analizar las evidencias empíricas, constatamos un nivel de desempeño académico superior en la situación B, con respecto a la situación A. Lo cual, no solo se registra en las calificaciones sino, también, en la calidad de las producciones de los actores. Por otro lado, atribuimos al excelente clima de trabajo en aula, la mejora sustantiva en los desempeños estudiantiles de la situación B.

El desafío prospectivo plantea el reto de continuar en la profundización de la teoría de control-valor de Pekrun, con el fin de comprender cómo las emociones pueden convertirse en aliados estratégicos que propicien los aprendizajes creadores.

Hay, asimismo, una mención especial que deseamos expresar. Nos referimos a la dimensión emocional del ejercicio docente de la académica, desde sus implicancias subjetivas, en el oficio de enseñar. En este rol, el profesional tiene la invaluable oportunidad de sentir el profundo placer de dignificar y honrar la vocación pedagógica.

Para concluir, es crucial que todos los actores pedagógicos de la institución nos encontremos aliados y alineados en un marco de ética aplicada y sustentado por los lineamientos de la ética de mínimos (Cortina, 2002). ¿Cuáles mínimos? Los mínimos de justicia con los que percibimos al otro, con compasión; pues la filosofía española acierta al expresar que la compasión es el motor del desarrollo. Esta sinergia es fundamental para comprender que el propósito de la educación y la formación institucional no se limita a la inserción laboral, sino que también, debe asumir la responsabilidad de fomentar la justicia social y la equidad por medio de la inclusión, un principio central en el pensamiento de Dewey (1995).

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (2005). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

- Contreras Oré, Fabio A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, vol. 6, núm. 10, pp. 130-140. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonte-ciencia.2016.10.210>
- Cortina, A. (2002). *Ética sin moral*. Tecnos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Freire, P. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gajardo, J., Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de Concepción, Chile. <https://shorturl.at/319va>
- Maureira Cabrera, Ó. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42 (1), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. Bryan (Eds.), (Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil (pp. 105-126). FFYH-UNC. <https://acortar.link/Zhg5Jm>
- Murueta, M. E. (2021). El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis. *Revista Educación Creadora*, 1. <https://acortar.link/BM8dT9>
- Murueta Reyes, M. E. y Espinosa Salcido, M. R. (2023). *Aprendizaje creador y nuevas prácticas pedagógicas*. Editorial AMAPSI. <https://acortar.link/liXdqV>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for Educational Research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Sartre, J. P. (1946). *Existentialism*. Philosophical Library.
- Sartre, J.P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.

LOS OFICIOS DE ENSEÑAR. LOS QUEHACERES CREADORES Y LAS MIRADAS DOCENTES

Alejandra Delgado, Susana Franco y Claudia Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Este texto se enmarca en la investigación “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis socioeducativas entre los oficios de enseñar y aprender” (2023-2025), que dirige la Mgter. Mónica Fornasari, perteneciente a la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. Propuesta que consiste en profundizar las líneas de investigación referidas a los aprendizajes creadores, en ámbitos formales, informales o de educación popular. Desde una perspectiva teórica de la complejidad (Morin, 1999), el enfoque de la teoría de la praxis que brinda las nociones de cooperanzas (Murrueta, 2020) y los aportes sustantivos sobre educación emancipatoria y políticas educativas (Paulo Freire, 2008), se considera relevante el aporte al conocimiento científico de este fenómeno socioeducativo como problemática contemporánea para la agenda educativa actual.

Los quehaceres creadores y las miradas docentes, sobre el que versa esta ponencia se orienta al objetivo de comprender las praxis sociopedagógicas entre los oficios de ser estudiantes y ser docentes en experiencias educativas. La pregunta eje de investigación se focaliza en conocer *¿Cuáles son los contextos, las condiciones y las praxis sociopedagógicas que permiten construir aprendizajes creadores desde los oficios de ser estudiantes y ser docentes?*

Desde nuestra perspectiva la educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la calidad de vida de las personas. Es una práctica sostenida en el tiempo, con especial responsabilidad del estado y las instituciones. Murueta (2020), sostiene que la educación no es mera transmisión de información, ni moldear a las personas con un tipo de estereotipo sino un proceso integral que incluye a las escuelas, las familias, los pares y múltiples agentes culturales potenciales de los cuales incorporamos experiencias. La educación implica combinar, procesar, recoger y producir significados.

LAS CONVIVENCIAS ESCOLARES COMO TRAMAS SOCIALES PARA EL OFICIO DE APRENDER

Las escuelas como instituciones educativas tienen una organización y definición de sus espacios, tiempos y agrupamientos; establecen un conjunto de normas, valores y pautas que regulan sus distintas actividades. Allí los actores institucionales se unen por lazos, por vínculos de mutua “necesariedad” (Ianni y Pérez, 2005, p.37). Cada parte es condición para la existencia de la otra, en una trama de reciprocidad. Al mismo tiempo que las escuelas precisan de docentes, estudiantes y padres, estos requieren de las escuelas, para llevar adelante la misión formadora y socializadora de sus hijos en un entramado de interacciones y prácticas que constituyen una red de relaciones vinculares.

Desde un enfoque del cuidado, los vínculos que se generen en las escuelas requieren fortalecer los espacios que propician la escucha y la colaboración, prevaleciendo el protagonismo activo de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2021; Fornasari, 2016; Barbagelata, 2005), a fin de promover convivencias escolares democráticas y saludables. Abrir espacios que promuevan la expresión y la circulación de la palabra, son gestos de amorosidad, empatía y comprensión que hacen foco en la continuidad de los vínculos entre todos.

Para Núñez (2003) los vínculos educativos atan al destino de ser subjetivados desde la cultura y el lenguaje, porque inscriben a los sujetos en un mundo simbólico, donde descubrir su propio lugar social. Estos vínculos son la base del por-venir, donde se juega el tránsito de lo viejo a lo nuevo, ya que permite la confianza en su propia búsqueda. Define así, el vínculo como un articulador entre las generaciones, donde se tejen los lazos de confianza, constitutivos y necesarios a nivel intergeneracional. Refiere la autora, que el vínculo educativo no se establece de una vez y para siempre, entre educador y sujeto, ya que se trata de un momento, una mirada, que deja huellas para la constitución subjetiva de las infancias y juventudes.

Litwin (2016) plantea que para promover buenas propuestas áulicas es necesario impulsar una convivencia cotidiana en la escuela, y que las vivencias se conviertan en espacios formativos para los estudiantes. Se trata de favorecer en las instituciones educativas el placer por compartir los espacios y experiencias reales, que promuevan la cooperación, el afecto, el trabajo en equipo, la creación.

Para Murueta (2020) en la teoría de la praxis, los participantes son actores creadores –más que creativos–, porque aprenden cuando realizan acciones comunitarias, con sentidos culturales, históricos y sociales. Por ello, la teoría de la praxis, continuadora de la tradición dialéctica, interpela los procesos educativos tradicionales para promover “aprendizajes creadores”, a nivel subjetivo y colectivo, considerando a las tramas sociales como potenciadoras de las vocaciones y posibilidades individuales.

De manera que, en la cotidianeidad de las experiencias formativas de niños/as y adolescentes, en los espacios escolares, en los ámbitos familiares y en las comunidades próximas, se tejen las redes que fundan y sujetan el oficio de ser estudiantes. Ese oficio consiste en la construcción y apropiación de principios, sentidos y supuestos, convertidos en “habitus” (Bourdieu, 2007), ya que permiten a los sujetos incorporarse a la vida institucional, soslayar obstáculos, aceptar desafíos y encontrar placer al superarlos. Los adultos sostienen el oficio de ser estudiantes, que los niños/as y jóvenes construyen en una trama de confianza, deseos, afectos, límites, expectativas, sentidos y prácticas - familiares, sociales y escolares - en las que los alojan, y donde ellos habitan (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017).

EL OFICIO DE ENSEÑAR DESDE LA PASIÓN, LA LECTURA Y LAS PRAXIS REFLEXIVAS

Perrenoud (2004) enfatiza la importancia de las habilidades prácticas y las competencias profesionales en la enseñanza, proporcionando un marco para entender cómo los futuros docentes pueden aplicar y desarrollar habilidades en sus prácticas cotidianas (planificación de la enseñanza, gestión del aula, evaluación del aprendizaje, adaptación y flexibilidad, comunicación eficaz, reflexión crítica y autoevaluación, innovación y creatividad, trabajo colaborativo, conocimiento de contenidos, desarrollo profesional continuo), ya que están diseñadas para ayudarlos a enfrentar desafíos del aula, y promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.

Bain (2007) organiza un estudio a la luz de seis cuestiones generales sobre aquellos profesores que ejercían una influencia perdurable sobre la manera de pensar, actuar y sentir de los estudiantes. Sus interrogantes eran: ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprenden?, ¿cómo preparan sus clases?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿cómo dirigen la clase?, ¿cómo tratan a sus estudiantes?, ¿cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

En esta línea de investigación se realizó en la fase cuantitativa una encuesta a estudiantes de distintos niveles educativos en la provincia de Córdoba, cuyos resultados señalaron como opciones vinculadas a aprendizajes creadores, prácticas literarias, propuestas artísticas, proyectos de investigación, actividades de expresión corporal, prácticas democráticas, experiencias lúdicas, prácticas de escritura y narración. Pero también el aprender de manera creativa, colaborativa, con motivación y afecto.

Claudia Rodríguez planteó a docentes de los niveles inicial, primario, secundario y superior que se encuentran en una nueva etapa formativa, cursando estudios de grado, y complejizando lo realizado en sus estudios del profesorado la siguiente pregunta: ¿Por qué y para qué perfeccionarte como docente? En relación a la implicancia que requiere la alfabetización inicial, resulta que para “aprender a leer el mundo” hay que “enseñar a leer el mundo” (Freire, 2008) y esta cuestión, al parecer, no siempre tiene que ver sólo con la razón.

¿Para qué sirve leer? ¿Por qué leer hoy? ¿Por qué incitar a los estudiantes a que lo hagan? ¿Qué relación puede haber entre las páginas y las pantallas? ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura y las prácticas culturales? ¿Cómo reanimar la interioridad, movilizar el pensamiento y suscitar intercambios? Preguntas actuales, y vinculadas con ese “plus” que ponen de manifiesto aquellos educadores apasionados, que conocen su oficio, pero que también le imprimen su particularidad. Aquéllos que originan aprendizajes creadores. El mundo necesita ser leído e interpretado, en nuestra opinión, con un triple propósito:

1. Contribuir a un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas.
2. Activar procesos de cambio, que permitan transformarlo, poniendo énfasis en valores e iniciativas congruentes con el desarrollo humano y el respeto a la vida en todas sus diversidades.
3. Promover prácticas educativas donde la lectura participe de sus enseñanzas, democratizando saberes y aprendizajes.

Asumimos que no hay educación con sentido sin la lectura. El texto construye su discurso, y el propósito de la enseñanza no es sólo narrarlo, sino comprenderlo. Comprender para “leer el mundo”. Conviene recordar que, en este estudio,

consideramos que leer no se reduce sólo a decodificar signos gráficos, o trazar correspondencias entre grafemas y fonemas. Ello implica una condición necesaria, pero no suficiente, ya que la lectura implica comprensión y, de una u otra forma, comunicación en base a significados, percepciones y representaciones sociales. Si toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo, la lectura participa al máximo de sus logros.

Desde la perspectiva crítica freiriana, la reflexión y la acción, en la teoría y en el método, de un lado, permite que las personas puedan saber lo que realmente significa decir palabras. De otro, pone en relación lo que las palabras dicen, con la transformación de la realidad. Al hacerlo se exige una relación de auténtico diálogo con el mundo, que comienza por reflejarse en cómo nos situamos y estamos en él. A través del diálogo abierto, la escucha atenta, la conversación o el contraste razonado de ideas, asociamos el quehacer lector y su disposición para compartir lo leído comprensivamente, al discernimiento de la realidad y de los signos de los tiempos, atravesados por el lenguaje, compartido en la comunidad.

Actualmente, los aprendizajes han mutado significativamente, por lo cual consideramos relevante y necesario investigarlos y conceptualizarlos en cada contexto particular. Esto nos permite focalizar los fenómenos socioeducativos emergentes, a fin de comprenderlos, estudiarlos y problematizarlos convenientemente, acorde a los tiempos actuales.

Cuántos pequeños haces de luces brindan claridades sobre los diversos entramados de la enseñanza. Son tejidos interminables de vínculos y experiencias en territorios diversos que, al ser observados, analizados, interrogados e iluminados por la investigación, posibilitan aprendizajes creadores, y realmente emancipadores. Permiten inaugurar nuevas tramas de sentidos, al modificar las prácticas educativas.

De esta manera aprender y enseñar implican transformación, desarrollo y logro paulatino de la autonomía (Maldonado y Fornasari, 2018). Tanto estudiantes como docentes tienen que aprender a tolerar la ansiedad, la frustración, el enojo, el desconcierto relativo y la confusión que generan los conflictos cognitivos, emocionales, e incluso, socio institucionales, para integrarse a las realidades educativas, desde diversas perspectivas (Fornasari, 2016).

REDES INTERSUBJETIVAS Y LAZOS SOCIALES EN EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Para Delgado (2022), las dimensiones vinculares en las prácticas de residencia, entre co-formadores y residentes, juega un papel crucial en el desarrollo profesio-

nal de los futuros profesores en educación inicial. Particularmente, cuando ésta se manifiesta cristalizada, desde la lógica tradicional de la relación educativa. Esta afirmación conduce a las siguientes preguntas: ¿Cómo se vinculan los residentes con sus futuros colegas, estudiantes y comunidades?; ¿de qué formación de formadores estamos hablando hoy?; ¿cómo se abordan los vínculos en la formación docente, tanto en aulas del instituto formador como en las experiencias de las residencias?; ¿qué implicaciones tiene esta dimensión en los análisis de las residencias?

En su texto, Kaplan (2022), nos brinda algunas reflexiones acerca de la vida escolar. Sostiene en primera instancia, que en las escuelas se tejen vínculos intersubjetivos que permiten afrontar los sentimientos de soledad y desamparo, que algunos estudiantes y familias pueden sentir. La construcción de lazos sociales como experiencias intersubjetivas habilita los sentidos de pertenencia institucional, y una relación de cuidado con otros. “Las relaciones afectivas son importantes para el desarrollo de las personas a lo largo de toda la vida” (Kaplan, 2022, p. 15). Por ello, sostiene la autora, es en las escuelas donde se crean puentes con los otros, con las culturas, los conocimientos, y donde el afecto tiene un papel imprescindible. Entendemos que los procesos de acompañamientos y las miradas afectivas son piezas claves para cada encuentro socioeducativo y psicoeducativo.

La confianza familias-escuelas posibilita establecer acuerdos de tiempos, espacios y modos de encuentros para sostener el trabajo cooperativo y alcanzar logros en la vida escolar de los estudiantes. Ambas son instituciones garantes de derechos y de cuidados a los mismos, atravesadas por vínculos, procesos y estilos de comunicación. En una convivencia democrática la comunicación y la escucha amorosa habilita alojar al otro, conocer y estar atentos a las necesidades expresadas, para comprenderlas. La circulación de la palabra en los encuentros con familias, escuelas y estudiantes posibilita la construcción de aprendizajes creadores.

Nicastro y Greco (2016) explican que las trayectorias comprenden recorridos, caminos en construcciones permanentes que implican a sujetos en situaciones de acompañamiento. Las trayectorias de cada estudiante requieren ser miradas en el marco de sus historias, desde una situación determinada, sin anticiparse en su totalidad, y teniendo en cuenta los sentidos de reinención y de configuración. Para las autoras, entender estos sentidos propios y necesarios dependerá de las posibilidades de ser “narradas”. Es decir, nos interpelan a mirarlas como procesos, en un interjuego entre pasado, presente y porvenir, sin sostener una linealidad, para pensarlas desde su complejidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Como primeras conclusiones, podemos afirmar que integrarse y formar parte de las comunidades educativas trasciende la simple adquisición de conocimientos, ya que se requiere el desarrollo de expectativas compartidas, competencias específicas, recursos adecuados y estrategias, para realizar tareas particulares en contextos singulares y complejos. Se requiere reflexionar sobre cómo nos comunicamos, cómo actuamos y cómo interactuamos con lo diverso y con múltiples perspectivas, significados e intereses.

Tanto los roles de estudiantes como de docentes, deben alejarse de modelos tradicionales, verticales y disciplinarios, que aún defienden el perfil rígido de alumno ideal. Construir y compartir herramientas de manera colectiva en el acompañamiento a lo largo de las trayectorias formativas y académicas fortalece aprendizajes valiosos, creadores y significativos.

La ausencia de referencias lectoras, dificulta explicar y comprender las contradicciones del mundo, aportando respuestas al por qué las cosas funcionan de ciertas maneras (Bravo, 2009; Innenarity, 2013). Aludimos no sólo al mundo que tenemos, sino al que deseamos o debiéramos tener, ya que los libros y sus autores inventan mundos alternativos, como una forma de imaginar o interpretar realidades que les atraen, o preocupan.

Entonces, pensar en espacios de acompañamiento implica reconocer encuentros entre docentes, estudiantes, directivos y familiares, donde tienen las posibilidades de desmitificar las creencias, para favorecer las reflexiones compartidas con otros, sobre lo que saben y hacen. Esto requiere aceptar lo que cada uno aporta en cuanto a su hacer, poner en palabras el propio pensamiento, y a veces dejarse interpelar por las perspectivas de otros para construir juntos y/o separados, en presencias y/o en ausencias. En última instancia, no puede haber aprendizajes creadores sin una convivencia armoniosa, que sustente y potencie el desarrollo de todos los integrantes de una comunidad educativa.

En la formación inicial, es fundamental destacar el vínculo entre los oficios de enseñar con los quehaceres creadores, para preparar a los futuros profesores, desde el sentido de una carrera efectiva y enriquecedora. Aquí, entendemos que la formación docente, involucra innovación, adaptación, creación de nuevas actividades, el uso de tecnologías emergentes, y la implementación de métodos no convencionales. Así también la capacidad de reflexionar sobre las propias prácticas, y buscar constantemente, formas nuevas de enseñar para la mejora continua, tanto personal y profesional, de forma integral.

Enseñar de manera creadora también implica establecer conexiones significativas con los estudiantes. Esto incluye comprender sus intereses, motivaciones, necesidades y utilizar esa comprensión para diseñar experiencias de aprendizajes que sean relevantes y estimulantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Trad. Óscar Barberá. Universitat de Valencia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética*. Veintisiete letras.
- Delgado, A. M. (2022). El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 48-67.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos escolares de convivencia. Ética y democracia educativa*. Ferreyra Editor.
- Franco, S. (2024). Convivencias Escolares en contextos de virtualidad. Las configuraciones de vínculos entre familias y escuelas en el nivel primario. Tesis de maestría. Universidad Católica de Córdoba.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. DGDCCyAI (2017). *Escuela, familias y comunidad: el oficio de estudiante no se construye en soledad*. Colección Oficio de estudiante. Fascículo 3. Autor.
- Ianni, N. y Pérez, E. (2005). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Innenarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie. Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Paidós.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Litwin, E (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Que la distancia no nos impida estar cerca: Nuevos modos de habitar y hacer escuela*. <https://www.educ.ar/recursos/157109/que-la-distancia-nos-impida-estar-cerca-nuevos-modos-de-h>
- Maldonado, H. y Fornasari, M. Comps. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Murueta, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis. *Educación Creadora*, 24-42.

- Nicastro, S. y Greco, B. (2016). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nuñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Construir competencias: ¿Cómo ser un buen docente?* Graó.

PRÁCTICAS ÁULICAS EN EL NIVEL PRIMARIO. VOCES Y OFICIOS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Silvia Beatriz Alanís

INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de la docente de cuarto grado, a partir de sus respuestas en una entrevista. La entrevistada es licenciada en Educación Primaria, y se desempeña como maestra de Ciencias en cuarto grado del turno tarde en una escuela pública del barrio Alto Alberdi, de la ciudad capital de la provincia de Córdoba. El análisis se realizará bajo el marco teórico de autores relevantes en el campo de la educación: Marco Murueta, Mónica Laura Fornasari, Lev Vygotsky y Melina Furman. La finalidad es comprender cómo se manifiestan las teorías de estos autores en las prácticas áulicas, identificando convergencias, divergencias y posibles áreas de mejora o refuerzo.

En el marco del proyecto de investigación “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar”. Directora: Mónica Laura Fornasari (Resolución V., Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica, Universidad Católica de Córdoba, 2022-2025), recuperamos el estudio de caso, como un diseño cualitativo, que brinda información sustantiva para conocer el oficio de enseñar, desde las voces de sus protagonistas.

Desde este enfoque utilizamos una entrevista semiestructurada para recabar información sobre las prácticas pedagógicas de la docente, para centrarnos en sus concepciones sobre la enseñanza, el uso de métodos y técnicas, y la descripción de una clase. Las respuestas de la docente fueron transcritas y sometidas a un análisis cualitativo. Se realizó un análisis de contenido temático, identificando categorías y subcategorías emergentes, que posteriormente, se contrastaron con los postulados teóricos de los autores seleccionados.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZAS Y PROBLEMAS SOCIOEDUCATIVOS

Para interpelar esta categoría, recuperamos las narrativas docentes, como ejes sustantivos, sobre las tensiones que se establecen entre las prácticas de enseñar y los problemas educativos actuales. Frente a la pregunta sobre ¿Qué piensa usted qué es enseñar bien? la docente reflexiona: *“Pienso que enseñar bien es tener en cuenta, más allá del contenido, el grupo áulico y sus saberes previos; para organizar estrategias que resulten significativas para la mayoría y que permitan proponer reflexiones que los lleven a modificar lo que saben, descubriendo un conocimiento que pueda aplicar en nuevos problemas educativos. Es conocerlos y que me conozcan. Y que sientan que se los respeta, como personas y como estudiantes, que su opinión y/o estrategias tiene valor para todos”*. En esta narrativa, observamos que la docente se alinea con el enfoque de Murueta (2020) al destacar la importancia de ir más allá del contenido y buscar la significatividad para los alumnos. Su enfoque en *“modificar lo que saben”* y *“aplicar en nuevos problemas educativos”* denota una visión de la enseñanza orientada al desarrollo de cooperanzas, y a la resolución de situaciones reales, lo cual es central en la perspectiva del autor sobre una educación relevante y contextualizada. El respeto por la opinión de los estudiantes también se vincula con la autonomía y la valoración del sujeto en el proceso educativo.

Sobre las menciones que la entrevistada realiza sobre *“organizar estrategias que resulten significativas”* y *“proponer reflexiones”*, podemos relacionarlo con una planificación didáctica articulada con la propuesta de Fornasari (2021), sobre el enfoque de la pedagogía de la alteridad y las políticas subjetivas. La docente busca construir un andamiaje para que los estudiantes adquieran el conocimiento de manera activa, lo cual requiere de una didáctica bien pensada, con secuencias que permitan la progresión del aprendizaje. La adaptabilidad a los *“saberes previos”*, también resulta clave, para una didáctica efectiva y consolidada.

Para Lev Vygotsky (2012) la referencia a los *“saberes previos”* y la búsqueda de *“modificar lo que saben”* son pilares de su teoría socio constructivista. La docente

busca operar dentro de la zona de desarrollo próximo, partiendo de lo que el alumno ya conoce, a través de la mediación docente y las interacciones, llevarlo a nuevos conocimientos. La frase “*que su opinión y/o estrategias tiene valor para todos*” subraya la importancia de las interacciones sociales y el respeto por la construcción colectiva del saber, esenciales en el enfoque socio-cultural.

La idea de “*descubrir un conocimiento que pueda aplicar en nuevos problemas educativos*” y “*proponer reflexiones*” resuena fuertemente con la propuesta de Furman (2016) para fomentar la curiosidad, el pensamiento crítico y la indagación. La docente no busca solo la transmisión, sino la capacidad del estudiante de cuestionar, reflexionar y aplicar lo aprendido, lo que impulsa hacia un aprendizaje más profundo y significativo.

Al continuar con la entrevista, frente a la pregunta ¿Qué sería enseñar mal? la docente responde: “*Eternizarse en actividades o clases magistrales, que se repiten año tras año. Enseñar como me enseñaron, no porque me permitieron aprehender críticamente sino porque me resulta fácil y práctico. También, usar la planificación para que vean lo buena que soy... enseñar mal es, siento, estructurar clases dentro de mi zona de confort. Es poner en primer lugar el MI (yo) y no el ELLOS*”. Aquí visualizamos una docente con un pensamiento autónomo y crítico, cuando explicita que “*eternizarse en actividades o clases magistrales*” y la enseñanza por “*zona de confort*” reflejan modelos que no promueven el desarrollo integral y las cooperanzas. Desde su enfoque sobre la teoría de la praxis y los aprendizajes creadores, Murueta (2020) enfatiza la necesidad de una educación dinámica, transformadora y relevante, que se aleje de la reproducción pasiva de contenidos y ponga al estudiante en el centro. Este posicionamiento, está claramente alineado con el rechazo de la docente a priorizar el “MI” (ella) sobre el “ELLOS” (alumnos).

La docente rechaza la repetición acrítica de actividades y las clases magistrales como únicos recursos, lo cual es coherente con la visión de Fornasari (2021) sobre una pedagogía subjetivante, innovadora y variada, que promueva la participación activa y el vínculo con la alteridad. La idea de no “*usar la planificación para que vean lo buena que soy*” sugiere que la planificación debe ser una herramienta didáctica real, para buscar la efectividad de la enseñanza, y no quedar cristalizada en un vínculo narcisista con sus estudiantes.

Desde los aportes de Lev Vygotsky (2012), la crítica que formula la docente hacia la enseñanza que no permite “*aprehender críticamente*” y la centralidad del “yo” docente, en lugar de los alumnos, implícitamente estaría rechazando la falta de mediación y de interacciones socioconstructivas. Vygotsky sostiene que el aprendizaje es un proceso social, y señala que una enseñanza que se limita sólo a la

transmisión, o que es meramente repetitiva, no facilita la construcción conjunta de conocimiento en la zona de desarrollo próximo. El rechazo a las “clases magistrales” y a la enseñanza que no permite “*aprehender críticamente*” serían pilares fundamentales en la postura de Furman (2016). La autora aboga por una enseñanza que despierte la curiosidad, el cuestionamiento y el pensamiento crítico, elementos que se verían anulados en una práctica docente repetitiva, desactualizada y centralizada en la comodidad del educador

Para circunscribirnos a las problemáticas socioeducativas y las prácticas docentes actuales, le preguntamos a la entrevistada ¿Qué cree qué es no enseñar? Y su respuesta resultó contundente “*Repetir. No dejarlos reflexionar. ‘Masticar’ los conceptos por ellos como si fueran pollitos. Creer que ser buen técnico es ser buen maestro. Estar más pendiente del currículo anual que del ritmo áulico*”.

En este fragmento discursivo, para la docente no enseñar implica no permitir la reflexión y priorizar el “*currículo anual*” sobre el “*ritmo áulico*”. Esto consolida la visión de Murueta (2020) sobre una educación flexible y transformadora, centrada en el desarrollo de aprendizajes creadores, y en la adaptación docente a las necesidades de los estudiantes, donde el currículo es una guía y no un fin en sí mismo, y la reflexión resulta clave para el aprendizaje significativo.

Cuando la docente critica el “*masticar los conceptos*” como mecanismo de repetición, Fornasari (2021) identificaría este proceso como una educación doctrinaria, bancaria, pasiva y poco efectiva. La falta de atención al “*ritmo áulico*” en favor del “*currículo anual*” se contrapone con la necesidad de una planificación y estrategias didácticas que consideren los tiempos y procesos reales de aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, “*No dejarlos reflexionar*” y “*masticar los conceptos por ellos*” serían el polo opuesto de la mediación vygotskiana. Vygotsky argumentaría que al no permitir la reflexión y al entregar el conocimiento “digerido”, se anula la posibilidad de que el alumno construya el conocimiento de manera activa, se estancaría el proceso educativo dentro de la ZDP y se ignoraría el rol crucial de las interacciones, y el esfuerzo de elaboración cognitivo, como requisitos necesarios para consolidar las estructuras de pensamiento propio.

La crítica a la repetición, a no dejar reflexionar y a “*masticar los conceptos*” coinciden con los fundamentos de lo que Furman (2016) propone. La autora aboga por una enseñanza que despierte la curiosidad, invite a la indagación y al pensamiento crítico, y que permita a los estudiantes construir su propio entendimiento, en lugar de recibir información de forma pasiva. La priorización del currículo sobre el ritmo de aprendizaje, también es contraria a una enseñanza flexible que promueva el interés genuino del estudiante.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES: DILEMAS E INTERPELACIONES ENTRE LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS PARA ENSEÑAR

En esta categoría de análisis, incorporamos los interrogantes sobre los dispositivos didácticos, pensados epistémicamente, desde los enfoques metodológicos y técnicos para desempeñar los oficios de enseñar.

Cuando le consultamos a nuestra entrevistada si *¿Utiliza métodos o técnicas de enseñanza en su trabajo diario?* Nos respondió: *“Trabajo mucho, en primera instancia, con el diagnóstico previo del grupo y de lo que entienden por el contenido que debemos trabajar; con el diálogo e intercambio de ideas (de lo que saben y de lo que ellos son). Generalmente presento actividades que permitan acercarlos al conocimiento científico y a la posibilidad de reflexión sobre su aplicación; plantar dudas para confrontar la información y los lleve, críticamente, asociarla con nuevas posibilidades de aprendizaje (eso es lo que intento, no es tan simple). En la práctica, suelo rectificar actividades de acuerdo a los resultados y objetivos planteados. Pueden ser hermosas secuencias, pero sino puedo guiarlos a aplicar lo conceptual en nuevas experiencias prácticas, siento que me acerco más a lo descrito en la pregunta tres que a la primera”*.

La práctica de la docente de iniciar con un diagnóstico de saberes previos y *“acercarlos al conocimiento científico y a la posibilidad de reflexión sobre su aplicación”* es altamente consistente con Murueta (2020). La búsqueda de la aplicabilidad del conocimiento y la constante *“rectificación de actividades de acuerdo a los resultados y objetivos”* para que lo conceptual se transforme en *“experiencias prácticas”* demuestran un compromiso con una educación basada en cooperanzas, desde un currículo flexible y relevante.

La descripción de la docente es un ejemplo claro de una didáctica bien estructurada y flexible. El *diagnóstico previo*, el *diálogo e intercambio de ideas*, la presentación de *actividades que permitan acercarlos al conocimiento científico* y la capacidad de *rectificar actividades de acuerdo a los resultados y objetivos* son elementos clave de una planificación didáctica dinámica, con una secuencia de enseñanza que Fornasari (2021) valoraría para asegurar aprendizajes significativos y el logro de objetivos educativos, en un escenario áulico entramado desde los diálogos pedagógicos. Asimismo, el *diagnóstico previo* y el *diálogo e intercambio de ideas* son estrategias fundamentales para identificar la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los estudiantes. Al *plantar dudas para confrontar la información* y guiar la aplicación de lo conceptual en *“nuevas experiencias prácticas”*, la docente actúa como una mediadora clave, brindando el andamiaje necesario para que los alumnos transiten de su nivel de desarrollo actual al potencial. La importancia de la aplicación práctica refuerza el aprendizaje social y contextualizado.

La docente utiliza técnicas, que promueven activamente, el espíritu de indagación y el pensamiento crítico. Al “plantar dudas para confrontar la información” y buscar que los alumnos “críticamente, asocien con nuevas posibilidades de aprendizaje”, está estimulando la curiosidad y la capacidad de análisis. La aplicación del conocimiento científico a la práctica es crucial para un aprendizaje significativo y la formación de mentes curiosas y reflexivas.

A lo largo de la entrevista, la docente logró describir una clase desarrollada en su práctica cotidiana. Al solicitar que explicita la teoría, técnica y método que la atraviesa, le preguntamos ¿Por qué la había seleccionado? A continuación, presentamos su relato: *“Siento que hay teorías que atraviesan mis prácticas y secuencias (aprendizajes situado, significativo, experiencial, constructivista, sociocultural humanista) porque el conocerlas durante el desarrollo de mi profesionalización me beneficia en comprensión y cómo pueden aprender; tener en cuenta los distintos procesos me permite diseñar (y recalcar) estrategias de enseñanza que sean efectivas para todos. Soy docente de cuarto grado D, E y F del turno tarde. Estamos trabajando con seres vivos, diversidad y adaptación a los distintos ambientes y reinos. La primera clase la organicé para reconocer sus saberes previos con observación directa en el patio del establecimiento (rico en diversidad de seres vivos ya que contamos con árboles, arbustos y enredaderas, además de variada fauna silvestre: loras, horneros, palomas, gorriones. Todas en el entorno modificado de sectores con cemento- mesas, asientos, el mástil). Al volver al aula, confrontamos la información que cada uno escribió en su carpeta y rescatamos las características que usaron para realizar la clasificación entre seres vivos y seres inertes. En las clases siguientes definimos qué es la diversidad, clasificación los distintos reinos de los seres vivos y sus características. Primero orientando la información a lo que ellos entienden, saben o creen; a las características comunes y no comunes; luego, investigando en fuentes “confiables” (distintos libros, preguntando a otras personas cercanas, en artículos dentro de la web, etc.). Trabajamos también en el laboratorio, presentando y manipulando distintas muestras que preparamos y que los estudiantes trajeron, organizando sucesivas clases para la observación de los distintos seres vivos presentados, como insectos (larvas), microscópicos (bacterias) y hongos (moho en alimentos). Además, utilizamos las lupas para contrastar, en distintas etapas, cómo se desarrollaban, cómo los microorganismos en agua residual, hongos y larvas en troza de vegetales en descomposición, hongo y bacterias en quesos y en una porción de pizza (de uno de los alumnos). Dato anecdótico: trabajamos antes con el Aedes Aegypti, así que los estudiantes trajeron distintos y variados mosquitos que pudimos observar y reconocer características propias de este tipo de especie de mosquito. Volvimos sobre las características para ordenar, animales según su clasificación y hábitat (hablando primero qué lugar de la casa se asemejaba a la palabra*

y sacando conclusiones para ordenar y escribir, entre todos y con sus palabras, una definición de hábitat y ambiente que se asemeje a la definición general). Concluí esta etapa de la secuencia observando láminas con flora y fauna autóctona de Córdoba, esbozando distintas producciones que se orientaron, por sus adaptaciones, a qué ambiente pertenecían. Uno de los alumnos planteó las dudas de qué ambiente pertenecería Supermán, lo que llevó a investigar distintos superhéroes y a ordenarlos de acuerdo a las características que presentan como adaptaciones a los distintos ambientes: terrestre-aeroterrestre-acuático. Información que utilicé para preguntar qué diferencia tienen con otros animales, y trabajar la calificación de animales vertebrados o invertebrados. Allí estamos ahora. De más está decir que la planificación, en algunas instancias, está tachada y vuelta a organizar según los intereses de los tres grupos clase. Situación que me pone muy feliz y que me dice que todavía tengo la necesidad de no conformarme”.

La descripción de la clase revela una práctica profundamente arraigada en el enfoque de “cooperanzas”. La *observación directa en el patio*, la *investigación en fuentes confiables* y el *trabajo en laboratorio* buscan que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades de observación, clasificación, investigación y análisis. El giro hacia la clasificación de superhéroes por sus adaptaciones, demuestra la relevancia y contextualización del aprendizaje, conectando el currículo con los intereses de los estudiantes para hacer el aprendizaje significativo y aplicable, lo que es clave para el enfoque de Murueta. La flexibilidad de *reorganizar la planificación según los intereses* refuerza la centralidad del estudiante en el acto educativo.

La clase descrita es un excelente ejemplo de una secuencia didáctica bien pensada y ejecutada. Inicia con un diagnóstico (*observación en el patio*), progresa con la definición de conceptos, la investigación, la experimentación en laboratorio y la aplicación a nuevas situaciones (*superhéroes*). La variedad de actividades y recursos (*patio, libros, web, laboratorio, lupas, láminas*) demuestra una didáctica rica y diversificada, que Fornasari (2021) consideraría esencial para la construcción del conocimiento en un entorno educativo plural y nutritivo. La capacidad de “recalcular” la planificación, muestra una didáctica adaptativa, desde una práctica docente innovadora y creadora.

La clase descripta es un vivo reflejo de la teoría socio-cultural vygotskiana. La *observación directa en el patio* y la confrontación de información al volver al aula son actividades que fomentan las interacciones sociales y la construcción colectiva de saberes, partiendo de la zona de desarrollo próximo (ZDP). La docente facilita el aprendizaje guiando la investigación, el debate sobre definiciones y la discusión sobre el hábitat de los animales (y superhéroes), actuando como una mediadora,

que brinda andamiaje para que los estudiantes avancen en su comprensión. El aprendizaje se da en un contexto sociocultural, y a través de las interacciones sociales y cognitivas de sus participantes.

La clase es un modelo de cómo fomentar la curiosidad y la indagación. La observación directa, la manipulación de muestras en el laboratorio, la investigación en diversas fuentes y, sobre todo, la pregunta espontánea de un alumno sobre “Supermán” que se transforma en una oportunidad de aprendizaje, son estrategias que Furman (2016) aplaudiría. La docente capitaliza la curiosidad natural de sus estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de clasificación y la aplicación de conceptos a situaciones novedosas y atractivas para ellos. La flexibilidad para cambiar la planificación, según los intereses de los alumnos, resulta fundamental para mantener viva la chispa de la curiosidad epistémica.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para finalizar con esta sistematización, queremos recuperar los ejes principales de las dos categorías analíticas, referidas a las prácticas docentes y su relación con las problemáticas educativas actuales; y, por otro lado, el ejercicio profesional, interpelado desde los métodos y técnicas para enseñar. El análisis de las respuestas y la descripción de la clase de la profesora entrevistada, revelan una práctica pedagógica robusta y profundamente alineada con los postulados de los autores aquí seleccionados.

Como convergencias principales, podemos señalar:

- Centrada en el estudiante. La docente prioriza los intereses, saberes previos y ritmos de los alumnos, adaptando sus planificaciones y estrategias.
- Activa y participativa. Fomenta la exploración, la reflexión, el diálogo y el trabajo colaborativo, alejándose de la enseñanza pasiva.
- Promotora de pensamientos críticos e indagación. Utiliza la pregunta, la confrontación de ideas y la resolución de problemas como motores del aprendizaje.
- Énfasis en la aplicación y significado. Busca que el conocimiento sea aplicable y relevante para los estudiantes, conectándolo con su entorno y sus intereses.
- Evaluación formativa y flexible. Utiliza la retroalimentación y la observación del proceso para ajustar su enseñanza y guiar el aprendizaje.
- Rol del docente como mediador. Se posiciona como una guía que acompaña y brinda andamiaje en el proceso de construcción del conocimiento.

En relación a las fortalezas identificadas:

- Flexibilidad y adaptabilidad. La capacidad de “recalcular” la planificación según los intereses de los alumnos es una fortaleza excepcional, que mantiene la motivación y el compromiso.
- Integración de saberes previos y vida cotidiana. Conectar el currículo con la observación del patio o con superhéroes demuestra una habilidad para promover aprendizajes significativos y contextualizados.
- Fomento de la autonomía y el pensamiento crítico. La docente crea un ambiente donde los alumnos pueden preguntar, investigar y construir sus propios conocimientos.
- Uso de una diversidad de métodos. La combinación de observación, diálogo, investigación, trabajo de laboratorio y debate enriquece enormemente la experiencia de aprendizaje.

Para finalizar, podemos señalar dos áreas de reflexión para el Desarrollo Docente Continuo. En primer lugar, se podrían fortalecer dispositivos pedagógicos para la metacognición en los alumnos, animándolos a verbalizar explícitamente *cómo* aprendieron o *qué estrategias* les fueron más útiles, potenciando, de esta manera, su autonomía y el desarrollo del “aprender a aprender”. En segundo término, documentar y sistematizar los cambios en las planificaciones, a partir de los intereses de los alumnos. Estas áreas, podrían ofrecer una fuente valiosa de conocimiento y reflexión, para la propia praxis docente y para compartir con otros colegas (colaboración e interdisciplina).

En síntesis, la práctica pedagógica de la profesora entrevistada, resulta un claro ejemplo de una enseñanza de calidad, que se nutre de diversas teorías educativas, para crear un ambiente de aprendizaje dinámico, significativo y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes de cuarto grado. Su pasión por la docencia y su constante búsqueda profesional para mejorar la calidad en su oficio de enseñar, se reflejan en la reflexión crítica y transformadora sobre sus propias prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fornasari, M. (2021). Los procesos de transmisión en Psicología. Una responsabilidad ética desde la pedagogía de la alteridad. En H. Maldonado (Coord.), *Ser docente de la psicología en América Latina. Miradas desde ALFEPSI*. (pp. 62-71) Latinoamérica: ALFEPSI.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas. La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Santillana.

Murueta Reyes, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis. *Educación Creadora*, 1, 24-42.

Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

OFICIOS DOCENTES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZAS. TENSIONES, DESAFÍOS Y PROSPECTIVAS

Marisel Verónica Báez, Melina Faustinelli y Cintia Stefania Quiroga

INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto de Investigación “Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar” dirigido por la Mgter. Mónica Fornasari se plantea como objetivo principal, describir los contextos socioeducativos y las condiciones institucionales para construir aprendizajes creadores en los diversos espacios educativos. Desde dicha perspectiva y como miembros del equipo de investigación, nos proponemos tomar el concepto creado por Marco Eduardo Murueta (2021) sobre aprendizajes creadores, con el objetivo de poder visibilizar tensiones y desafíos existentes en torno a las prácticas de enseñanzas actuales. Desde esta mirada, nos planteamos indagar acerca de la construcción de aprendizajes creadores en espacios de educación formal, poniendo de relieve las tensiones y desafíos que a menudo se hacen presentes dentro de las instituciones educativas respecto de los oficios de enseñar y aprender.

Para el desarrollo de la presente investigación, utilizamos un marco teórico de referencia, que responde de manera pertinente, a los ejes conceptuales respecto de la temática a abordar. En función de la metodología de investigación escogida, desarrollamos encuestas y entrevistas, que se realizaron a diferentes docentes del nivel inicial, primario, secundario, superior y universitario, con el propósito de

obtener datos empíricos que logren dar sustento a cada punto desarrollado en los apartados siguientes, para vincular las teorías con las voces de nuestros docentes.

El presente trabajo se divide en tres ejes temáticos transversales a los aprendizajes creadores: 1. Perspectivas iniciales para pensar los aprendizajes creadores en torno a los oficios de enseñar y aprender; 2. Vinculación y tensiones entre las planificaciones situadas, los aprendizajes creadores y las TIC; y 3. Desafíos que surgen desde las cooperanzas para generar aprendizajes creadores. Finalmente, se presentan las conclusiones que se fueron obteniendo a partir de lo desarrollado en cada eje transversal, buscando a su vez establecer prospectivas en torno a nuestro objeto de estudio.

PERSPECTIVAS INICIALES PARA PENSAR LOS APRENDIZAJES CREADORES EN TORNO A LOS OFICIOS DE ENSEÑAR Y APRENDER

Comenzamos este apartado recuperando a Murueta (2021) para definir la categoría aprendizajes creadores, entendida como una simbiosis, en donde aprendizaje y enseñanza deben ser considerados como dos procesos que se dan en simultáneo. Es decir, que el oficio de enseñar y el oficio de aprender se presentan como dos categorías que deben ser abordadas de manera conjunta, y no separadas. Los oficios de enseñar se encuentran completamente vinculados a los oficios de aprender, entendiendo que los estudiantes en sus procesos de aprendizajes interpelan a los docentes en su labor y en las diferentes estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas, que se van configurando al momento de habitar las escuelas (Ministerio de Educación, 2018).

La docencia desde sus raíces como una categoría social ha contribuido al desarrollo de dos perspectivas. La primera que la concibe como actividad vocacional, y otra, que la valoriza como profesión (Ministerio de Educación, 2018). Tanto la figura del docente vocacional, vinculada a ciertos valores que lo identifican, como la del docente profesional, relacionada con los saberes y capacidades específicas, configuran un continuum, es decir, un espacio de posibilidades, que se completan con una tercera figura, la del docente trabajador, que define determinadas prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas (Vezub, 2005; Tenti Fanfani, 2007; Ferreyra y Bonetti, 2015, citados en Ministerio de Educación, 2018).

En este contexto, y en concordancia con Alliaud (2017) concebimos la enseñanza como una acción artesanal, transformadora, anclada en la idea del docente como productor y hacedor de su obra con otros y sobre otros, con el desafío de favorecer a la emancipación intelectual de los estudiantes. El modo de enseñar se

percibe como un oficio que integra una pluralidad de saberes que se conjugan en las prácticas de enseñanzas. Así, encontramos dos modos de utilizar la categoría saber, uno de ellos referido a los saberes específicos propios de cada disciplina o espacio curricular, y el otro que referencia a un saber práctico, es decir aquellos conocimientos subjetivos, que se ponen en juego al enseñar.

Tanto el saber específico como el saber práctico se encuentran, generalmente, en disputa, dada la prioridad que se le otorga al conocimiento considerado disciplinar respecto al saber hacer. Desde esta perspectiva, se evidencian saberes de oficio que se producen al enseñar, y que se presentan potentes para transmitir conocimientos, teniendo su origen en las prácticas (saberes de experiencias) sobre situaciones cotidianas, que se implican en el modo de ver y pensar lo educativo. A partir de esos saberes de experiencias mencionados, se considera que los docentes son creadores de un saber, construido desde sus propias prácticas como profesionales, enriqueciendo de este modo sus oficios de enseñar. Es decir, son saberes de oficio –mixtura de conocimientos y experiencias– los que interpelan las prácticas formativas; ya que, en sus quehaceres, los docentes se reconocen autores de los procesos de transformaciones, de otros y con otros.

El saber de la experiencia nos permite, en consecuencia, estar en constante revisión de nuestros oficios en las praxis cotidianas de los quehaceres docentes, ese oficio que se construye en constante vinculación con otros. Estas construcciones conllevan a los aprendizajes creadores, que emergen desde las praxis colectivas, en donde el aprender tiene idas y vueltas, junto a esos otros educadores, colegas y compañeros. Se presenta como un saber que se inicia en las experiencias propias del desempeño profesional, para luego ser transmitido a nuestros estudiantes. Las prácticas de enseñanzas, en la misma perspectiva, como objeto central de la pedagogía, proponen reflexiones continuas sobre nuestros quehaceres docentes. Los educadores encuestados, las caracterizaron como prácticas que demandan un trabajo colaborativo y cooperativo entre pares. De la población encuestada, el 34,3% encuentra estas prácticas vinculadas a los aprendizajes creadores. Mientras que un 65,7% los vincula a cuestiones de uso de tecnologías, manejo de información, intercambio de ideas, resoluciones y construcción de reflexiones.

Gráfico 1



Fuente: Encuesta realizada a docentes de los diferentes niveles educativos

Siguiendo con este análisis de la información, consideramos pertinente de acuerdo a los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas, mencionar a Meirieu (2016), quien sostiene que el acto pedagógico propicia dimensiones ocultas que se entrelazan en los oficios de enseñar a través del acto mismo de educar, que contiene en sí algo inesperado, secreto o mágico, y que se potencia para producir las transformaciones deseadas. En este sentido, el autor reconoce y nos invita a recuperar en el acto pedagógico, una dimensión oculta como sustento del proyecto de enseñar. Es decir, una dimensión de la cual debemos ser portadores y transmisores.

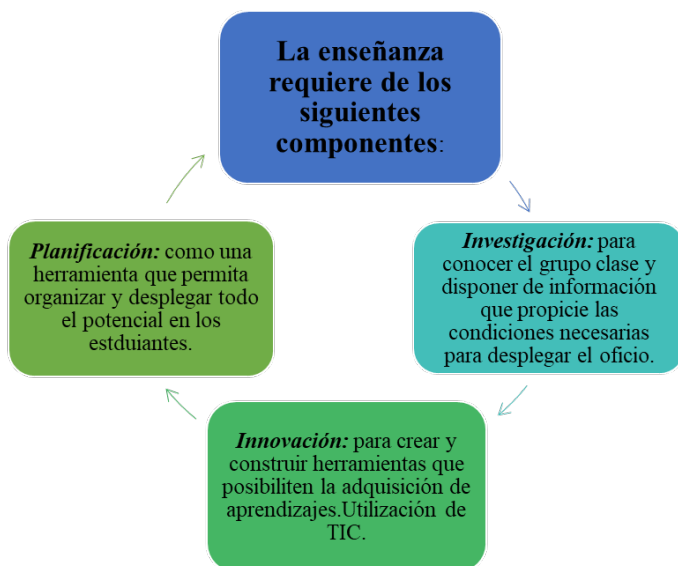
Por lo tanto, resulta pertinente poder vincular las dimensiones ocultas que desarrolla Meirieu (2016), con la categoría de aprendizajes creadores que define Murueta (2021), dado que ambas conceptualizaciones proponen desplegar, desde los oficios de enseñar, aprendizajes que posibiliten potenciar en los aprendientes, los oficios de estudiantes, desde sus habilidades, ideas, técnicas, realidades, etc. Para ello, consideramos que resulta necesario contar con clases planificadas, que busquen despertar en los estudiantes sus habilidades creadoras.

En el siguiente apartado nos proponemos realizar una triangulación que nos permita vincular, y a la vez tensionar, los aprendizajes creadores como parte de las planificaciones docentes, incorporando a su vez la categoría Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); como producto del avance acelerado que se han generado, en la última década del siglo XXI.

VINCULACIONES Y TENSIONES ENTRE LAS PLANIFICACIONES SITUADAS, LOS APRENDIZAJES CREADORES Y LAS TIC

Los avances de las tecnologías revolucionan e impactan en todas las esferas de nuestras vidas. La fugacidad de estos avances, en un contexto de la denominada “modernidad líquida” (Bauman, 2002) “plantean un nuevo escenario social en el cual llevar a cabo la tarea de educar” (Camusso, 2019, p. 18). En este tiempo histórico, urge la necesidad de reflexionar sobre los oficios de enseñar y de aprender. Así aparecen preguntas como: ¿hacia qué dirección debemos orientar nuestras prácticas educativas?; ¿qué responsabilidades debemos asumir para promover espacios creadores de aprendizajes?; ¿qué lugar ocupa el estudiante hoy en nuestras aulas? Propiciar espacios para los aprendizajes creadores demanda de prácticas de enseñanzas que se encuentren planificadas para posibilitar la visualización de estrategias, propuestas, objetivos, actividades y evaluaciones que potencien esos desarrollos en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, inferimos que las enseñanzas refieren a procesos de organización y disposición de condiciones necesarias, que posibiliten aprendizajes. Al respecto, Tintaya (2016) menciona que la enseñanza gira en torno a un proceso de creación de condiciones externas, o socioculturales, facilitadoras de la construcción de las estructuras internas o personales del sujeto. Desde los oficios de enseñar, operan las posibilidades de creación, producción, preparación constante, motivación, dedicación, como condiciones necesarias, para ser efectuadas en el acto educativo. De esta forma, que aquellos que la reciben (oficio de aprender), se motiven al punto de participar, apropiarse de aprendizajes significativos, resolver consignas, despertar curiosidades para investigar, indagar, innovar y transformar conocimientos previos, con nuevos recorridos que se vayan complejizando. Por lo tanto, las enseñanzas demandan organización en relación a las condiciones que las hacen posible. A continuación, presentamos ese diagrama, focalizando en los conceptos que desarrollamos a lo largo del escrito, y tomando como referencia a Tintaya (2016):



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Tintaya, P. (2016)

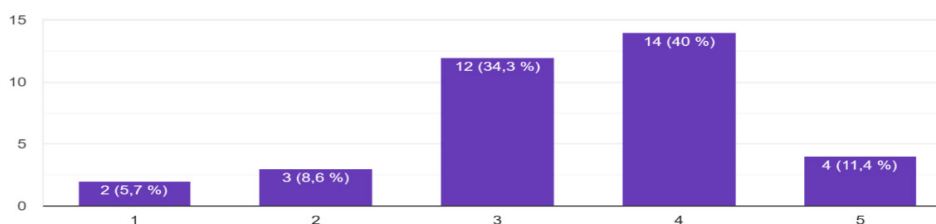
El avance constante de las TIC, en la última década del siglo XXI, ha desafiado a la educación en relación a los diferentes modos que tienen los estudiantes de interpretar y conocer el mundo. Es decir, ha provocado la apertura de un abanico de posibilidades vinculadas al acceso de la información, la difusión de conocimientos, la comunicación, la simplificación de tareas, la colaboración, entre otras. En consecuencia, este mundo de posibilidades nos exige hoy repensar, resignificar y reformular nuestras prácticas pedagógicas en relación a las particularidades de los nuevos escenarios sociales, asumiendo un posicionamiento flexible para la planificación de propuestas educativas integrales, situadas y coherentes. La enseñanza situada para el diseño de estrategias pedagógico-didácticas, mediadas por TIC, requiere necesariamente un posicionamiento pedagógico, una elección con sentido de recursos didácticos tecnológicos, y una conciencia sobre la realidad estudiantil. Resa (2020), en esta línea sostiene:

[Hay que] replantear las estrategias que se utilizan y las concepciones acerca de cómo aprenden los estudiantes. Atrás ya ha quedado el sentido de la educación restringida a la mera transmisión unívoca de conocimientos irrelevantes socialmente, poco interesantes y motivadores para los alumnos, basada en la memorización, repetición y disciplina (p. 36).

En esta línea de pensamiento, Anijovich (2014), nos menciona la importancia de poder diseñar nuevos modos de trabajar en las escuelas y en el aula, generando propuestas pedagógicas diferentes al modelo tradicional homogeneizante. Desde estos nuevos modos, resulta pertinente a su vez, poder diseñar prácticas educativas auténticas enfocadas en los aprendizajes creadores. Como lo define Murueta (2021) “un aprendizaje creador de ideas, comunicaciones, realidades, conceptos, técnicas, habilidades, actitudes y valores que puedan ser retomados por otros, que constituyan una aportación a la comunidad” (p. 1).

Desde nuestros encuestados se puede observar con claridad (gráfico 2), que un 40% de la población estudiada considera tener un rango elevado de conocimientos sobre las TIC; aunque estas respuestas se contraponen al uso efectivo de las mismas, como parte de sus prácticas de enseñanzas (gráfico 1). Un dato, no menor, que se suma al análisis que venimos desarrollando en nuestro apartado, es que, del total de la población encuestada, un 60% intenta desarrollar competencias en torno a las nuevas tecnologías de la información. Esto posibilita repensar esta categoría de análisis, como un desafío que genera tensiones dentro de los oficios docentes, y, en consecuencia, su impacto en las prácticas de enseñanzas. Como sabemos, en la última década, ha cambiado vertiginosamente. Incluso, luego de atravesada la pandemia por COVID 19, encontramos en la actualidad una tensión permanente entre el uso o no de nuevos programas, herramientas, inteligencia artificial, dispositivos, entre otros; que van actualizando las TIC de manera acelerada.

Gráfico 2



Fuente: Encuesta realizada a docentes de los diferentes niveles educativos.

1. Bajo conocimiento. 5. Alto conocimiento

Indudablemente, el ecosistema digital impacta en las instituciones educativas acercando nuevas maneras de acceder, no sólo al conocimiento, sino también a diferentes recursos creativos y estimulantes que atraviesan los procesos de aprendizajes. Sin embargo, en estos entornos creativos e innovadores es de crucial im-

portancia planificar considerando que las propuestas no deben ser rígidas, sino flexibles. Para ello debemos pensar qué representaciones tenemos de los estudiantes del Siglo XXI, cuáles van a ser los objetivos de aprendizajes que se deseen alcanzar, qué competencias se pretenden desarrollar en el marco de un mundo en constante cambio, cómo se desarrollarán esas competencias a lo largo del espacio curricular, qué recursos tecnológicos se utilizarán y bajo qué criterios los seleccionaremos, etcétera. En tal sentido, y considerando las entrevistas realizadas a docentes de Nivel Superior Universitario, plasmamos pequeños fragmentos que nos invitan a reflexionar si las oportunidades de las TIC son aprovechadas, así como también qué tensiones existen entre las TIC y las posibilidades de propiciar espacios creadores de aprendizajes: *“Soy de la idea de que la información debe llegar por todos los canales, entonces voy utilizando diferentes recursos. Utilizo muchos videos, pero también utilizo audios, música, imagen, cuentos que por ahí les relato. Yo utilizo la fotografía ¿Entonces, por qué? Porque trabajo en educación y me parece que tenemos que impactar desde distintos lugares para que los estudiantes puedan acercarse al conocimiento (...) Muchas veces los estudiantes se sorprenden (...) Para mí el audio es fundamental sobre todo en carreras de psicopedagogía, donde la palabra tiene un valor importante”* (Entrevistado 1, agosto 2024); *“Ya no tenés que pensar en una clase de dos horas, o sea eso, olvidate. Vas a tener que hacer uno de 15 minutos, meter un recurso de distracción práctica, volver con alguna idea. Es decir, desarticular esa clase, que vos la armabas mucho más ordenada y más lógica.”* (Entrevistado 3, julio 2024).

Siguiendo las líneas precedentes, emplear y/o crear una variedad de recursos en las propuestas educativas, habilita diversas formas de aprender, para acceder al conocimiento, intercambiar con los pares, desarrollar competencias, entre otros. Sin embargo, pudimos visualizar recurrencias en las entrevistas, que, por cuestiones generacionales, la incorporación de las tecnológicas digitales en las propuestas educativas, aún se presentan como una brecha a sortear, pese a que en ocasiones se cuente con las herramientas necesarias y/o capacitaciones para un uso pedagógico. Plasmamos a continuación algunos extractos en torno a respuestas obtenidas de nuestros informantes: *“Es un desafío para mí la tecnología, de todas maneras, me gusta que mis clases estén mediadas por algún recurso”* (Entrevistado 1, agosto 2024); *“A mí también, por la cuestión generacional me afecta esta cosa de la tecnología como alegre. Digamos esta cosa de generar una presentación que lo que tenga es más vale luces en el sentido de bueno, ¿no? A ver... qué sustancialidad tiene ahí adentro, de eso que yo estoy presentando como agradable visualmente”* (Entrevistado 2, agosto 2024); *“Y a mí, me implicó siempre un desafío, y yo soy curiosa de la tecnología, pues sabes que estoy en filosofía, y no tenemos un parentesco muy próximo, como pueden tener los chicos de inge-*

nería u otras carreras más afines, pero la verdad es que siempre me prendí en los cursos, y bueno, para mí es un desafío” (Entrevistado 3, julio 2024).

Por otro lado, se mencionan también como desafíos, la enseñanza de uso adecuado y la actitud de los estudiantes frente a las clases. Así se expresaba lo siguiente: *“El acceso rápido no significa que ellos tengan un conocimiento, un dominio del valor de la importancia de lo que significa este trabajar con tecnología. (...) Se conoce, se accede rápidamente, pero es como que hay todavía una distancia entre el uso de las tecnologías, las redes, y el uso académico.”* (Entrevistado 2, agosto 2024); *“Les cuesta acceder o a abrirse a otras lecturas y con el riesgo de que hoy le preguntaran al chat y le dice: Hola, acá Marx, dice y repiten también. Entonces, hay otros tipos de búsquedas, que no sé hasta dónde promueven una lectura de intensidad, ¿no?”* (Entrevistado 2, agosto 2024).

En este sentido, se generan tensiones entre los oficios de enseñar y de aprender. En las últimas décadas, uno de los retos más significativos que se ha presentado en torno a programas educativos y docentes, es poder generar en los estudiantes interés, motivación, sentido personal y contextual en relación a temas, conceptos, entre otros (Murueta, 2021). En esa línea, un participante mencionaba lo siguiente: *“Hay un tema que me parece que nos interpela a los docentes que tiene que ver con, lo que yo veo en las nuevas generaciones, la cuestión de la capacidad de atención, es decir, si antes nosotros diseñamos una clase, “vos decís bueno, el objetivo de esta clase es trabajar problematizar tres conceptos” una cosa así, pero contabas con ese tiempo de atención, para eso que vos querías presentar como el objetivo de la clase”* (Entrevistado 3, julio 2024).

Estos fragmentos ponen de manifiesto que los procesos de enseñanzas y aprendizajes se desarrollan en escenarios cada vez más complejos, atravesados por la diversidad de contextos, las tensiones institucionales y la emergencia de nuevas subjetividades estudiantiles y docentes. En ese sentido, se logra deducir que las TIC aún no se incorporan, en toda su potencialidad. Si bien se reconoce su incorporación, su uso suele quedar restringido a prácticas instrumentales. Esto evidencia la necesidad de, no solo repensar el papel de las tecnologías más allá de su carácter meramente técnico, sino también potenciar la formación docente para el reconocimiento de las oportunidades de las TIC como espacios donde se configuran nuevas formas de acceso al conocimiento, de producciones culturales y de interacciones sociales.

Siguiendo las líneas precedentes, la incorporación de las TIC se constituye en un entramado pedagógico que se redefine continuamente en función de las transformaciones sociales y culturales contemporáneas. Aquí, lo creador emerge, en tanto se detecten las necesidades de los estudiantes, se conozcan sus saberes y experiencias previas, para que se entrelacen y den origen a nuevos conocimientos

y el desarrollo de competencias para construir en entornos digitales. Estos aprendizajes resultarán creadores, cuando les permitan a su vez, desenvolverse en una realidad en constante cambio, siendo conscientes de sus propios procesos, adquiriendo una actitud crítica, reflexiva, colaborativa y participativa. De este modo, la educación se implica en un proceso integral vinculado a diversos agentes culturales que no se reducen exclusivamente a la institución educativa como tal. Es decir, que los estudiantes se convierten en aprendices que realizan acciones creadoras, desde los diversos entornos y contextos que los atraviesan.

Las situaciones recuperadas presentan diferentes dilemas, entre aquello que se propone como ideal y lo que realmente acontece en las instituciones, particularmente en los espacios áulicos. Cuando los aprendizajes se presentan como fragmentados y homogeneizadores, las prácticas de enseñanzas distan de generar el desarrollo de una acción creadora por parte de los estudiantes.

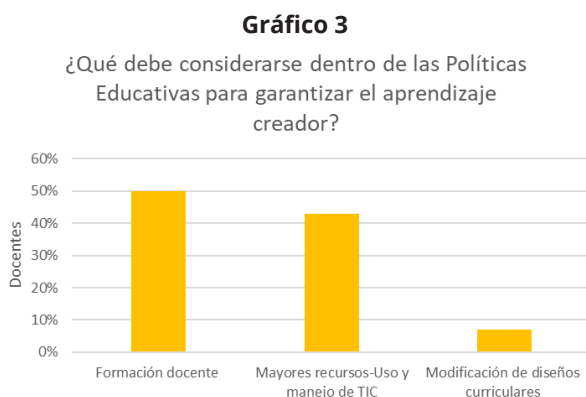
DESAFÍOS DESDE LAS COOPERANZAS PARA GENERAR APRENDIZAJES CREADORES

Los oficios de enseñar se van configurando a lo largo de las formaciones profesionales. Poder desarrollar cooperanzas a lo largo de los procesos formativos, resulta un desafío, que no se limita específicamente a las trayectorias académicas (Alliaud, 2017). Esas cooperanzas (Murrueta, 2021) van surgiendo desde la experiencia, del trabajo con ese otro que interpela, del trabajo colaborativo y cooperativo entre pares, del compartir lo que acontece en ese ámbito único y heterogéneo. En este sentido, los autores afirman que resulta indispensable que los docentes se coloquen en el lugar del que aprende. Por lo tanto, aquel docente en formación necesita de anticipaciones, orientaciones y consejos, que propicien la visualización de una realidad, pertinente del ámbito en el que deberán insertarse. Generar una vinculación, que permita familiarizar a los docentes que se están formando con investigaciones, relatos y producciones, resulta ser hoy un desafío que debe ser atendido. Actualmente, se hace necesario que los conocimientos formalizados, se vayan complejizando en el transcurso de la formación, logrando trascender la información, para culminar en una producción de saberes propios, que permitan desarrollar disposiciones para la creación, el pensamiento autónomo y reflexivo, la experimentación y nuevos conocimientos en diferentes contextos.

Por lo tanto, concebimos que el desafío se encuentra anclado tanto en los formadores, como en los docentes en ejercicio. En tanto los profesionales debieran experimentar el desarrollo de aprendizajes creadores, los formadores debieran des-

plegar el desarrollo creador en los futuros maestros, construyendo junto con ellos, experiencias que resulten significativas desde las mismas prácticas vinculadas a las teorías. En el caso de los docentes en ejercicio, asumiendo el compromiso de la formación permanente para el aprendizaje creador, con el objeto de no limitarse en prácticas de enseñanza tradicionales - condicionadas a su vez, por las propias experiencias educativas -.

La formación resulta ser, desde las voces de nuestros encuestados, una necesidad que se plantea como una prioridad política garante de aprendizajes creadores. Una de las preguntas realizadas a los docentes se basó sobre aquello que debe considerarse como indispensable para garantizar aprendizajes creadores. De la totalidad de los encuestados, el 50% respondió que se debe considerar la formación docente, un 43% la implementación de TIC, y tan solo un 7% mencionó modificar los diseños curriculares (véase gráfico 3).



Fuente: Encuesta realizada a docentes de los diferentes niveles educativos

Teniendo en cuenta el análisis de datos, consideramos pertinente también poder mencionar algunas de las respuestas, obtenidas en las entrevistas, en torno a las prácticas creadoras que desarrollan o proponen los aprendizajes creadores: *“El aprendizaje creador es retomar la característica de los seres humanos de que – aunque no se lo propongan – siempre están combinando experiencias para producir una nueva”*; *“El aprendizaje logrado luego de haber interpretado los contenidos y puestos en práctica”*; *“Considero que hace referencia a que los estudiantes construyan aprendizajes innovadores, nuevos, surgidos de la exploración y la pregunta. Para que luego los puedan utilizar en su vida cotidiana”*; *“Son aprendizajes que permiten desarrollar cosas, que no queda solo en el aprendizaje teórico”*; *“Creo que se refiere a que los estudiantes adquieran*

aprendizajes que les permitan reconstruir conceptos y también crear y pensar nuevas formas de aplicar esos aprendizajes.”

Las respuestas nos permiten visualizar que los entrevistados no se posicionan como protagonistas para propiciar espacios y/o situaciones de enseñanzas, orientados a los aprendizajes creadores. Resulta un desafío revisar las propias prácticas, desde el oficio mismo de enseñar, para reconocer que pueden generar estrategias y tomar decisiones pedagógico didácticas, que posibiliten en los estudiantes la creación de ideas, realidades, conceptos, experiencias, entre otros. El foco se visualiza en el oficio de aprender, colocando al estudiante en el epicentro del acto educativo, siendo que, en realidad, ambos oficios se construyen de forma conjunta, y no por separado. Sin embargo, algunos de los docentes encuestados pudieron dar cuenta de su protagonismo, cuando mencionan lo siguiente: *“ponerse uno mismo dentro para experimentar lo nuevo”; “motivar la confianza de los estudiantes, generar consignas abiertas, ser receptivo y valorar las iniciativas de los cursantes”*.

De aquí la importancia de revisar las propias prácticas, de “revisitar la mirada” en términos de Nicastro (2006) hacia lo que se presenta como cotidiano, desnaturalizar las prácticas de enseñanzas, para generar aprendizajes que resulten pertinentes para los estudiantes del siglo XXI.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

El presente trabajo se propuso visibilizar las tensiones y los desafíos existentes en torno a las prácticas de enseñanzas actuales, indagando acerca de la construcción de aprendizajes creadores en espacios de educación formal de nuestro Sistema Educativo. En ese sentido, se han compartido algunas de las tensiones y desafíos que a menudo se hacen presentes dentro de las instituciones educativas respecto de la construcción del oficio docente; y, en consecuencia, los oficios de enseñar (educadores) y aprender (estudiantes). En este sentido, y a partir del análisis elaborado, se logra observar que los oficios de enseñar y de aprender, desde las propias praxis no se visibilizan en términos de Murueta (2021) como procesos simultáneos, sino que, por el contrario, se coloca el énfasis en el oficio de aprender. Es decir, que los docentes desde sus propios quehaceres, no logran reconocerse como protagonistas de aprendizajes creadores. Por lo tanto, en este nuevo escenario cultural, social, educativo político y tecnológico se hace necesario no solo volver a mirar las prácticas de enseñanzas, sino también repensar, resignificar y reformular los oficios docentes, en torno a los nuevos modos de interpretar el mundo que poseen los estudiantes del siglo XXI.

Creemos pertinente compartir algunas preguntas para continuar con la reflexión: ¿Hasta qué punto los estudiantes están dispuestos a seguir creando sus propios aprendizajes?; ¿Existe una conciencia colectiva sobre la importancia de seguir aprendiendo en un contexto en constante cambio?; ¿Cuáles son las decisiones que debemos tomar dentro y fuera del espacio áulico para promover una actitud frente al aprendizaje más consciente, abierta, flexible y crítica?; ¿Cómo hacer efectiva la construcción de aprendizajes creadores?

Acorde a lo desarrollado a lo largo de este trabajo, consideramos de vital importancia establecer una cultura institucional flexible, que dé respuesta a los nuevos escenarios que se presentan en la vida cotidiana de los estudiantes y que, a su vez, habiliten el desarrollo de cooperanzas necesarias para el uso responsable, ético y crítico de las TIC. Otro punto relevante a mencionar es la necesidad de generar y diseñar planificaciones heterogéneas y situadas, creadoras de diversas estrategias que les permitan a los estudiantes alcanzar diferentes objetivos. En ese sentido, resulta imprescindible reconocer y acortar las brechas existentes, particularmente aquellas vinculadas a las resistencias docentes y las herramientas digitales. En la actualidad el avance en las TIC nos ha alcanzado de manera acelerada, ingresando velozmente en la vida cotidiana de estudiantes y docentes, siendo producto de brechas que refuerzan la importancia de una alfabetización digital. Asimismo, resulta imprescindible que las Políticas Públicas y los marcos legislativos establezcan normativas específicas para el uso y gestión de las TIC. Dichas normativas deben contemplar aspectos vinculados con la protección de datos, el acceso a la información, la prevención del ciberdelito, así como la responsabilidad y la ética en los entornos digitales. Las TIC como parte de las enseñanzas y aprendizajes, que se generan tanto dentro como fuera de los espacios educativos, deben poder integrar diferentes tipos de experiencias que desarrollen diversos modos y formas de innovar y crear.

Continuando con la perspectiva de Murueta, investigador que inspira a los aprendizajes creadores como procesos complejos de construcciones colectivas, con impactos sociales y comunitarios, visualizamos que la prospectiva se sostiene en la posibilidad de generar proyectos que promuevan aprendizajes que trasciendan lo territorial y avancen en transformaciones socioculturales. En este sentido, las evidencias refuerzan la urgencia de un cambio en las prácticas de enseñanzas, a partir de la conformación de Comunidades de Aprendizajes. Pero ya no sólo desde una capacitación en ámbitos formales; sino desde un sentido amplio, involucrando a familias, organizaciones sociales, institutos de formación docente y universidades, gobiernos y otras organizaciones de la sociedad civil (clubes, ONGs, centros ba-

riales, etc.). La configuración de estas Comunidades de Aprendizaje posibilitaría entretejer redes entre los diversos actores involucrados en las dinámicas escolares, y así, establecer diálogos horizontales entre los involucrados. De este modo, desde la reflexión colectiva, determinando aciertos y errores, compartiendo conocimientos y experiencias, se construyen aprendizajes mutuos, que potencian las prácticas de enseñanzas. En estos espacios de horizontalidad y participación colaborativa, las reflexiones situadas en el acompañamiento entre pares, genera conocimientos que los transforman subjetivamente; puesto que todos los miembros de la comunidad son valorizados en sus saberes. De allí que, los docentes, poniendo en acción y circulación las cooperanzas en TIC, pueden quizás formar redes con jóvenes de centros comunitarios, donde los estudiantes sean los nexos y colaboradores promoviendo aprendizajes creadores, que traspasen lo institucional hacia una mirada comunitaria.

En conclusión, creemos que el presente trabajo refuerza la necesidad de una reflexión conjunta de los actores educativos que posibilite la construcción de puentes orientados a generar praxis colectivas, donde se aprende haciendo, en interacción y colaboración para impulsar aprendizajes creadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8297/pr.8297.pdf
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Voces de la Educación. <https://isfdimi-cba.infod.edu.ar/sitio/taller-neurociencia-01-07-2017/upload/anijovich-el-disec3b1o-de-la-ensec3b1anza-en-aulas-heterogeneas-editado.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camusso, P. A. (2019). *¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes?* Voces de la Educación. <https://www.revista.vocesde-laeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/168>
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Graó. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1-vUe7gVScgC&oi=fnd&pg=PA5>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2014). *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias: Capacidades fundamentales (FAS-22)*. Secretaría de Educación, SPlyC.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018). *Documento de acompañamiento: Oficio de enseñar... al andar se hace camino*. Secretaría de Educación.

- Murueta, E. (2021). *El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis*. UNAM Iztacala, AMAP-SI. <http://www.educacioncreadora.com/attachments/article/5/El%20Aprendizaje%20Creador%20con%20base%20en%20la%20Teor%C3%ADa%20de%20la%20Praxis.pdf>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Nicastro-Revisitar-la-mirada-sobre-la-escuela.pdf>
- Resa, M. (2020). Tecnología y enseñanza situada. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1) (pp.33/40). <https://ojs.docentes20.com/index.php/revistadocentes20/article/view/83>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción. En *Introducción a los métodos cualitativos en investigación* (pp.15–27). Paidós.
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Psicología*, 16, 1-12. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_serial&pid=2223-3032&Ing=es&nr=iso

IMAGINAR, ELEGIR Y AVANZAR. APRENDIZAJES CREADORES E IDENTIDADES VOCACIONALES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDADES SOCIOPEDAGÓGICAS

Alejandra María Mottola

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se alinea con la propuesta de incidencia pública, prácticas institucionales y participación ciudadana del Programa de Educación del Foro de Rectores (2024), cuya pretensión es vincular la universidad con instituciones de nivel secundario de contextos vulnerables, procurando estimular el fortalecimiento de los estudiantes en competencias para la vida, el trabajo, la ciudadanía y los estudios superiores. Es decir, siguiendo a Delors (1996), como es citado en el Foro de Rectores, 2024, se espera “generar procesos que permitan fortalecer el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”, contribuyendo al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de Educación de Calidad. Así, la UCC justifica esta tarea como un fortalecimiento de su identidad institucional, dando lugar a acciones concretas para aproximar y vincular la escuela secundaria y la universidad con sectores sociales históricamente excluidos.

Particularmente, la institución que se aborda, surgió en la crisis económica argentina y se caracteriza por su opción comunitaria y de promoción social, propug-

nando la transformación de sectores empobrecidos (PEI, 2013). En el contexto específico del colegio referido, la población estudiantil incluye jóvenes y adultos, con alta exposición a riesgos sociales como el delito y las adicciones, lo que resulta en escasas posibilidades de inserción social y educativa (PEI, 2013). De esta manera, los problemas centrales identificados son: *desafíos para construir un proyecto de vida* que articule el estudio, el trabajo y lo personal y *la necesidad de fortalecimiento en la terminalidad educativa* y en la continuidad en estudios superiores.

En este quehacer, el foco principal está puesto en la intervención en el campo de la Orientación Vocacional (OV), por ser un ámbito ligado a la configuración de un Proyecto de Vida. De este modo, un proyecto de vida requiere atender con igual intensidad tres subproyectos interrelacionados: el personal, el profesional y el social (Oliveros y González Bello, 2012). Así, este trabajo busca acompañar los procesos de subjetivación y la democratización de la elección de actividades humanas, considerando el derecho a elegir como un derecho universal.

En la clínica de la OV, el momento de la elección se presenta con una ansiedad notable, donde el sujeto busca la seguridad (Rascovan, 2016). Elegir implica confrontarse con la falta: “No todo se puede hacer. Al menos, no al mismo tiempo”. Si bien elegir es un hecho vital conflictivo inevitable, el objetivo es evitar que se convierta en una experiencia dramática o patológica (Rascovan, 2016).

De esta manera, la propuesta del proyecto se distancia de la noción de la OV como un dispositivo estandarizado que excluye la subjetividad y los condicionantes sociohistóricos (Rascovan, 2016); por el contrario, la entiende como una experiencia subjetivante. El abordaje tradicional en Argentina, influenciado por Rodolfo Bohoslavsky, quien fue pionero con su “estrategia clínica,” criticó inicialmente la rigidez psicotécnica. No obstante, el propio Bohoslavsky realizó una severa autocrítica a su trabajo inicial, advirtiendo que la modalidad clínica podía cristalizarse y perder su espíritu rupturista.

De este modo, considerar la Orientación Vocacional como una experiencia subjetivante nos conduce a una doble implicación entre subjetividad y experiencia. Esta última se desarrolla en el tejido de las relaciones intersubjetivas que constituyen a los espacios institucionales; conduce a la transformación de sí en el orden de la producción subjetiva y no de la objetivación. De esta manera, lo que caracteriza una experiencia, tiene que ver con el lugar en el que queda ubicado el sujeto como resultado de determinado proceso de formación, de “orientación”, de vida en común (Korinfeld, 2013, como es citado por Rascovan, 2016). Así, la práctica clínica esbozada, alejada de la evaluación y/o medición, se centra en la clínica de las cuatro “e”: escucha, espera, elaboración, y elección (Rascovan, 2016).

En síntesis, el proceso que se visualiza es una experiencia subjetivante en la medida en que promueva subjetivación, es decir, transformación de sí, producto del permiso que el sujeto se pueda otorgar para pensar, imaginar y soñar, más allá de los imperativos sociales y los valores dominantes (Rascovan, 2016). Una conversión de ser objeto del deseo de Otro a constituirse en sujeto deseante, flujo dinámico e inacabado. Se trata de posiciones (sujeto-objeto) que se van adquiriendo, y no de aspectos que se configuran de una vez y para siempre.

APRENDIZAJES CREADORES Y LA SOCIEDAD DEL AFECTO

El presente diseño de investigación, de participación y acción, se nutre y articula con el proyecto “Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar” (2023-2025) procurando entender, explorar y explicar fenómenos para ampliar las fronteras del conocimiento científico.

Teóricamente, se adopta la perspectiva de la complejidad (Morin, 2001), que reivindica la síntesis para comprender los fenómenos integralmente, en oposición a la tradición cartesiana que reduce lo complejo a sus partes simples a través del análisis. El concepto central es la teoría de la praxis de Murueta (2023). Esta teoría, en palabras del autor, es como evolución del pensamiento de Nietzsche y, en parte, de Schopenhauer y cuestiona la separación occidentalista entre alma/cuerpo, ser humano/naturaleza, pensamiento/acción y teoría/práctica. Así, la educación es vista como un proceso dinámico e integral donde los sujetos recogen, combinan, procesan y producen nuevos significados en un flujo continuo, creador e interactivo. Los participantes son actores creadores (más que creativos), al realizar acciones comunitarias con sentidos culturales, históricos y sociales.

En esta perspectiva, la orientación vocacional, desde la teoría de la praxis, promueve los aprendizajes creadores, los cuales son acontecimientos psicoeducativos que fortalecen las características originales y distintivas de los seres humanos. De esta manera, frente al paradigma de la Sociedad del Conocimiento, que prioriza la competitividad individualista, la teoría de la praxis introduce el concepto de Cooperanzas; entendidas como acciones orientadas a generar un beneficio concreto para comunidades, grupos o personas, promoviendo el vínculo afectivo entre quienes realizan la acción y quienes reciben el beneficio.

Además, este proyecto procura abordar la construcción de los oficios de ser docentes y estudiantes, advirtiendo que el primero, sostiene un trabajo con y sobre los otros, que demanda implicarse desde la propia subjetividad, incluyendo

emociones y pasiones. De este modo, el docente creador es capaz de cimentar alternativas innovadoras, aportando una mejora significativa. De igual manera, el oficio de ser estudiante exige el desarrollo de habilidades de apertura, escucha y flexibilidad, cruciales para la socialización y la formación ciudadana.

De esta manera, el plan se enmarca en la búsqueda del Proyecto de la Sociedad del Afecto propuesta por Murueta (2023), como un concepto alternativo al capitalismo y al socialismo burocratizante. El autor destaca la intensificación de la vida afectiva y la integración armónica entre querer y deber, libertad y responsabilidad. El afecto se define como “sentir como propio lo que sucede a otro(s)” (Murueta, 2023, p. 225). De esta manera, la Sociedad del Afecto considera que el verdadero poder reside en el “poder hacer” (Murueta, 2023, p. 35), que se eleva exponencialmente con la organización progresiva. En este sentido, la humanidad ha consumido enormes esfuerzos en estados de rivalidad y obstrucción. Si esta rivalidad fuera sustituida por la cooperación y transformadas en cooperanzas, los avances humanos alcanzarían las más grandes utopías imaginadas.

¿DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

METODOLOGÍA Y ARTICULACIÓN CURRICULAR

El proyecto utiliza un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo), incluyendo narrativas autobiográficas, entrevistas en profundidad y encuestas, para triangular y enriquecer la información empírica. A su vez, se articula con diversas asignaturas de la Facultad de Educación de la UCC, tales como:

- *Investigación psicopedagógica y sociocomunitaria* donde se aborda el rol del psicopedagogo entre la intervención y la investigación.
- *Psicopatología I y II* que se integra para resignificar la vocación, el deseo, la subjetividad, la salud mental y, fundamentalmente, los aprendizajes creadores. Busca detectar el malestar subjetivo, para diseñar estrategias que aborden el síntoma y potencien las capacidades de los jóvenes para producir nuevos significados a través de la teoría de la praxis.
- *Didáctica, Didáctica del Nivel Secundario* que trabaja con los estudiantes del Profesorado Universitario en el diseño de dispositivos y en la fundamentación de la articulación del proyecto, específicamente en la aplicación de estrategias didácticas en este nivel educativo.
- *Gestión de instituciones educativas y Política educativa y legislación escolar* que buscan ampliar y responder las siguientes preguntas: ¿A qué aspecto de la política educativa responden estas iniciativas? ¿Qué estilo de gestión

se puede activar en propuestas como estas? ¿Qué nociones de educación se ponen en juego con estas acciones? ¿Cuál es el valor de una propuesta situada?

¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

El proyecto bianual (2025-2026) se organiza en dos ejes:

Eje 1: Estudiantes (3º año del secundario, jóvenes y adultos), en el que se propusieron diversos encuentros de orientación vocacional, guiados por los docentes de la escuela, mediados por el acompañamiento del equipo docente de la universidad. Así, las actividades planificadas para 2026 son:

- Mesa de Experiencias Vocacionales Compartidas: Invitación a exalumnos para que relaten sus recorridos, aciertos, dudas y aprendizajes, buscando relatos cercanos que tengan un impacto más fuerte que los referentes lejanos.
- Foro Vocacional guiado por docentes: Organización en estaciones temáticas (salud, educación, oficios, arte) donde los estudiantes circulen y consulten materiales.
- Taller de Proyección Vocacional con Referentes Comunitarios: Invitación a talleristas, emprendedores y líderes barriales que narren cómo construyeron sus oficios, enfocándose en la vida real y la construcción del trabajo.

Así mismo, se planifican jornadas para estimular los procesos de elaboración de proyectos de vida (revisión de sentidos y metas académicas, laborales y personales).

Eje 2: Docentes, se planea llevar adelante encuentros de sensibilización y diagnóstico inicial, seguidos de talleres sobre el oficio del docente, inclusión, evaluación y acompañamiento de trayectorias y aquellos temas que sean centro de interés y demanda del plantel docente. El seguimiento de las estrategias aplicadas se analizará desde la perspectiva de los aprendizajes creadores, evaluando cómo promueven la autonomía, la cooperación y la capacidad de producción de nuevos significados.

¿DÓNDE ESTAMOS?

El equipo de investigación UCC se conformó en abril de 2025. Tras un diálogo sostenido, la primera visita al Colegio se realizó el 25 de mayo de 2025. Se

acordó trabajar con dos cursos de Tercer año con modalidad de jóvenes y adultos en el marco de las asignaturas: *Espacio de vinculación con el Sector*, correspondiente al turno mañana, de la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades y al turno noche, con la orientación de Economía y Administración.

Un aspecto interesante fue la solicitud de los docentes del secundario, durante una reunión virtual en julio de 2025, sobre la jornada de orientación, quienes consideraron oportuno que se realizara en la sede de la universidad, ya que motivaría a los estudiantes su aproximación al mundo universitario. De esta forma, se estableció para las primeras semanas de octubre de 2025.

A lo largo del corriente año lectivo, el equipo de la UCC ha mantenido encuentros y comunicaciones con autoridades y docentes y desde el mes de agosto de 2025, los estudiantes de tercer año de la carrera de Psicopedagogía de la UCC han sido informados sobre el proyecto y han recibido con agrado la propuesta de participar en las diversas instancias del mismo.

EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN: INTERROGANTES PENDIENTES

La evaluación es continua y procesual. Los estudiantes completarán un cuestionario escrito y participarán en una puesta en común, de manera oral y grupal. Los docentes llenarán formularios para evaluar logros y postular nuevas demandas. Además, se ha planeado una instancia de trabajo reflexivo de los estudiantes junto a los docentes de la UCC como parte del cierre.

La propuesta, más allá de ser un proyecto académico, es una moción de sentidos, donde el lazo entre escuela y universidad se configura como una herramienta de justicia educativa, relevante para ser compartida con la comunidad científica.

La OV, siguiendo a Rascovan (2016) es vista como una experiencia subjetivante, requiere una actitud de escucha por parte de la comunidad. La elaboración a una visión de futuro se nutre de dos acepciones: la historización simbolizante (dar sentido al sinsentido de la narrativa personal) (Horstein, 1991, citado por Rascovan, 2016) y la construcción de un esbozo de proyecto futuro. Así, la clínica invita a los sujetos en contextos de orientación a confrontar sus representaciones fantasmáticas sobre las carreras con la realidad social.

De acuerdo a lo mencionado, el presente diseño, al intentar fortalecer el rol de los estudiantes como sujetos epistémicos y protagonistas activos (Maldonado, 2017), enfrenta desafíos complejos que se traducen en preguntas abiertas para la investigación futura, tales como:

- ¿De qué modo los aprendizajes creadores inciden en la construcción de los oficios docentes y estudiantiles? Es necesario investigar las dinámicas que se generan en las configuraciones, interacciones y estados de ambos oficios.
- ¿Cuáles son los contextos y las condiciones sociopedagógicas que habilitan estos aprendizajes creadores en un entorno de vulnerabilidad? Esto requiere determinar los factores sociopedagógicos que potencian estos aprendizajes.
- ¿Cómo puede la clínica de la orientación vocacional, enfocada en la escucha y la espera, manejar la ansiedad de elegir de los sujetos sin caer en el riesgo de la estandarización o de convertirse en un abordaje adaptativo al ‘deber hacer’?
- ¿Puede la promoción sistemática de cooperanzas y el afecto efectivamente rebasar la tendencia a la rivalidad social y la obstrucción de posibilidades, consolidando el proyecto de la Sociedad del Afecto?
- ¿Las praxis educativas implementadas promueven experiencias formativas duraderas en estudiantes y profesores? ¿Cómo garantizar la participación constante y activa de todos los involucrados a lo largo del tiempo, como componente crucial para el desarrollo del programa?

Finalmente, de acuerdo a lo desarrollado, la proyección futura implica utilizar la metodología mixta (narrativas, entrevistas, encuestas) para consolidar las políticas institucionales y enriquecer las praxis educativas. Así, el desafío será mantener la perseverancia y disciplina necesaria para lograr la coordinación y acción que se requiere para avanzar en estos propósitos de transformación social y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO.
- Foro de Rectores de Córdoba. Programa de Educación. (2024). *Por el derecho a una educación inclusiva: tejiendo lazos entre escuelas y universidades de Córdoba*. Foro de Rectores de Córdoba.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neoideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Brujas
- Murueta, M. E. (2023). *Sociedad del afecto. Psicología. Teoría de la praxis*. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- Morin, E. (2001). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Oliveros, O., & González Bello, J. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 53-72.

FUENTES DOCUMENTALES

Sistematización del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo (2009-2013). Córdoba, Argentina.

Proyecto: *"Aprendizajes creadores. Contextos, praxis y condiciones sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar"* (2023-2025). Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación. Directora: Mgter. Mónica Fornasari

Berlezieri, M. P., Mottola, A. M., Caturelli Kuran, M. S., Parma, C. y Vayra, C. S. (2025-2026). *Proyecto "Imaginar, elegir y avanzar hacia un proyecto de vida"*. Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.

DATOS DE AUTORES

Mónica Laura Fornasari

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Psicología Educacional. Profesora en Psicopedagogía. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) y Docente del Profesorado, Facultad de Psicología, UNC. Profesora de la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Integrante en los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (1984/2017). Publicó artículos en libros, congresos y revistas científicas. Directora e investigadora en proyectos de U.N.C y UCC. Miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE); Red de Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía (México); y Red Provincial de Investigación Educativa de Córdoba.

Correo: mlfornasari@gmail.com.ar

Laila Emilia Daitter

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa, UCC y en Narrativa y Escritura Creativa. Licenciada en Ciencias de la educación, UCC. Profesora e investigadora en la Maestría en Investigación Educativa de la UCC y de la Cuenca del Plata (UCP). Directora del proyecto de Extensión “Narrativas y Derechos” y en el espacio socioeducativo “Botiquín Literario” en la Biblioteca Popular de Corrientes. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas. Miembro de la Red

Provincial de Investigación Educativa de Córdoba; e integrante del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE).

Correo: licdaitter@gmail.com

Carlos Gaido

Licenciado en Historia, por la UCC. Profesor en Historia en el Instituto Superior del Profesorado Doctor Antonio Sobral. Docente de Educación Secundaria. Formación y experiencia laboral específica en la educación para jóvenes y adultos. Actualmente docente del CENMA 297 en la localidad de Miramar de Ansenuza, Córdoba, Argentina.

Correo: carlosgaido868@yahoo.com.ar

Silvia Beatriz Alaniz

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UCC. Profesora de Educación Primaria. Educadora Popular, integrando ONG en dos comunidades en contextos de vulnerabilidades socioculturales (1996 -2003). Actualmente, Docente de Escuela Primaria, en el Centro Educativo Roma. Participa del proyecto “Horas Más”. Integra equipos de investigación en la escuela de postgrado en la Universidad Católica de Córdoba.

Correo: alanizsilviabeatriz@gmail.com

Gabriela González Brizuela

Licenciada en Psicología, UNC. Especialista en intervención comunitaria y grupal. Desempeño en las áreas de Psicología clínica y educacional. Capacitadora y asesora psicoeducacional. Integrante de equipos técnicos. Docente de nivel secundario con 25 años de antigüedad. Perspectivas teóricas profesionales: Pedagogía de la liberación; Intervenciones instituyentes emancipadoras. Psicología Psicoanalítica y existencial. Integrante de equipos de investigación en la Facultad de Psicología, UNC y en la escuela de postgrado de la Universidad Católica de Córdoba.

Correo: gabriela.gonzalez.brizuela@mi.unc.edu.ar

Silvana María Lasso

Magíster en Investigación Educativa. Facultad de Educación, UCC. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Especialista en Gestión y Políticas Socioeducativas. Docente e investigadora en la UNC y en la UCC. En temas vinculados a Educación Básica Rural;

Jóvenes y Adultos; Aprendizajes Creadores. Presentó trabajos en libros, congresos y Jornadas. Directora y evaluadora de tesis de grado y posgrado. Docente de nivel inicial, e integrante en equipos de gestión, desde la dirección, y actualmente en el Instituto Superior de Formación Docente, de Córdoba Capital y coordinadora de Enseñanza Superior.

Correo: lassosilvana@gmail.com

Susana Elizabeth Franco

Magíster en Investigación Educativa, UCC. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Coordinadora del Programa Convivencia Escolar y Buen Trato. Secretaria De Fortalecimiento Institucional y Educación Superior. Dirección General de Bienestar Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Integrante en equipos de investigación de la UCC.

Correo: susanaelizabethfranco@gmail.com

Alejandra Mercedes Delgado

Doctora en Educación, UCC. Magíster en Investigación Educativa, UCC. Licenciada en Ciencias de la Educación (Especialización en Supervisión, Administración y Planeamiento Educativo), UCC. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Directora del Instituto Superior Nuestra Señora del Valle en la ciudad de Cruz del Eje. Docente en la Maestría de Investigación Educativa, UCC. Miembro de la Red Provincial de Investigación Educativa de Córdoba. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: alejandramercedesdelgado@gmail.com

Marisel Verónica Báez

Licenciada en Biología y Prof. en Ciencias Biológicas (UNC). Magíster en Investigación Educativa (UCC). Integrante del equipo de gestión (2005 hasta 2025) en Escuela Técnica IPET 266 “Gral. Savio” de Río Tercero. Docente de Didáctica de Cs Naturales para la Educación Inicial (2010 - 2025) en Instituto Superior “Dr. Alexis Carrel”. Capacitadora de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en diferentes programas de acompañamiento a la enseñanza de las Ciencias Naturales. Integrante en equipos de investigación en el postgrado de la UCC. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: mariselbaez@yahoo.com.ar

Cintia Stefania Quiroga

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Nivel Primario. Integrante de los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, EPAE (Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo). Docente de Nivel Primario (2011-2023) en instituciones educativas de Córdoba, capital. Integrante de equipos de investigación en el postgrado de la UCC. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: quirogacintia73@gmail.com

Melina Faustinelli

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa (UCC). Doctoranda en Educación (UCC). Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente del Nivel Superior Universitario, investigadora y asesora pedagógica en la UCC. Su labor busca acompañar a otros docentes en sus trayectorias y contribuir a procesos de mejora y cambio en las prácticas educativas.

Correo: melina.faustinelli@ucc.edu.ar

Silvia Alejandra Carrera

Ingeniera en Electrónica (UTN FRC) y Magíster en Docencia Universitaria. Su trayectoria, con más de 30 años, se focaliza en la docencia de pregrado y grado en áreas de Ingeniería Electrónica e Informática. Su labor se focaliza en la didáctica de asignaturas de alta complejidad y la matemática aplicada al procesamiento de señales. Como Doctoranda en Educación (UCC), su investigación se centra en el desarrollo de competencias de ingeniería mediante didácticas críticas. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: sacarrera1@gmail.com

Alejandra María Mottola

Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial (UNC). Especialista en Psicoterapia Individual y Grupal (Universidad Maimónides). Licenciada en Psicología (UNC). Profesora en Psicología (UNC). Docente en Secundario, Superior y Universitario. Investigadora y codirectora del Proyecto “Imaginar, elegir y avanzar hacia un proyecto de vida” en la Universidad Católica de Córdoba. Miembro del equipo técnico del Departamento de Orientación Escolar del Colegio Nuestra Señora de Nieva. Psicoterapeuta infante juvenil.

Correo: 2340122@ucc.edu.ar

Claudia Rodríguez

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Enseñanza Primaria. Analista en Sistemas de Computación y Programadora. Docente de nivel Primario, Secundario, Terciario y Universitario. Cargos de Gestión Directiva y Coordinadora Pedagógica. Acompaña y asesora a instituciones educativas, equipos de trabajo y estudiantes en procesos de evaluación. Analista y revisora de Proyectos Educativos. Integrante de equipos de investigación en la escuela de postgrado de la UCC. Publicó trabajos en congresos, libros y revistas científicas. Correo: claudiarodriguez1775@gmail.com

El gran problema de la educación es que los aprendizajes tienen poco o nulo sentido para los estudiantes. Entre los 10 y los 18 años, la gran mayoría de los niños y adolescentes se ven obligados a aprender cosas que no son de su interés y que no saben para qué sirven más allá de lograr la ansiada calificación y el certificado. Parecido a como Chaplin representa la actividad de apretar tuercas de un trabajador como parte de una gran maquinaria industrial, cuyo resultado final no visualiza, ni comprende, ni le interesa. Así la industria y los procesos educativos enajenados atrofian la esencia creadora de los humanos.

Este volumen espera encontrar lectores ávidos que se sientan convocados a contribuir en sus escuelas y más allá de ellas para una educación emancipadora que –mediante el aprendizaje creador y las cooperanzas– no sea indiferente a las problemáticas sociales, sino que se involucre emocionalmente en la construcción de una nueva civilización a la que –desde la teoría de la praxis– hemos denominado sociedad del afecto: un diseño económico, político, educativo y cultural que produzca la sensación de que el bien de todos es el bien de cada persona, y que las comunidades se encarguen de cuidar el bien de cada uno de sus integrantes como la mejor forma de cuidar el bien colectivo.

Del “Prólogo” de Marco Eduardo Murueta