

# OTEADAS

de la educación superior



# UTE

UNIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

La idea de diseñar esta revista fue convocada desde el desafío de interpelar e interpelarnos sobre el conocimiento que producimos sobre nuestro trabajo. Transitamos ese necesario e interesante camino de visibilizar la producción que efectuamos en nuestro nivel. No hablamos solamente de generarlo sino también de apropiarnos de esos saberes pedagógicos que producimos en los institutos al realizar nuestro cotidiano trabajo docente.

Es más, este instrumento que hoy presentamos es la expresión de la decisión política sindical de comprender y significar el TRABAJO DOCENTE como un modo de superar la disociación existente, entre la formación teórica de los trabajadores de la Educación y la realidad en que se desenvuelve nuestra práctica cotidiana.

Como ocurre desde los distintos sindicatos de base de la CTERA planteamos un debate político-pedagógico a sostener y fortalecer, no sólo con el Estado empleador, sino también con sectores concentrados de poder, como ciertos sectores de la Academia, del campo de la investigación, las editoriales, los medios de comunicación en sus diferentes formatos.

Es así que "OTEADAS" encontraremos debate, propuestas pedagógicas y posicionamientos político-sindicales que ayuden a superar la individualización y fragmentación de la labor docente. Por el contrario proponemos ver la íntima relación entre conocimiento y trabajo y de su intensa naturaleza política que se lleva a cabo en los institutos (arena de disputas de sentidos).

Secretaría de Educación Superior de la UTE

## PRESENTACIÓN

Publicación electrónica realizada por la Secretaría de Educación Superior de la UTE. Agradecemos la participación de lxs profesorxs que escribieron para este primer número y en especial a quienes ayudaron, de múltiples maneras, para que esta publicación sea posible (Angélica, Carlos, Paula, Gustavo, Alejandra, Mónica, Soledad, Néstor y Gabriela). Para seguir debatiendo con los autores y autoras los textos presentados en este número pueden comunicarse con el sindicato los días martes de 15 a 20 al (54) 11 5552 9100 o escribiéndonos a [gremiales@ute.org.ar](mailto:gremiales@ute.org.ar)

"Inventamos o erramos" Simón Rodríguez.

### ÍNDICE

Presentación 2  
Editorial Eduardo López 5  
Equipo del Inst. de Investigaciones  
Marina Vilte (CTERA) 6  
Tito Marengo 8  
Axel Horn 11

Mónica Fernández Pais 15  
Alejandra Lapegna 18  
Lía Eriana Rueda 22  
Juan Pablo Sabino 25  
Esteban Sottile 27



EDITORIAL

## ¿MEJORAR LA CALIDAD ES CERRAR INSTITUTOS?

Eduardo López.  
Secretario General de la UTE  
y Secretario Gremial de la CTERA

En consonancia con las declaraciones del Ministro Esteban Bullrich quien en enero señaló que "en Argentina hay 1300 institutos y es difícil mantener la calidad en todos ellos", la Directora del Instituto Nacional de Formación Docente, Cecilia Veleda, dijo en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados que "estamos revisando evaluar la creación de nuevas instituciones y validar titulaciones de los nuevos institutos porque vemos con preocupación ese crecimiento inexorable sin siempre garantizar condiciones de calidad"

Cabe la pregunta: ¿Sobran institutos de formación docente para Mauricio Macri?

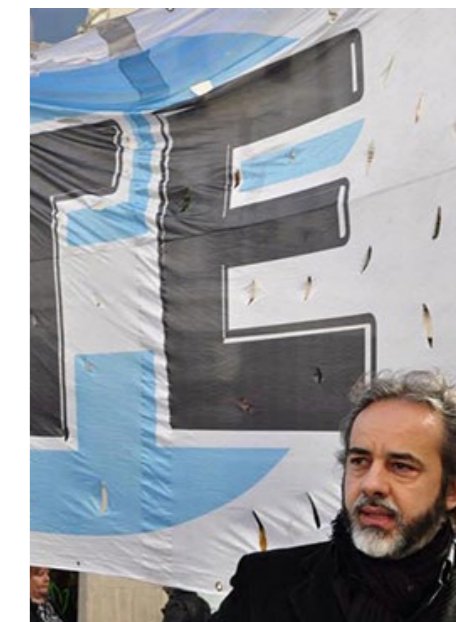
Como se desprende de las afirmaciones de los funcionarios de la cartera educativa nacional, pareciera ser que una de las políticas que se aplicarán para mejorar la "calidad educativa" será reducir la cantidad de los mismos. Ello, se produciría en el marco de una política global en materia educativa que se caracteriza por la subejecución. En este sentido, el informe elaborado por la CTERA señala

que en Acciones en Formación Docente se utilizó sólo el 26,7 por ciento. Eso implicó menos plata para el Plan Nacional de Formación Docente y para la ejecución del Programa Nacional "Nuestra Escuela" (formación permanente y en servicio). Al mismo tiempo, desarman los programas de acompañamiento a docentes noveles y no convocan a los concursos de investigación para los IFD (cuestión no contenida entre los objetivos del Plan Estratégico presentado por Veleda hace dos meses) Entonces, ¿Cómo cumplirá el objetivo crucial de la formación de los futuros docentes?

"La Revolución Educativa" a la que alude este gobierno se expresa en estos términos: subejecución y cierre de institutos. Paralelamente, las metáforas de las que se vale el ministro para nombrarnos y nombrar nuestro trabajo realmente rozan la "mala calidad discursiva" al compararnos a los docentes con mecánicos de un Ford Falcon (¿verde?) o bien hablar de una nueva Campaña del Desierto cuando se refiere al sistema educativo.

Como si fuera poco, en la Ciudad

Autónoma faltan docentes. Desde la UTE exigimos el aumento del presupuesto educativo en el ámbito local (que viene cayendo año tras año), la creación de un sistema de becas amplio y generalizado para los estudiantes de nivel terciario y de nuevas formas de acompañamiento a sus trayectorias educativas. Además es necesario promover la creación de instancias de extensión e investigación que pongan en valor el nivel superior. Revalorizar el trabajo docente es garantizar las condiciones dignas de enseñar y aprender.





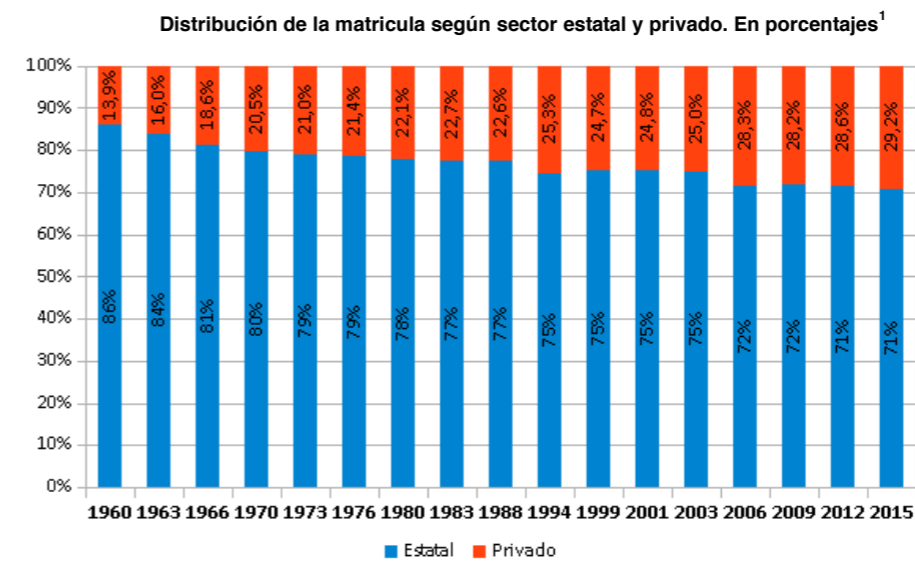
# LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CTERA FRENTE AL EMBATE PRIVATIZADOR

Equipo del Instituto de Investigaciones Marina Vilte (CTERA)

Es notorio observar en estos días, y especialmente a partir del fuerte debate suscitado por la aplicación del operativo "APRENDER 2016", cómo los medios hegemónicos de comunicación intentan instalar un relato performativo del sentido común, diciendo, entre otras cosas, que la "privatización" que denunciarnos desde los sindicatos "ya sucedió en la gestión anterior". Sin embargo, cuando desde la CTERA cuestionamos el proceso privatizador de la educación, lo hacemos desde una perspectiva que analiza el fenómeno en toda su complejidad. Es decir, no nos referimos ni limitamos exclusivamente al "comportamiento de la matrícula" estatal y privada. Comportamiento que, en las últimas décadas, ha estado

fuertemente condicionado por los procesos de expansión económica en Argentina, coincidentemente con otros momentos de expansión económica, como lo fue durante la década del '60, agregando, para estos últimos años de posneoliberalismo, la recuperación del poder adquisitivo de un vasto sector de la sociedad. El crecimiento de la matrícula privada no es exclusivo de las últimas décadas, es una tendencia que incluso a partir de 2008 se ameseta y mantiene estable. Nuestro cuestionamiento básico se focaliza sobre la "mercantilización" de la educación, la "comercialización" del conocimiento y, particularmente, en las políticas de desprestigio de la educación públi-

ca, desde las cuales se tiende a la desresponsabilización del Estado como garante del derecho social a la educación, a través del ajuste en materia de: infraestructura educativa, recursos didáctico-pedagógicos, salario docente, condiciones de trabajo, programas socio-educativos, definiciones político-pedagógicas, formación permanente de sus trabajadores, entre otros. Desde la CTERA históricamente hemos cuestionado el proceso privatizador que viene avanzando en dos dimensiones centrales "(..) la privatización "de" la educación – exógena-que se materializa a través de la apertura a la participación del sector privado; y la privatización "en" la educación, que corresponde a una tendencia endó-



Fuente: Elaboración del Instituto "Marina Vilte" de la Sec. de Educación de CTERA en base a la reconstrucción de los datos del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, de acuerdo a las siguientes fuentes: Años 1963 -1974: Estadísticas de la Educación. MCE. Años 1975-1981: Evolución de la matrícula. DNIEPE. Sector Planeamiento. Ministerio de Educación. Años 1982 -1988: series estadísticas. DINIECE. MECyT. Año 1994 Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos. MCE. Años 1999 -2015 Relevamientos Anuales de la RedFIE. Ministerio de Educación.  
<sup>1</sup> Nota: Se consideran a los/as alumnos/as de educación común y especial, excluyendo el nivel superior universitario.

gena: importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial (Ball y Youdell, 2007). Por ende, las tendencias privatizadoras pueden vincularse tanto con el traslado de la prestación y/o el financiamiento educativo al sector privado como con la introducción de la lógica del mercado y sus valores en las escuelas públicas." (IIPMV-CTERA, 2016) Desde la dimensión exógena, el comportamiento del peso de la matrícula privada en nuestro sistema educativo es un tema que algunos medios hegemónicos identifican como "éxodo" o "fuga" colocando como argumento central que las familias eligen la educación privada por una mejor calidad educativa, o porque en las escuelas públicas hay muchos paros, aunque no puedan fundamentar este discurso con "datos duros" puesto que hay otros elementos que pesan a la hora de la elección de las familias. Y no menor resulta la cuestión de pensar que este comportamiento también responde a la lógica federal, en la que los gobiernos de cada jurisdicción implementan sus políticas en mayor o menor grado de articulación con el Estado nacional. Desde la dimensión endógena, la presencia de empresas privadas,

ONG's y fundaciones en el ámbito de la educación pública se materializa en acciones que son responsabilidad constitucional del Estado: formación de docentes en ejercicio, infraestructura, equipamiento, evaluación del sistema educativo, etc., que se expande como práctica en la Argentina a partir de la reforma educativa de los años '90. Desde allí se busca promover los valores del mercado en el interior del sistema educativo y ampliar los negocios de las empresas privadas en el campo de la educación. La educación es vista por las empresas, y también por gobiernos como el actual, como un ámbito de negocios con un gran potencial de rentabilidad. Entre otros ejemplos para graficar la situación podemos mencionar que, en 2013, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ingresó a la Alianza por la Educación, promovida por la empresa de Bill Gates, a través de un convenio firmado por el área de Modernización de CABA; o la actual incorporación del programa de formación y liderazgo de la Fundación "Enseña por Argentina" y su desarrollo desde junio de este año -en convenio con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a través del INET- en actividades de cooperación institucional y asistencia técnica en la educación técnico-profesional.

No se trata de un fenómeno nuevo, pero a partir de la asunción del gobierno macrista se comienzan a multiplicar y se concibe a las empresas y sus fundaciones como un actor clave dentro del sistema educativo. Se las incorpora como los "expertos" para la formación de los docentes y el desarrollo de contenidos, se las incluye en la provisión o mejora de infraestructura escolar, de insumos o equipamiento, de dispositivos para las evaluaciones estandarizadas, entre otras.

Bajo el lema de "modernizar el Estado" se vienen desarrollando múltiples acciones de gobierno tendientes al achicamiento del Estado y la delegación de sus funciones a la actividad privada. Y desde esta lógica, donde se coloca a "lo público" como sinónimo de deficiente o "poco eficiente", se continúan dando discursos de desprestigio hacia la educación pública, sus trabajadores y sus estudiantes. Es el caso del Ministro Bullrich quien además de decir que "el sistema educativo no sirve", piensa que la solución pasa por "hacer el sacrificio del cerdo que, con su esfuerzo, nos da el tocino para nuestro desayuno". (Discurso en el Coloquio empresarial IDEA) A Bullrich y a los medios hegemónicos le decimos que somos Trabajadores de la Educación, intelectuales críticos, constructores de conocimiento, y que, desde esa condición, seguiremos denunciando cada uno de los ataques a la educación pública, los avances privatizadores -en cualquiera de sus dimensiones-, el ajuste estructural y la transferencia de recursos a los sectores privilegiados de la sociedad, así como la supresión de las instancias democráticas para la construcción de las políticas públicas.

1. IIPMV-CTERA (2016) "Tendencias privatizadoras "en" y "de" la Educación en la Argentina". Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Secretaria de Educación. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.



# EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Encrucijadas en torno a la formación docente

Roberto Marengo

La cuestión que ronda la pedagogía como disciplina y su lugar dentro de la formación docente alude a la propia producción dentro de este campo y la relación con la definición de educación, así como su contribución a las prácticas de los docentes. Uno de los intentos por definir la educación (más habitual en los

manuales de pedagogía) es "la transmisión de la cultura de una a otra generación". Sin embargo, dicha definición resulta insuficiente para dar cuenta de una realidad compleja, que sin necesidad de caer en esencialismos, alude a un aspecto operacional que produjo significaciones no sólo distintas, sino incluso anta-

gónicas. Sobre todo cuando en la operatividad se incorporan producciones teóricas de otros países, que desconocen las trayectorias históricas, las estructuras educativas y los desarrollos propios de América Latina. Es decir, al reduccionismo de la propia definición, se suma una influencia excluyente por parte de

la tradición europea, reconocida en la producción pedagógica hasta al menos mediados del siglo xx. Desde una perspectiva más inclusiva de la experiencia latinoamericana, la producción pedagógica reconoce una serie de tensiones respresentadas en las propuestas del positivismo educativo y los aportes de la escuela nueva, activa o progresiva para aludir a algunas que tuvieron mayor influencia y difusión. En la contemporaneidad, ante la gran cantidad de producción de contenidos por parte de los paí-

ses centrales las culturas latinoamericanas son permeadas aún con la persistencia de núcleos persistentes... Las culturas latinoamericanas están conformadas por articulaciones diversas entre los núcleos persistentes que los pueblos originarios han logrado conservar; los elementos mestizos, sincréticos construidos

durante siglos de conflictiva convivencia entre aquellas culturas, la hispanidad, el conjunto de las herencias europeas y, más recientemente, la cultura nortea-



mericana que en complejo universo se enseña y se aprende en América Latina. Las diferencias de la educación (más allá de la escolaridad) entre países y regiones son significativas en cuanto al peso de aquellos aportes. Por ello...nos mueva a postular la existencia de pedagogías, en plural, cuyos ejes organizadores tienden reunir elementos vinculados con una mayor autonomía, o vinculadas más estrechamente con las necesidades sociales, económicas y productivas.

**Si sostenemos que la transmisión cultural está implícita en todo acto educativo, las preguntas que se imponen son: ¿Qué cultura vamos a transmitir y quién la transmite? Esto nos lleva a ubicar todo acto educativo en la sociedad o comunidad que define quiénes educan, de qué manera lo hacen y qué van a transmitir.** La idea de educación se complejiza en la medida de que se trata de una "producción constante, asociada al hecho social, históricamente situada y en la que intervienen muy diferentes tipos de sujetos que participan en la elaboración del discurso pedagógico o que se ocupan del hecho educativo y de sus consecuencias". (Puiggrós y Marengo, 2013: 20).

La educación sucede en un tiempo presente, en una comunidad y mira al porvenir. Es un hecho en el que se involucran sujetos sociales que pugnan sobre lo que quieren transmitir. En esa transmisión están involucradas creencias y una historia que sirve para que "los nuevos" se sumen a la comunidad y hacerlos parte de un pasado, presente y futuro común. Esta cualidad de lo "común" es lo que termina por caracterizar a esa comunidad con sus posibilidades internas y sus recortes excluyentes.

Constituido lo común, se constituye por añadidura lo extraño negado. Y si eso común no es lo propio, entonces es la extensión de lo definido en otros centros lo que pone en el lugar de la extrañeza a lo que se produce en las localizaciones más cercanas.

Entonces... ¿Qué es la **pedagogía**? Partiremos de considerar a la **pedagogía** como el conjunto de producciones teóricas sobre la educación que se constituye en un campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos que son sistematizados a través de metodologías diversas que abrevan de la filosofía, la psicología y las ciencias sociales. En este sentido, se torna inevitable asumir lo pedagógico como arena de debates, que plantea la producción plural de conocimientos anclados en las prácticas educativas. Las nuevas tendencias en torno a nombrar "nuevas" pedagogías o trasponer la escena educativa a todas las relaciones que tienen lugar en la sociedad es abonar a una cierta confusión que no permite ubicar con claridad un objeto de estudio y de intervención política y lo desdibuja para ser objeto de múltiples intervenciones. Si bien podemos decir que todo encuentro con el Otro es pedagógico, esa articulación que es "la" pedagogía tiene singularidades que constituyen un campo del conocimiento amenazado por las lecturas banales y el sentido común. **En ese sentido, ¿es posible que todo sea adjetivado como pedagogía? Desde ya que no, porque debe calificar "lo educativo", y cuando se aspira a educar es inevitable la inscripción pedagógica.**

Es desde aquí, que hacemos notar la importancia de dar a conocer a los docentes estos debates, de tal manera de identificar las



articulaciones, sus sentidos sociales y la inscripción explícita en ese campo de debate, para que, para que la acción educativa no quede tácitamente a merced de la eficacia técnica de sus intervenciones.

Esta apelación, actúa como una precaución para que nuestras prácticas no queden subordinadas a la lógica tecnificadora y conseguir desde la distancia crítica de las nuevas propuestas que se presentan revestidas de manera novedosa (del más seductor cientificismo con reducción a lo biológico) realizar un quehacer próximo a nuestra realidades, sobre todo para que ellas no irrumpen de manera extraña en las realidades de nuestras prácticas.

*Roberto ("Tito") es Lic. en Cs de la Educación y es profesor de Pedagogía en el IES Mariano Acosta, también en el ISP Joaquín V. González y además trabaja en la UNLP.*

## ¿EL CEREBRO VA A LA ESCUELA O LOS ALUMNOS APRENDEN EN UN CONTEXTO SOCIAL?

Pistas para el inicio de un debate sobre el avance de las neurociencias sobre la escuela.

Axel César Horn

Hace unos años viene teniendo una presencia importante, tanto en el campo psicológico como en el de la educación (Annicchiarico; Gutierrez ; Perez-Acosta, 2013) y hasta en los medios de difusión masiva, un campo de investigación que se denomina neurociencias. Es un campo prolífico de investigaciones de diferente grado de validez (Jarós, Lipina, Segretin, Hermida, Colombo, 2010), desde versiones poco cuidadosas así como también investigaciones que pueden considerarse como avance considerable en el conocimiento de los proce-

sos neuronales. En líneas generales puede decirse que las neurociencias se dedican a estudiar, descubrir y postular los modos del funcionamiento cerebral. En dicho campo hay afirmaciones científicas, como hipótesis sobre el funcionamiento cerebral, desde un enfoque bioquímico, que los propios científicos se encargan de verificar o refutar. Pero también hay interpretaciones más amplias de sus resultados empíricos, que se pretenden inferir de los datos del campo, y que son muy discutibles. Se trata de posiciones filosóficas

que llevan a anular o reducir la vida psicológica, por una parte, y, por otra, de una serie de interpretaciones acerca del alcance de las actividades del cerebro en la educación que se pretende sustentables en las afirmaciones científicas. Aquí reside una cuestión fundamental, que no es estrictamente sobre sistema nervioso y su funcionamiento –una materia propia de las neurociencias– sino sobre su significado para orientar la educación, proponer ejercitaciones e incluso sustentar las tesis y normativas elaboradas por los propios



educadores (Salas, 2003; Batro 2010)

Quizás anticipando alguna de estas discusiones, Angel Rivière (2002), un psicólogo que entre sus muchos méritos tuvo el de reordenar las distintas líneas de investigación en psicología en un programa de investigación, no porque lo haya desarrollado, sino que trazó sus lineamientos. Él proponía sostener el campo de investigación propiamente psicológico con independencia relativa de otros estudios tanto sociológicos como neurológicos. Es decir, sin anular la existencia de procesos neurológicos en la actividad cognoscitiva, el estudio de estos no explican por sí mismos los procesos psicológicos que suponen problemas e investigaciones específicas para su estudio y elucidación. En este trabajo nos avocaremos a discutir las relaciones entre las Neurociencias y la Educación. Sin desconocer los posibles avances en las investigaciones de la primera, deben advertirse que las relaciones con la segunda, con el campo de la educación, deben atenderse particularmente, respetando las diferencias y particularidades de cada uno. Ciertamente es que las promesas, que en ocasiones, hacen muchos neu-

rocionistas en el campo educativo son tentadoras, pero son ilusorias y suelen descuidar que el que asiste a la escuela no es un cerebro sino un sujeto que ocupa el lugar de alumno en una institución con normas bien específicas.

Ha corrido mucha agua luego de las discusiones sobre lo que fue llamado aplicacionismo de corrientes psicológicas al campo de la educación. En ese momento, recordemos, se habían cometido errores, no de aplicación sino, podríamos, decir de perspectiva. El aplicacionismo (Baquero y Terigi, 1996) fue la utilización del conocimiento y descripciones del sujeto cognoscitivo para hablar del alumno. Como si la psicología al estudiar en sus laboratorios y en sus entrevistas al sujeto epistémico también estudiara cómo se produce el conocimiento en el aula, donde el sujeto epistémico es simultáneamente un sujeto didáctico y social. El error, como se dijo, es más de perspectiva que de aplicación, porque no hay conocimiento psicológico que pueda ser aplicado para describir lo que sucede en el aula, ni cómo se aprende allí. La psicología puede explicar cuáles pueden ser las características generales de la adquisición del conoci-

miento, pero para comprender el aprendizaje que se produce en la escuela supone tener en cuenta que el conocimiento que allí se produce es bien particular y que el contexto en el que se produce también lo es. En la escuela se aprenden herramientas culturales, en palabras de Vigotsky, que no sólo no se aprenden afuera de ella, espontáneamente, sino que tienen un potencial descontextualizador que abre la posibilidad de analizar fenómenos con mayor detalle y profundidad, como por ejemplo podemos citar, no sólo la escritura, sino también la gramática, el álgebra, nociones de biología y un sinnúmero de etcéteras que propician la adquisición de funciones psicológicas que no se producirían de no participar en esos contextos. A su vez, esas adquisiciones se dan en una institución que tiene normas propias, bien específicas y que cuenta con un régimen de trabajo bien determinado, es decir, no se aprende cualquier cosa ni de cualquier forma. En resumen, no es el sujeto que conoce, sino un sujeto ubicado en el lugar de alumno, conociendo saberes seleccionados socialmente para su transmisión y transmitidos a partir de un formato específico.

De esta manera, el intento de



***Uno de los problemas de las neurociencias es postular que es el cerebro el que piensa, el que aprende, el que conoce. Esto es erróneo, porque reduce la función de un sujeto del conocimiento, de un sujeto del aprendizaje a un "órgano" que en definitiva no piensa sino que debe ser insertado como parte de un nivel de análisis en su relación con otros.***

aplicar los descubrimientos psicológicos sobre el sujeto de conocimientos en general al caso particular de la escuela hizo que se esperaran los mismos tiempos y procesos que los que se daban en el laboratorio y no en el aula.

Hoy parecemos revivir antiguos traspies bajo las promesas que le hace una ciencia enciernes al campo educativo, cantos de sirena a sus crudas dificultades.

Cierto es que las pedagogías que podemos llamar progresistas han descuidado los estudios sobre el aprendizaje, sobre las condiciones de apropiación, que se dan en la escuela en

manos de discusiones sobre los fundamentos filosóficos de la educación o la constitución de la subjetividad social por fuera de la apropiación de los conocimientos. Si bien estos estudios son necesarios, no deben hacernos abandonar la investigación de los procesos de aprendizaje en los contextos escolares y de las mejores propuestas pedagógicas y didácticas para que se produzcan. Más aun, es durante la apropiación de los saberes que se ponen en evidencia buena parte de la conflictividad social, o de la constitución de la subjetividad. Con lo dicho hasta el momento, parece pertinente enunciar

algunas advertencias y críticas al uso de las neurociencias para explicar procesos de aprendizajes que se producen en el aula.

En primer lugar, como sostiene Castorina (2016), uno de los problemas de las neurociencias es postular que es el cerebro el que piensa, el que aprende, el que conoce. Esto es erróneo, porque reduce la función de un sujeto del conocimiento, de un sujeto del aprendizaje a un "órgano" que en definitiva no piensa, sino que debe ser insertado como parte de un nivel de análisis en su relación con otros, como hemos señalado más arriba cuando citábamos la perspectiva de Rivière. Se trata, por lo menos, de un error conceptual, el atribuir vida psicológica a la actividad cerebral, mientras que solo se la puede predicar a un individuo que interactúa con otros y respecto de la cultura. Un in-

dividuo que actúa intencionalmente, no solo como individuo sino como ser social.

**Uno de los problemas de las neurociencias es postular que es el cerebro el que piensa, el que aprende, el que conoce. Esto es erróneo, porque reduce la función de un sujeto del conocimiento, de un sujeto del aprendizaje a un "órgano" que en definitiva no piensa sino que debe ser insertado como parte de un nivel de análisis en su relación con otros.**

En un segundo lugar, debe tenerse en cuenta, que ni el cerebro es el que aprende y que tampoco el sujeto aprende individualmente. Cualquier estudio que pretenda dar pistas sobre cómo aprende un sujeto debe tener en cuenta que este proceso es un proceso social. Esto significa que es imposible comprenderlo sin estudiar las relaciones que se producen entre el sujeto que aprende, los conocimientos sociales que se están implicados y la situación comunicacional que propicia el aprendizaje, es decir, como se mencionó anteriormente la propia intencionalidad es un rasgo que es indisolublemente individual y social.

Por último, es también necesario tener en cuenta que ningún estudio sobre el funcionamiento del cerebro puede explicar cómo aprende un sujeto en

un aula. Como hemos dicho, el proceso de aprendizaje escolar supone estudiar cómo se aprende y se enseña en las condiciones bien particulares del aula. De esta forma es necesaria la construcción de programas de investigación educativa que incluyan investigadores del campo de la didáctica, de la pedagogía, de la psicología educacional y de otras ciencias sociales para avanzar en el descubrimiento de cómo se aprende en el aula y cómo propiciar que éste se produzca en dicho contexto. Si bien muchos neurocientistas advierten que para que sus estudios sobre el cerebro tengan eficacia en el campo educativo deben ponerse en diálogo con otras disciplinas y con los docentes. El estudio de un proceso como el aprendizaje, que supone distintas dimensiones relacionadas, obliga a un diálogo que apunte a la construcción de un objeto de investigación complejo, que involucre la interconexión de los diferentes niveles de determinación del fenómeno. En este sentido, las disciplinas pertinentes, como las didácticas, la pedagogía y la psicología de la educación, pueden interactuar con las neurociencias, desde su especificidad y en un pie de igualdad. Todo lo contrario a reducir dicho estudio al funcionamiento de órgano cerebral.

Agradezco particularmente a Tono Castorina con quien discutí algunas cuestiones planteadas en este artículo que me ayudaron a comprender cuestiones centrales a discutir.



### Referencias:

- Annicchiarico, I.; Gutierrez, G.; Perez-Acosta, A. (2013) Neurociencias del comportamiento en revistas latinoamericanas de psicología. En Avances en psicología latinoamericana, 31, 1. Universidad de Rosario: Rosario.
- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista *Apuntes*. UTE/CTERA. Buenos Aires.
- Battro, A.M. (2010). The teaching brain. *Mind Brain and Education*. Vol.4, 1, 28-33.
- Benarós S, Lipina S.J, Segretin, M.S, Herminida M.J, Colombo J.A. (2010) Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. En *Revista Neurologica* 50: 179-86. Unidad Neurológica Aplicada: Buenos Aires.
- Castorina, J. A. (2016). Participación en el coloquio abierto: "Neurociencias y Educación: Desafíos y Promesas" el 16 de agosto 2016. Flacso.
- Rivière, Ángel (2002). "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño del desarrollo humano". En Rivière, Ángel (2002). *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Salas, R. (2003) ¿La educación necesita realmente de las neurociencias? En *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171. Limache: Valdivia.

*Axel es Psicólogo, Magister en Pedagogías Críticas y miembro del Equipo de Investigación de Tono Castorina. Trabaja en la UNLP como JTP de Psicología Genética, es docente coordinador del nivel secundario de la UNGS y da clases en el postítulo de Políticas de Infancia de la ENS Mariano Acosta.*

# CHICOS CHICOS, PROBLEMAS ¡GRANDES!

Reflexiones en el Profesorado de educación inicial

Casi dos siglos han transcurrido. Han sido necesarios tantos años para comprender el valor de la infancia; para que la humanidad advierta que de la orientación de los niños deriva el porvenir del mundo; que en la infancia está el futuro en ciernes y que los educadores, respetando y orientando a esa infancia son los verdaderos regentes del mundo.

Asociación Pro Difusión del Kindergarten, 1948.

Mónica Fernández Pais

### Primera infancia En la mira

La cuestión de la primera infancia<sup>1</sup> es uno de los temas centrales en la agenda educativa mundial y un tema recurrente en la agenda política nacional. Tensionada desde las perspectivas de distintos campos de intervención y del conocimiento es uno de los ejes centrales del discurso actual al mismo tiempo que se vulneran sus derechos. Poner en la mira la primera infancia, implica detenernos a reflexionar acerca de la responsabilidad que cabe a la formación de los profesores/as de la educación inicial quienes trabajarán tanto en el espacio escolar como en los espacios de gestión social y en las nuevas modalida-

des dependientes de los Ministerios de Desarrollo Social.

La banalización con la que desde distintos espacios suele nombrarse al jardín de infantes, advierte sobre la necesidad de visibilizar un asunto que esconde una de las peores caras del neoliberalismo: el desprecio por el destino de los más chicos. Las políticas públicas, se muestran así insuficientes tanto para frenar el avance del mercado sobre sus potenciales clientes, como para garantizar un desarrollo pleno que asuma la igualdad radical de los "nuevos", al decir de Hanna Arendt.

Los datos de UNICEF acerca del estado de la infancia en Argentina señalan una situación delicada:

el 30% de los chicos y chicas de menos de 17 años son pobres. Para la primera infancia estos datos muestran la insuficiencia en el acceso a la alimentación, la atención de la salud y la educación. Dentro de estas variables, para la franja 0 - 4 años las expectativas educativas son reemplazadas por las de una adecuada estimulación. Así, mientras que las declaraciones mundiales y nacionales reconocen el derecho a la educación desde el nacimiento, las políticas concretas definen estrategias que nos atrevemos a considerar insuficientes.

Ahora bien, ¿es solo una cuestión de jardines de infantes y escuelas infantiles? No. Así como no



debe confundirse la educación inicial con la atención integral de los más chicos que requiere de miradas interdisciplinarias, tampoco, debería sustituirse la tarea pedagógica con la estimulación. La estimulación temprana forma parte del campo de la salud siendo necesarias las articulaciones sin ser excluyentes. Esta disputa está latente desde la creación de los jardines maternos herederos de los espacios dependientes de Minoridad y Familia. Sin embargo, con la incorporación de los jardines maternos al área de educación y la creación de las escuelas infantiles, en la por entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, nuevos modos de abordar la cuestión fueron dando visibilidad a la tarea de filiación a una comunidad que compete al maestra/o jardinera/o. Desde ese lugar, creemos que desde la formación docente esta situación nos interpela ya no solo como especialistas sino como ciu-

dadanos. Formar(nos) como sujetos del devenir y como adultos responsables de los más chicos es también asumir la lectura atenta y crítica de la realidad y, desde allí, desarrollar nuestro trabajo. Como futuros trabajadores de la educación los/as estudiantes de PEI deberían formar(se) para el desafío de realizar un análisis agudo de la situación de la primera infancia argentina. Y ese es uno de los mayores compromisos que asumimos como docentes de los institutos.

Es por ello que nos valemos de las palabras del maestro de Bolívar, el "maestro inventor" Simón Rodríguez y repetimos **"Cada hombre es Vehículo de la tradición, si la da como la recibe, i es Instrumento de concordia o discordia, si se sirve de la tradición para ordenar o desordenar las costumbres"** (Simón Rodríguez, 1843) postular el "desorden".

Educar, ¿desde cuándo?

La idea de la "educación desde

la cuna" fue uno de los principios del ideario del padre de la didáctica Joam Amos Comenius allá por el siglo XVII. Diferentes métodos, teorías y prácticas giraron en torno al asunto desde entonces, sin que ninguno de ellos estuviera libre de las pujas ligadas a los credos, la economía y el lugar de la mujer en la sociedad.

Hasta aquí, no hablamos del **niño y su derecho a la educación**. Resulta sorprendente que la sociedad espere a los nuevos pensando en los adultos. La humanidad parece no lograr definir qué necesitan o a qué tienen derecho los más chicos y la Argentina no es la excepción. Hay consenso en relación al que es un tiempo vital para jugar, que requiere cuidados especiales para sobrevivir y que los mismos van desde la salud hasta el afecto, sin olvidar la alimentación.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206/2005 define al nivel inicial como "unidad pedagógica" desde los 45 días hasta los 5 años inclusive y recupera las experiencias que se desarrollan en distintos espacios de gestión social. A su vez, la Ley Nacional N° 27.064, a la espera de su reglamentación, regula a las instituciones de cuidado de los niños de menos de 4 años desde la perspectiva pedagógica. Este marco legal que ordenaría los primeros espacios de educación infantil no lo-

gran aún garantizar el derecho a la educación de todos los pibes chicos del país lo que conlleva situaciones de precariedad laboral para quienes allí trabajan, en su mayoría mujeres.

En el caso de la CABA, las lógicas mercantilistas y una clara convicción de trabajar para que la educación de la franja 0 - 2 quede a cargo de las familias promovió la apertura de Centros de Primera Infancia (CPI) en lugar de escuelas infantiles. Desde nuestra perspectiva, esta es una definición de políticas asistencialistas que en consonancia con los organismos internacionales como OCDE y UNESCO/UNICEF, proponen para los más chicos programas de atención desconociendo la realidad nacional que ha sido vanguardia en América Latina desde la década de 1980. En ese sentido, es oportuno señalar las dificultades del campo de la educación inicial para reconocer y poner en valor el trabajo realizado por las maestras/os de los jardines maternos y escuelas infantiles de la Ciudad. Los desarrollos teóricos hasta el presente han velado esa tarea exploratoria pero sistemática y comprometida capaz de organizar las instituciones y operar como resistencia a las propuestas colonizadoras, una y otra vez.

En ese marco, reivindicamos el proyecto educativo para los más chicos que ya tiene treinta años de vida en nuestro país y que se niega una y otra vez en los últimos ocho. Cuidar - atender - enseñar son parte de un mismo proceso en el que se transmite cultura y exige responsabilidad social y la atención del Estado. No queremos una Educación inicial con circuitos diferenciados, de cuidado para unos y de educación para otros, que no hacen más que clasificar la población

infantil. Afirmamos que la educación implica cuidado y por ello rechazamos los discursos confusos que pretenden definir las vidas de los niños en función de las condiciones sociales de sus familias y comunidades de origen. Por ello, propiciamos y acompañamos como apuesta al futuro que sean los docentes noveles a quienes ayudemos a comprender y asumir la magnitud de la escena que les toca protagonizar en defensa de los derechos de los más chicos. Cierres provisorios

Educar para la emancipación es una de las tareas de los que acompañamos el tramo inicial de la formación de maestras/os. Sin embargo, "la emancipación no tiene reglas, no está garantizada, es una apuesta, no es necesaria, es una contingencia que puede o no suceder. La emancipación no es un proyecto que esté fundamentado de antemano", decía Jorge Alemán en el Foro Internacional por la Emancipación e Igualdad del año pasado. Es por ello que nos llamamos a armar ese proyecto para la *emancipación desde la cuna*.

Sostenemos una mirada larga de la educación que lejos de negar su carácter político lo asuma como posibilidad y como futuro. Creemos en las producciones colectivas y apostamos a un enfoque pedagógico de la educación de los más chicos que sin abandonar lo instrumental apuesta a la capacidad creativa del educador. No negamos el valor de la transmisión, pero propiciamos revisar el canon y reconstruir una educación de los más chicos que incluya nuevos enfoques. Para ello es necesario revisar los dogmas de una didáctica que asuma el carácter político del acto de enseñar, el valor de la palabra y el respeto por el trabajo de las y los educadores. En sín-



tesis, proponemos interrumpir y descolonizar "lo mandado" para inventar con y por los pibes; porque sin invención no hay futuro de emancipación. En esta tarea nos encontramos con los futuros educadores.

1. En la Argentina entendemos por primera infancia la franja comprendida entre el nacimiento y los seis años.



*Mónica Fernández Pais, es Doctora en Educación (UNER), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora en Educación preescolar. Docente en el IES Sara Eccleston y el ENS N° 1, durante dos décadas se desempeñó en distintos escalafones del nivel inicial de la Ciudad.*



REFLEXIONES SOBRE

## LA ENSEÑANZA DE LA ESI EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En este artículo me propongo compartir una mirada acerca de la inclusión de la Educación Sexual Integral en la formación del profesorado de nivel inicial y primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, considerar los 10 años de las leyes de ESI (tanto de la ley Nacional como la de la CABA), de qué se habla con la concepción integral. Desde mi práctica de enseñanza en los profesorados, comparto algunas reflexiones sobre las potencias y límites de la modalidad "Taller" en relación a la ESI. Relato después algunas escenas en las escuelas o los jardines y la participación estudiantil en el taller. Planteo una posible lista de pendientes y una síntesis de logros. Finalmente, se suman a este artículo dos textos de estudiantes, docentes en formación del ENS N° 8 que vivieron la experiencia del taller de ESI.

Alejandra Lapegna

las escuelas, resulta ser una herramienta potente para correr los límites impuestos a la tarea docente en su capacidad de transformar la escuela-organización en la que desarrolla su trabajo pedagógico. La fuerza instituyente de toda ley produce un sujeto jurídico (sujeto de derechos: lxs jóvenxs), un ámbito de aplicación (un campo de acción: la escuela toda), un horizonte deseable (el ejercicio pleno de los derechos sexuales, y los derechos reproductivos)." <sup>2</sup> Con esa potencia, con la habilitación que conlleva, ¿qué enseñar? En la ciudad contamos con lineamientos curriculares<sup>3</sup> específicos por nivel<sup>4</sup>; son una suerte de diseño curricular que reúne un enfoque de enseñanza, unas orientaciones didácticas, los contenidos correspondientes y anexos con información de diferentes temas vinculados a la ESI. La concepción integral que plantean estos documentos abarca aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de la sexualidad, así como una perspectiva de derechos humanos y del cuidado del cuerpo y la salud. Los contenidos reconocen la importancia de la transmisión acerca de los derechos, la información (científicamente válida, actualizada y pertinente) acerca del cuerpo y la salud, proponen una mirada acorde al artículo 38 de la constitución de la Ciudad <sup>5</sup> y también ponen en relevancia las actitudes, los valores los sentimientos que se juegan en el vínculo con una/uno mismo y con las demás personas. Como sucede con otras áreas, allí

La ley. los Lineamientos Curriculares Hace 10 años que se sancionaron las leyes de ESI, tanto a nivel nacional como a nivel de la Ciudad. A propósito de este aniversario decía Graciela Morgade "**La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante**"<sup>1</sup> ¿Qué plantean estas leyes que hacen a la escuela más justa e interesante? Traen una enorme posibilidad y responsabilidad para la docencia: enseñar sobre educación sexual desde una concepción integral que se posiciona desde la perspectiva de derechos humanos y de género. ¿A quiénes? A todos y todas las estudiantes del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente, tanto en escuelas de gestión estatal como de gestión privada. Nadie queda afuera del derecho a aprender acerca de la sexualidad. Al respecto es interesante la postura de Gaby Villa: "**Estas leyes reconfiguraron el campo, inaugurando articulaciones entre el ámbito de las políticas públicas (salud y educación), el ámbito de la producción académica y la protesta social. El pasaje de la letra de la ley a la carne de la escuela es producto de luchas intestinas entre los distintos actores que incidieron, de manera desigual, en la determinación de lo que se legisla con esta normativa. (...) en tanto y en cuanto la ley señala una obligación para**

está plasmado lo que "hay que enseñar", otro asunto es si se enseña y otro tema qué transformaciones va transitando ese objeto de la indicación a lo efectivamente enseñado y luego, aprendido.

*En las aulas de los IFD*

Al iniciar cada cursada suelo preguntar a mis estudiantes quién ya hizo algún taller y qué requerimientos tiene esta modalidad. Seguramente mis colegas profesoras y profesores de taller coincidirán en la potencia que trae esta modalidad: da lugar a la participación, a la circulación democrática de la palabra, a pensar la práctica, a ensayar resoluciones...

Siempre aparece que un taller se vincula más con el hacer, con las prácticas, con lo artístico o lo lúdico. Algo de eso hay. La mirada de la ESI tiene que ver con la práctica docente, con el cambio cultural que queremos que suceda en las escuelas, con una mirada que incluye pero supera la enseñanza, una mirada que puede aportar a mejorar los vínculos en la escuela, una mirada que no naturaliza la vulneración de derechos ni la inequidad de género ni la discriminación, una mirada que crea espacios de confianza como base para la enseñanza, una mirada que transmite información científicamente válida y pertinente. Es una mirada que intenta ser abierta, vigilante de sí, no heteronormativa, no prejuiciosa, no machista, no moralizante, no excluyente.

Pero estas ventajas de que la ESI sea un taller no pueden ocultar que no es "una materia" como sí



lo son "las enseñanzas". Encontramos algunos limitantes. La ESI es importante, hace a la mirada institucional o acerca de los sujetos que habitan las escuelas pero no es un ítem imprescindible en las planificaciones. Aparece para mí la pregunta acerca de si la ESI no debería sumarse a las enseñanzas... No le daría acaso este movimiento un status curricular diferente? Una oportunidad de ser parte ineludible de lo que hay que enseñar? Algunas fotos, imágenes instantáneas en un par de líneas que vengo registrando sobre los efectos de la ESI en las y los estudiantes del IFD:

- Durante la cursada del taller: un estudiante presenta una secuencia para tratar la transexualidad en el segundo ciclo de la primaria. Una estudiante comparte experiencias de su trabajo como auxiliar en un jardín en el que sospecha de una situación de abuso.
- Durante un taller de prácticas de enseñanza: la docente del grado, de primer ciclo asigna el tema a trabajar y el estudiante le resalta que la diversidad de familias es un tema de ESI, arma una propuesta de enseñanza y me propone ir a ver los afiches de lo realizado.
- Durante la cursada de otras materias: ver las ciencias sociales desde la perspectiva de género, las mujeres que hicieron historia.
- Desde el ejercicio de la docencia: me escriben para que revise sus planificaciones de lo que van a dar de ESI en su sala o su grado, me piden que les sugiera materiales, que les compartiera ofertas formativas son interesantes para profundizar sus saberes sobre ESI.

Los pendientes, creo, son la implementación efectiva de espacios sistemáticos de ESI en todos los niveles y la transversalización con los contenidos curriculares. En palabras del equipo nacional de ESI: "sabemos que es necesario continuar profundizando el trabajo de educación sexual integral y para ello las escuelas necesitan contar con información actualizada, bien fundada y rigurosa que les dé sustento para tomar mejores decisiones en esta materia. Decisiones respaldadas y sostenidas en aquellos aprendizajes que surgen del trabajo de reflexión colectiva a partir de las experiencias que se construyen en las escuelas todos los días."<sup>6</sup>

Si pensamos en los logros, creo que habría que considerar que como todo cambio cultural, esto es parte de un proceso, creo que de esto sí se habla, que ya muchos y muchas docentes sabemos qué es y sabemos que "tenemos" que enseñar ESI.

#### Abrir puertas imposibles de cerrar

Se me ocurre pensar que esto es como esas semillas que se plantan, y antes de que te des cuenta te invadieron todo. Pensar la ESI resulta un poco así: abris puertas imposibles de cerrar. Te plantas una idea, que es imposible de frenar. Y de repente miras todo con esos ojos nuevos, con los famosos "anteojos violeta de género".

Me pasó, entonces, que empecé a pensar en ser coherente. ¿Cómo construir propuestas de ESI donde incluyamos diversidades, replanteemos el rol de las mujeres, pensemos en maneras distintas de encarar la vida y después pasar la página del cuaderno para volver a los contenidos escolares? No me parecería posible *hacer como si*. Hacer como si todo eso fuera importante, creémoslo hasta la médula, sensibilizarnos para reflexionar y pensar nuevas formas, replantearnos todo lo establecido... y luego, sin más, ir a lo mismo sin cambiar nada de fondo. Tiene que haber formas de hacer algo más amplio; donde se crucen las familias con Prácticas del Lenguaje; donde se sumen identidades y se resten restricciones; donde las Ciencias Sociales sirvan para estudiar la sociedad en la que vivimos y problematizarla, también, en las construcciones de género; donde la sexualidad no sea estudiada por la biología. Tal vez nos encontremos con que no las hay... ¡entonces las crearemos!

Quise traspasar la primera barrera y pensar cómo apropiarme de la in-



tegralidad, la perdida y olvidada I. de esta Educación Sexual. Así surgió mi proyecto de *Mujeres en las independencias latinoamericanas* en el marco de la materia Ética, Derechos Humanos y Construcción de la Ciudadanía. Cargada de convicciones: de reafirmar que ni hoy, ni nunca, las mujeres nos dedicamos por naturaleza a los cuidados de niñxs y hogares; a apropiarnos de todas las figuras invisibilizadas por la historia oficial.

También, porque en el día a día lxs niñxs nos sacan una ventaja gigante en su des-asombro de lo que al mundo adulto nos resulta disruptivo; tienen el potencial de pensar(se) con más libertad. Podemos aprovechar que, así como en el juego, en la vida, niñas y niños no tengan destinos sellados por caminos separados. Y tanto como aprovecharlo, ser causa y motivo. Falta mucho, primero que nada desembarcar en la escuela. Pero si algo nos llevamos arraigado de la propuesta del taller de ESI es la semillita, que no va a parar de crecer y florecer. Muchos proyectos vendrán; el desafío es nunca perder la iniciativa de seguir rompiendo barreras. De lograr aulas donde todo fluya y tenga un solo sentido: el de la liberación de los cuerpos y las mentes.

*Malena Martino, maestra. Estudiante en la ENS N°8, terminando el 3er año de carrera.*

#### Rebelarnos contra la inercia

Empecé a trabajar en la primaria como profesor curricular hace cuatro años, y entré lleno de expectativa sobre las transformaciones. Resultó ser que, en algunos temas, la transformación no llegó; quizás ar-

chivada en cajas en alguna oficina ministerial: mis alumnxs reciben por "educación sexual" la misma charla de una empresa que recibí yo.

Como docentes en formación es nuestra responsabilidad rebelarnos contra la inercia conservadora, y cultivar desde nuestro trayecto en el profesorado no ya las ganas sino la convicción de la necesidad de irrumpir con propuestas audaces, disonantes con el mutismo. Quizás cuando lleguemos a las escuelas podamos pintar con más colores sobre el gris del tabú silencioso. Si hacemos las cosas bien, encontraremos resistencias, generaremos incomodidad. No hay transformación que no sacuda algunas paredes.

Mi cátedra de ESI en el Normal 8 fue en este sentido. Nos desafió a desafiarnos. Nos propuso arremangarnos y adoptar una postura crítica frente a los valores hegemónicos, a la moral dominante, machista, binaria, heteronormativa, misógina, homolesbotransfóbica. Pero aún más importante, nos alentó a que produjéramos propuestas para que todo esto lo logremos también con nustrxs alumnxs, sin subestimación, sin prescripción apriorística sobre las limitaciones cognitivas de cada edad. Y dejó algo bien claro: si no generamos ruptura, somos cómplices de la reproducción de la ideología dominante.

Así es que quise elaborar una secuencia didáctica que me resultara desafiante a mí en primer lugar, y que llevada al aula, pudiera generar las incomodidades inevitables que



surgen cuando problematizamos la construcción de nuestra identidad. Mi trabajo abordó la cuestión de la diversidad, desde dos presupuestos: El primero, es que la multimedialidad cada vez se inunda más de representaciones de la sexualidad y las identidades de géneros que pueden (y suelen) ser desde un discurso afín a la ideología dominante: nustrxs alumnxs tienen acceso a estos temas sin prestarle atención a nuestras dudas sobre cómo abordarlo, y corremos de la responsabilidad de su orientación implica abandonarlx a una confusión peligrosa. En segundo lugar, está la urgencia de criticar fuertemente la noción de tolerancia, que impone mediante un progresismo hipócrita una mirada sobre la "otredad" que se para desde la normalidad hegemónica, y opresiva: la ruptura debe ser valorando la diversidad desde su celebración. La vocación de buscar abordajes que escapen a lo tradicional y a lo "tradicionalmente progre", es una orientación que este taller de ESI tuvo y me transmitió. "¡Quietos!" suele gritar la escuela. Cuando de lo que se trata, es de multiplicar la inquietud.

*Tomás Martínez, docente (maestro curricular de Educación Tecnológica), estudiante del PEP en el Instituto Normal Superior N°8, a un poco más de la mitad de la carrera. Feminista. tmartiz@hotmail.com*

*Alejandra es maestra y Lic. en Ciencias de la Educación. Trabaja como profesora del Taller de ESI en los ENS 6 y 8 de la CABA. Hasta junio de 2016 formó parte del equipo del Programa Nacional de ESI. Además participó durante varios años de los talleres de prevención de VIH-SIDA de la UTE y del equipo de ESI de la CTERA.*

1. Tomado el 25/10/16 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html>. Graciela Morgade. Diálogos: A diez años de la ley que cambió en la forma de encarar un tema tabú en las aulas.

2. Díaz Villa, Gabi "Una investigación queer sobre la educación sexual antimisoginia". Anuario 2011 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, p. 476.

3. Estos lineamientos curriculares de nuestra jurisdicción presentan la misma perspectiva que los Lineamientos Curriculares promovidos como anexo a la Ley Nacional de creación del Programa Nacional de ESI, Nro 26.150. Todo el material del Programa Nacional de ESI puede encontrarse en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>

4. Los lineamientos curriculares de CABA para nivel inicial y primario pueden consultarse en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/educ-sexual-ni.pdf> <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/educ-sexual-np.pdf>

5. Constitución de la CABA, art. 38.- "La Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres. Estimula la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros; promueve que las responsabilidades familiares sean compartidas; fomenta la plena integración de las mujeres a la actividad productiva; las acciones positivas que garanticen la paridad en relación con el trabajo remunerado, la eliminación de la segregación y de toda forma de discriminación por estado civil o maternidad; facilita a las mujeres único sostén de hogar; el acceso a la vivienda, al empleo, al crédito y a los sistemas de cobertura social; desarrolla políticas respecto de las niñas y adolescentes embarazadas; las ampara y garantiza su permanencia en el sistema educativo; provee a la prevención de violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres y brinda servicios especializados de atención; ampara a las víctimas de la explotación sexual y brinda servicios de atención; promueve la participación de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a las temáticas de las mujeres en el diseño de las políticas pública".

6. Ministerio de Educación de la Nación. "Educación sexual integral en la argentina: voces desde la escuela." 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015. Disponible en: <http://esi.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/ESI-voces-baja.pdf>



Lia Eriana Rueda

Pensamientos sobre los procesos, contradicciones y aportes de una escuela terciaria de arte y su lugar en la comunidad; a partir de la propia experiencia de 27 años de docencia en una escuela de arte.

El arte como actividad creativa, nos permite otros pensamientos, abre posibilidades, revoluciona, pone en duda nuestras creencias y pensamientos. Nos permite ponernos en lugar del otro. Es una actividad humana que nos acerca a reflexionar acerca de la vida, la muerte y los temas fundamentales: el amor, el sentido de la vida, la justicia. Dentro de esta vastedad, esta nuestro mundo en común, el mundo social. Sobre este tema, dentro del mundo teatral, plástico, literario, musical, ha habido infinitas visiones, más o menos profundas en los cuestionamientos de la naturaleza humana, más vinculados a la ética personal, más contestatarios y políticos, hasta panfletarios, según las épocas, modas y tendencias. Pero siempre es una reflexión sobre nosotros, como individuos y como colectivo. No necesariamente una reflexión intelectual, analítica, sino más bien sensible, sintética, original, creativa en sus formas. No siempre evidente. Pero la forma en la cual aparece, permite el movimiento en el espectador (no sólo de teatro). El arte podría cumplir una función de denuncia y crítica social, política, reflexión, entre otras acciones indirectas o directas. Este rol es lo que ha hecho del arte una disciplina a relegar, a mantener lo más oculta posible, en algunos momentos históricos no tan lejanos a negar, reprimir, desaparecer, matar. Ahora a restarle presupuesto a lo independiente o a lo nuevo, y a poner recursos económicos en publicidad política "artística", lo más convencional posible, lo que le es afín a lo establecido, lo que no acerque ni un poco a una crisis cultural y política, aún en lo individual, ni pensarlo en lo social.

Lo nuevo en el pensamiento, en

lo creativo, en general surge del deseo de los propios artistas que vienen revisando, denunciando, reflexionando, criticando lo ya establecido, lo que conserva la forma, lo que necesita permanecer en el mundo social, en los vínculos entre las clases sociales, que pretenden permanecer inamovibles.

En una escuela de arte de nivel superior (tal como se denominan actualmente a los terciarios y no por un juicio de valor), la primera contradicción es una forma instituida, conservada, conservadora, necesariamente así para poder permanecer en el tiempo, recibir los sueldos docentes, los subsidios para mantenimiento edilicio, para equipamiento, etc. No subsidios para cursos, viajes a festivales, y todo lo que sea intercambio, que mueva, renueve, movilice socialmente, genere intercambios de pensamientos peligrosos para las estructuras de poder establecidas socialmente. En actividades artísticas este intercambio de información pareciera más peligroso que en la escuela que transmite información. De alguna manera la formación tradicional pareciera menos conflictiva, pareciera respetar las estructuras sociales conservadas, darle cierta continuidad, no pretender subvertir los órdenes que todos respetamos. En cambio el acto creativo

tiende, por lo menos, a cuestionar estos órdenes, a proponer otras posibilidades vitales, otras posibilidades de vínculos sociales, lo que me lleva a pensar en otras posibilidades de convivencia en este mundo. Generalmente no aceptadas por los que consideran que así como está todo, está bien.

La actividad artística creativa implica el surgimiento de algo nuevo, movilizador, crítico (en el sentido de la observación diferente y el de la crisis que genera), movimientos profundos, desestabilizadores de los que tiende a conservarse. Esta contradicción no es visible habitualmente en el ámbito de la escuela. Uno ve la superestructura, lo instituido, lo que nos precede y nos sucede; o ve lo que sucede en la clase: el movimiento en los estudiantes, las crisis, los aprendizajes, los crecimientos personales y grupales. Ver la contradicción entre ambos aspectos en la escuela de arte es muy difícil para docentes y alumnos.

La tendencia al movimiento constante que genera la actividad que se desarrolla en esta clase de escuelas, no permite un orden escolar claro, persistente, fluido. Pero sí permite el trabajo creativo, con los límites que impone el ámbito escolar tradicional. Esto también hace que los que damos clase en una escuela



de arte pública, sentimos que los procesos son cortos, más superficiales que los personales, no llegan a las profundidades a las cuales "se podría llegar". Cada cambio de docente genera un tiempo de adaptación en los estudiantes al lenguaje propio del docente que les toca, a las metáforas que utiliza, a los recursos creativos y nunca lineales, de transmitir una información sensible e intelectual a la vez que tiene que ver con su camino creativo personal. No es sólo una información, es el modo de llevar adelante un proceso que incluye muchos aspectos de cada alumno y de cada grupo; el proceso de aprendizaje de una disciplina artística requiere de mi corazón, mis emociones, mi acción y mi pensamiento, y como me vinculo con mis compañeros de trabajo; todo esto con un grado de integración personal y grupal cada vez mayor, y dentro del tiempo escolar, no por fuera. Por todo lo descripto, el trabajo en la escuela que forma a artistas es sumamente movilizador a nivel personal, grupal e institucional. La demanda de espacios y tiempos de reflexión se hace imprescindible para darle dirección a esa movilización. Para que se pueda convertir en una acción que modifique, tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución, hacia el propio trabajo, como hacia la comunidad que sostiene estas escuelas creativas, que la retroalimentan con

la generación de espectáculos, murales, conciertos, que aportan visiones y pensamientos nuevos. La estructura social impuesta en la forma que tiene que tener una escuela, limita los procesos creativos personales y grupales. Son procesos largos, no duran un cuatrimestre, ni un semestre. Son muy diferentes para cada uno. Hay algunas pautas que se repiten y uno puede observar, ciertos momentos de crisis, producto del desencantamiento con el docente o la institución, las dificultades personales proyectadas afuera en un 2do año, la crisis de un proyecto final que se vuelca hacia adentro del grupo, entre los compañeros, pero aún así, cada grupo es particular y requiere de un tiempo y un seguimiento largo, más parecido a un ayudante de un gran pintor renacentista que a la UNA o UBA.

Aún con los límites y contradicciones planteados (y habría que pensar si esto mismo no los impulsó a romperlos), estas escuelas han formado excelentes artistas, le han dado la posibilidad de formación y desarrollo a personas y grupos que no hubieran podido pagar una formación privada; artistas que han generado cambios y movimientos importantes, estéticos, sociales, con conciencia de sus roles, con aportes a nuestra cultura de modo muy profundo, claro. Estoy haciendo a propósito, un ir de lo individual a lo social, constantemente, porque me parece que la contradicción entre el proceso creativo personal en una institución (con lo que implica de inmovible) es un paralelo con lo que puede pretender cierto arte en la sociedad. La resistencia necesaria para crecer artística y culturalmente en una sociedad, que necesariamente pretende

permanecer quieta, estable, con sus estratos culturales, económicos y sociales sin crisis, sin movimientos, es algo que se genera en estas escuelas y por eso son tan relegadas.

La contradicción intrínseca a esta situación planteada, en la medida en que podamos bajarla, pensarla, tornarla un tema de discusión, nos puede hacer crecer hacia adentro de la escuela y hacia afuera, como artistas y generadores de otros pensamientos, diversos; dándole como sociedad un lugar de generación de pensamiento nuevo, de apertura.

Defiendo la escuela pública a rajatabla, creo que aún con los límites y contradicciones manifestados (entre otros límites y contradicciones que quedarán para desarrollar en otra oportunidad), es un excelente espacio de crecimiento personal, para los estudiantes y los docentes, y un ámbito de aporte a la cultura a mediano y largo plazo; con los avances y retrocesos, producto de las resistencias políticas y sociales a los cambios que pueden proponerse desde las escuelas de arte. Es por todo lo expuesto que creo que es muy beneficioso para nuestra sociedad apoyar y fomentar el crecimiento de las Escuelas de Arte, como generadoras de pensamientos nuevos y como generadoras de Cultura. Apoyarlas desde adentro, y desde lo gremial y político.

*Lia es Licenciada en Composición Coreográfica y Profesora de Expresión Corporal. Vicerrectora y profesora de la EMAD.*

# LA ENSEÑANZA Y EL MITO DE LA NEUTRALIDAD

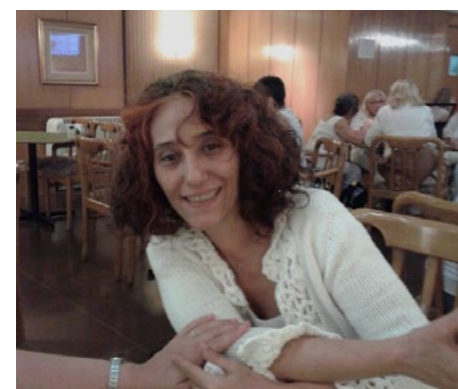
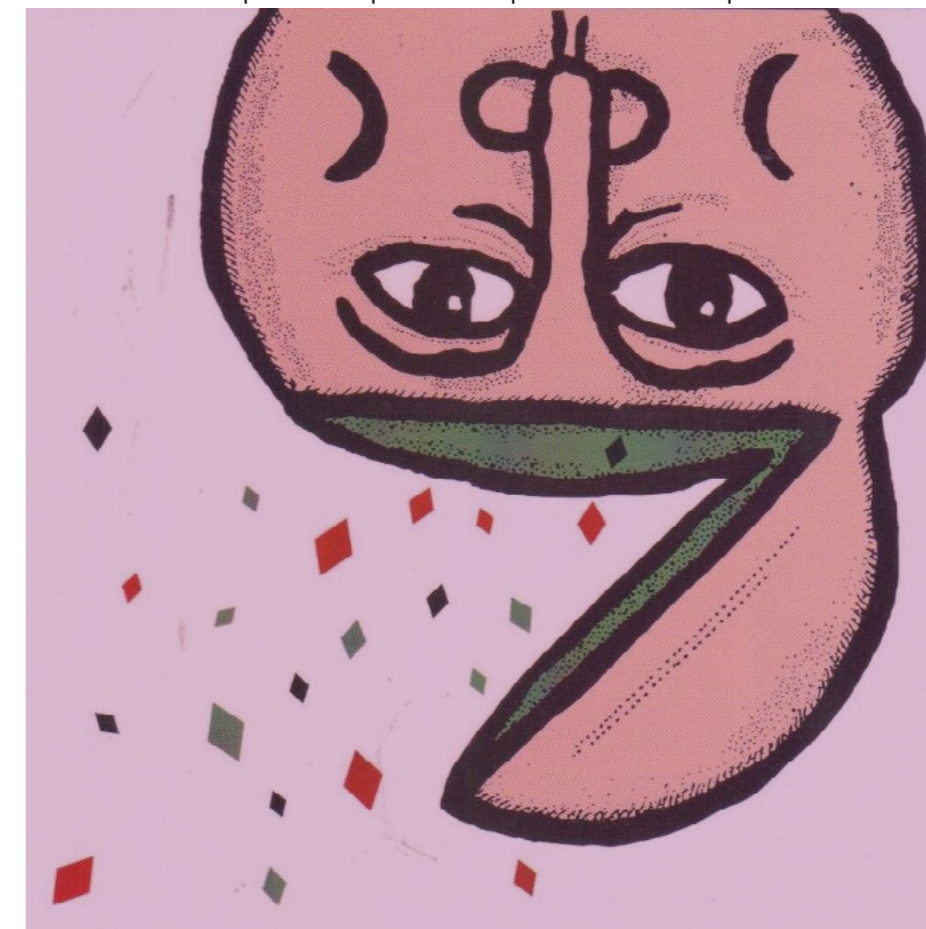
Juan Pablo Sabino

Quienes venimos trabajando en el ámbito de la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, en la última década hemos sido alcanzados una y otra vez por los cambios curriculares en los diversos planes de estudio. Independientemente de las tensiones, las luchas, las contradicciones, las idas y las vueltas que viene habiendo en cada caso; todas estas transformaciones han tenido una reducción de los espacios curriculares destinados a la reflexión intelectual en materia humanística y social. Desde el armado curricular se han disminuido las horas de formación dedicadas específicamente a la enseñanza de los contenidos que nos ofrecen las ciencias humanas y sociales. Entendiendo que estos saberes son especialmente solidarios con el objetivo de ampliar nuestros capitales simbólicos y que son una herramienta vital en la formación docente ya sea para leer, interpretar, analizar, cuestionar, criticar y/o transformar nuestra realidad. Esto no significa que desde los espacios curriculares de otras ciencias, esto no se pueda realizar, tampoco que no se reflexione intelectualmente, o se analice, se critique, etc. Nos referimos al ofrecimiento específico

que un contenido y un plan nos brindan por la naturaleza misma de la ciencia que tratan. Incluso, no dependiendo del educador que brinde dichos contenidos. Decir en el siglo XXI que para pensar utilizamos categorías y que dichas categorías amplían las perspectivas y multiplican las miradas desde las cuales analizamos un objeto, ya no es una novedad.

Tomando como punto de partida

la influencia de la tradición moderna como uno de los condicionantes más recientes y enraizados vigorosamente en nuestras herencias educativas –en particular, la ilustración y el positivismo; podemos seguir las huellas que han dejado profundamente marcadas en la construcción de creencias que operan en nuestros modos de ver y pensar la educación. En ello advertimos que en dichos procesos se ha



ido gestando una idea científica en la cual fue ganando terreno el paradigma de la objetividad como lugar privilegiado desde el cual se produce el discurso científico hegemónico. Dicho discurso, se ha ido armando sobre la base de una tecnología de saber-poder que orientaba su producción bajo la pretensión de alcanzar una verdad objetiva y absoluta. Ésta se ha instalando en los modos subjetivos que tenemos disponibles para interpretar la realidad no sólo desde un punto de vista científico, también socio-cultural. Desde dicho idea de objetividad, se fue construyendo una mentalidad de neutralidad ética, política e ideológica. El pensamiento científico en general, incluso las ciencias humanas y las ciencias sociales, ha quedado atravesado por dicha hegemonía. Por supuesto, hubo resistencias y tensiones. Sigue habiéndolas. Esta mentalidad se traduce en planes de formación y, por lo tanto, va legitimando un modo de ser común respecto de la lectura de la realidad, del mundo, de la sociedad, de la cultura, de la naturaleza, de la vida, etc. Si un estudiante en formación no tiene acceso a una diversidad de categorías y de perspectivas de análisis que legitimen como modo subjetivo una mentalidad abierta, plural y crítica, queda atrapado en el mito de la posibilidad de alcanzar una verdad objetiva y neutral: "El agua es H<sub>2</sub>O". Sin embargo, el agua es fresca, necesaria, limpia, una bebida, lluvia, inundación, escasa, mineral, servida, una cloaca, potable y miles de formas más. Es un deber de quienes trabajamos formando educadoras/es poner en discusión y preguntarnos: ¿qué hay detrás de esta operación en la cual se descapitalizan ciertos saberes y se jerarquizan

otros que tienen la pretensión de ser objetivos, enseñables, calculables? ¿Qué tipo de sujetos estamos pensando, soñando, produciendo? ¿Qué sociedades tenemos en el horizonte de nuestros objetivos?

Esta línea de discusión debemos ponerla en perspectiva con la posibilidad de construir miradas formativas que se efectúen en términos de territorialidad. Esto implica poder pensar los procesos pedagógicos y didácticos recuperando las prácticas y las identidades que se van efectivizando en el hacer cotidiano de un territorio singular y desde ese topos producir un conocimiento con su legitimidad histórica y geopolítica. Pareciera ser que sólo podemos pensar los contextos históricos, sociales, políticos, culturales como un objeto de análisis estático y objetivable. En ello radica uno de los problemas que debemos discutir, volver a pensar y diseñar. La vida deviene en territorios que sufren atravesamientos históricos, sociales, políticos, culturales, subjetivos... que son variables, dinámicos, contradictorios, ambivalentes, fluctuantes y se traducen en teorías, pensamientos, creencias, ideologías, a partir de las cuales se generan las condiciones de posibilidad de las subjetividades y de las comunidades. El desafío es cómo pensar y traducir en líneas de acción los procesos de formación de educadores en esos procesos.

En este sentido se vuelve necesario el señalamiento de pensar nuestra realidad educativa en el complejo entramado de tradiciones e innovaciones pedagógicas que nos atraviesan. Teniendo como horizonte de nuestro hacer la construcción de una educación plural, inclusiva y diversa, se vuelve una necesidad superar

toda las miradas radicales que buscan la instalación de marcos teóricos o epistemológicos puros para pensar la realidad. En este sentido, entiendo que la complejidad del asunto nos pide pensarlos desde los múltiples atravesamientos ideológicos, culturales, sociales, políticos que se ponen en juego en nuestra realidad. Conversando con lo latino, con lo sajón, con lo europeo, con lo asiático, con lo africano, desde una priorización de armado político que se focalice en las disputas propias de cada territorio. Para pensar la formación docente en y desde dichos cruces, encuentros, enfrentamientos, poderes y hegemonías, promoviendo un posicionamiento crítico que nos saque de todo intento de posición neutra ya sea ideológica y política.



*Juan Pablo es Lic. en Filosofía. Profesor en Cs de la Educación y Magister en Estudios Interdisciplinario de la Subjetividad. Trabaja en el Normal 4 de la CABA.*



Esteban Sottile

La educación superior de la ciudad es un nivel que no solamente atañe a la cartera educativa sino que también atraviesa otro ministerio que es el de cultura. Tenemos entonces, un mismo gobierno, dos ministros, cinco niveles (de inicial a postítulos) y dos encuadres legales con sus particularidades a la hora de tratar la formación superior. Y este no es un tema menor.

Desde la UTE pensamos esta complejidad imprimiendo una dinámica a la discusión del nivel que incorpore todos estos aspectos. Así, la vida institucional de superior nos invita a preguntarnos (entre otras cuestiones): ¿Por qué no hay ámbitos de extensión e investigación en este nivel educativo?, a la hora de tratar la formación superior. Y este no es un tema menor.

ponderado entre los docentes que la componen?, ¿Qué pasa con la ley de concursos?, ¿Qué espacios de participación tienen los estudiantes y cómo los apoyamos en sus trayectorias? ¿Por qué una ley de becas tan restrictiva? ¿Cómo pensamos los ROM y RAM? ¿Qué hicieron los distintos gobiernos locales en estos puntos? y la lista sigue...

A nivel local, una salida concreta que aborde estos planteos sería la concreción de órganos colegiados del gobierno escolar en los Institutos que democratizan el gobierno escolar del sistema (cuestión que el GCABA no trata y adeuda). Hablamos de la creación de un Consejo Jurisdiccional de Educación Superior y un Consejo Académico Institucional que profundizaría la democratización de la producción de conocimiento y los modos de construir currículum, entre otros aspectos dando así sustento para que exista una participación y representación real de los distintos claustros.

Ahora bien, retomando los últimos quince años (a nivel nacional y también local) podemos ver que se produjeron cambios en los diseños curriculares que modificaron los planes de estudio actualmente en vigencia para la formación de docentes de todos los niveles de educación. Ello trajo consigo una mayor duración de la cursada, práctica desde el inicio y a lo largo de la formación, distintos formatos de cursada, definición por trayectos del recorrido formativo, una nueva organización curricular, que fueron las principales características de estas propuestas que intentaron atacar las debilidades que venía demostrando la formación docente y la formación técnica superior.

Es así que estamos en un momento óptimo para realizar un seguimiento de las políticas de formación docente llevadas a cabo en la ciudad. Pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán los futuros docentes no es una cuestión menor. De ella no depende solamente el nivel superior, sino el conjunto del sistema educativo. Por esto es necesario jerarquizar a las instituciones de nivel terciario y propiciar la articulación con las universidades a fin de aprovechar la especialidad y la experiencia acumulada por ambos tipos de instituciones.

En ese contexto, desde la UTE iniciamos la demanda ante el legis-

lativo para que se legisle en función de la estabilidad laboral y así se votó la ley de titularización de nivel superior. Hemos avanzado, pero aún queda mucho por hacer. Creemos necesario un nuevo marco legal para la Educación Superior, que pase por discutir en forma simultánea las condiciones de organización del trabajo y la organización institucional y curricular para poder abordar la problemática de la educación superior dependiente de la CABA (tanto en cultura como en educación).

El desafío más poderoso que tenemos por delante es sostener y profundizar los avances, logrados por la CTERA y la UTE recuperando la centralidad del conocimiento y de la enseñanza desde nuestro lugar de docentes.



*Esteban es el Secretario de Educación Superior de la UTE y se desempeña como docente de Enseñanza de Sociales II y III en la ENS Mariano Acosta.*

