

CURSO DE INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (CIEU)

PROFESORADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL TOMO II

• **Contenidos Disciplinarios**

CIEU 2024

ORIENTACIONES DE LECTURA DE MARCOS BIBLIOGRÁFICOS

Texto: MINISTERIO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Subsecretaría de Promoción e Igualdad Educativa (2018). Documento de Acompañamiento N°20: *Oficio de enseñar... al andar andar se hace camino*. Argentina.

- Realice lectura comprensiva del texto; reconociendo no sólo el contenido sino las referencias bibliográficas, año de escritura.
- Realizar un listado de las palabras claves del texto.
- En el documento se menciona la docencia como oficio, a que refiere ello?
- ¿Cuáles son sus tareas en torno al oficio docente?
- Mencione las capacidades que las / los docentes están desafiados a desarrollar

Texto: PANTANO, L. (s/f). "La palabra discapacidad como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso". Disponible en la dirección: http://mvj.unter.org.ar/imagenes/Pantano_liliana.pdf

- Extraer palabras claves del texto.
- ¿Qué implica ser "persona con discapacidad"?
- ¿Qué valoraciones realiza de los conceptos capacidades diferentes / necesidades educativas especiales, a partir de lo expuesto por la autora ?
- ¿Cuál es la diferencia entre Condición/ Situación de discapacidad?
- Realice un mapa conceptual con los términos claves que identificó en el texto.

Texto: Cartas a quien pretende enseñar- Paulo Freire Enseñar-Aprender. Lectura del mundo. Lectura de la palabra.

- Realice lectura comprensiva de la carta.

LA PALABRA ‘DISCAPACIDAD’ COMO TÉRMINO ABARCATIVO. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS SOBRE SU USO.

LILIANA PANTANO¹

Resumen

Se presentan aquí algunas consideraciones sobre las denominaciones que se emplean cotidianamente para referirse a las personas con discapacidad. Se parte de la conceptualización técnica elaborada por la Organización Mundial de la Salud que responde a un modelo bio-psico-social, superador de enfoques reduccionistas y a las dimensiones de las que se ocupa la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de

la Discapacidad y de la Salud (CIF). Se seleccionan y sistematizan algunas expresiones que pueden considerarse inapropiadas en relación al mencionado enfoque que conecta a su vez con una perspectiva de derechos humanos. Se presentan, se desarrollan y se fundamenta su crítica. Las conclusiones a que se arriba abonan la importancia y necesidad de objetivar y mejorar las conceptualizaciones y representaciones en orden a generar acciones no sólo no segregadoras sino que se conviertan en auténticos ‘facilitadores’ de la calidad de vida y la equidad.

1. Introducción

Discapacidad: término y concepto

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud,² es el instrumento oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para de-

¹ Doctora en Sociología (UCA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET/Centro de investigaciones Sociológicas/UCA). Consultora en aspectos sociales de la discapacidad.

² OMS - Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001). OMS, OPS,

finir y clasificar la *discapacidad*. Este documento, conocido como CIF, la presenta bajo un modelo bio-psico-social y marca una interesante evolución conceptual. Se propone superar enfoques reduccionistas que ponen el acento en lo “dañado”. Parte de la totalidad del individuo, al que entiende como sujeto de derechos y obligaciones, y define *discapacidad* como *los aspectos negativos del funcionamiento humano*,³ *es decir limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, a partir de un estado o condición de salud*⁴ *de una persona en interacción con el contexto*. De tal suerte ‘*discapacidad*’, pasa a ser un término abarcativo, ‘paraguas o baúl’, debajo o dentro del cual se entienden la *deficiencia*, la *discapacidad* y la *minusvalía*, conceptos que a partir de 1980 fueron desarrollados y sistematizados por la anterior versión de la OMS, la Clasificación Internacional de la Deficiencia, de la Discapacidad y de la Minusvalía conocida como CIDDM.⁵

Así expresado, *discapacidad* puede ser considerado un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano.⁶ Pero, ¿qué pasa en la práctica, en la vida cotidiana?. ¿Cómo son denominadas las personas afectadas?. En relación y en contraposición: ¿cómo son denominadas las personas que no están afectadas?. Qué otras aplicaciones tiene?. Qué distinciones sería necesario hacer?

Es importante tratar de responder estas preguntas, particularmente, lo que tiene que ver con las llamadas *personas con discapacidad*, más que nada si tenemos en cuenta que las conceptualizaciones no son ociosas y orientan las acciones. Dicho de otro modo: la importancia de actuar adecuadamente para mejorar las condiciones de

IMSERSO, Madrid. Se recuerda que la versión de la Clasificación Internacional de la Deficiencia, de la Discapacidad y de la Minusvalía, conocida como CIDDM, es publicada en 1980 por primera vez, en inglés. La versión española se da a conocer en 1983, fecha hasta la cual la OMS aconsejaba no encarar traducciones independientes. La revisión oficial comienza en 1993 y da lugar a diversos borradores hasta que se aprueba el final el 22 de mayo de 2001 para ser empleado a nivel internacional, por resolución WHA 54 21 y publicada en español a finales de año. El apego a la versión anterior –si bien objeto de críticas, de gran valor por la sistematización que introdujo–, a mi criterio, retrasa en cierta forma la asimilación de esta nueva versión, CIF, que aún no es suficientemente conocida por el público en general, por lo menos en nuestro país.

³ Define: “*Funcionamiento: (...) término genérico que incluye funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación. Indica los aspectos positivos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y factores personales)*”. (CIF: pág.11).

⁴ Se considera “condición de salud” a “*la enfermedad (aguda o crónica), trastorno, traumatismo y lesión. (...) puede incluir también otras circunstancias como embarazo, envejecimiento, estrés (sic), anomalías congénitas o predisposiciones genéticas. Las “condiciones de salud” se codifican utilizando la CIE 10*” (CIF, pág. 231).

⁵ Es curioso que cuando se cita esta sigla entre los iniciados en la temática, tiende a leerse como “CIDIM”. En realidad, lo más objetivo es mencionarla letra por letra: “CEIDEDEEME”, tendencia a la que adhiero.

⁶ Téngase presente que la CIF forma parte de la Familia de Clasificaciones (FIC) de la OMS. Como tal, busca la universalidad es decir la representación transcultural de los procesos que describe. De tal suerte, durante la revisión de la CIDDM, se trabajó para identificar los elementos del funcionamiento reconocidos como comunes y de importancia en todas las culturas, de modo que resultara aplicable en todo el mundo.

vida de las personas con discapacidad, contribuyendo de manera sólida al respeto activo de la diversidad –de la cual la discapacidad puede ser entendida como una expresión– justifica holgadamente detenernos en los conceptos y representaciones que se hagan de la discapacidad, particularmente de quienes la portan.

Cabe acotar, que así como la discapacidad es parte de la diversidad, encierra, a su vez, la suya propia. Al decir ‘*discapacidad*’, o ‘*discapacitado*’ o ‘*persona con discapacidad*’ en realidad estamos nombrando a una población diversa: de distintas edades y nivel socioeconómico, que nació así o que adquirió esa condición en distintas etapas del ciclo vital. La causa u origen pudo haberla afectado en su funcionamiento de diferentes maneras, tanto respecto de en qué dimensiones como con qué grado de intensidad y en los siguientes dominios,⁷ que al decir de la CIF definen el funcionamiento humano: comprensión y comunicación con el mundo, capacidad para manejarse con el entorno, cuidado personal, relación con otras personas, actividades de la vida diaria y participación en la sociedad.

De tal suerte, sobre ello se reflexiona a continuación, procurando documentar –en cuanto es posible– las apreciaciones que se formulan.

2. Las ‘personas con discapacidad’

2.1. *Ser persona*

Decir *personas con discapacidad*, primeramente supone que hablamos de *personas*, como todos y todas. El Diccionario de la Lengua Española define ‘persona’ en extensión y profundidad, destacándose básicamente que se refiere al “*individuo de la especie humana*”, “*sujeto de derecho*”. Y esta aclaración tan sencilla y, en realidad, al parecer, hasta redundante, abre toda una gama de dimensiones que no siempre son tenidas en cuenta. Veamos algunas.

Independientemente del tipo de discapacidad (para ver, para oír, para comprender, para comunicarse, para desplazarse, ...) o del momento y del tiempo de adquisición (innata o adquirida; reciente o de toda la vida), más allá de su grado de severidad (leve, moderada, grave; estacionaria o progresiva; etc.), aludimos a *personas* como tales, sujetos de derechos y de obligaciones, acorde a su edad.

Entonces, por más que desconozcamos estas características, tal apreciación alude holísticamente al individuo. Orienta más apropiadamente en relación al trato, a la interpretación de las posibilidades del sujeto para hacer y para decidir su presente y su

⁷ Se define “dominio” como “*un conjunto relevante, y práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida relacionadas entre sí*” (CIF, pág. 10). Se advierte que las alternativas al término original en inglés “domain”, tales como “áreas” o “campos” podrían causar confusión debido a otros usos más generales en el texto. Sin embargo, en una primera lectura, “dominio” puede resultar arbitrario, por la falta de familiaridad en su empleo, al menos en nuestro medio. No obstante las aclaraciones iniciales, en algunos pasajes de la CIF se hace uso de la expresión “*dominios/campos de la salud*” y *dominios /campos “relacionados con la salud”* (sic).

futuro, su vocación y sus intereses, más allá de lo limitado que se esté o que se vaya a estar. Implica aludir al ciudadano, jefe de familia, consumidor, vecino, fanático de algún deporte, socio, espectador, cliente, votante, ocupado o desocupado,... es decir: al miembro potencialmente activo de la comunidad.

Complementariamente, ya la OMS en la versión clasificatoria de la CIDDM (1980) apuntaba lo siguiente que mantiene total vigencia: *“Cuando se intenta aplicar el concepto de discapacidad hay que tener mucho cuidado con la forma en que se expresan las ideas. Como se refiere especialmente a las actividades, la discapacidad tiene relación con lo que ocurre –la práctica– en un sentido relativamente neutro, más que con lo absoluto o lo ideal y con cualquier juicio que se pueda hacer al respecto. Decir que alguien tiene una discapacidad (sic) es mantener la neutralidad, ya que son posibles distintos matices e interpretación en relación con su potencial. Sin embargo, las afirmaciones formuladas en el sentido de lo que alguien es en vez de lo que alguien tiene, suelen ser más categóricas y negativas. Por eso, cuando se habla de que alguien ‘está’ discapacitado, como si con ello se hiciera una descripción convincente de este individuo, se corre el peligro de resultar ofensivo y de crear un estigma”* (CIDDM; pág. 59)

Resulta entonces que nos referimos a una persona que *tiene* una discapacidad, por lo cual decimos persona *con discapacidad*, expresión que conduce también a reconocer y valorar las capacidades de cada uno e interpretar sus necesidades.

2.2. Capacidades diferentes?

Ese estado de salud, del que parte la discapacidad, supondrá daño o acotamiento en algunos órganos o funciones. Pueden verse afectadas o reducidas, entonces, las distintas capacidades de la persona: alguna o algunas capacidades (ya sea su capacidad para entender, para oír, para ver, para caminar, etc.); poco o muy limitadas. Pero no se pasa a tener “otras capacidades”, distintas capacidades. Son las mismas, pero acotadas, minoradas.

Se trata, entonces, de *“personas con discapacidad”*. No son *“personas con capacidades diferentes”*.⁸ Diferentes a qué?. Al promedio?. Una ‘capacidad diferente’ sería, por ejemplo, la que le permitiese a un hombre volar o ver a través de las paredes

⁸ Al respecto cabe hacer una aclaración aplicando la buena memoria. Durante la década del '70, en Argentina comenzó a usarse la palabra “discapacitado”. Ante una consulta del Servicio nacional de Rehabilitación realizada en la Academia Argentina de Letras está se expidió a favor. Su dictamen se basó fundamentalmente en estos aspectos: por un lado, consideró que el neologismo “discapacitado” está bien constituido (‘dis’: prefijo, del griego, que indica algo dificultoso, perturbador; sugiere la idea de anomalía y no implica algo totalmente negativo; ‘capacitar’: verbo que figura en el diccionario de la Academia Española, definido como ‘hacer a uno apto, habilitarlo para alguna cosa’). Por otro lado, expresó que las otras palabras que solían usarse en la época

–como inválido, lisiado, o disminuido–, implicaban la negación de algo mientras que ‘discapacitado’ sugería sólo una diferencia. Expresaba: *“El discapacitado es un individuo potencialmente apto; puede tener, en determinados aspectos, capacidad menor, igual e incluso mayor que otros individuos”*. En este sentido, en la época y en años posteriores, se expresaba que la ‘persona con discapacidad’ tenía capacidades diferentes,

o predecir el futuro. Se tiene, entonces, *discapacidad*, en cuanto diferente puede ser la manera en que se desenvuelve la persona: por ejemplo, no se desplaza con sus piernas, porque las tiene amputadas; para hacerlo, usa prótesis, muleta o silla de ruedas. Hay –eso sí– una diferencia en su funcionamiento y no sólo está dada por el estado de salud de la persona sino precisamente por la interacción de ese estado con el entorno, ya sea en lo familiar o social, en lo económico, en lo cultural, etc.. Y el problema no es la diferencia sino la valoración negativa que de ella se haga. Hasta el punto que se busca nombrarla de manera “más suave” o “disimulada”, eufemísticamente.⁹

Aunque sea como aclaración, cabe decir que, en rigor de verdad, también las capacidades “excesivas”, las de los talentosos o personas geniales, plantean discapacidad. Muchas veces un talento notable (que pone en evidencia también un estado de salud), limita a la persona en su actividad o la restringe en su participación en cuanto no siempre cuenta con medios para desarrollarlo o no es debidamente comprendido y acompañado. Sin embargo, la expresión “capacidades diferentes” parece culturalmente reservada para designar el defecto y no el exceso de capacidad.

Bajo este enfoque por otra parte, tiende a ponerse el acento en la carencia o diferencia y no en el todo, en la persona, en su funcionamiento. De ahí que tener algún tipo de discapacidad específico muchas veces lleva a presuponer que se carece de otras capacidades, más que las “dañadas”. Se piensa entonces, que una persona con cualquier tipo de discapacidad no puede trabajar o ejercer el derecho al voto, disfrutar de su sexualidad o formar una familia. Generalmente, esto no es así, pero las propias actitudes que se despliegan hacia ellos terminan forjando una barrera social y cultural muy difícil de encarar y de eliminar.

2.3.- *Necesidades especiales?*

En relación a las *necesidades de las personas con discapacidad* valga considerar que, como personas, tienen las mismas que cualquier otra persona, en todos los órdenes de la vida y a todo lo largo de su vida.

Sin embargo la denominación, “*personas con necesidades especiales*”, que muchas veces pretende ser sinónima y también pasa a ser eufemística, lleva a pensar o a interpretar que las personas con discapacidad tienen necesidades que deben ser satisfechas en espacios segregados, también “especiales”.

En rigor de verdad, tienen los mismos tipos de *necesidades* que cualquiera (fisiológicas, de alimentación, de seguridad, de estima, de autorrealización,...). Algunas personas –no todas– experimentan ciertas “dificultades para satisfacerlas” de manera común y corriente. En tal sentido, a veces –no siempre–, requieren adaptaciones o ele-

en más o en menos que el que no lo era. Pero esta explicación no tenía la misma connotación que la que se le da al decir directamente ‘personas con capacidades diferentes’.

⁹ Según el Diccionario de la Lengua Española: **eufemístico**, **ca.1.** adj. Perteneciente o relativo al eufemismo; **eufemismo**. (Del lat. *euphemismus*, y este del gr. εὐφημισμός). **1.** m. Manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante.

mentos particulares, que no necesariamente son siempre costosos o difíciles de producir, como por ejemplo un baño accesible para personas con discapacidad motora, que requiere más espacio para el giro de la silla, un barral y cierta elevación del inodoro.¹⁰

También, muchas personas con discapacidad tienen necesidades específicas (por ej.: de ‘educación especial’, de ‘trabajo protegido’, etc.), dentro de las generales (siguiendo con el ej.: de aprender, de trabajar), relacionadas con las limitaciones o restricciones (por ej.: de comprensión, de manejo del tiempo, etc.), que su deficiencia o estado negativo de salud impone a su funcionamiento.

Por otra parte, la gama de necesidades es muy amplia ya que tienen que ver con todas las dimensiones de la persona: desde necesidades que ponen de manifiesto lo elemental y urgente como es la higiene, la alimentación y la atención de la salud como el descanso, el ocio y el establecimiento de vínculos afectivos y otras necesidades que tienen que ver con la autorrealización.

Además, como en todas las personas, las necesidades irán variando con el tiempo, con el propio desarrollo y crecimiento, con su experiencia y con sus posibilidades de satisfacción. Algunas desaparecerán, serán pasajeras, mientras que otras se mantendrán o acentuarán. Surgirán otras nuevas como las que tienen que ver con la vocación o con la sexualidad o con la independencia personal y la vida autónoma.

Todas debieran ser reconocidas y no solamente las que tienen que ver con algunos aspectos del individuo en función de la discapacidad o con alguna etapa de la vida, por ejemplo, la tendencia a ubicar a la persona en la niñez, como ‘eterno niño’, dependiente, sin voz ni voto.

Esto no es nuevo y fue observado y señalado en documentos declarativos internacionales y ya históricos. En los borradores (1980) del que fuera el Plan de Acción Mundial para la Personas con Discapacidad (1981), donde se apuntaron los aspectos básicos, ineludibles en aquel momento, se consigna: *“Los impedidos no deben ser considerados como un grupo especial con necesidades diferentes de las del resto de la comunidad, sino como ciudadanos corrientes que experimentan dificultades especiales para lograr la satisfacción de sus necesidades humanas ordinarias. No se deben tratar por separado las actividades para mejorar las condiciones de los impedidos sino que deben formar parte integrante de la política y de la planificación generales en cada sector de la sociedad”*.¹¹

¹⁰ Es cierto que se necesitan en este caso pocos recursos desde el punto de vista material. En realidad, lo fundamental es la conciencia cabal del problema y la decisión para actuar en consecuencia. En ejemplos como este, precisamente, las barreras físicas suelen ser más salvable que las culturales. Al respecto se recomienda consultar: Pantano, L. (2006), “¿De qué hablamos cuando nos referimos a la discapacidad?. Fundación Telefónica de Argentina, publicada on line (Consulta 9 de junio de 2007) http://www.educared.org.ar/integredad/links_internos/06/notas/07/index.asp. En dicho artículo, a través del análisis del ejemplo de los baños adaptados, se ponen de relieve las distintas barreras culturales y las actitudes sociales que limitan la autodeterminación de personas con discapacidad por parte de ciertos actores sociales.

¹¹ Véase: Naciones Unidas, Consejo Económico y Social- CEPAL- *Proyecto Preliminar del Plan de Acción Mundial de Largo Plazo*- Doc-E/CEPAL/CONF/72/L.5, 30 de septiembre de 1980, pág. 2. El uso de la palabra “impedido” es propia de la época y equivale a lo que hoy se entiende por *persona con discapacidad*. Toma-

Siguiendo estas consideraciones, en lo que debería trabajarse consensuadamente es en la eliminación de las dificultades que tienen por lo general las personas con discapacidad para satisfacer sus necesidades, causadas por el propio entorno. En este sentido las barreras culturales son las primeras que debieran estar en la mira.¹²

3. Personas con limitaciones, personas con discapacidad

3.1. Todos o no todos?

La discapacidad, alude a limitaciones en la realización de las actividades. En función de ello, muchos consideran que ya que todos tenemos alguna limitación o dificultad para realizar actividades, “*todos somos discapacitados*”. En realidad, en la li-viandad de este análisis homogeneizador subyace una subestimación de la limitación propia de la discapacidad que es la originada en una deficiencia o problema de salud

Muchas de las limitaciones que las personas tienen se deben simplemente a la imperfección humana, a la diferente y variada dotación biológica que les es propia y no

ba en cuenta las barreras producidas por la sociedad en oposición o acentuando los *impedimentos* (estados de salud y discapacidades consecuentes) que tenían las personas. Este documento tiene como trasfondo lo que hoy puede ser considerado como una visión de avanzada para la época, donde se resalta toda persona, con o sin discapacidad, como sujeto de derechos, ciudadano, y se interpretaba ya la discapacidad como producto de la interacción con una sociedad, ambiente o contexto, con barreras. El reclamo era contar con una ‘sociedad para todos’ y se abogaba por *participación plena y vida independiente*. Sirva este comentario para poner de manifiesto, además, que lo que se está desarrollando tiene que ver con una conciencia social en evolución, que tiene orígenes desde muchos años atrás, particularmente la década del ’70 –la que resultó de una enorme riqueza ideológica para la temática de las diferencias en general y de la discapacidad en particular–.

¹² En una Conferencia sobre ‘*Las demandas de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos*’ pronunciada en Madrid en el año 2003, Luis Cayo Pérez Bueno, actual Director Ejecutivo del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) de España, presenta un análisis de las necesidades y demandas de las personas con discapacidad en su país. Señala: “*Las necesidades y demandas preferentes de las personas con discapacidad son: La no discriminación y la igualdad de oportunidades: las personas con discapacidad, globalmente consideradas, siguen sufriendo discriminaciones por razón de su discapacidad, hecho que supone una vulneración de los derechos que debe tener garantizados todo ciudadano, con independencia de sus circunstancias personales. La accesibilidad universal, el diseño para todos y la eliminación de barreras de todo tipo: las barreras físicas, de comunicación y mentales son una limitación a las posibilidades de actuación de las personas con discapacidad, que se añaden a la situación de desventaja objetiva de las que parten, impidiendo su participación plena en el curso ordinario de la vida social*”. Continúa citando otras necesidades que en realidad son las que experimenta cualquier ciudadano pero vistas desde la dificultad de satisfacción. Menciona: el empleo, la educación, la fiscalidad (entendida como herramienta de integración), la salud, la protección y previsión sociales, las de los más severamente afectados (objetivamente en una situación más vulnerable y de mayor necesidad), la oportunidad digital (nuevas tecnologías y sociedad del conocimiento); otras en relación a las mujeres con discapacidad (segmento más numeroso y con mayor discriminación), las de las familias de personas con discapacidad (que soportan casi en exclusiva el esfuerzo suplementario de tener un miembro con discapacidad), a los que habitan el medio rural (lejos del acceso a muchos derechos). (Cayo Pérez, op. cit., págs. 25 y ss.)

a una deficiencia. Y en ese sentido puede ser que dos personas, al parecer, compartan la limitación –por ejemplo, dificultad para bailar o desplazarse–, pero mientras una naturalmente carece de gracia, disposición o de entrenamiento, la otra tiene secuelas de poliomielitis o artrosis que le impiden un movimiento acorde.

En el fondo, entonces, no es la “misma” limitación. ¿Cabe hablar en todos estos casos de “discapacidad”?¹³

Precisamente, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación a que se refiere la CIF, para definir la discapacidad son las que aparecen a partir de una deficiencia, es decir *“un problema en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una ‘pérdida’”* (CIF: pág.13). Las llamadas *“limitaciones en la actividad son dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades* (CIF; pág. 133), es decir, entendiendo ese desempeño/realización como *“el acto de involucrarse en una situación vital” o “la experiencia vivida de las personas en el contexto real en el que viven”* (sic) (CIF; pág. 249).

En el Cuestionario para la Evaluación de Discapacidades de la Organización Mundial de la Salud WHO-DAS II (World Health Organization- Disability Assessment Schedule II),¹⁴ que es el instrumento elaborado para evaluar el impacto de los estados de salud sobre el nivel de funcionamiento de una persona, y que responde a la CIF, se le indica al entrevistado que considere todos sus problemas de salud y si al realizar la actividad concreta (por ejemplo, caminar una distancia determinada) se produce *aumento del esfuerzo, malestar o dolor, lentitud o cambios en el modo en que realiza la actividad*. Como se ve, estos parámetros no se tienen en cuenta cuando se borra la diferencia al considerar que todos ‘somos discapacitados’ por tener alguna limitación.

¹³ Atendiendo a este señalamiento, para la realización de la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002/03 (ENDI) Complementaria del Censo 2001 (INDEC) se explicaba en el Manual del Encuesta- dor: *“Cabe aclarar que si bien todas las personas tienen alguna limitación o restricción para realizar diferentes actividades (como por ejemplo para cantar, para hablar en público, para bailar, para hacer manualidades, para recordar fechas y direcciones, etc.) son éstas limitaciones y/o restricciones comunes y corrientes que, por lo general, no las afectan mayormente en su desenvolvimiento y vida diaria. Sin embargo, algunas personas, ya sea de nacimiento o porque las adquieren durante su vida, por accidente o enfermedad, tienen limitaciones más determinantes, originadas en una deficiencia, que sí las afectan en su desenvolvimiento y vida diaria. En este caso hablamos de “personas con discapacidad” (como por ejemplo, no poder hablar debido a una mal- formación en los órganos de fonación, no poder bailar o hacer manualidades debido a una amputación, no poder retener ideas o conceptos debido a un retardo mental, etc.)”*(pág. 16). Casi con palabras textuales, aparentemente inspiradas en la ENDI, Panamá incluye la misma aclaración en el Capítulo dedicado al Marco Conceptual del “Estudio sobre la Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la República de Panamá” (pág. 6), llevado a cabo por la Secretaría Nacional para la Integración Social de la Personas con Discapacidad (SENADIS) en el año 2006.

¹⁴ La versión consultada es la de lengua española, desarrollada por la Unidad de Investigación en Psiquiatría de Cantabria (UIPC), Centro Colaborador de la Organización Mundial de la Salud, Hospital Universitario “Marqués de Valdecillas”, Santander Cantabria (España), según un estudio monográfico publicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de España, en el 2006.

3.2. Toda limitación... ¿discapacidad?

En complementación con lo dicho, la OMS aclara expresamente: *“La CIF se mantiene en un concepto amplio de la salud y no cubre circunstancias que no están relacionadas con ella, tales como las originadas por factores socioeconómicos. Por ejemplo (...) hay personas que pueden tener restringida la capacidad de ejecutar determinadas tareas en su entorno habitual debido a su raza, sexo, religión u otras características socioeconómicas, pero estas no son restricciones de participación, relacionadas con la salud y como tal no las clasifica la CIF”* (CIF; pág. 8).

En nuestro medio es frecuente escuchar la expresión *“discapacitados sociales”*, para destacar la dificultad de participación que tienen ciertas personas debidas a condiciones socioculturales (presidarios, analfabetos, “niños de la calle”, etc.). También se utiliza en aquellos casos en que por diversas circunstancias como la malnutrición, la pobreza, la violencia, etc. se producen daños o problemas de salud que llevan a la discapacidad.

En este sentido es apropiado el aporte del especialista peruano Juan Arroyo que diferencia entre ‘enfoque por enfermedades’ y ‘enfoque por problemas’. Según este último, al que adhiere, coloca las deficiencias causantes de discapacidades en el entorno que las promueve y produce. Así, interpretando lo que él llama “ciclo vital de la discapacidad”,¹⁵ considera distintos factores a los que también atender y controlar, sufriendo, a su criterio, un enfoque bio-médico. De todas maneras plantea una revisión de

la forma de entender el problema y buscar las soluciones, pero no elimina la importancia del problema de salud (daño) y sus secuelas como causa de discapacidad (Arroyo; pág. 22 y ss.).

3.3. No todas las personas, pero... ¿siempre las mismas?

Se dijo que si bien todos tenemos limitaciones, no todos tenemos discapacidad, solamente aquellos que las experimenten a partir de un problema de salud o deficiencia.

Algunos *‘nacen así’*¹⁶ pero cualquiera puede enfrentarse a factores diversos

¹⁵ Para construir ‘el ciclo vital de la discapacidad’, Arroyo se basa en la propuesta de Phillipe Musgrove (1986) para la medición de la equidad en salud, que desarrolla en su obra “Measurement of Equity in Health” (World Statistic Quarterly 3).

¹⁶ Se consigna esta expresión, ya usada en el texto, que respeta el lenguaje coloquial, y es aplicada para designar, entre las causas, la categoría destinada a registrar personas con discapacidad de nacimiento. En la práctica aquí se incluyen y confunden, por lo general, tanto las discapacidades innatas como las adquiridas al momento de nacer por mala praxis, causas perinatales, etc. Por lo cual es una categoría más realista que si se utilizara “por causas congénitas”, más aún teniendo en cuenta que muchos ignoran ciertos episodios en torno al nacimiento que pudieron ser evitados. De tal suerte la expresión “nació así” representa cabalmente lo que viene desde los primeros momentos de vida. En la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002/03

(ENDI) Complementaria del Censo 2001 (INDEC) en la Pregunta 1: ¿A qué edad comenzó la dificultad PERMANENTE o discapacidad que mencionó y cuál es su causa?, se define la categoría *“Nació así: son aquellas causas en las que el encuestado indica que la discapacidad es desde el nacimiento, aunque no responda a un*

que dañen su salud generando discapacidad o actualizando una predisposición genética.¹⁷

Ya sea referirse a estados o problemas de salud innatos o adquiridos siempre se reafirma que se parte de la salud. Este enfoque ya estaba presente en la CIDDM. Pero la CIF lo redimensiona colocando los problemas de salud en interacción con el contexto, es decir el entorno que los promueve y produce. De ahí el resaltar los factores ambientales en interacción con la persona tales como: *“los productos y la tecnología, el entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana, los apoyos y las relaciones, las actitudes y los servicios, los sistemas y las políticas”* (CIF).

Esto nos lleva a destacar básicamente dos aspectos que en realidad están concatenados:

– *La discapacidad no es predestinación ni castigo.*

Por causas que vienen con la persona (síndrome de Down, acondroplasia o enanismo, ceguera congénita a causa de enfermedad de la madre durante el embarazo, etc.) y/o adquiridas durante el devenir de la vida (por enfermedad, accidente, violencia, desastres naturales, etc.) se llega a problemas de salud que causan discapacidad. Pero es-

to tiene un origen identificable aunque, a veces, por distintas razones permanezca desconocido (por ignorancia, por falta de consulta o de atención médica, por desidia o desinterés, por rareza del mal, por falta de información, etc.). No es magia y mucho menos castigo.¹⁸ Es decir: hay gente que nace con condiciones de salud que conllevan discapacidad y hay gente que la adquiere después. Algunas personas gracias a detección precoz o atención temprana pueden minimizar las consecuencias discapacitantes.

Y otros, que “vendían salud”, pueden adquirirla (como se aprecia a continuación).

origen claramente definido e incluye a los problemas de tipo genético tales como el Síndrome de Down, hidrocefalia, enanismo, etc.” (ENDI; Manual del Encuestador)

¹⁷ Téngase en cuenta que, como ya se citó, la predisposición genética se incluye en la consideración de un estado o condición de salud.

¹⁸ Podría ilustrarse profusamente esta apreciación aunque basten dos ejemplos, uno del pasado remoto y el otro de época actual. Es conocida la cita bíblica donde se relata que, ante un milagro de Jesús al curar a un ciego, un grupo de personas preguntan quién pecó, si el susodicho o sus padres, mostrando que la ceguera era interpretada como un castigo por algún mal cometido. Por otro lado, hoy, en muchas comunidades estas actitudes siguen vigentes. Lo muestra la siguiente cita, la cual pone de manifiesto algunas dificultades, de orden cultural, para la identificación objetiva de la discapacidad: *“En Mozambique no hay estadísticas acerca del número de niños con discapacidades mentales, como sí las hay para niños que presentan otras discapacidades. Hablar de niños con discapacidades mentales es un asunto muy complicado en Mozambique porque la mayor parte de la sociedad percibe el tema con mitos y tabú. Cuando nace un niño con una deficiencia mental en una familia, este es el origen de muchos problemas para sus padres, quienes se sienten penalizados y muy frustrados y no saben qué hacer respecto al niño. Usualmente, la familia corre el riesgo de ser rechazada, marginada y estigmatizada dentro de la comunidad donde vive.”* (en: Tembe, Francisco Manuel. *La educación de los niños con discapacidad mental en Mozambique*. En Disability World Volumen Nº 12. Enero-marzo 2002, (consulta on line 20 de mayo 2004) http://www.disabilityworld.org/01-03_02/spanish/ninos/education.shtml

Precisamente, como la discapacidad se constituye no sólo desde la condición de salud, sino en la interacción de la persona que la porta con el entorno, nadie puede asegurar que su estado será irreversible o que por el contrario, nunca se verá afectado.

– *La discapacidad también se puede adquirir durante el curso de la vida.*

Lo dicho muestra que pueden identificarse causas o factores que operan sobre el estado de salud y que refieren precisamente a la posibilidad continua de adquisición en relación a la contextualidad propia de la discapacidad (Pantano (1987), Arroyo).

Sumado a estudios epidemiológicos o diagnósticos diversos, sirva como elemento de reflexión el caso de los distintos países latinoamericanos que se ocuparon de la medición de población con discapacidad¹⁹ y que han establecido objetivamente categorías de causas, ajustándolas de acuerdo a sus necesidades e intereses de conocimiento.²⁰ A mi criterio, este tipo de información documenta muy bien ese carácter adquirible y su estrecha relación con factores contextuales que hay que atender y cuidar, constituyéndose en una importante y rica fuente de estudio. Valgan algunos ejemplos puntuales para mostrar lo dicho.

Los datos latinoamericanos muestran que aproximadamente tres cuartas partes de la población afectada por alguna discapacidad la ha adquirido después del nacimiento. Puede decirse que la enfermedad (en sentido amplio) fue y sigue siendo la principal causa de adquisición. Todos los países la reconocen como tal y algunos, como México (Censo 2000, Cuestionario Ampliado) o Colombia (Censo 2005, Cuestionario Ampliado), además incluyen como sub categoría, el *deterioro a causa de la edad o la vejez*. O bien, se interesan, como Nicaragua en su Primera Encuesta Nicaragüense para Personas con Discapacidad (ENDIS 2003), en la *enfermedad infecciosa o parasitaria, la enfermedad laboral u otras enfermedades o condiciones incluso vejez*. Por su parte, Chile en su Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (ENDISC-CIF 2004) considera la *enfermedad crónica, problemas degenerativos y la enfermedad laboral*.

También el alcohol y las drogas son estudiados cada vez más como factores que causan estragos en la salud con diversas consecuencias, en distintas dimensiones del

¹⁹ Nos referimos concretamente a la detección y caracterización de población con discapacidad en operativos estadísticos recientes –a partir del 2000–, ya sea en censos nacionales o bien mediante encuestas específicas o complementarias, en Latinoamérica.

²⁰ Precisamente, esas necesidades acuciantes de conocimiento están incentivadas por distintos diagnósticos como el que se sigue: “*El perfil epidemiológico de la región de Centroamérica es un indicativo de que hay un claro incremento en la incidencia de las enfermedades emergentes, reemergentes(sic) y crónicas, complementado con las secuelas de la guerra, el acelerado incremento de los accidentes de todo tipo, el uso y abuso del alcohol y drogas y la violencia social, causas desecandentes de situaciones de discapacidades. Se debe considerar igualmente el incremento de las expectativas de vida, la presencia de mayor población en proceso de envejecimiento, la desnutrición, niñez en abandono, postergación social, principalmente las etnias, pobreza extrema, migración poblacional y la alta vulnerabilidad de algunas zonas de la región de Centro América*”. (Collado Hernández, Héctor; pág. 3)

funcionamiento. En su Encuesta de Hogares sobre Discapacidad en Lima Metropolitana (EHODIS, 2005), Perú las pone explícitamente como una categoría más de causa a registrar.

Así mismo, la violencia es un factor posible de ‘discapacitación’²¹ y si nos detenemos en algunos países en particular, lo es de manera alarmante y está identificada según sus diferentes expresiones. Como ejemplo, cabe citar a Colombia (Censo 2005, Cuestionario Ampliado) que establece siete categorías fijas de causa de discapacidad, tres de las cuales dedica a violencia, ya sea *de grupos armados, dentro del hogar, delincuencia común*. Perú (EHODIS 2005) incluye en el mismo rubro: *violencia familiar y violencia terrorista*. Nicaragua (ENDIS 2003) registra: *lesiones causadas por minas antipersonales*. También Chile ((ENDISC-CIF 2004) considera las categorías *hechos de violencia y experiencia traumática*.

Por otro lado, si bien son bastante difundidas estadísticas donde aparecen accidentes de todo tipo como importante causa de muerte, son menos conocidos los datos de sobrevivencia con discapacidad. De todas maneras se sabe que son abultados.²² Y valga referirse a ‘todo tipo’ de accidentes, tal vez con algunas diferencias según edad y sexo (por ejemplo: más accidentes domésticos en niños y mujeres; más accidentes laborales y de tránsito en adultos potencialmente activos; etc.). Algo similar sucede con los problemas ambientales causantes tanto de mortalidad como de discapacidad.²³

²¹ Si bien no es muy habitual, esta palabra, traducción de la inglesa “disablement”, refiere al proceso de adquisición de la condición de discapacidad.

²² Recientes informes de la OMS advierten sobre el agravamiento de diferentes causas de mortalidad y discapacidad. Dice Micaela Urdínez, de Fundación La Nación, en una nota periodística: “*Mientras un reciente informe de la Organización Mundial de la Salud publicado en la Semana Mundial sobre la Seguridad Vial (del 23 al 29 de abril) afirma que los accidentes de tránsito matan en el mundo a 1,2 millones de personas cada año, en nuestro país los siniestros siguen dejando un saldo estimado de 300 muertos por mes.(...) Dentro de la problemática de los accidentes de tránsito, una realidad que no siempre sale a la luz, es el enorme número de personas que quedan con algún tipo de discapacidad producto de las lesiones de los siniestros y que tienen que salir a enfrentar su realidad y ven modificadas sus vidas por completo. No existen cifras oficiales al respecto, y los especialistas y las ONG no se ponen de acuerdo en los números. Según, Alberto José Silveira, presidente de la Asociación Luchemos por la Vida, cerca de 15.000 personas por año quedan con alguna discapacidad permanente producto de accidentes de tránsito, aproximadamente el doble de los que mueren ensiniestros (subrayado nuestro)*”. (La Nación, domingo 29 de abril). En una nota editorial del mismo matutino, de fecha 11 de junio, titulado “Accidentes de tránsito, flagelo mundial”, se retoma el mismo asunto lo que pone de manifiesto su gravedad y vigencia. La ENDI 2002/03 (INDEC), consigna datos de población con discapacidad adquirida por diferentes tipos de accidentes, según sexo, grupos de edad y tipos de discapacidad.

²³ En un informe de la OMS publicado del 13 de junio de 2007, se advierte que “*más de tres millones de menores de cinco años mueren cada año por causas y afecciones relacionadas con el medio ambiente. (...) En particular en los países en desarrollo, los riesgos y la contaminación ambientales contribuyen de manera muy importante a la mortalidad, la morbilidad y la discapacidad infantiles asociadas a enfermedades respiratorias agudas, enfermedades diarreicas, traumatismos físicos, intoxicaciones, enfermedades transmitidas por insectos e infecciones perinatales (subrayado nuestro)*.” Véase ADITAL Agencia de Noticias de América Latina y el Caribe, edición del 14 de junio de 2007 (consulta on line 14 de junio de 2007) <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=28064>.

En síntesis, es claro que los factores que pueden operar sobre el funcionamiento humano modificando el estado de salud de manera negativa hasta causar discapacidad, parecen multiplicarse y diversificarse. La falta de entornos saludables vulnera la condición humana y propicia modos de vida consecuentes.

4. ‘Personas con...’. ‘Personas sin...’²⁴

Si bien las reflexiones hechas hasta aquí involucran a la *persona con discapacidad* y llaman la atención sobre expresiones inapropiadas, cabe tomar en cuenta también algunas palabras que generalmente se incluyen en el discurso en relación a ellas.

En este sentido, se destacan términos que designan a las personas que “no tienen discapacidad” o bien aquellos que nombran el proceso que genéricamente podríamos llamar de “igualación de oportunidades de desarrollo o de funcionamiento” entre los miembros de una comunidad.

Es frecuente que cuando alguien se refiere al resto de la población, los que no están afectados, en contraste con las “personas con discapacidad”, se echa mano de ciertas palabras tales como “los normales”, “los sanos”, “los que no tienen defectos”, o “los convencionales”. Indirectamente, y las más de las veces ignorándolo, han equiparado a *personas con discapacidad* con “anormales o no normales”, “enfermos”, “defectuosos” o “raros”, respectivamente.

Al menos en ámbitos técnicos o específicos, últimamente parece apreciarse una tendencia a utilizar los términos neutros de *personas con* y *personas sin discapacidad*, lo que objetiva el tratamiento.

En el segundo caso, se observan ciertos términos tales como “rehabilitación”, “readaptación”, “reintegración”, “normalización”, “integración”, “inclusión”, etc., empleados alternativamente, a veces fuera de contexto y de manera imprecisa o alterando su significado.

Esto tampoco es nuevo. Ya en 1980 el Comité de Expertos en Prevención de la Discapacidad y Rehabilitación (OMS) recomendó revisar una serie de términos y conceptos con relación tanto al proceso de discapacidad como al de rehabilitación. Sostuvo que “(...) aunque no existe un conjunto ideal de definiciones y es improbable que se desarrolle alguno, el uso de definiciones operacionales (de ciertos términos) debe ser encarado”(subrayado nuestro).²⁵ Menciona a continuación: “proceso de discapacidad”, “prevención de la discapacidad”, “rehabilitación” y “participación de la comunidad en la rehabilitación”.

²⁴ En su momento, estos aspectos fueron considerados en Pantano, L. (1987), op. cit. Cap. II. De alguna manera, irrita pensar que veinte años después la cuestión se mantiene de manera muy similar, sin avances positivos notables. Si bien hay una cierta superación de terminología medicalista, y se ha orientado la mirada hacia *factores ambientales*, tal como los cita la CIF, no siempre hay un discurso coherente en relación a las personas con discapacidad y su entorno, lo que hace reflexionar sobre la persistencia de barreras sociales y la lentitud de la toma de conciencia de los derechos y obligaciones de todos los ciudadanos con o sin discapacidad.

²⁵ Véase: World Health Organization (1981) Disability Prevention and Rehabilitation”. Report of the WHO Expert Comité on Disability, Prevention and Rehabilitation, Technical Reports, Series 668, Ginebra.

De alguna manera, el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (PAM) puso cierto orden al respecto, y homologó conceptos como los de los grandes pilares de la acción en la materia (prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades). Sin embargo, a veces se sigue manteniendo cierta ligereza al momento de emplearlos.

Hoy en día términos como ‘integración’ e ‘inclusión’ se emplean indistintamente en algunos ámbitos o bien han surgido otros asociados a nuevos paradigmas, con un enfoque de derechos y ciudadanía, en otros idiomas que se han castellanizado, como ‘empoderamiento’, y que no siempre son adecuadamente empleados o su uso no es bien interpretado o aplicado.

De todas maneras, no es objeto presente extendernos al respecto sino más bien llamar la atención sobre distorsiones asociadas al discurso en relación a las *personas con discapacidad* y a la *discapacidad*. Si bien aquí no se agota, se señala.

5. Persona y discapacidad. Sociedad y discapacidad

5.1. Condición y situación de discapacidad

Ya en otro orden, se observa también que por lo común la palabra “*discapacidad*”, con ese carácter de término ‘baúl o paraguas’ (abarcativo) que le imprime la CIF, se utiliza indistintamente para referirse tanto al individuo portador como también a lo que sucede en una sociedad en relación a la población afectada, por ejemplo, se menciona “la *discapacidad* en Argentina” o “la evolución histórica de la *discapacidad* en Latinoamérica o en Europa”.

En tal sentido considero oportuno usar dos expresiones, ‘*condición de discapacidad*’ y ‘*situación de discapacidad*’, respectivamente para *diferenciar, en el discurso, ambos planos*.²⁶ La primera alude al individuo con un estado o problema de salud en interacción con el contexto, y la segunda, en un sentido más estructural, a la sociedad, ambos, en interacción continua como verdaderos protagonistas del fenómeno.

Son convenciones elegidas para resolver el uso indistinto de uno y otro, a veces alternativo y confuso, pero difundido y familiar, en la bibliografía temática. Están inspirados en la experiencia investigativa, y pueden ser ejemplificados según son empleados en diferentes documentos.²⁷

²⁶ En el año 2006, como parte del trabajo de investigación sobre procesos de la cuantificación de la discapacidad en Latinoamérica (CONICET), realicé un artículo titulado: “*Nuevas miradas en relación a la conceptualización de la discapacidad: condición y situación de discapacidad*”, actualmente en prensa en el Fondo de Cultura Económica, en México, como parte de una compilación a cargo de Patricia Brogna. En dicho trabajo se analiza y fundamenta la necesidad de esta distinción conceptual, a la luz de la evolución de modelos o paradigmas explicativos de la discapacidad como fenómeno complejo y multidimensional. Las reflexiones que implicó estimularon la inclusión de este apartado.

²⁷ La estructura de la definición de estos conceptos parte de la consideración general de las acepciones de ‘condición’ y de ‘situación’ según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia de España.

Nos referimos a la *discapacidad* como ‘condición’ para designar el estado en que se halla una persona debido a problema/s de salud que opera/n sobre su funcionamiento, en interacción con el contexto, afectándolo en sus actividades y participación y otras consecuencias (en el sentido en que lo establece la CIF, respondiendo a un modelo biopsicosocial).

Con ‘situación de discapacidad’ se alude al conjunto de factores o circunstancias que tienen que ver con las personas (población) en cuanto estén o puedan estar en condición de discapacidad

5.2. Ejemplos de aplicación de los conceptos

Esta elección no es caprichosa. En documentos diversos se constatan estos usos. Se citan algunos ejemplos.

– En un interesante trabajo colombiano en relación a la formación de política pública sobre discapacidad,²⁸ se presenta su objeto según el siguiente esquema:

	Persona con discapacidad	Situación de discapacidad
Se refiere a	Individuo	Grupo poblacional
Responde a	Necesidades Individuales de atención a un problema individual	Necesidades de una población, que requiere respuesta a un problema social
Afecta a	Individuo, familia, comunidad cercana	Territorio (entorno)
Actúan	La persona con discapacidad, la familia y los profesionales	La comunidad organizada, OGs y ONGs
Qué se hace	Dar respuesta institucional/ sectorial a la demanda	Construcción de una Política Pública
Competencia de	Instituciones, entidades de y para	Sinergia Gobierno – Sociedad Civil

Si bien no se alude aquí a ‘condición’ se nombra específicamente la persona, con discapacidad, caracterizada como individuo en relación con un entorno familiar y co-

²⁸ CPPS-CAF: “Metodología para la Formación de Política Pública en el área Social”- Proyecto Piloto para la Formación de Política Pública en Discapacidad. Informe Final, Colombia, mayo de 2002.

Este documento es analizado y citado en Pantano, L.: *La medición de la discapacidad en Latinoamérica*:

Los marcos conceptuales de preguntas censales. Lecciones de algunas experiencias. Trabajo presentado al Seminario sobre Aproximación Cuantitativa a las Discapacidades en España. Organizado por el Real Patronato sobre Discapacidad- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. España, 6 y 7 de octubre de 2003. Fue publicado en el Boletín del Real Patronato N° 56. Aquí se desarrollan ambos conceptos. También Pilar Samaniego en su obra “‘Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica’, cita y utiliza ambos trabajos, refiriéndose al marco conceptual de la situación de la discapacidad en Latinoamérica.

munitario, planteando sus propias necesidades y la demanda de satisfacción. A su vez, una mirada más amplia delinea la situación de discapacidad propia de un grupo poblacional, en un espacio geográfico y comunitario, que amerita respuestas estructurales a través de la construcción de políticas públicas.

– En un diagnóstico social llevado a cabo en Costa Rica por el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CREES) y otras instituciones, se expresa: “(...) Evidenciar la situación actual de la población con discapacidad en nuestro país y las condiciones bajo las cuales accede a los servicios públicos (...) se convierte en el principal objetivo del presente diagnóstico. (...) Es claro que la discapacidad, siendo una condición humana que puede ser de origen multicausal, ya sea por condición genética, pobreza, desnutrición e inadecuados hábitos de salud e higiene, enfermedad o accidente laboral, deportivo, recreativo y de tránsito, contaminación ambiental, violencia política social y estructural, etc., no es discriminatoria por razón de género, estrato social, étnia (sic), religión o nivel educativo o de ingresos. Por el contrario discriminatorias son las prácticas que tradicionalmente han provocado la exclusión, la marginación y la sectorización de las necesidades de las personas con discapacidad en Costa Rica y que han originado como histórico resultado circunscribir las acciones del estado a los ámbitos de la salud y de la educación especial (su- brayado nuestro)”²⁹.

Se aprecia en el texto el reconocimiento de la discapacidad como una ‘condición humana’, del individuo expuesto a un ambiente y en interacción con el mismo. Se refiere a la ‘situación actual, presente, de la discapacidad’ en Costa Rica y se la caracteriza tanto por condiciones que tienen que ver con lo estructural (acceso a servicios) como por lo cultural (prácticas discriminatorias).

– En ocasión de introducir el Estudio sobre la Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la República de Panamá, se consigna: “La situación de la discapacidad a nivel mundial, sobrepasa el ámbito de la salud, constituyéndose en un reto evidentemente social ya que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) se estima que la décima parte de la humanidad tiene alguna discapacidad. El 98% de estas personas residen en los países en vías de desarrollo y no tienen acceso a los servicios de rehabilitación; el 98% de los niños y niñas con discapacidad no asisten regularmente a la escuela y el 80% de las personas en edad productiva laboral están desempleadas. En la República de Panamá los grupos humanos vulnerables existentes siguen excluidos del desarrollo de la productividad. (...) En su gran mayoría son víctimas de la inequidad entre ricos y pobres y presentan altos niveles de desempleo, elevada tasa de deserción escolar y una muy limitada accesibilidad a los servicios de educación, salud y oportunidades de trabajo. En nuestro país las personas con discapacidad y sus familias, han luchado y continúan luchando por dejar de ser un grupo

²⁹ Ministerio de Salud. OPS/OMS de Costa Rica. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2004). Op. cit., págs 2 y 3.

*invisible. Propugnan por un país donde se ejecuten políticas de Estado que garanticen un plan nacional sostenible que promueva la accesibilidad, la integración y la participación, a través del cumplimiento de los derechos consignados en nuestras leyes (subrayado nuestro)”.*³⁰

Se ubica a la persona con discapacidad y a sus familias inmersas en una situación generalizada (a nivel mundial), en la que se incluye la del país, caracterizada por una lucha en contra de la invisibilidad y a favor de políticas de Estado que propicien la accesibilidad y la participación.

– Luis Cayo Pérez Bueno, líder asociativo español, dice partir de “una definición arbitraria, indiciaria,³¹ de lo que pueda ser eso de la discapacidad (sic):

La discapacidad, circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de persona “normal” con la diferencia que presentan algunas personas, es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor (subrayado nuestro)”.

Al referirse a “los antecedentes y juicio general sobre la situación de la discapacidad en España” establece la siguiente “radiografía general”:

- 1.- Tradicionalmente la sociedad ha tendido a aislar y a segregar a las personas con discapacidad y a pesar de los importantes logros obtenidos desde la recuperación de la democracia (...) este tipo de discriminación sigue representando un problema grave y apremiante.
- 2.- La discriminación de las personas con discapacidad persiste en algunas áreas críticas, como por ejemplo en la educación, en la formación, el empleo, la vivienda, el acceso a los establecimientos públicos, la protección social, el transporte, las comunicaciones, las actividades de ocio, la institucionalización, los servicios sanitarios y el acceso a los servicios públicos. (...).
- 3.- Al contrario de lo que ocurre con otro tipo de grupos vulnerables o que han sufrido discriminación, las personas con discapacidad carecen por lo general de recursos o dispositivos legales eficaces para atacar y corregir dichas conductas discriminatorias (...).
- 4.- Las personas con discapacidad se enfrentan continuamente con distintas formas discriminación, entre las que se pueden citar la exclusión deliberada, los efectos discriminatorios de barreras de todo tipo, la existencia de normas y políticas que fomentan la dependencia o la segregación, la imposibilidad de introducir modificaciones en instalaciones y hábitos preexistentes (...).
- 5.- Datos procedentes de distintos censos, encuestas y multiplicidad de estudios prueban que las personas con discapacidad, como grupo, ocupan un “status”

³⁰ Ministerio de la Presidencia de la República. Secretaría Nacional para la Integración Social de la Personas con Discapacidad (SENADIS) (2006), op. cit., pág. i.

³¹ Indiciario, ria: 1. adj. Der. Relativo a indicios o derivado de ellos. V. prueba indiciaria. (Según el Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española.)

inferior en nuestra sociedad, encontrándose en una situación de enorme desventaja, social y económica, profesional y educativamente hablando.

6.- *Las personas con discapacidad forman una minoría discreta, ignorada y aislada que se ha tenido que enfrentar con todo tipo de restricciones y limitaciones (...)*

7.- *La existencia continuada de discriminaciones y prejuicios injustos e injustificados priva a las personas con discapacidad de la oportunidad de competir sobre una base de igualdad, así como de aprovechar las oportunidades de las que goza cualquier ciudadano (...)* (subrayado nuestro).³²

El autor, en este párrafo y en todos sus escritos, resalta la discapacidad como circunstancia personal, propia, individualizable y, a la vez, como hecho observable. La situación a que da lugar ese ‘hecho’ está caracterizada por la desventaja, la discriminación y la exclusión, así como por la lucha para desarmar esos mecanismos.

Las citas previas abonaron los alcances del término *discapacidad*, que en realidad responden a la naturaleza propia del fenómeno, como *manifestación única para cada portador* de deficiencia pero también como un hecho, un asunto, un *problema social*,³³ fuertemente caracterizado desde lo cultural por distintos procesos como la discriminación, la invisibilidad y las desventajas para gozar de las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos.

Por lo tanto, atender la discapacidad pasa por estos dos planos, precisamente: las personas concretas y los escenarios concretos; involucra reconocerla, valorarla y disminuirla apoyando capacidades. Todo lo cual conlleva hablar de ello y fundamentalmente distinguirlos en el discurso y en la acción comprendiéndolos³⁴ cabalmente.

6. Algunas conclusiones y algo más

La última versión de la Clasificación de la OMS, la CIF, hace resonar el término *discapacidad* en un sentido *abarcativo*, representando la deficiencia (en interacción con el entorno), la limitación en la actividad y la restricción en la participación.

Si bien *discapacidad* o *personas con discapacidad* son términos técnicos que buscan designar objetivamente una condición que tiene o puede tener un individuo, en la práctica, y en nuestro medio al menos, en muchas ocasiones, son reemplazados por

³² Véase: Pérez Bueno, Luis Cayo. Conferencia, op. cit.: en Pérez Bueno, Luis Cayo, op. cit. (págs. 20 a 24).

³³ ‘Problema social’ puede ser entendido como el proceso que ejerce una fuerza desorganizadora sobre las personas o la sociedad. Pero téngase en cuenta, que el tratamiento del malestar que causa, no agota el estudio del problema sino que, sociológicamente hablando, lo que interesa es comprender, interpretar y explicar cómo se desempeña el sistema de que se trata.

³⁴ El verbo ‘comprender’ aquí empleado no es casual. Implica la necesidad de una mirada de revisión a nosotros mismos, a nuestras creencias y a los mecanismos de valoración de las diferencias. Desde lo metodológico, resulta apropiado tener presente el llamado “*paradigma interpretativo*” o crítico-interpretativo, cuyo supuesto básico es “*la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo de la vida, y desde la perspectiva de los participantes*”. (Vasilachis de Gialdino; pág. 43).

otros, ya como sinónimos, ya como alternativas que no necesariamente tienen las mismas implicancias.

Lo adecuado sería usar los originales sin resquemores y evitar eufemismos como personas con ‘capacidades diferentes’, o con ‘necesidades especiales’ que llevan a reconocer segregando, buscando respuestas aparte de las de los demás.

Por otro lado, correspondería trabajar sobre las valoraciones positivas de las diferencias y no pretender borrarlas aduciendo que ‘todos somos discapacitados’.

Será útil también entender que la discapacidad es un ejercicio de vida cotidiano y una posibilidad abierta. Si bien algunos hoy la portan, cualquiera puede adquirirla por diversas causas, ya ilustradas suficientemente.

Pero en realidad, de lo que aquí se trata y se discute, no son los términos en sí, sino las orientaciones a que dan lugar en el trato hacia una persona con discapacidad y las acciones consecuentes.

La sociedad está integrada por personas, algunos *con* y algunos *sin discapacidad*. Pero desde un enfoque de derechos, son todos ciudadanos. Dice Jordi Borja: *“La ciudadanía es un reconocimiento social y jurídico por el cual una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad, en general, de base territorial y cultural. Los “ciudadanos” son iguales entre ellos, en la teoría no se puede distinguir entre ciudadanos de primera, de segunda, etc.. En el mismo territorio, sometidos a las mismas leyes, todos deben ser iguales. La ciudadanía acepta la diferencia, no la desigualdad”*.³⁵

La discapacidad como parte de la diversidad humana, encarna una diferencia. Y esto supone captar, comprender cabalmente la *especificidad* de la discapacidad y *diferenciarla objetivamente de las otras diferencias* para dar la respuesta ajustada a necesidades y demandas de sus portadores.

La discapacidad se funda en un problema de salud y se constituye en la interacción de la persona (con ese problema) y el entorno. En este sentido, puede decirse que el estado de salud o la deficiencia de la persona afectada explica, entonces, sólo una parte de la ‘*condición de discapacidad*’. Una persona estará más o menos limitada de acuerdo a sus propias características y a las del ámbito en que se desarrolle, es decir al escenario histórico, cultural y geográfico.³⁶

³⁵ Borja, Jordi. *La ciudad y la nueva ciudadanía*. Conferencia pronunciada en el Forum Europa, junio de 2001. en La Factoría N° 17 febrero mayo 2002. Ilustrando lo dicho pero en relación a la discapacidad, Pérez Bueno, escribe: *“Las personas con discapacidad, por la diferencia que presentan, que tiene efectos sociales, al enfrentarse a un entorno hostil, no pensado para ellas, parten de una situación de objetiva desventaja que repercute en sus posibilidades de participación plena en el curso ordinario de la vida social, en las mismas o parecidas condiciones que el resto de los ciudadanos. A efectos prácticos, las personas con discapacidad son, en muchos casos, ciudadanos de segunda. Pese a las proclamaciones formales de igualdad que tienen su reflejo tanto en instrumentos jurídicos internacionales, como en normas de ámbito nacional, la equiparación efectiva entre personas con y sin discapacidad no pasa de ser un buen propósito”* (up supra, pág. 22).

³⁶ La CIF da buenas pistas respecto de la consideración del entorno cuando se refiere a los *factores ambientales*. Los listados que introduce son una guía práctica para reconocer barreras y facilitadores según las condiciones concretas de discapacidad. La inclusión de las *actitudes* como factor es un reconocimiento importante de

Por otra parte la discapacidad no solo tiene que ver con los que la portan sino con todos, ya sea porque cualquiera puede adquirirla, porque involucra a otros individuos cercanos en la convivencia cotidiana (familia y allegados) y porque como ciudadanos somos responsables de generar y conservar entornos accesibles, seguros y saludables para todos.

Individuo y contexto. Persona y sociedad. Son los actores de la discapacidad. Históricamente y aún hoy, esto no se diferencia con claridad, sino que muchas veces se parcializa, reduciendo la realidad al problema individual que cubre e invisibiliza a la persona (modelo medicalista) o a la discapacidad como creación social, como maquívélico invento desde el afuera del afectado (modelo social radicalizado). Ni lo uno ni lo otro. Piezas distintas de un mismo complejo, de un mismo aparato; protagonistas de una misma realidad.

De nada sirve rehabilitar y equipar adecuadamente para su desplazamiento, por ejemplo, a un individuo con problemas motores, si no se procura un entorno accesible y seguro, que a su vez no se convierta en un estorbo para otras personas (por ej. rampas mal ubicadas o en estado de deterioro, transporte accesible pero mal diseñado para el usuario sin discapacidad, etc.). Se trata de equiparar alternativas de funcionamiento según diferentes condiciones, reduciendo factores negativos (–actitudes, barreras, obstáculos, impedimentos–, según diferentes acepciones) y creando factores positivos (–actitudes, facilitadores, apoyos, estímulos–, ídem). Es tan importante acrecentar la autodeterminación y la autoestima de cada individuo como reducir el prejuicio y la discriminación, las actitudes represivas o negativas de una comunidad.

Tal vez se conozca qué le pasa a algunas o muchas personas con discapacidad, pero en el fondo, aún no se termina de calibrar e interpretar la evolución de la situación de la discapacidad, que a su vez tiene perfiles históricos. Varía con el tiempo y con los comportamientos de los hombres, con la incorporación de la tecnología y con el avance de

la ciencia. Y está estrechamente ligada a las políticas (incluso, a la ausencia de ellas) y a la toma de decisiones desde los diferentes sectores del poder en una comunidad.

Esa situación, demanda por otra parte la tarea asociada y articulada de distintos expertos, así como la complementariedad de información y conocimiento de datos cuantitativos como cualitativos, producidos en diferentes sectores de la comunidad. En este sentido es fundamental el estímulo a la investigación y a una producción articulada de resultados.

Es básico trabajar el planteo o la concepción de manera fundamentada e insistente: mejorando las concepciones podemos efectivizar y optimizar aún más las actuaciones y la gestión consecuente.

Y esto sería parte de lo que Pérez Bueno llama el *desmantelamiento de la discapacidad*. De una discapacidad que –según él– “*más allá de la situación fáctica, del esta-*

los aspectos culturales en la constitución de la discapacidad y en la situación a que da lugar. De todas maneras, la simple referencia bibliográfica no alcanza. Es imprescindible una conciencia social respecto del efecto de estos factores ambientales y una gestión equiparadota sobre los mismos para que resulten equitativos para toda la ciudadanía.

do de cosas sobre el que se erige (...) es sobre todo el modo en que estas personas convertidas en sujetos se ven llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo en que experimentan y viven esa forma de ser y estar y el valor y el disvalor que a la misma confieren (...). También, por supuesto, (es) el modo en que los demás experimentan y reconocen, en lo que no son ellos (...), la discapacidad”.

Reconocer la realidad, llamarla por su nombre y terminar con los eufemismos y las expresiones “suavizantes”, puede contribuir a ello de una manera concreta y eficiente.

Bibliografía

- ADITAL. Agencia de Noticias de América Latina y el Caribe, edición del 14 de junio de 2007 (consulta on line 14 de junio de 2007): <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=28064>.
- ARROYO, Juan (2004), *El derecho a la salud de las personas con discapacidad: estado de la cuestión. Informe Final*. Comisión de Estudios de Discapacidad (CEEDIS). Congreso de la República del Perú. Lima.
- BORJA, Jordi (2001), *La ciudad y la nueva ciudadanía*. Conferencia pronunciada en el Forum Europa, junio de 2001. La Factoría, febrero mayo N° 17 2002. (consulta on line 8 de junio de 2007) <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>
- Diario *La Nación* (2007), Ediciones 29 de abril y 14 de junio.
- Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española
- INDEC (2005), *Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI, 2002/3). Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2001*. Argentina.
- INDEC/CONADIS (2005), *La población con discapacidad en la Argentina. Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. ENDI. Bs. As.
- INDEC (2002), *ENDI. Manual del Encuestador*.
- INEC (2004), *Encuesta Nicaragüense para Personas con discapacidad ENDIS 2003*. Versión on line. Consulta mayo 2007 <http://www.inec.gob.ni/endis/doc/endis0.pdf>
- INEGI (2005), *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México.
- INEI /CONADIS (2006), *Lima Metropolitana: Perfil Sociodemográfico de la población con discapacidad 2005. Resultado de la encuesta de hogares sobre discapacidad*. Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales. INEI. Lima.
- INEI/CONADIS (2006), *EHODIS 2005. Encuesta de hogares sobre Discapacidad*. Lima.
- INEI/CONADIS (2005), *EHODIS 2005. Manual del Encuestador*. Lima
- FONADIS (2004), *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. ENDISC-CIF 2004*. Santiago de Chile. (Con Versión en CD).
- FONADIS/ INE (2004), *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. ENDISC-CIF 2004*. Santiago de Chile. Versión on line. Consulta mayo de 2007: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79&PHPSESSID=f5d3ebf26c97bdf02553b69b5f528e31#centro>
- PIZZOLITTO, Georgina V. (2006), *Informe sobre Personas con Discapacidad en Nicaragua*. Departamento de Desarrollo Sustentable. BID. Publicación on line. Consulta mayo 2007 <http://www.iadb.org/sds/doc/soc- NicaraguaInformeDiscapacidad-s.pdf>

- OMS (1997), *Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías*. IMSERSO, Madrid.
- OMS (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS, OPS, IMSERSO, Madrid, España.
- COLLADO HERNÁNDEZ, Héctor (2007) *Las personas con discapacidad en Centro América*. Seminario Iberoamericano Accesibilidad al Medio Físico. Organizado por la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana y el Real Patronato sobre Discapacidad de España. La Antigua.
- Dirección de Censos y Demografía (DANE). Censo General 2005. Colombia
- Disability World Volumen N° 12 Enero marzo 2002. Versión on line. Consulta 20 de mayo 2004 http://www.disabilityworld.org/01-03_02/spanish/ninos/education.shtml Naciones Unidas, Consejo Económico y Social- CEPAL- *Proyecto Preliminar del Plan de Acción Mundial de Largo Plazo*- Doc-E/CEPAL/CONF:/72/L.5, 30 de septiembre de 1980
- Ministerio de la Presidencia de la República. Secretaría Nacional para la Integración Social de la Personas con Discapacidad (SENADIS) (2006). *Estudio sobre la Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la República de Panamá*. Informe Final. Panamá
- Ministerio de Salud. OPS/OMS de Costa Rica. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2004). *La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas*. San José de Costa Rica.
- PANTANO, Liliana (1987), *La discapacidad como problema social. Reflexiones y propuestas*, EUDEBA, Buenos Aires.
- PANTANO, Liliana (2003), *La medición de la discapacidad en Latinoamérica: Los marcos conceptuales de preguntas censales. Lecciones de algunas experiencias*. Boletín del Real Patronato N° 56. Madrid.
- PANTANO, Liliana. (2006), *¿De qué hablamos cuando nos referimos a la discapacidad?*. Fundación Telefónica de Argentina, publicada on line http://www.educared.org.ar/integrared/links_internos/06/notas/07/index.asp.
- PÉREZ BUENO, Luis Cayo (2004), *El desmantelamiento de la discapacidad y otros es- critos vacilantes*. El Cobre Ediciones, Barcelona.
- ÜSTÜN, T. B. y otros (eds.). (2001), *Disability and Culture: Universalism and Diversity*. Seattle, Hogrefe & Huber Publishers-World Health Organization.
- Unidad de Investigación en Psiquiatría de Cantabria (UIPC), Hospital Universitario "Marqués de Valdecillas"(2006). *Cuestionario para la Evaluación de Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud- Versión española del World Health Organization Disability Assessment Schedule II. WHO-DAS II*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Santander.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992), *Métodos Cualitativos I- Los problemas teórico- epistemológicos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires
- World Health Organization (1981), *"Disability: Prevention and Rehabilitation"*. Report of the WHO Expert Comité on Disability, Prevention and Rehabilitation, Technicals Reports, Series 668, Ginebra.



GOBIERNO DE
CÓRDOBA
ENTRE TODOS

DOCUMENTO DE ACOMPañAMIENTO

Nº 20

Oficio de enseñar
...al andar se hace camino



Secretaría de
EDUCACIÓN
Subsecretaría de
PROMOCIÓN DE IGUALDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA

Ministerio de
EDUCACIÓN

2018

ÍNDICE

Presentación	2
Pensar la enseñanza como oficio	4
Enseñar en los escenarios contemporáneos: desafíos, nuevos saberes y capacidades	6
Enseñar para que todos y todas puedan aprender en los tiempos esperados	11
- Las tareas del oficio de enseñar para que todos y todas aprendan	12
La dimensión emocional del oficio: compromiso, vínculos, confianza	17
Y podremos seguir pensando las claves del oficio...	18
Bibliografía	20

PRESENTACIÓN

Enseñar no es un arte menor. Exige un trabajo permanente de apropiación de las herencias, una consulta incesante de archivos y memorias y una posición que se resume en un no ceder: no ceder en la enseñanza.

(Estanislao Antelo, 1999)

El *oficio de estudiante* –cuya construcción constituye una de las líneas destacadas de la política educativa provincial- se configura a partir de **otro oficio: el de enseñar**; por ello, interpela la tarea del docente, instándolo a crecer en profesionalización a fin de participar activamente en la generación de estrategias –institucionales, pedagógicas y didácticas- para que todos los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as logren *habitar* la escuela aprendiendo (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 a y b). En este documento, el foco de nuestro interés es, entonces, ese *oficio de enseñar*, en torno al cual nos interesa poner en circulación algunas ideas, así como promover reflexiones y suscitar propuestas en el contexto de cada escuela.

Cierto es que la docencia como categoría social constituye una construcción compleja que ha sido definida principalmente a partir de dos perspectivas: una, que la concibe como actividad *vocacional* y otra, que la enfatiza como *profesión*. Con el propósito de salvar la aparente tensión entre ambas concepciones, podríamos decir que la figura del docente *vocacional* (relacionada fundamentalmente con unos ciertos valores con los que se identifica) y la del docente *profesional* (vinculada con el requerimiento de unos ciertos saberes y capacidades específicos) configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades que se completa con una tercera idea o imagen, la del docente *trabajador* (supone unas determinadas prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas) (Vezub, 2005; Tenti Fanfani, 2007; Ferreyra y Bonetti, 2015).

Precisamente para continuar en un sentido que atenúe el riesgo de caer en simplificaciones y facilite producir algunas reflexiones que permitan avanzar en una comprensión más integral de la enseñanza, es que –en este documento- proponemos pensarla y hablar sobre ella como *oficio*:

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión “oficiosa” pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular (Alliaud y Antelo, 2009, p.90).

Todos los aportes, interrogantes, reflexiones, construcciones y propuestas que este documento pretende poner en movimiento cobran su real sentido y potencia en el marco de las Prioridades Pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que prevén que “ las escuelas realicen un trabajo donde cada docente esté dispuesto a reflexionar sobre su práctica y a mejorarla, reconociendo su lugar en la construcción colectiva del saber pedagógico (...)” porque “que todos aprendan requiere el compromiso y participación de los educadores en el proyecto institucional, el reconocimiento de sus

capacidades profesionales y necesidades de actualización, así como el trabajo conjunto con el colectivo docente de su escuela” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014, p. 1).

En este material que acercamos a las instituciones educativas no pretendemos agotar el desarrollo de las muy diversas cuestiones inherentes al *oficio de enseñar*¹; sólo presentamos algunas conceptualizaciones, aspectos centrales, nudos críticos... Cada uno de los apartados constituye una parada en el trayecto de un itinerario para pensar la temática que nos ocupa, pero no es el único camino posible ya que el conocimiento y comprensión de este *oficio de enseñar* no se sujeta a guiones rígidamente establecidos.

¹ El “complejo y maravilloso oficio de enseñar”, en palabras de la destacada pedagoga e investigadora argentina Edith Litwin en su libro emblemático: *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos* (2008, Paidós).

PENSAR LA ENSEÑANZA COMO OFICIO

Concebir el oficio de enseñar como una producción, como intervención y como transformación de algo, nos coloca en el lugar de educadores artesanales y convoca, a la vez, a nuestra propia potencialidad de poder saber hacerlo.

(Jonathan Aguirre, 2017)

Al decir *oficio* —si consideramos las múltiples acepciones a las cuales el término remite— aludimos a *ocupación, cargo, profesión, función, diligencia, desempeño*.... Podemos muy bien decir que la enseñanza es *todo eso* y, al mismo tiempo, advertir que no es *sólo eso*.

La enseñanza como oficio:

- involucra un **saber** (cultural, disciplinar, pedagógico, didáctico,...), un **hacer** (capacidades específicas), un **sentir** (vínculos, confianza, compromiso) y un **saber estar** (experiencia, posicionamientos, modos de actuar);
- **actúa** sobre los sujetos, **interacciona** con sus mundos, los **forma** y los **transforma**;
- es una tarea de **producción, creación e invención**.

Tenti Fanfani (2010) propone como posibilidad una combinación renovada y renovadora de algunos componentes de las tres dimensiones del oficio de enseñar —**profesión, vocación y politización**— como base de una nueva identidad del trabajo de los docentes, a partir de una nueva articulación acorde a las posibilidades y desafíos del momento actual:

- La superación de la racionalidad puramente técnica e instrumental del oficio para potenciar las **capacidades del docente** en la identificación y abordaje de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje.
- La revalorización de los **componentes afectivos** del oficio (asociados a la tradicional idea de la *vocación*): compromiso ético/moral; respeto, cuidado e interés por los y las estudiantes, concebidos como sujeto de derechos.
- La enseñanza asumida como una **actividad fuertemente política**, en tanto “comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’” (Tenti Fanfani, 2010, p.34).



Y podemos preguntarnos:

- ✓ ¿En qué medida estas dimensiones y componentes del *oficio de enseñar* están presentes en los **debates** que se sostienen en nuestra escuela y en los **acuerdos** que establecemos?
- ✓ ¿Alguno/s de ellos tiene/n más “peso” que otros? ¿Alguno/s están ausentes?



Dice Graciela Frigerio: *El oficio de enseñar sigue siendo el de sostener, acompañar y ofrecer herramientas significativas para que el otro pueda decidir por qué hacer algo, qué hacer con lo que el mundo le ha dado hasta ahora y, eventualmente, cambiarlo.*

¿Este oficio se aprende de una vez y para siempre? ¿Es inmutable?

¿La enseñanza es un derrotero que a veces derrota?

Podemos explorar algunas respuestas a estos (y también otros) interrogantes en:

Una vida para enseñar el oficio de enseñar. Una entrevista a Graciela Frigerio. La Nueva, Bahía Blanca, 28 de junio de 2015

Disponible en <https://www.lanueva.com/nota/2015-6-28-0-23-0-una-vida-para-ensenar-el-oficio-de-ensenar>



El oficio de enseñar se construye y reconstruye continuamente en un proceso complejo que requiere:

- **Comprensión** profunda de la realidad social, de la educación, de la escuela, de los y las estudiantes, del aprendizaje y de la enseñanza, del saber...
- **Revisión** (*volver a mirar*) y **recreación** de las formas de ser, estar y hacer en el ámbito de la educación, en sus complejas interrelaciones con la sociedad.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *¿Cómo aprende el que aprende? ¿Cómo enseña el que enseña?*

Disertación del Dr. Horacio Ferreyra. Video disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=WafSqdZC8GM>

ENSEÑAR EN LOS ESCENARIOS CONTEMPORÁNEOS: DESAFÍOS, NUEVOS SABERES Y CAPACIDADES

En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace.

(Andrea Alliaud, 2017).

Expansión de las interrelaciones sociales, de los patrones de vida y cultura como una de las expresiones de la globalización. Crisis y fragmentación, espacios sociales densamente multiculturales, avances científicos y tecnológicos permanentes y acelerados, proliferación de medios por los que circulan los conocimientos y la información, y se multiplican las comunicaciones. Distintos modelos de organización familiar, acentuación de las diferencias intergeneracionales y también del cambio intrageneracional²; numerosas cuestiones que, en el orden mundial, nacional y local generan preocupación en los sujetos y en las comunidades (ambientes naturales degradados, prácticas sociales violentas y discriminatorias que producen y/o refuerzan desigualdades materiales y simbólicas, por ejemplo, en el acceso a los bienes de la cultura) (Alliaud, 2004; Fernández Enguita, 2005; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 c). Estos fenómenos y situaciones que enumeramos (una enumeración para nada exhaustiva) presentándolos a manera de “lluvia de ideas” contribuyen a configurar esos *escenarios contemporáneos* a los cuales la escuela no puede permanecer ajena, principalmente porque forma parte de ellos en tanto institución también inmersa en procesos de cambio y reposicionamiento.



En relación con las cuestiones que venimos planteando, Fernández Enguita (2005, p.9) destaca tres notas distintivas que –nos parece– permiten vislumbrar algunos de los modos en que **esos nuevos escenarios** interpelan el *oficio de enseñar*. **Las proponemos como objeto de reflexión en las escuelas.**

² Según apunta Fernández Enguita (2005), mientras durante la modernidad el cambio se aceleró, resultando claramente perceptible de una generación a otra, la posmodernidad marcó el paso hacia el cambio que se percibe **dentro** de una misma generación.

CARRERA CONTRA EL TIEMPO

Esta aceleración rompe las viejas coordenadas espacio-temporales de enseñanza y aprendizaje. Al hacerse más rápido, cuestiona las secuencias establecidas de los procesos sociales de enseñanza y los individuales de aprendizaje; en general, subvierte el mismísimo ciclo vital. En el plano individual, o micro, se rompe la secuencia aprendizaje-vida profesional a favor de la educación recurrente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el plano social, o macro, ya no hay tiempo para que un grupo innove, un segundo asimile y domine estas innovaciones y luego las enseñe a un tercero que simplemente las aprende o acepta. Un educador ya no puede pensar en formarse al inicio de su carrera y enseñar lo aprendido durante el resto de ésta...

LA SOCIEDAD EDUCADORA

Ya no hay una clara división entre los que crean conocimiento y los que lo transmiten. La mala noticia es que la escuela y el profesorado no pueden estar por sí solas [SIC] a la altura de las demandas y posibilidades planteadas por el desarrollo del conocimiento; la buena que, al mismo tiempo, las instancias en que ese conocimiento se crea están dispuestas a difundirlo y disponibles para la colaboración. Esto significa que, junto a los centros escolares, que ya no pueden albergar el caudal de conocimiento existente, ni siquiera lo más pertinente y relevante, se encuentran, no obstante, familias, grupos, empresas, asociaciones e instituciones que sí disponen conjuntamente de él y que pueden cooperar en seleccionarlo y activarlo.

LA CIUDAD EDUCADORA

En la sociedad posmoderna (del cambio intrageneracional), la ciudad pasa a un papel educador de primer plano, entendiendo por tal el conjunto de recursos materiales e informacionales, de bienes físicos y lógicos que acumulan otros individuos, grupos y organizaciones –ajenos e independientes pero visibles y accesibles-, de los que la escuela carece. Pero tales individuos, grupos y organizaciones no necesitan (ni pueden) implicarse por completo en la educación, ni hacerlo de forma continuada, ni su listado se limita ya a los físicamente próximos al recinto escolar... y esas son precisamente las características de la cooperación en red.

Ante las nuevas exigencias y posibilidades que tiene la educación en la actualidad, **¿qué desafíos tiene que asumir la enseñanza?** Considerando aportes de distintos especialistas, algunas respuestas-propuestas posibles para este interrogante podrían ser las siguientes³:

- Hay que asumir (que –como sostiene Antelo (2012)- “el ‘guion’ para trabajar en una escuela se ha vuelto borroso y obliga a los actores a desplegar una reescritura personal y constante” (p. 165), proyectándose hacia horizontes –muchas veces inciertos y azarosos- de flexibilidad y movilidad.
- La clave reside, en gran medida, en resignificar las prácticas y renovar el sentido de enseñar y aprender (Bixio, 2010).
- Es necesario integrar el pensar y el hacer, entendiendo que los procesos de enseñanza no consisten en “aplicar”, sino que constituyen procesos de creación, prueba, experimentación. Los y las docentes se transforman en productores de saber a partir de los problemáticas que identifican y de las situaciones que generan en búsqueda de su resolución (Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, 2015). En este sentido, como dice Cullen (2009), la docencia se constituye como una “experticia en alternativas”.
- Corresponde desplegar estrategias de enseñanza que pongan en relación los saberes que se transmiten en la escuela con diversos campos, vías y fuentes de conocimiento y experiencia, con otras instancias sociales (Imbernón, 2001).
- Es fundamental apropiarse de saberes y desarrollar capacidades para la atención de la diferencia y del “otro” cultural en nuestras aulas heterogéneas. El respeto y la atención de la diversidad de los y las estudiantes es condición de una educación de calidad que parte de sus propias realidades, propicia el desarrollo de todo su potencial, promueve el aprender a partir de estilos diferentes, desde una perspectiva dialogal y participativa.

Muchas veces, se suele caracterizar a los escenarios contemporáneos como signados por la *crisis*, tanto en los sentidos de la vida humana como en las relaciones –entre las personas, las instituciones, las comunidades-. Frente a ello –y siguiendo a Azeredo Ríos (2003)- nos parece que es fundamental poder rescatar el sentido de *oportunidad* que toda crisis supone, y tomarla como momento fértil de **reflexión** –individual y colectiva- y de **reorientación de las prácticas: el oficio de enseñar demanda observar ese mundo nuevo, distinto; leer los escenarios contemporáneos y preguntarse qué retos plantean a la enseñanza.**

³ En todos los casos, las negritas nos pertenecen.



A manera de ejercicio reflexivo, proponemos analizar y discutir las siguientes relaciones y plantear otras posibles:

Características de los escenarios contemporáneos ⁴	La mirada necesaria	Desafíos para el <i>oficio de enseñar</i>
Fragmentaciones.	Mirada <i>abarcadora</i> .	Estrecha conjunción de conocimientos y capacidades sociocognitivas, intra e interpersonales.
Masificación y homogeneización simplicadora.	Mirada <i>que distingue</i> (percibe la diferencia) para unir.	Conocimiento profundo e integral de los y las estudiantes en sus particularidades identitarias, para poder integrar a todos en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
Síndrome de impaciencia (Baumann, 2007).	Mirada <i>que se toma su tiempo</i> para detenerse en los sujetos, en los procesos, en los contextos.	Reconsideración de los tiempos de enseñanza y de aprendizaje “para poder disfrutar de las provocaciones, los retos y las exigencias que se plantean en el proceso de construcción del conocimiento y en el de desarrollo de todos los actores de la escena pedagógica como personas autónomas y libres” (Argos González, Ezquerro Muñoz y Castro Zubizarreta, 2010, p.199).
Tendencia hacia la certeza, énfasis en lo cuantitativo, lo distante y lo inmediato en detrimento de la calidad, las relaciones y el contexto (Kincheloe, 2001).	Mirada <i>audaz</i> , que pierde el miedo ante lo nuevo, ante todo aquello que interpela lo incuestionable y cierto.	Ruptura con los modos mecanicistas, memorísticos y repetitivos de aprender (reaseguro de lo cierto, lo dado, lo inmutable). Planteos pedagógicos y didácticos en los que la curiosidad, la creatividad y el placer estén presentes , no como herramientas o técnicas, sino como componentes que impregnan el conjunto de la actividad de enseñanza.
.....		

⁴ Para las dos primeras características, tomamos aportes de Azeredo Ríos, 2003.

En este contexto...

¿Cuáles son algunas de las capacidades que los y las docentes son desafiados a construir y desarrollar?

Enseñar en estos escenarios contemporáneos –complejos y diversos- asegurando aprendizajes de calidad a todos/as los y las estudiantes, supone ir mucho más allá de la función tradicional restringida a la transmisión de información en el espacio del aula, para desarrollar y fortalecer capacidades para⁵:

- **Interrogarse** siempre sobre el oficio, resignificarlo, actualizarlo.
- **Desempeñarse como facilitador** que domina los saberes específicos de su campo de conocimiento/disciplina y que, a través de estrategias diversas, ofrece las oportunidades y herramientas necesarias para que los y las estudiantes comprendan el mundo desde distintas perspectivas y diversos lenguajes.
- **Propiciar y orientar** la construcción del sentido de los aprendizajes.
- **Analizar** el entorno en el que va a trabajar y **construir** estrategias de acción propias, que resulten adecuadas y pertinentes.
- **Sostener** altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes, **ofrecerles el acompañamiento** que necesitan y **evaluar** sus procesos y resultados en relación con sus potencialidades.
- **Crear, organizar y gestionar** situaciones de aprendizaje en aulas heterogéneas.
- **Construir** permanentemente **nuevos saberes pedagógicos y didácticos a partir de la reflexión** –amplia y multifocal- sobre la experiencia, a fin de fortalecer las posibilidades de regular su práctica y de innovar.
- **Escuchar, dialogar, interactuar.**
- **Posicionarse** como mediadores culturales.
- **Promover** en los y las estudiantes el desarrollo del aprendizaje autónomo, la responsabilidad y el compromiso frente al sentido de la tarea escolar.
- **Trabajar colaborativamente** con otros y otras docentes y demás actores escolares.
- **Aportar** a la construcción y sostenimiento de un clima relacional saludable y de calidad, que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en la escuela.
- **Involucrarse** en las acciones orientadas a vincular la escuela con las familias y las comunidades locales.
- **Implicarse** críticamente en los debates educativos contemporáneos.

⁵ Seguimos en esto a Perrenoud 2001, 2007 y 2011; Argos Gonzáles, 2003; Colombia, Ministerio de Educación, 2005; Escalante Rivera y otros, 2013.



**¿Hay un oficio de enseñar y un oficio de aprender? ¿Cómo se fortalece el oficio docente?
¿Cómo incorpora nuevas realidades escolares?**

Televisión Pública Argentina. Caminos de tiza. Video *El oficio del docente, el oficio del alumno*.

Disponible en <http://www.tvpublica.com.ar/articulo/el-oficio-del-docente-el-oficio-del-alumno/>



¿Cómo enriquecer y renovar el oficio de enseñar a través de la reflexión sobre la experiencia?

Caleidoscopio "Pensar sobre lo vivido" Andrea Alliaud. Simposio Práctica Reflexiva para transformar la acción educativa. Universidad de San Andrés.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IBZY3jZ7Huo>



ENSEÑAR PARA QUE TODOS Y TODAS PUEDAN APRENDER EN LOS TIEMPOS ESPERADOS

Quizás habría que imaginar que, a cambio de concebir una acumulación propietaria capitalista de saberes y contenidos, lo que está en juego, que es lo que está temblando y deshilachado, no son los contenidos y los saberes, sino la relación con los contenidos y los saberes (...) Una relación con el saber implica una relación con el mundo ...

(Graciela Frigerio, 2018)

El imperativo de asegurar a todos y todas los/las estudiantes –y en todos los contextos- el derecho a apropiarse de aprendizajes de calidad en el marco del desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas, desafía a los docentes a profundizar y complejizar la reflexión y la toma de decisiones acerca de:

- **Lo que es fundamental que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as aprendan** en cada año de la escolaridad obligatoria, considerando las diversas Modalidades, puesto que esos saberes constituyen la base sobre la cual el estudiante puede continuar aprendiendo en la siguiente etapa de su escolaridad, lo cual garantiza la continuidad de su trayectoria escolar (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017-2018).

- **Cómo debe organizarse y acontecer la enseñanza** para que efectivamente todos y todas aprendan.
- **Cómo debe realizarse una evaluación auténtica** de lo aprendido.

El **que enseña**, en sus **interacciones** con los y las estudiantes:

- les proporciona **oportunidades de encuentro con la realidad** (social, natural, cultural, productiva...), a través de un ejercicio de **mediación**;
- procura **articular** los saberes que ya poseen con los nuevos conocimientos y prácticas;
- les ofrece a niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as, muchas **posibilidades** de desarrollar capacidades fundamentales;
- los motiva y les brinda herramientas para que deseen y puedan **seguir aprendiendo** y para **mejorar** su vida y la de sus comunidades.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *¿Cómo aprende el que aprende? ¿Cómo enseña el que enseña?*

Disertación del Dr. Horacio Ferreyra. Video disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=WafSqdzC8GM>

Las tareas del *oficio de enseñar* para que todos y todas aprendan

A continuación, y agrupadas por dominios, presentamos algunas de las acciones de los y las docentes que inciden favorablemente en los aprendizajes de los y las estudiantes. La enumeración, claro está, no es exhaustiva y lo que pretendemos es que pueda servir como referencia para la valoración de la dimensión de la enseñanza en el marco de la autoevaluación institucional y que –a la vez- ofrezca posibilidades de ser adecuada y enriquecida en contexto. Por otra parte, es importante no olvidar que los distintos dominios están estrechamente interrelacionados.



Prepararse para la enseñanza, como estrategia de fortalecimiento de los saberes, capacidades y disposiciones que involucra el oficio

- **Apelación a diversas fuentes para conocer las características de los y las estudiantes y sus contextos;** sistematización, análisis e interpretación de la información para la toma de decisiones en cuanto a la planificación, la gestión y la evaluación de la enseñanza.
- **Actualización permanente en:**
 - los contenidos de la/s disciplina/s vinculadas con el campo de conocimiento/espacio curricular/ área en que el/la docente enseña: sus conceptos y fundamentos más relevantes, las principales teorías y enfoques, los nuevos desarrollos;
 - las interrelaciones posibles de contenidos entre diversas disciplinas y/o campos disciplinares.
 - las prescripciones curriculares: finalidades formativas, enfoques, objetivos, definición de aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y la evaluación.
 - los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación y su relación con la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza.
- **Trabajo colaborativo en equipo institucional para:**
 - Debatir- con base en materiales de referencia, las propias teorías implícitas y la experiencia construida- acerca de cómo aprenden las personas, cuáles y cómo son los procesos implicados en el aprendizaje, cómo es posible ayudar a aprender; cómo enseñan los y las docentes; cuáles son los procesos que desarrollan, entre otros interrogantes claves del oficio.
 - Analizar con otros maestros/as o profesores/as –y también con coordinadores, tutores, preceptores...- el plan más pertinente, que articule de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las particularidades de los y las estudiantes y las estrategias y recursos seleccionados.
 - Confrontar y analizar conjuntamente situaciones problemáticas propias de las prácticas de enseñanza.
 - Analizar la relación pedagógica y la comunicación en las clases (Perrenoud, 2007).

Entre otras acciones.

Planificar la enseñanza

- **Conocimiento** de las características (socioculturales, cognitivas, emocionales y afectivas) de los y las estudiantes, sus contextos de pertenencia y actuación, sus intereses y proyectos, sus ámbitos de experiencia sociocultural, sus recorridos escolares previos, las prácticas y repertorios culturales en los que han sido socializados; entre otros aspectos que interpelan hoy a los y las docentes en su *oficio de enseñar* (Falconi, 2014; Falconi y Beltrán, 2010). **Contextualización** de la planificación con base en estas variables.
- **Dominio** de los saberes específicos del campo de conocimiento/espacio curricular/área en que el/la docente enseña y de su didáctica.
- **Selección de saberes fundamentales** que permitan afrontar nuevos desafíos y escenarios de manera autónoma (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017-2018), en el marco de los marcos curriculares correspondientes. **Posesión de criterios** precisos y fundamentados para su **secuenciación y organización**.
- **Diseño de situaciones** de integración de saberes que promuevan comprensiones profundas y la apropiación de contenidos relevantes.
- **Programación de experiencias** que favorecen el desarrollo integral de los y las estudiantes a partir de la articulación de contenidos y capacidades fundamentales; éstas, en sus distintas dimensiones: sociocultural, cognitiva y metacognitiva, motivacional-afectiva y socioemocional.
- **Establecimiento de vínculos** entre lo que los y las estudiantes tienen que aprender en la escuela y en las aulas y lo que ellos y ellas aprenden en los contextos y escenarios familiares, sociales y comunitarios en los que discurre buena parte de su vida, y **articulación** de ambas esferas y tipos de aprendizajes (Coll, 2010).
- **Puesta en relación** –en las experiencias formativas que se diseñan– de los aprendizajes y contenidos curriculares con el mundo contemporáneo, orientando las propuestas a una alfabetización multidimensional (letrada, matemática, científica y tecnológica, visual y audiovisual, estética, económica, intercultural, social, emocional...).
- **Aplicación de criterios** para la selección de materiales y recursos mediadores diversos (en cuanto a soportes, formatos, lenguajes) que atiendan a las múltiples inteligencias y estilos de aprendizaje. **Garantía de la disponibilidad y acceso** de esos materiales y recursos para todos y todas las estudiantes.
- **Diseño de progresión y estructuras didácticas/formatos** de las distintas clases, en función de los logros de aprendizaje esperados y adecuando la distribución del tiempo didáctico.
- **Diseño de actividades**, entendidas como acciones con finalidad, culturalmente reguladas.

- **Anticipación** de las formas de interacción e interactividad a desarrollar en el marco de la propuesta didáctica.
- **Previsión** de estrategias de enseñanza y de evaluación.

Entre otras acciones.

Gestionar la enseñanza

- **Conducción** del proceso con una dinámica inclusiva que se preocupe por hacer y dar lugar a la heterogeneidad.
- **Reelaboración** del propio conocimiento al intercambiarlo y problematizarlo con los y las estudiantes, confrontándolo con el devenir de la realidad y los contextos (Baeza Correa, 2002).
- **Mediación pedagógica** en el marco de un ambiente favorable para el aprendizaje, lo cual incluye:
 - **generación y sostenimiento** de la motivación y el deseo de aprender de los y las estudiantes;
 - **promoción** del esfuerzo y el compromiso imprescindibles para el logro del aprendizaje escolar por parte de los y las estudiantes, a partir de intervenciones –**ayudas necesarias y ajustadas**- que les permitan atribuir sentido a la situación y al contenido del aprendizaje (Coll, 2013).
- **Desarrollo** –de manera conjunta con los estudiantes- de las actividades previstas, atendiendo a lo que hacen y lo que dicen mientras abordan los contenidos a través de las distintas actividades de aprendizaje.

Trabajar juntos, actuar juntos y hablar juntos de lo que se está haciendo, de cómo se está haciendo, de por qué y para qué se está haciendo es determinante para que el proceso de construcción progresiva de significados compartidos pueda ponerse en marcha y evolucionar en la dirección adecuada (Coll, 2010, pp. 20-21).

- **Implementación de variedad de estrategias** de enseñanza en sinergia con la utilización de recursos pertinentes y relevantes.
- **Trabajo centrado en los y las estudiantes:** en sus representaciones, en sus fortalezas, en los obstáculos que se les presentan en sus procesos de aprendizaje; en sus errores, para que puedan superarlos y en sus logros, para potenciarlos; en sus preferencias, permitiéndoles realizar elecciones; en la definición de proyectos personales...
- **Extensión de la gestión de la clase** hacia otros ámbitos de aprendizaje–reales y virtuales- que trasciendan el espacio del aula.
- **Aprovechamiento de las potencialidades pedagógicas y didácticas de las TIC** en relación con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje. Aporte al desarrollo de capacidades vinculadas con la alfabetización y la cultura digitales.

Entre otras acciones.

Evaluar los aprendizajes y la misma enseñanza

- **Identificación de diversos enfoques y metodologías de evaluación** considerando las particularidades y diferencias de los estudiantes **y utilización de ese conocimiento** para formular procesos de evaluación pertinentes, orientados a evaluar tanto procesos como resultados de la enseñanza y el aprendizaje.
- **Inclusión de diversos criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes** que permitan identificar logros y desafíos de aprendizaje, así como reconocer los aspectos de la enseñanza que deben ser mejorados.
- **Observación y seguimiento** de los y las estudiantes en **situaciones auténticas** de aprendizaje, según un enfoque formativo, y revisiones periódicas del desarrollo de capacidades y apropiación de contenidos, para la toma de decisiones vinculadas con la progresión de los aprendizajes (Perrenoud, 2007).
- **Profundización** –con los mismos/as estudiantes, de ser posible- en análisis y valoraciones multidimensionales y desde diversas perspectivas, de las variadas situaciones que se presentan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en vistas a la construcción de aprendizajes a largo plazo.
- **Promoción** de prácticas de auto y coevaluación.
- **Utilización de diversas estrategias metacognitivas y de retroalimentación**, en concordancia con el enfoque formativo de la evaluación.

Entre otras acciones.

LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL OFICIO: COMPROMISO, VÍNCULOS, CONFIANZA

... encontrarse motivado, implicado plenamente en las tareas educativas, creer que su labor es clave en la educación de los alumnos...

(Antonio Bolívar, 2013)

Cuando al comienzo de este documento iniciábamos nuestras reflexiones acerca del *oficio de enseñar*, decíamos que –entre otros componentes- éste involucra también un *sentir*, que se expresa en *compromiso, vínculos, confianza*. Al respecto, nos interesa destacar –en primer término- que en gran medida ese *compromiso* del docente se pone de manifiesto en su disposición para responder a las demandas de esos cambiantes escenarios contemporáneos a los que hemos aludido en un apartado previo. El *compromiso* se manifiesta, además, en distintas dimensiones:

Compromiso con los y las estudiantes	Compromiso con el oficio de enseñar	Compromiso con la escuela	Compromiso con la profesionalización
<i>Se manifiesta a través de:</i> ✓ El vínculo emocional; acompañamiento y cuidado. ✓ La responsabilidad por la calidad de los aprendizajes de todos y todas. ✓ La atención a las necesidades individuales de cada estudiante y de los grupos. ✓ La búsqueda permanente de maneras diversas de desarrollar clases significativas. ✓ El interés por plantear desafíos de aprendizaje. ✓ La selección y/o producción de materiales más relevantes, que susciten el interés de los estudiantes. <i>entre otros.</i>	<i>Se manifiesta a través de:</i> ✓ La responsabilidad por el <i>saber hacer</i> del oficio. ✓ El involucramiento y la participación en las acciones institucionales de mejora. ✓ La disposición a esforzarse por “hacer bien” su trabajo. ✓ El entusiasmo por la enseñanza. <i>entre otros.</i>	<i>Se manifiesta a través de:</i> ✓ La identificación con el proyecto educativo. ✓ El sentido de pertenencia y comunidad. ✓ La disposición al trabajo colaborativo. ✓ La implicación en la toma de decisiones. ✓ La acción a favor de las metas educativas de la escuela. <i>entre otros.</i>	<i>Se manifiesta a través de:</i> ✓ La disposición a mejorar sus saberes y capacidades profesionales para incrementar la calidad de su trabajo. ✓ La participación en diversos dispositivos de formación general, disciplinar y didáctica. ✓ La pertenencia a asociaciones y grupos profesionales. ✓ La construcción de un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). <i>entre otros.</i>



El acto de enseñar supone siempre en sí mismo un rasgo vincular, afectivo, relacional. **Las siguientes reflexiones pueden constituir puntos de partida fértiles para generar análisis y debate:**

... los educadores somos responsables no sólo de desplegar nuestro *saber específico disciplinar* sino también de desplegar un *saber sobre la construcción y sostenimiento de la relación pedagógica* y la influencia que ejercemos sobre nuestros educandos, de ayudar a que todos sean parte de un colectivo en el que se construyen vínculos y se ocupan lugares relevantes... (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2015, p.17).

En el vínculo se conjugan el cuidado del otro y la exigencia. El cuidado refiere a la asistencia, preocupación, acogimiento y recibimiento del otro, y la exigencia tiene que ver con la tensión que aparece en la relación cuando se desafía al otro a hacerse cargo de la potencialidad de su inteligencia (...) creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto. Esa apuesta, esa confianza, es fundamental a la hora de enseñar, dado que, como afirma Graciela Frigerio “a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá” (Frigerio, 2007, p. 37). En tal sentido, el cuidado del otro, la confianza en el otro en cuanto otro genera un espacio de libertad y de creación por parte de los sujetos, por tanto, un ambiente propicio para la construcción de lo nuevo, de lo desconocido, de lo imprevisible (Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, 2015, p.107).

Y PODREMOS SEGUIR PENSANDO LAS CLAVES DEL OFICIO...

... enseñar es hacer pensar, dar a pensar, posibilitar el desafío, transmitir a otros lo que pensamos y sobre todo lo que nos hace pensar. O dicho de otro modo, compartir los problemas, las preguntas, las inquietudes. Este modo de ver la enseñanza implica una experiencia de aprender que acepta la idea de riesgo, da lugar a pensar la relación entre el sujeto y el mundo, una relación que implica acompañamiento, una invitación pero no un amoldamiento porque no se puede obligar a aprender, pero sí se puede incidir en las condiciones para invitar a que el otro aprenda.

(Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017)

Con el propósito no de dar un cierre a este documento, sino de recuperar algunas ideas y posicionamiento que se han discutido en los diversos procesos de formación situada y –al mismo tiempo- abrir algunas futuras posibilidades de seguir construyendo aportes, dejamos planteados algunas **claves y posicionamientos para mejorar las prácticas**⁶:

⁶ Retomamos conceptos y recomendaciones desarrolladas en Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *¿Cómo aprende el que aprende? ¿Cómo enseña el que enseña?* Disertación del Dr. Horacio Ferreyra. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=WafSqdzC8GM>

Cuestiones claves

- En cuanto a la enseñanza: pasar de la **transmisión** del conocimiento a la propuesta de **experiencias** de aprendizaje.
- En cuanto al contenido: pasar de un **modelo lineal** al **pensamiento complejo**. Esto implica preguntarse, por ejemplo: *¿Qué abordajes del contenido debo procurar, como docente, para que los y las estudiantes “desempaquen su pensamiento – expliquen, interpreten, apliquen, cambien su perspectiva, empaticen o se autoevalúen...”* (Flore y Leymonié, 2007, p.10).
- En cuanto al proceso de aprendizaje: pasar de un **aprendizaje superficial/repetitivo** a un **aprendizaje profundo y comprensivo**. Esto implica preguntarse: *¿Qué quiero que los y las estudiantes comprendan?, ¿cómo sé yo, docente, qué comprenden?, ¿cómo saben ellos qué comprenden? ¿Cuál será mi papel como docente en una clase planificada pensando en la comprensión, en el logro de aprendizajes profundos?*

Posicionamientos

- Pasar de la **homogeneidad** a la **diversificación**, lo cual implica la vivencia –en las aulas– de la diversidad en todas sus expresiones.
- Transitar de la **rigidez** a la **flexibilidad**, en los formatos, en los agrupamientos, en las interpretaciones, en los tiempos y recorridos...
- Moverse del **desempeño individual** al **desempeño colectivo**, involucrándose en procesos de aprendizaje continuo, colaborativo y situado, para la mejora del *oficio de enseñar*.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J. (2017). *La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias*. Reseña de Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. *Revista de Educación* Año VIII N°10, 151-158.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 89-100. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Santillana.
- Antelo, E. (2012). Los gajes del oficio de enseñar. Conferencia. *Diálogos Pedagógicos*, X (19), 163-170.
- Antelo, E. (2016, mayo). *Igualdad, consideración y el oficio de enseñar*. Conferencia en Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Instituto de Investigación y Capacitación. Plan de Apoyo a Concursos. Cargos de Inspección Técnica Zonal. Niveles Inicial, Primario, Secundario y Educación Técnica. Córdoba, Argentina. Recuperado el 26 de noviembre de 2018, de <http://www.uepc.org.ar/conectate/igualdad-consideracion-y-el-oficio-de-ensenar-estanislaio-antelo/>
- Araceli de Tezanos, F. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad* 12, 8-26. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/16>
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P. y Castro Zubizarreta, A. (2010). El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica. *Teoría Educativa* 22, 183-205.
- Azeredo Ríos, T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de mejor calidad*. Barcelona, España: Graó.
- Baeza Correa, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO. *Educación Secundaria, un camino para el Desarrollo Humano* (pp.163-184). Santiago de Chile: UNESCO.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del Siglo XXI. El oficio de educar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona, España: Graó.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2013, marzo). *La ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia)*. Conferencia II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad de la República, Montevideo. Uruguay.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Escalante Rivera, C., Fernández Obando, D. y Gaete Astica, M. (2013). *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Gobierno de

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/competencias_interculturales.pdf

Falconi, O. (2014). Criterios de evaluación de profesores en una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar. *Cuadernos de Educación* XII (12).

Falconi, O. y Beltrán M. (2010). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: 'yo tú, él... nosotros apoyamos'. *Cuadernos de Educación*, VIII (8), 219-232.

Fernández Enguita, M. (2005). La educación en la sociedad del cambio. *Al Tablero*, N° 34, 9.

Ferreira, H. A. y Bonetti, O. C. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Colección Educación Secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares (12). Córdoba, Argentina: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF.

Flore, E. y Leymonié, J. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. En *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.

Frigerio, G. (2018, marzo). Antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos. Entrevista. *La Diaria, Educación*. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Prioridades Pedagógicas*. Fascículo Introductorio. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015). *Confiar y construir el vínculo pedagógico*. Fascículo 2 Serie Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Colección Prioridades Pedagógicas. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PP%20MAS%20CONF%20WEB.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 a). *Algunas consideraciones sobre el oficio de estudiante*. Fascículo 1 Colección Oficio de Estudiante. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F1.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 b). *La construcción del oficio de estudiante: abordajes en la escuela*. Fascículo 2 Colección Oficio de Estudiante. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F2.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 c). *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la Educación Obligatoria y Modalidades*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 30 de octubre de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales2016.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Escuelas, familias, comunidad. El oficio de estudiante no se aprende en soledad*. Fascículo 2 Colección Oficio de Estudiante. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 30 de octubre de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/oficio-estudiante-F3.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017-2018). *Aprendizajes y contenidos fundamentales: educación*

- Obligatoria*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php?opt=opc10>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (coord.). *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_i_mbernón_f.pdf
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Rodríguez Morena, S. y Arbelo Hernández, S. (2015). Una nueva forma de entender el oficio docente. En Instituto Crandon. *Ser docente en el Siglo XXI. Ensayos* (pp.103-130). Montevideo: Ediciones B.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de enseñar. *El Monitor de la Educación*, N° 25, 30-34.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Revista DIDAC* N°46, 4-9. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Coordinación

Horacio Ferreyra.

Elaboración

Horacio Ferreyra y Silvia Vidales.

Lectura crítica y aportes

Claudio Barbero, Ana María Rúa y Doly Sandrone

Colaboración

Jimena Castillo, Lorena Manrique, Sandra Molinolo, Carlos Ponsella, Rubén Rimondino, Héctor Romanini, María Marta Skiba, Luciana Trocello y Marisa Videla.

Diseño de tapa y diagramación

Área de Comunicación Institucional y Prensa.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la

[LicenciaCreativeCommons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en [http www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

05 de diciembre de 2018

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretto

Presidente Provisorio Poder Legislativo Córdoba

Dr. Oscar Félix González

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

**Director General de Educación Técnica y Formación
Profesional**

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Mgter. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

**Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa**

Lic. Nicolás De Mori



**GOBIERNO DE
CÓRDOBA
ENTRE TODOS**



**Secretaría de
EDUCACIÓN**
**Subsecretaría de
PROMOCIÓN DE IGUALDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA**

**Ministerio de
EDUCACIÓN**

2018

Primera carta

ENSEÑAR-APRENDER.

LECTURA DEL MUNDO-LECTURA DE LA PALABRA

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender*, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no

había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un *burócrata de la mente* sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad–, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica *estudiar*. Desde ya, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa, de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del *estudiar*, del *leer*, del *observar*, del *reconocer* las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy

intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por *estudiar*, que, al incluir el *enseñar* del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o que rehace su saber para enseñar mejor hoy, y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la *escuela* o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en éste. De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, si estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del

proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la *comprensión*. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la *comprensión* será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la *experiencia escolar* procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la *experiencia sensorial*, característica de lo cotidiano, a la *generalización* que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica que mencioné como “lectura de la lectura anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” aquella que antecede a la de la palabra y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como *inferior* por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación¹ que representaba a un

1 Sobre codificación, lectura del mundo, lectura de la palabra, sentido común, conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; *Educação e mudança*, *Ação cultural para a liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Sérgio Guima-

hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la "lectura" de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de *comprensión* que caracteriza la lectura del mundo y/o de la *palabra*. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su *comprensión* del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada de manera sensorial, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo algo mas allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de *generalizar* que caracteriza a la "experiencia escolar". Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer *cultura*, de hacer *arte*. Fue por eso que, releendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago cultura. Hago esto".

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo, pero no hace mal que ahora lo retome.

Estaba yo en la isla de São Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales.

rães, *Sobre educação*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire e Ira Shor, *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI; Paulo Freire y Márcio Campos, "Leitura do mundo - Leitura da palavra", *Le Courier de L'UNESCO*, París, febrero de 1991.

Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante que menospreciase la *teoría*, que le negase toda importancia y enfatizase exclusivamente la *práctica* como la única *valedera*, o bien que negase la *práctica* y atendiese exclusivamente a la *teoría*. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, que será objeto de análisis en una de mis cartas.

Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Éste era el momento para los discursos de algunas personas consideradas como las más capaces para hablarles a los otros.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos clave —codificación y decodificación, por ejemplo— como si estuviésemos en un momento de *presentaciones*, sin pensar ni por un instante que la *presentación* de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en la que iban a iniciarse.

Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes. Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su tarea política —la de ayudarnos sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación—. Sabían que ellos, así como los jóvenes que

iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya leían también la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía *empapada* de la práctica vivida.

Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos y, mirando a Porto Mont allá a lo lejos, dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: "Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos".

Hasta entonces, su "lectura" del lugar, de su mundo particular, una "lectura" demasiado próxima al "texto", que era el contexto del pueblo, no les había permitido *ver* a Porto Mont como realmente era. Existía cierta "opacidad" que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de "tomar distancia" del objeto, en este caso de la *codificación* de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al "texto", vale decir, al *contexto* de

Porto Mont. La “toma de distancia” que la “lectura” de la codificación les permitió los *aproximó* más a Porto Mont como “texto” que está siendo leído. Esa nueva lectura rehizo la anterior, por eso dijeron: “Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos”. *Inmersos* en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de *ver*. “Tomando distancia” de aquélla *emergieron* y, así, vieron como jamás habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

También por eso es que *enseñar* no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro lado, en el *rechazo* de lo que se llama “lenguaje difícil”, imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lea, que estudie, debe abandonar la lectura de un texto por considerarlo difícil, por el hecho de no haber entendido, por ejemplo, lo que significa la palabra *epistemología*.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios,² entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos; manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos; enciclopedias; lectura comparativa del texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo, como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito—, explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir *ligero*, es facilitar, no dificultar la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, por quien, al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo *leer*, *estudiar*, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias, prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la *comprensión* es inútil. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión, por parte del lector, del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para *hacerse la oportunidad* de conocer.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros, en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. Poder consultar este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes.

Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse de tal modo que *ambos* sean percibidos como necesarios para algo, como algo que el niño necesita —como resaltó Vygotsky—,³ y nosotros también.

3 Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

En primer lugar, la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Cuando aprendemos a *leer*, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.

En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto.

Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el *leer* y el *escribir*, y desde el comienzo de la experiencia en la que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer. Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. “Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis. No sé *escribir*”, es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en los que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y “escritor”, se adueñe de manera crítica de su forma de ir siendo lo que es parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos “seres programados para aprender” de los que nos habla François Jacob.⁴ Resulta necesario, entonces, que aprendamos

4 François Jacob, “Nous sommes programmés mais pour apprendre”, *Le Courrier de L'UNESCO*, París, febrero de 1991.

a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

A los que estudiamos, a los que enseñamos —y por eso también estudiamos— ese lenguaje se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños escritos sobre las lecturas que realizamos; en el contacto con buenos escritores, buenos novelistas, buenos poetas, científicos, filósofos, que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad.⁵

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una *carga*, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible.

Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa

relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.

Al dejar claro que el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy subrayando que mi posición no es *idealista*.

Rechazando cualquier interpretación *mecanicista* de la *historia*, rechazo igualmente la *idealista*. La primera reduce la conciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la sociedad, la segunda somete todo al todopoderosismo de la conciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas.⁶

Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso.

EL OFICIO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Profesoras: Carolina Yelich, Claudia Giacobbe, Lucía Ríos y Julieta Zaporta.

Bienvenidos/as!

Como ustedes comprenderán, estudiar en la universidad implica animarse a pensar lo que no siempre pensamos y, sobre todo, una oportunidad para acercarse a textos que ayudan a reflexionar sobre nuevas formas de ver el mundo, propias de la carrera elegida. Como dice Bazerman (2014) cada disciplina es un conjunto de lentes mágicas que nos permiten ver detalles que nunca habíamos notado, comprender por qué dichos detalles son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas.

Hoy los/las queremos acompañar en estos primeros pasos por el Profesorado Universitario en Educación Especial, confiando en que será una experiencia enriquecedora.

Para iniciar este recorrido les acercamos dos textos que esperamos puedan leer antes del encuentro presencial.

Cada texto tiene una pequeña propuesta o un propósito de lectura. Pero antes de que se vuelquen de lleno a los textos, les pedimos que identifiquen a los autores y busquen alguna información (en páginas web confiables en relación con la información que brindan) para poder conocer algo de ellos, cuáles son sus preocupaciones, en qué contexto sociohistórico trabajan y producen conocimiento, todo aquello que les permita aproximarse mejor a sus textos. También les recomendamos indagar sobre aquellas palabras o conceptos que desconocen o que no entienden.

Texto 1: Bambozzi, Enrique (2018). *“Construirse como estudiantes en la Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Pública”*.

Les proponemos leer el texto atendiendo las invitaciones a pensar que va haciendo el autor a medida que avanza en las páginas del escrito

Texto 2: Freire, Paulo. “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, extraído de:

http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/01/Freire_Consideraciones.pdf

En esta oportunidad la propuesta es que lean el texto como si saborearan un postre. Es breve, pero con muchos recovecos para curiosar. Luego de realizar esa lectura lenta, recursiva, traten de extraer algunos rasgos que tendría el “estudiar” para Paulo Freire.

Señalen alguna idea que les haya impactado especialmente.

TEXTO 1 :

Construirse como estudiantes en la Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Pública.

Enrique Bambozzi. 2018

Acceder a la educación pública, implica apropiarse del producto de una lucha sostenida e histórica de aquellos que creen en el derecho a la igualdad en cuanto al acceso al conocimiento.

En nuestro país, la gratuidad de acceso a los estudios universitarios puede ser interpretada como una inversión de la sociedad y el Estado, pero sobre todo como la concreción de ese derecho. Ahora bien, no alcanza con únicamente facilitar el acceso. Ingresar a estudios superiores requiere, de parte de los estudiantes, un proceso de apropiación de las herramientas que le posibiliten afrontar las exigencias académicas del nivel, conocer los trayectos formativos que van a recorrer en la carrera elegida, introducirse a los modos de organización de la educación superior, así como a la cultura y el marco institucional de la Universidad Provincial de Córdoba, y a sus unidades académicas (Facultades).

Antes de seguir, ¿qué significa para vos apropiarse de una conquista que costó muchas luchas en la historia? ¿qué ejemplo de luchas históricas podrías recordar que hayan ampliado derechos de las personas?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La Educación Superior en Argentina se rige por un cuerpo normativo que permite brindar un marco organizativo y administrativo de este nivel educativo. Tres leyes son fundamentales para la organización de la educación del nivel superior y de la Universidad Provincial de Córdoba puntualmente:

- LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.
- LEY N° 24.521. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- LEY N° 9375. CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA.

En 1995 el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Históricamente, el sistema de educación superior argentino tiene una estructura de carácter binario que es reconocido por el art. 34 de la LES: la Educación Superior comprende

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24521.
- b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la
- c) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

¿Conoces Universidades, Institutos Universitarios o Institutos de Educación Superior? ¿Te acordás de los nombres? Anotalos y después compartimos.

Entre otros aspectos sobresalientes de la LES, podemos destacar:

- La responsabilidad indelegable del Estado en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público. Este principio está claramente afirmado en el artículo 2º de la ley -que expresamente establece que le cabe al Estado responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público- y ratificado reiteradamente en el conjunto de su normativa.
- El reconocimiento de la educación superior no universitaria. La LES recepta y regula a la Educación superior no universitaria, adjudicando a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el Gobierno y organización de esta, en sus respectivos ámbitos de competencia, así como la facultad para dictar normas que regulen la creación, modificación, y cese de instituciones educativas y el establecimiento de condiciones a las que se ajustará su funcionamiento.
- La autonomía Universitaria: Esto implica que poseen una serie importante de atribuciones como; dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan sus estatutos y lo que prescribe la LES, administrar sus bienes y recursos, crear carreras Universitarias de grado y posgrado, formular y desarrollar planes de estudios, de investigación científica y de extensión y servicio a la comunidad, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, etc.
- El Régimen de títulos: El art. 40 sostiene que “Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magíster y doctor...”.

El art. 41 expresa: “El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología Nacional”.

Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez:

El art. 42 “Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio Nacional, sin perjuicio del poder de policía

sobre las profesiones que corresponden a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia los poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades”.

¿SABÍAS QUE LA UPC TIENE TODOS LOS TÍTULOS RECONOCIDOS Y APROBADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN?

- Los procesos de evaluación y acreditación: implantación de procesos de autoevaluación y evaluación institucional externa los que deben sujetarse todas las instituciones universitarias, sean públicas o privadas, cada seis años y los de acreditación de carreras de posgrado y aquellas de grado del artículo 43.
- La creación y autorización de instituciones universitarias: La Ley organiza el gobierno y coordinación del sistema universitario sobre la base de los siguientes organismos: La Secretaría de Políticas Universitarias; El Consejo de Universidades; El Consejo Interuniversitario Nacional; El Consejo de Rectores de Universidades Privadas y Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

En diciembre de 2006, el Congreso de la Nación Argentina aprobó 26.206 de “Educación Nacional” donde el Estado organiza el sistema la Ley N° educativo argentino como el conjunto de servicios y acciones educativas reguladas que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este Sistema está integrado por los servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación, definidos en la presente Ley.

Entre sus principios, derechos y garantías se sostiene que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. (Art.2) así como se establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

BIBLIOGRAFÍA

- MARQUINA, Mónica (2004) “Panorama de las titulaciones en el sistema de Educación superior argentino: aportes para un estudio comparado”. Comisión Nacional de Evaluación y 2004.
- MARTÍN, José Francisco y MONTERO, Stella Maris “Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina”. Consultado en página de Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. En:
<http://www.oei.es/homologaciones/argentina.pdf>
- Ley de educación Superior N° 24.521
- Ley de educación Nacional N° 26.206

Varias de las ideas expuestas han sido tomadas de las leyes educativas que siguen.

Te vamos a pedir que las busques y bajes para contar con ellas y así poder responder:

Leer la definición de educación y sistema educativo en ambas leyes (para localizarlas podés ver el índice de cada ley y así ubicar los artículos correspondientes). ¿Se parecen, se contradicen? ¿Qué te parece?

LEY 26.206. LEY DE EDUCACION NACIONAL.

http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.df

Ley 24.521. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

<http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

LEY: 9375. CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA.

MISIÓN Y FINES

La Universidad Provincial de Córdoba fue creada mediante Ley Provincial 9375, como persona jurídica pública, dotada de autonomía institucional y académica con autarquía económico-financiera.

Misión

La Universidad Provincial de Córdoba tiene como misión primaria establecer una formación académica integral de calidad, que contribuya al desarrollo económico, social y cultural de la Provincia de Córdoba, sustentada en sólidos valores éticos y humanistas, conforme a criterios de inclusión, equidad, excelencia, responsabilidad social y ambiental, priorizando para ello la articulación y cooperación con los distintos niveles de los sistemas educativos provinciales y nacionales.

Fines

1. Organizar e impartir Educación Superior Universitaria mediante una estructura de carreras de formación de pregrado, grado y posgrado, destinadas a satisfacer necesidades de la Provincia.
2. Formar y capacitar profesionales vinculados al campo de la Educación, el Arte, la Cultura y las Humanidades, la Educación Física, Recreación, Deportes y Salud, el Turismo y Ambiente y otras áreas y especialidades, con solidez profesional y académica, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético, sensibilidad y responsabilidad social, atendiendo a las demandas y requerimientos

individuales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales.

3. Colaborar con el gobierno de la Provincia en la formación de especialistas en Políticas Públicas con competencias para la formación de especialistas en de Políticas Públicas con competencias para:
 - diseñar, elaborar, implementar, y evaluar políticas públicas;
 - adaptar las administraciones a los nuevos requerimientos organizacionales;
 - fortalecer la capacidad de gestión de las entidades territoriales, con el objeto de hacer de la descentralización una realidad en cuanto a estrategias de desarrollo local, fortalecimiento de la democracia y fomento de la gobernabilidad.
4. Crear, preservar, desarrollar y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas de expresión a través de la enseñanza, la investigación científica, la extensión y la prestación de servicios.
5. Hacer de la equidad y la inclusión social una herramienta de transformación y búsqueda de mecanismos de distribución de las posibilidades concretas de formación.
6. Favorecer el ingreso, la retención, promoción y acompañamiento institucional, de aquellos estudiantes con vocación que se encuentren en situación vulnerable o en riesgo de abandonar sus estudios.

¿Qué te parecen estos fines de la Universidad Provincial de Córdoba, te sentís identificado con alguno de ellos, algunos están más cerca de la carrera que elegiste?

UPC, UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN Y AHORA TE TOCA A VOS CONTINUARLA...

Creación y Organización de la UPC.

En noviembre de 2006, el entonces Gobernador de la Provincia de Córdoba, Dr. José Manuel de la Sota, convocó a los directores de ocho Institutos de Educación Superior para comunicarles la decisión oficial de crear la Universidad Provincial, sobre la base de existencia de dichas instituciones.

Los Institutos elegidos fueron:

- Escuela de Bellas Artes “José Figueroa Alcorta”
- Conservatorio de Música “Félix Garzón”
- Instituto Provincial de Educación Física.
- Escuela de Turismo y Hotelería “Montes Pacheco”
- Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”
- Escuela de Cerámica “Fernando Arranz”
- Escuela de Artes aplicadas “Lino Eneas Spilimbergo”
- Escuela integral de Teatro “Roberto Arlt”.

El 7 de diciembre de 2006 se realizó el acto de presentación oficial de la Universidad provincial en el salón de actos de la Ciudad de las Artes. En su discurso, el Sr. Gobernador dijo entre otros conceptos:

“Esta Universidad que vamos a poner en marcha en el curso del año que viene, en realidad, ya existe de hecho desde hace mucho tiempo. No va a nacer a partir de la sanción de la ley que enviaremos a nuestra Legislatura, aunque ella sea imprescindible para que podamos crearla.

Esta Universidad ya nació por el esfuerzo de varias generaciones de creadores que

con su talento y empeño han hecho posible que Córdoba cuente hoy con una educación de calidad y con ocho centros educativos de excelencia reconocidos nacional e internacionalmente.

Todas las escuelas que integrarán la Universidad Provincial de Córdoba cuentan hoy con profesores de primer nivel, con magníficos edificios recién construidos, con equipamiento moderno y una nutrida matrícula integrada por alumnos de todo el país”.

El 7 de febrero de 2007 el Poder Ejecutivo presentó en la Legislatura el Proyecto de Ley de Creación. Entre los fundamentos de dicho documento, se expresa que: “Al ser el objetivo de la creación de la Universidad la generación de una oferta educativa no tradicional y no cubierta por otras instituciones, la Provincia contaría con un medio para el desarrollo, fomento y estímulo de actividades y profesiones que sean de especial interés en el ámbito provincial, que generen nuevas y mejores posibilidades de salida laboral calificada para sus egresados, y que se amplíen y diversifiquen las actividades culturales y científicas locales.”

Te diste cuenta de que la UPC es una Universidad con carreras no tradicionales y vinculadas a las necesidades de la Provincia de Córdoba (lo que llamamos Regionalización). Si tuvieras que mencionar algunos de los problemas de la Provincia de Córdoba ¿cuáles mencionarías? ¿En qué medida la carrera que elegiste puede ayudar a resolver algunos de los problemas que mencionaste?

El 11 de abril de 2007, la Legislatura de la Provincia de Córdoba sancionó la Ley N° 9375 de CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA.

Ese mismo año el Proyecto Institucional y el Estatuto de la UPC, fueron presentados a la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, para pasar luego a consideración de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria); habiéndose iniciado de ese modo el proceso de evaluación y reconocimiento de la UPC, trámite necesario para que sus titulaciones sean de alcance nacional.

En el año 2011 y luego de un prolongado período en que no hubiera respuestas sobre el proceso de acreditación, el Ministerio de Educación de la Provincia informó sobre un primer dictamen de la CONEAU. En junio de ese año se inició el periodo de Organización de la UPC, asumiendo la responsabilidad el Ing. Tulio del Bono, desde su rol de Ministro de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba; acompañado por docentes, directivos y estudiantes de las instituciones base de la Universidad, quienes se conformaron en comisiones de trabajo para el tratamiento y revisión de los diseños curriculares de los tramos de licenciatura, el diseño del presupuesto, y el escalafonamiento laboral del nivel universitario en el ámbito de la Provincia de Córdoba.

A comienzos del año 2012, la organización de la UPC fue encomendada a la Dra. Isabel Esperanza Bohorquez, quien presentó a la CONEAU modificaciones al proyecto original, con el objetivo de dar respuestas a los requerimientos solicitados y continuación al proceso de aprobación de la UPC.

En abril de 2013 se abrieron la pre-inscripción para las Licenciaturas de Educación Física, Interpretación Musical, Psicopedagogía, Psicomotricidad,

Turismo, Diseño y Arte y Gestión Cultural. Inscribiéndose más de 2000 estudiantes, superando las propias expectativas institucionales.

Dichas licenciaturas, que ya cuentan con sus primeros egresados, se dictan desde agosto de 2013, sumándose a la oferta académica de otras carreras de tecnicaturas, profesorado y diplomaturas.

Hasta aquí hemos aprendido que cuando se crea una Universidad el primer momento se llama de Organización; ahora vamos al segundo momento de Normalización (en el que estamos) y al que te invitamos a participar activamente.

El 20 de julio de 2014 la Legislatura provincial aprobó el proyecto de ley que establece el fin del proceso “organizativo” y el comienzo del período de “normalización”, confirmando en su cargo a la Rectora Normalizadora Isabel Esperanza Bohorquez.

La “normalización” refiere a una etapa de “vida plena” de la UPC y en su desarrollo y constitución, ligado a la formación y afianzamiento de los claustros y la necesaria evolución hasta llegar a un proceso de constitución del Consejo Superior vía elecciones.

El 06 de noviembre de 2014 mediante Resolución Rectoral N° 166/14 se dispuso la conformación de comisiones de trabajo para la revisión y ajustes de los planes de estudio de las carreras que dependen de la UPC con el objeto de adecuarlas al nivel universitario y jerarquizar la oferta académica. Estas comisiones, e s t á n conformadas por docentes representantes de las carreras históricas, docentes de las nuevas carreras, así como estudiantes y egresados. Y trabajan coordinadas por miembros del Equipo Técnico Curricular dependiente de la Secretaría Académica de la UPC.

El 09 de diciembre de ese mismo año, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) emitió un dictamen favorable sobre el proyecto institucional de la UPC, constituyéndose en la cuarta Universidad Provincial del país que logra la aprobación desde que se implementó este sistema de evaluación en 1996. De esta manera, dicho organismo elevó al Ministerio de Educación de la Nación un informe favorable previsto en el Artículo 69 de la Ley de Educación Superior 24.521, paso necesario para la validez nacional de los títulos que otorgue esta Universidad.

En abril de 2015 a fin de avanzar en el proceso de normalización, se crean tres Facultades a partir de las cuales se estructura y organiza la vida académica de los Institutos fundadores y de las carreras que se dictan. Dichas Facultades son: la Facultad de Turismo y Medio Ambiente conformada por la Escuela Superior

de Turismo “Montes Pacheco”; la Facultad de Arte y Diseño integrada por las cinco escuelas de la Ciudad de las Artes, y la Facultad de Educación y Salud integrada por el IPEF y el Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”.

Las Facultades funcionan sobre la estructura administrativa de los institutos superiores pre-existentes con un Decano/a normalizador/a que fueron designados por el Rectorado como autoridades máximas de cada facultad y a quienes se les encomendó, entre otras funciones la conformación de Consejos Asesores. Estos consejos son espacios de participación de las comunidades educativas de las diferentes Facultades, su función es la de asesorar y colaborar con las autoridades canalizando los aportes de la comunidad educativa a la propuesta de proyecto institucional.

El lunes 14 de septiembre de 2015, la por entonces presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner firmó el decreto presidencial de aval a la Universidad Provincial de Córdoba. De esta forma se reconoce la validez nacional de los títulos emitidos por esta casa de estudios. A medida que la Dirección Nacional de Gestión Universitaria vaya aprobando los planes de estudio de las carreras los graduados de esas disciplinas podrán ejercerlas en cualquier punto del país.

En este momento, quienes formamos parte de la Universidad Provincial de Córdoba, tenemos el privilegio y la responsabilidad de estar transitando su etapa fundacional y la construcción de su historia. **AHORA VOS TAMBIÉN SOS PARTE DE LA HISTORIA-**

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918

Algo te vamos a contar nosotros, pero ¿qué has escuchado sobre ella?

Aunque en el umbral del siglo XX la influencia de la Universidad se extendía en múltiples ámbitos, fue a partir de 1918 cuando su carácter rector adquirió una fuerza inusitada.

En consonancia con los acontecimientos que vivían el país y el mundo, en junio de 1918 la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento por la genuina democratización de la enseñanza, que cosechó rápidamente la adhesión de todo el continente.

Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los mitos de origen de la Córdoba del siglo XX, y uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad. La utopía universitaria del '18 se anticipó medio siglo al "Mayo Francés" y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas.

Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

Las bases programáticas que estableció la Reforma fueron:

- Cogobierno estudiantil

- Autonomía universitaria
- Docencia libre
- Libertad de cátedra
- Concursos con jurados con participación estudiantil
- Investigación como función de la universidad
- Extensión universitaria y compromiso con la sociedad

MANIFIESTO LIMINAR (liminar significa que sirve de puerta de entrada o umbral o también preámbulo, en definitiva, es un texto que anticipa el sentido de lo que viene).

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – 1918

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resultado llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demo universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los

que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad competencia.de absurda y la falsa-

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La r e f o r m a Matienzo no ha inaugurado predominio de una casta de una democracia universitaria; ha sancionado el profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley -se dice-la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree q u e debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio.

El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su

vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros

—los más— en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar vencidos o para esclavos!). ¡el honor y deprimir la personalidad!. Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud! Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida. En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, rector de esta universidad y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe

La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que

alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria! Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión. La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medios representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerse la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia. 21 de junio de 1918

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidente. Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Ángel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

<http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>

TEXTO 2 :

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire

Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

Tomado del libro de Paulo Freire

“La importancia de leer y el proceso de liberación”. Editado por Siglo XXI. México, 1996.

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la “educación bancaria”¹ no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigado, la creatividad. Su “disciplina” es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible

un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesticadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportar nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

- b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo. Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”².

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

- c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.
- d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.
- e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su

desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

² C. Wright Mills, The sociological imagination

