

**CURSO INTRODUCCIÓN A LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

CIEU 2025

**PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE
EDUCACIÓN
ESPECIAL
TOMO II**



FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y SALUD
Dr. Domingo Cabred



Indice

1- Perspectiva en Discapacidad.

- 1) Agencia Nacional de Discapacidad- ANDIS.(2023). Cuadernillo 1. Perspectiva de Discapacidad. Discapacidad y Accesibilidad en clave de inclusión. Concepciones desde el Modelo Social y el enfoque de Derechos Humanos.

2- El Oficio de Enseñar

- 1) Ministerio de Educación (2018). Documento de Acompañamiento N°20. El Oficio de Enseñar...al andar se hace camino.

3- El Oficio del Estudiante Universitario

- 1) Bambozzi, Enrique (2018). “Construirse como estudiantes en la Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Pública”.
- 2) Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Punto 9: “Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina)”.

4- Expresión corporal y artística

- 1) Secretaría de Cultura. Ministerio de Capital Humano.(10 de Febrero de 2020). Entrevista a Inés Dussel . “Hay que Hacer una acción contra-cultural y volver a mirar el mundo”

Texto en línea: <https://www.cultura.gob.ar/ines-dussel-8752>



FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y SALUD
Dr. Domingo Cabred

UPC UNIVERSIDAD
PROVINCIAL
DE CÓRDOBA

Perspectiva en Discapacidad

Agencia Nacional de Discapacidad- ANDIS.(2023). Cuadernillo 1. Perspectiva de Discapacidad. Discapacidad y Accesibilidad en clave de inclusión. Concepciones desde el Modelo Social y el enfoque de Derechos Humanos.

**SERIE DE CUADERNILLOS:
Perspectiva de Discapacidad**

DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN CLAVE DE INCLUSIÓN

**Concepciones desde el Modelo Social
y el enfoque de Derechos Humanos**



**Agencia
Nacional de
Discapacidad**

Agencia Nacional de Discapacidad

Discapacidad y accesibilidad en clave de inclusión : concepciones desde el modelo social y el enfoque de derechos humanos / contribuciones de Lucía Pestana Correia ... [et al.] ; coordinación general de Romina Cecilia Donato ; editado por Melisa Silvina Correa Sosa ; prólogo de Fernando Gaston Galarraga. - 1a ed volumen combinado. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Agencia Nacional de Discapacidad, 2023.

Libro digital, EPUB - (Perspectiva de Discapacidad / Romina Cecilia Donato ; 1)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90351-3-1

1. Discapacidad. 2. Derechos Humanos. 3. Inclusión. I. Pestana Correia, Lucía, colab. II. Donato, Romina Cecilia, coord. III. Correa Sosa, Melisa Silvina, ed. IV. Galarraga, Fernando Gaston, prolog. V. Título.

CDD 362.4045

Autoridades Nacionales

Presidente de la Nación

Dr. Alberto Ángel Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros de la Nación

Ing. Agustín Rossi

Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS)

Director Ejecutivo

Lic. Fernando Galarraga

Subdirectora Ejecutiva

Lic. Paula Gargiulo

Coordinadora Unidad de Capacitación

Lic. Romina Donato

Director Nacional de Inclusión de Personas con Discapacidad

Dr. Juan Pablo Ordoñez

Directora de Accesibilidad

Lic. Yanina Boria

Equipo: Lucía Pestaña, Melisa Correa, Julieta Koremblit, Uriel Weicman, Eva Izaguirre, Federico Burgos, Josefina Billorou y Braian Baez.

Diseño y edición

Coordinación de comunicación (ANDIS)

Equipo de diseño

Octubre de 2023

Edición de la Dirección Ejecutiva de la ANDIS

ÍNDICE

- **SERIE DE CUADERNILLOS: PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD**
- **PRÓLOGO**
- **PRESENTACIÓN**

- **CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD**
EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD
MODELO TRADICIONAL O DE PRESCINDENCIA
MODELO MÉDICO O REHABILITADOR
MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD
PRINCIPIOS Y LÓGICAS QUE OPERAN

- **CAPÍTULO 2: BARRERAS QUE IMPIDEN O LIMITAN LA PARTICIPACIÓN**
TIPOS DE BARRERAS SEGÚN LA CDPC
BARRERAS FÍSICAS
BARRERAS COMUNICACIONALES
BARRERAS ACTITUDINALES
MITOS Y PREJUICIOS
EL LENGUAJE COMOPARTE DE LA CULTURA INCLUSIVA

- **CAPÍTULO 3: LA DISCAPACIDAD EN CLAVE DE DIVERSIDAD**
INTERACCIÓN ENTRE TODAS Y TODOS
RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INTERACCIÓN
RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA LA INTERACCIÓN

- **CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS DE ACCESIBILIDAD PARA DERRIBAR BARRERAS**
ACCESIBILIDAD FÍSICA
ACCESIBILIDAD COMUNICACIONAL
CONFIGURACIÓN DE ESTRATEGIAS Y MEDIDAS DE

- **ACCESIBILIDAD**
APOYOS
DISEÑO UNIVERSAL
AJUSTES RAZONABLES
GARANTIZAR EL ACCESO

- **PALABRAS FINALES**
- **GLOSARIO**
- **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

SERIE DE CUADERNILLOS PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD

La serie Perspectiva de Discapacidad, se propone fundamentalmente promover los Derechos de las personas con discapacidad y reivindicarlas como sujetos activos, mediante un abordaje crítico y reflexivo de las actitudes, valores y creencias sobre el colectivo de personas con discapacidad y cómo éstas impactan en la vida cotidiana. Así también, como dichos prejuicios e injusticias se vuelven obstáculos para mejorar al conjunto de la sociedad.

La propuesta de los contenidos incluidos en esta serie de cuadernillos está asentada desde un marco pedagógico constructivista, con el propósito de fomentar la difusión de información de temas aún invisibilizados o no abordados, para repensar concepciones, saberes, acciones, prácticas y el trato hacia las personas con discapacidad.

Estas publicaciones buscan acercar a todas las personas, diferentes temáticas transversalizadas por la perspectiva de discapacidad. En tal sentido, la lectura de estos materiales permitirá conocer, identificar y remover todo tipo de barreras mediante diversas estrategias de accesibilidad y, así avanzar hacia una cultura más inclusiva.

Por ello y a fin de aproximarse a ideas y conceptos básicos e introductorios acerca de la discapacidad, recomendamos iniciar la lectura por el cuadernillo “DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN CLAVE DE INCLUSIÓN: Concepciones desde el Modelo Social y el enfoque de Derechos Humanos”.

Para luego continuar con la o las temáticas expuestas a continuación, según sean de interés. Temáticas que implican necesariamente, conocer los contenidos abordados en el cuadernillo anteriormente mencionado.

- **EDUCACIÓN INCLUSIVA:**
Estrategias de Enseñanza y Recursos Didácticos para la Diversidad.
- **LA INCLUSIÓN LABORAL COMO DERECHO.**
- **HABLEMOS DE DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS.**

De esta manera, celebramos con Ustedes la publicación de esta serie, de 4 cuadernillos, Perspectiva de Discapacidad, su lectura y todos los movimientos de sentidos personales y colectivos que provoque, como la construcción de prácticas accesibles e inclusivas.

Lic. Romina Donato
Coordinadora Unidad de Capacitación
Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS)

PRÓLOGO

Esta serie de cuadernillos Perspectiva de Discapacidad, que inicia su publicación, es una acción clave que contribuye con el objetivo que nos propusimos desde la Agencia Nacional de Discapacidad, de transversalizar la temática en diversas agendas que componen y definen el entramado social y el reconocimiento de Derechos.

Consideramos fundamental impulsar estas publicaciones que se basan en el compromiso de construir una sociedad más inclusiva. Por eso, con la serie Perspectiva de Discapacidad se busca promover la remoción de barreras que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. Así como también que, todas y todos nos impliquemos en la generación de oportunidades y recursos que transformen y mejoren la vida de las personas; la inclusión no solo se presenta como un derecho, sino que además, garantizar su goce es una responsabilidad que tenemos como sociedad.

De acuerdo con los datos censales en la Argentina más de 5.000.000 de personas viven con alguna discapacidad, lo que representa un 12,9 % de la población. Si proyectamos este número al interior de grupos familiares, se puede inferir que entre 25-30 millones de personas tienen contacto con alguna persona con discapacidad de forma directa (por familiar cercano), y este número se dimensiona aún más si sumamos también la forma indirecta (por conocido). Por ello y con esta prevalencia, la invisibilización de la temática cobra mayor relevancia y urge propiciar políticas públicas de difusión, concienciación y formación, que tiendan a revertir esta situación.

En este aspecto, la serie Perspectiva de Discapacidad resulta una medida pragmática orientada a corporizar en acciones los postulados dispuestos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dicha publicación propicia un abordaje de la temática transversal e integral, orientada a garantizar, consolidar y ampliar derechos. La acción práctica de la norma resulta imprescindible, ya que, la legislación por sí sola no es suficiente para abordar y erradicar las prácticas que cercenan y vulneran estos derechos.

Sabemos que la difusión y concienciación desempeñan un papel fundamental en la promoción del respeto de los Derechos Humanos, por lo que esta serie de publicaciones que aborda diferentes temáticas desde la perspectiva de discapacidad, fomenta la toma de conciencia

como herramienta clave para evidenciar múltiples e interseccionales formas de discriminación por motivos de discapacidad. Es decir que, fundamentalmente busca visibilizar y concienciar para avanzar hacia sociedades más inclusivas.

En tal sentido, estos cuadernillos que publicamos, y que son el principio de una serie que irá recorriendo diferentes temáticas, tiene la finalidad de continuar promoviendo la toma de conciencia para visibilizar las situaciones de discriminación e injusticia con las que se enfrentan, de forma habitual, las personas con discapacidad, y de este modo, prevenir y erradicar las prácticas que afectan negativamente su participación plena en los diferentes ámbitos sociales.

Lic. Fernando Galarraga
Director Ejecutivo
Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS)

ACLARACIÓN

En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista, ya que en la actualidad coexisten distintas alternativas que promueven un lenguaje que contempla la perspectiva de género y diversidades. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “x” o “as/os”. En aquellas expresiones en las que no se pudo evitar el genérico masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

INTRODUCCIÓN

Para el conjunto de la población hablar de discapacidad o referir a personas con esta condición pareciera ser cada vez más común. Hay mayor presencia y participación de las personas con discapacidad (en adelante PCD) en los diferentes ámbitos de la vida; sin embargo, aún persisten realidades muy complejas en las cuales existen múltiples formas de discriminación y situaciones de vulnerabilidad por parte de este colectivo y sus familias.

En este siglo XXI, aún es frecuente identificar expresiones como discapacitado, inválido, personas con capacidades diferentes, impedido, mudo, parálítico entre otras, así como actitudes que dejan en evidencia el desconocimiento y los prejuicios culturales que perduran en nuestras sociedades con respecto a las personas con discapacidad. Detrás de muchas de estas expresiones se esconden mitos, creencias y estereotipos que son necesarios derribar o deconstruir porque inciden directamente en el trato hacia las personas con discapacidad, y principalmente, en el ejercicio de sus derechos.

Las barreras que necesitamos eliminar para que todas y todos participen en igualdad de condiciones son tanto actitudinales como físicas- arquitectónicas y comunicacionales. Por eso, resulta fundamental pensar en clave de accesibilidad. La accesibilidad, además de ser un Derecho establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD), se convierte en la acción necesaria para el acceso a todos los derechos. Es imprescindible trabajar en la identificación y remoción de las barreras del entorno, mediante la implementación de estrategias de accesibilidad, para garantizar la plena inclusión y el ejercicio de la ciudadanía.

Este cuadernillo nos permitirá introducirnos en la temática de la discapacidad y accesibilidad con la finalidad de fomentar el conocimiento y abrir a reflexiones que promuevan cambios estructurales, sociales, culturales y simbólicos. En tal sentido, proponemos pensar la **DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN CLAVE DE INCLUSIÓN**, desde el enfoque del modelo social de discapacidad con sustento en la concepción de Derechos Humanos.

Visibilizar y concienciar, para avanzar en el reconocimiento y la consolidación del ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, en igualdad de condiciones. En el ámbito político, económico, social, cultural, civil u otro.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD

Transversalizar la perspectiva de discapacidad resulta una acción necesaria en todos los ámbitos de la vida, tanto públicos como privados: cultural, deportivo, arquitectónico, educativo, laboral, recreativo, político, entre otros, dado a que es una temática aún muy invisibilizada. Esta invisibilización, en parte sucede porque generalmente no se piensan los espacios y sus actividades para que puedan ser transitados y ocupados por personas con discapacidad.

Por eso, es de suma importancia transversalizar la perspectiva de discapacidad, para que los espacios, actividades y contenidos sean accesibles para todas las ciudadanas y ciudadanos. Para que todos y cada uno pueda elegir a qué lugar quiere ir, cómo ir y qué actividades realizar, sin que dicha elección esté condicionada por las características de los espacios, las estructuras de sus objetos, el modo de presentar y comunicar la información y las buenas intenciones y predisposición de las personas.

Para avanzar con la transversalización de la perspectiva de discapacidad tenemos que pensar en términos de equidad e igualdad.

Cuando hablamos de igualdad, nos referimos a la igualdad ante la ley y la justicia. Como personas todas somos sujetos de derecho. Esto quiere decir que, para todas y todos por igual, se deben respetar todos nuestros Derechos, sin importar nuestras condiciones y realidades.

La Equidad o Equiparación de Oportunidades, busca distribuir los recursos y posibilidades de forma equitativa. Es así como, ante la presencia de barreras o realidades que generen desventajas a un sector de la población, es que, debemos implementar ciertas medidas o cambios para lograr que todas y todos puedan ejercer y disfrutar de sus derechos.



La imagen se compone de 3 imágenes. La primera muestra un hombre adulto, una joven y un niño que, están parados sobre cajones iguales. El hombre y la joven pueden ver por arriba de un muro de madera un partido de fútbol, el niño mira el muro, no alcanza a ver el partido. Esta imagen tiene la palabra “igualdad”.

La segunda imagen muestra un hombre adulto parado sobre el césped mirando por arriba de un muro de madera un partido de fútbol; una joven parada sobre un cajón mirando por arriba de un muro de madera un partido de fútbol (sin ese cajón como peldaño no llegaría a ver el partido); un niño parado sobre 2 cajones mirando por arriba de un muro de madera un partido de fútbol. Esta imagen tiene la palabra “equidad.”

La tercera imagen muestra a un hombre, una joven y un niño parados sobre el césped mirando a través de un alambrado un partido de fútbol. La imagen tiene la palabra “inclusión.”

La difusión y reconocimiento de la perspectiva de discapacidad desde el modelo social junto con la construcción e implementación de estrategias de accesibilidad, nos permitirá avanzar hacia sociedades más equitativas, inclusivas y con mayor justicia social.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Existen diferentes modelos teóricos que buscan explicar la discapacidad y, aquí realizaremos una breve presentación del Modelo Tradicional o de Prescindencia, para luego centrarnos en dos modelos, que actualmente tienen mayor presencia social. Uno está referido a la definición de discapacidad como una condición exclusivamente de salud -Modelo Médico o Rehabilitador- y el otro -Modelo Social- que conceptualiza la discapacidad como una condición determinada por las interrelaciones entre las personas y el contexto social, así como la participación plena de las personas con discapacidad en la lucha por el ejercicio de sus derechos. Cada uno de estos modelos, preconfiguran una imagen del colectivo de las personas con discapacidad y de sus capacidades, así como de los compromisos de la sociedad para su inclusión efectiva.

MODELO TRADICIONAL O DE PRESCINDENCIA

El modelo de prescindencia, que tuvo sus orígenes en la antigüedad y la edad media en Occidente, consideraba que las causas que daban origen a la discapacidad respondían a un motivo religioso, fundado en el misticismo y las supersticiones. Por ejemplo, promulgaba que la persona nacida con una discapacidad representaba un castigo divino y se encontraba poseída por el mal. Asimismo, consideraba a las personas con discapacidad como improductivas para la guerra o para trabajar la tierra, y conforme el paso del tiempo, se transformarían en una carga para la sociedad. Con estos falsos argumentos, se decidía sistemáticamente recurrir a prácticas eugenésicas, que consistían en sacrificar a quienes no cumplían con los parámetros establecidos por la sociedad de ese entonces.

En un segundo momento este modelo, aunque sustentado en los mismos argumentos religiosos e improductivos, asume otra concepción sobre las personas con discapacidad y las sitúa como sujetos de beneficencia. Su enfoque está puesto en prácticas de marginación, ubicando a las personas en un lugar de dependencia y sometimiento. Se rechaza públicamente y oculta a quienes presentan alguna discapacidad, en dicha época se nombraba como “anormalidad” y se las segregaba (depositándolas) de por vida, en instituciones con el supuesto fin de albergarlas, pero con el claro objetivo de esconderlas y no hacerlas partícipes de la vida social, económica, y cultural.

MODELO MÉDICO O REHABILITADOR

El modelo médico o rehabilitador, considera a la discapacidad como un problema de la persona, causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos aplicados en forma de tratamiento individual por profesionales. “El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de las personas y un cambio de su conducta.” (Organización Mundial de la Salud – OMS- 2001. p. 22). De acuerdo con este enfoque, la discapacidad está originada por cuestiones totalmente particulares de índole médica; y por lo cual, las personas con discapacidades tienen que ser curadas y rehabilitadas para poder participar del modo más similar a lo esperado, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad.

La OMS (1980) es el organismo que mediante la “Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías” (CIDDM) aprobó un instrumento de conceptualización, que permitió identificar y clasificar las deficiencias, enfermedades, traumatismos y otros trastornos. Dicha clasificación contribuyó definitivamente en lo que hoy se conoce como Modelo Médico de la Discapacidad.

Así, se destaca el impacto que tuvo la aplicación de esta clasificación y del modelo médico en la definición y desarrollo de políticas, programas y servicios en el área de la salud, que marcaron el rumbo de la atención médica asistencial de las personas con discapacidad durante las últimas décadas. El énfasis estuvo puesto en las descripciones negativas de las deficiencias, en tanto que se restó importancia a las capacidades y posibilidades de participación de la persona y solo se valoró las consecuencias de las enfermedades.

En este contexto, en mayo del año 2001, la OMS dio el paso a una nueva clasificación para explicar el funcionamiento humano y la discapacidad. Así aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), que incorporó nuevos elementos y “amplió los ámbitos de la Clasificación para que se puedan describir también experiencias positivas” (OMS, 2001. p. 03), con relación a la situación de las personas con discapacidad. Este instrumento, no clasifica a las personas como unidad, sino que describe su situación en un contexto caracterizado por factores de índole personal y ambiental. Se fundamenta en la idea de que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto

de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social” (OMS, 2001. p. 22).

Desde esta perspectiva, nos aproximamos al modelo social de la discapacidad, el cual presenta más elementos para entender esta condición y especialmente impulsar acciones orientadas a la transformación cultural y social que permitan comprender que, claramente, se trata de una cuestión de Derechos Humanos.

MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Históricamente han sido las mismas personas con discapacidad las promotoras de las luchas por el reconocimiento de sus derechos y su plena inclusión en la sociedad. Pero, puntualmente fue a partir de 1970 cuando estas luchas iniciaron el camino de consolidación del modelo social, a través de las experiencias de los Movimientos de Vida Independiente y la elaboración de documentos de posicionamientos políticos, en Estados Unidos y el Reino Unido. Documentos mediante los que redefinieron el concepto de autonomía e independencia personal, así también hablaron de las barreras sociales en el entorno.

El recorrido de dicha lucha cristalizó un logro de gran impacto en materia de marco normativo, ya que la aprobación en el año 2006 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, mediante resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas (A/ RES/ 61/ 106) resultó un hecho trascendental para el conjunto de la sociedad. En esta línea, Argentina suscribió a la CDPD en el año 2007 y la ratificó en el 2008, mientras que en el año 2014 el Congreso de la Nación Argentina le otorgó jerarquía constitucional, mediante la Ley 27044.

Esta convención que se constituye como el primer tratado internacional del siglo XXI sobre Derechos Humanos y que además incluye la perspectiva de género, se sustenta en el Modelo Social de la Discapacidad y en la concepción de Derechos Humanos. Puesto que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, al igual que las demás personas y que en tal sentido resulta necesario la identificación y la remoción de las barreras para garantizar la plena inclusión y el ejercicio pleno de su ciudadanía.

La CDPD en su inciso e) del preámbulo manifiesta respecto de la concepción sobre la discapacidad que

“... es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

De este modo, la convención señala que la discapacidad no está en la persona, sino que surge de la interacción de las personas con determinadas condiciones y las barreras del entorno. Por ejemplo, el acceso a un menú en un restaurante por parte de una persona con discapacidad visual, es posible si está en braille y/o incluye un código QR que dirija hacia un menú que se encuentre en texto plano. En este sentido, el entorno, no presenta limitaciones para que la persona tenga acceso a la información y utilice el servicio al igual que las demás.

Asimismo, otro postulado clave de la convención es que reconoce tanto el derecho a la igualdad como a la diferencia. Esto implica que todas y todos somos iguales ante la ley y que podemos ejercer y disfrutar de los mismos derechos y a su vez, ser contemplados en los requerimientos particulares. Por ejemplo, todo el conjunto de la población tiene derecho a informarse y comunicarse y, para acceder a este derecho, algunas personas sordas requieren de un/a intérprete de lengua de señas argentina (LSA).

Entonces, la discapacidad se convierte en una forma más de ser diferentes. Es una expresión de la diversidad existente entre los seres humanos, quienes son absolutamente distintos por las formas de pensar, comportarse, sentir, actuar, relacionarse, comunicarse o simplemente por los rasgos físicos que los distinguen, como el tono de la piel o la estatura, las distintas creencias, valores o cultura.

Concebir la diferencia como la regla y no como la excepción. Los vínculos interpersonales, a partir de las diferencias, nos enriquecen como sociedad e individuos integrantes del entramado social y productivo. Lo que nunca puede pasar es que las diferencias sean motivo de discriminación, prejuicios, menosprecios o estigmatización.

Por este motivo, es fundamental que todas y todos asumamos la responsabilidad de construir una sociedad más inclusiva, y seamos una parte activa en la remoción de barreras que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad. El desafío real está en llevar a la práctica todos los postulados teóricos plasmados tanto en la CDPD como en los demás instrumentos legales y normativos.

MODELO MÉDICO



Diagnóstico – Rehabilitación

Foco puesto en el déficit y la rehabilitación con el fin de curar a la persona.

Responsabilidad individual y del entorno familiar.

Experticia de las “personas no discapacitadas.”

Condescendencia / asistencialismo.

Sujeto de tutela.

Integración.

MODELO SOCIAL



Barreras - Derechos

Foco puesto en el entorno y sus barreras.

Responsabilidad colectiva/social.

Experiencia de las PcD.

Derechos.

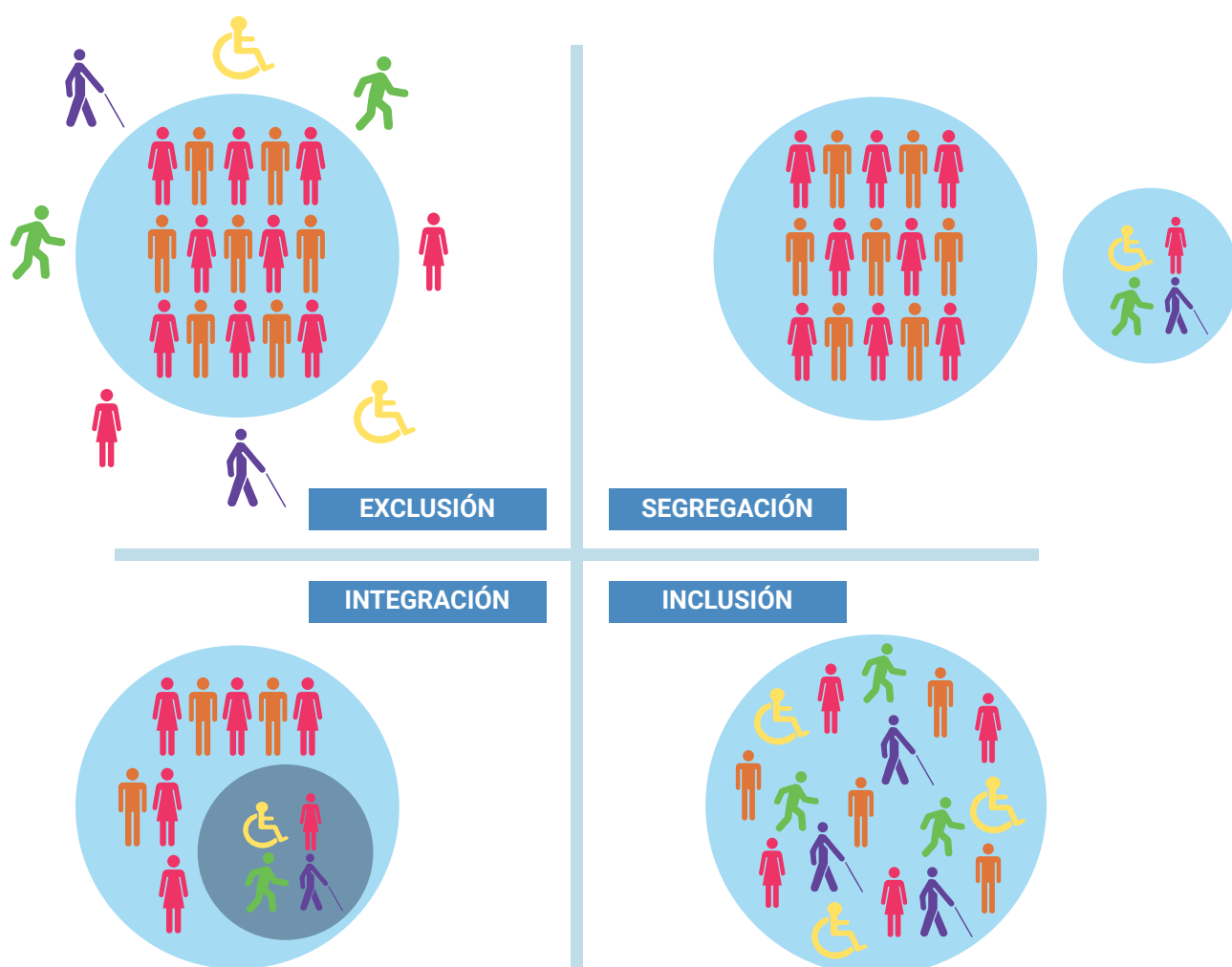
Capacidad para decidir.

Inclusión.

PRINCIPIOS Y LÓGICAS QUE OPERAN

Existen distintas lógicas y principios arraigados a los modelos que hemos mencionado con anterioridad y que continúan operando y coexistiendo en la sociedad, a través de prácticas y costumbres que se repiten y sostienen. El desafío es poder identificar los modos en que estas lógicas se corporizan y así, realizar los cambios necesarios para avanzar hacia una sociedad con mayor participación y justicia social.

A partir de la siguiente imagen se pueden graficar estos principios y lógicas.



Descripción de imagen: En la imagen se pueden ver 4 cuadrantes. El primero es un círculo con personas dentro de él y afuera del círculo están las personas con discapacidad y otras personas sin discapacidad. Contiene la palabra Exclusión. En el segundo, hay dos círculos, uno es igual que el descrito en el primer cuadrante, pero el círculo más pequeño, contiene a las personas con discapacidad que estaban excluidas. Contiene la palabra segregación.

En el tercero, todas las personas con y sin discapacidad están dentro del mismo círculo, pero a su vez quienes tienen discapacidad están dentro de otro círculo más pequeño apartadas. Contiene la palabra integración.

En el cuarto, todas las personas con o sin discapacidad están dentro de un único círculo compartiendo un espacio común. Contiene la palabra inclusión.

Exclusión

Refiere a la eliminación, rechazo o falta de reconocimiento de las personas con discapacidad de la sociedad, negándoles su estatus como persona y los Derechos Humanos que les corresponden. (Modelo de prescindencia). Ejemplo: Cuando se niega la matrícula en una escuela de nivel por motivo de discapacidad o cuando se rechaza a un trabajador o una trabajadora con discapacidad en una entrevista laboral, aunque su perfil sea acorde a la búsqueda.

Segregación

Separar o apartar a las personas con discapacidad de la población y agruparlas según su condición (Modelo de prescindencia transición con Modelo Médico). Ejemplo: Las primeras instituciones para personas con discapacidad como los manicomios y neuropsiquiátricos o cuando las PCD únicamente transitan por instituciones para personas con su misma discapacidad.

Integración:

Es la posibilidad de que las personas con discapacidad lleven una existencia tan próxima a lo esperado ("lo normal") como sea posible, a través de la rehabilitación para la "cura", mediante el esfuerzo personal para adaptarse a los estándares establecidos, y así, poder incorporarse a los espacios sociales. (Modelo Médico). Ejemplo: Cuando un hospital o centro de salud no cuenta con Intérprete de Lengua de Señas Argentina para una adecuada atención médica y una persona sorda se ve obligada a asistir acompañada a la consulta para poder comunicarse.

Inclusión

Conjunto de procesos y transformaciones estructurales orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de toda persona. (Modelo social). Ejemplo: Cuando una PCD ingresa a un puesto laboral y se coordina previamente con ella las adecuaciones necesarias para poder realizar la tarea de una manera autónoma, o cuando se comunica información en redes sociales a través de distintos formatos, teniendo en cuenta los diversos modos de acceder a la información.

CAPÍTULO 2

BARRERAS QUE IMPIDEN O LIMITAN LA PARTICIPACIÓN

Para comprender tanto el concepto como las barreras que se les presentan a las personas con discapacidad, resulta necesario focalizar sobre algunos enunciados dispuestos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Según este tratado, las barreras son entendidas como:

“Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. (2006)

Asimismo, consideramos barreras a todo aquello que pueda impedir el acceso o limitar la participación efectiva de las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades con los demás. Además, es importante distinguir que no todas las barreras impactan del mismo modo en todas las personas con discapacidad.

TIPOS DE BARRERAS SEGÚN LA CDPD

En la actualidad, existen distintas barreras que impactan en el acceso a los derechos del colectivo de PCD y en su participación efectiva. Para suprimirlas es necesario poder identificar los tipos de barreras que podemos encontrar:

Barreras físicas.

Barreras comunicacionales.

Barreras actitudinales.

BARRERAS FÍSICAS

Son todos los obstáculos en el entorno que dificultan o impiden el desplazamiento o acceso de las personas, a los espacios públicos y privados. Algunos ejemplos de estas barreras son:

- Instalaciones edilicias que impiden u obstaculizan el desplazamiento autónomo de las PCD, como la falta de rampas (al ingreso y dentro de los edificios) o la falta de espacios amplios para una libre circulación.
- Ausencia de baños accesibles e inclusivos para las personas con discapacidad motora.
- Falta de marcaciones o señaléticas en diferentes formatos, que indiquen por dónde se debe circular, como cartelería fácil de interpretar por todas las personas. Señalética y marcas en el piso o paredes que contengan tamaños, colores y marcaciones táctiles y podotáctiles (perceptibles al pie) adecuadas para personas con discapacidad visual por ejemplo.
- Obstáculos en la vía pública que limiten la circulación de las PCD. Como mesas de locales gastronómicos ordenadas de forma irregular, carteles o toldos en diversas alturas, obras en construcción o vayas que impidan la circulación y no habiliten otras vías adecuadas para hacerlo.

BARRERAS COMUNICACIONALES

Son las barreras que limitan o impiden una comunicación interpersonal efectiva entre las personas o que no permiten conocer y acceder a la información que se brinda en distintos ámbitos y espacios. Estas barreras se dividen en dos subcategorías.

Barreras en el diálogo o el intercambio interpersonal

Son las que enfrentan las personas con discapacidad debido a obstáculos que se presentan en el diálogo cuando solamente se utilizan formatos tradicionales de comunicación, de este modo, la comunicación no resulta efectiva. Algunos ejemplos:

- Ausencia de Intérpretes de Lengua de Señas Argentinas (ILSA).
- No contemplar productos de apoyo para la comunicación (pictogramas, programa informático específico para la comunicación aumentativa y alternativa, entre otros) para aquellas personas que no se comunican mediante lenguaje oral o requieren de otro nivel de abstracción del lenguaje.
- No tener en cuenta los aspectos del contexto que podrían dificultar la comunicación (iluminación, ruidos, exceso de estímulos, otros).
- No considerar que, en la interacción con una PCD auditiva, esta puede requerir mayor modulación para leer los labios, o una PCD intelectual puede requerir de parte de su interlocutor el uso de lenguaje y/o mensajes más sencillos o una PCD visual puede requerir de mayor descripción visual respecto a lo que se esté conversando.

Barreras de Acceso a la Información

Son aquellas que no consideran las diversas maneras en las que las personas con discapacidad pueden comprender, leer o percibir la información. Dichas barreras se pueden encontrar en los medios de comunicación como diarios, revistas y televisión, así como en las redes sociales e internet. En videos, posteos, flyers, o en la información producida por instituciones públicas y privadas, como folletos o carteles que brindan información útil para las personas. Ejemplos de estas barreras son:

- Mensajes escritos en letra pequeña, falta de contraste entre figura y fondo, no disponibilidad de Braille, formatos no compatibles con lectores de pantalla o ausencia de descripciones de cuadros e imágenes.
- Mensajes auditivos que no contemplen el subtítulo ni intérprete de LSA.
- El uso de lenguaje técnico, de frases largas y palabras con altos niveles de abstracción pueden ser barreras significativas para que la información sea comprendida.
- Falta de accesibilidad en entornos digitales, como páginas web y aplicaciones móviles.

BARRERAS ACTITUDINALES

Son los mitos, preconceptos y/o prejuicios que poseen las personas, que impiden la construcción de entornos más inclusivos y la participación efectiva de las PCD en la comunidad. Algunos ejemplos de estas barreras son:

- Reproducir estereotipos y prejuicios a través de mensajes, diálogos o situaciones. Por ejemplo: la creencia de que las PCD no pueden trabajar y/o realizar una carrera universitaria.
- Actitud paternalista o sobreprotectora. Por ejemplo, cuando se infantiliza a una PCD.

Discriminación:

- **DIRECTA:** Es intencional y se manifiesta a través de prácticas o trato “inferior”. Por ejemplo, cuando en un ámbito laboral no se asignan tareas a una PCD por la creencia de que las va a hacer mal.
- **INDIRECTA:** Prácticas o reglas aparentemente justas o neutrales que excluyen a algunas personas o favorecen de manera especial a otras. Por ejemplo, cuando no se realizan ajustes en el presentismo en un ámbito laboral o educativo frente a personas con discapacidad visceral.
- Resistencia a impulsar cambios que impliquen procesos de inclusión. Por ejemplo, cuando individuos o instituciones no contemplan o, directamente, se niegan a accesibilizar materiales, colocar rampas, entre otras medidas de accesibilidad.

MITOS Y PREJUICIOS

Aquí señalaremos algunos de los prejuicios más frecuentes que generan las barreras actitudinales, y con los que de forma cotidiana se enfrentan las personas con discapacidad. Estos prejuicios recorren posiciones tanto de desestimación como de sobrevaloración (sobreestimar, también es un modo de discriminar). Además, proponemos pensar en los preconceptos que se producen en la interseccionalidad entre discapacidad y otras condiciones de las personas.

Infantilización: Es recurrente que a las PCD se les hable utilizando palabras en diminutivo. Ejemplo: “Tenes que pedir un turnito” o “le falta un bracito.” Otra forma de infantilización es llamar a las y los jóvenes y adultos por sus nombres en diminutivo: Pablito, Inesita, o asumir que siguen siendo niñas y niños, aunque tengan edad adulta.

Mendicidad: Considerar a las PCD como objeto de lástima y compasión. Es habitual escuchar referirse a una PCD como “pobrecito” “ayúdalo que no puede”. Asimismo, se la piensa siempre desde un abordaje asistencial, como un objeto dentro del entramado productivo que se le debe asistir con ayudas permanentes sin contemplar a la persona como un engranaje activo en la cadena productiva.

Inferiorización: En ocasiones, se suele sobreproteger a la PCD porque se desvalorizan sus capacidades y se desestiman sus intereses, deseos y necesidades. Es una práctica recurrente que se hable y se decida por ellas. Por ejemplo, se les indica que ropa ponerse o cuestiones más profundas, como realizarle a la persona una práctica de esterilización sin consentimiento.

Considerar que la PCD es “un eterno niño” o creer que es un sujeto pasivo e inferior que necesita permanentemente de ayuda, de un otro sin discapacidad, abona la idea que la PCD es siempre objeto de asistencia y la discapacidad sinónimo de enfermedad. Nada de esto es verdad.

Seres puros y extraordinarios: Se cree que todas las PCD son seres humanos buenos y sin maldad que iluminan, que poseen capacidades especiales y en ocasiones que tienen algunos dones sobrenaturales. Es común que se use la imagen de una persona ciega en la ficción para identificar el oráculo como el ser extraordinario, con dones sobrenaturales.

En estas formas solapadas de discriminación, se suma otro elemento a considerar que es la interseccionalidad entre la discapacidad y el género, la raza, las condiciones sociales, entre otras identidades y situaciones socioculturales. Diversas condiciones que se superponen y que, en ocasiones constituyen un mayor prejuicio, como ser una persona transexual con discapacidad, una mujer sorda o un hombre migrante ciego. Veamos el siguiente ejemplo:

Asexualidad y Maternidad: En el imaginario social la mujer con discapacidad no es activa sexualmente y es recurrente que se cuestione su capacidad de maternar (de ser madre). Se conoce de casos en los que mujeres con discapacidad durante su embarazo, son visualizadas como víctimas de violencia

por motivos de género y no como partícipes de un acto elegido y deseado.

Por todo ello, es que se puede comprender que los mitos y prejuicios se gestan y consolidan históricamente, es decir con el paso del tiempo y, son productos de las concepciones de las diferentes épocas. Por ello, no podemos dejar de relacionar su aparición e instalación con las ideas y representaciones acerca de las PCD que concibieron tanto el modelo de prescindencia, como el modelo médico-rehabilitador.

La construcción de estos prejuicios se revierte con información, conocimientos y prácticas de deconstrucción que habiliten mirar y concebir a las PCD como sujetos plenos de derechos.

EL LENGUAJE COMO PARTE DE LA CULTURA INCLUSIVA

El lenguaje que utilizamos se puede convertir en una barrera actitudinal más, en tal sentido, además de reflexionar sobre los prejuicios frecuentes para modificar actitudes impropias hacia las PCD, también proponemos, para avanzar en la construcción de una cultura inclusiva pensar sobre cómo nos expresamos y qué sentidos y representaciones construimos mediante el lenguaje que utilizamos.

Por eso, el trato dirigido hacia las personas con discapacidad e incluso a sus familias o representantes, implica considerar algunas cuestiones relacionadas con el uso adecuado de términos, ya que, el colectivo de personas con discapacidad, como parte constitutiva de la creación de la CDPD, consensuó, en dicha convención, como querer ser nombrada. Es por ello que se propone, repensar ciertos términos que se consideran más ligados al modelo médico, y utilizar la siguiente terminología y expresiones.

Se debe dar prioridad al atributo de persona y luego a la condición, es decir, persona con discapacidad, "terminología que permite cuidar la individualidad del sujeto y ubicar a la discapacidad en su rol de cualidad, que no agota ni define todo lo que un sujeto es o pueda llegar a ser" (INADI, 2013).

ADECUADO

Persona con discapacidad.
Persona en situación de
discapacidad.

Persona sin discapacidad.

Persona con discapacidad
intelectual.
Persona con síndrome de Down.

Persona con discapacidad mental.
Persona con discapacidad
psicosocial.

Persona con discapacidad motora.
Persona usuaria de silla de ruedas.

Persona con discapacidad visual.
Persona ciega.
Persona con baja visión.

Persona con discapacidad auditiva.
Persona sorda.
Persona con hipoacusia / Persona
Hipoacúsica.

NO ADECUADO

Discapacitados/as.
Incapacitado/a.
Persona con capacidades diferentes.
Personas especiales o con
necesidades especiales.
Padece/ sufre una enfermedad.

Persona normal
Persona convencional

Retrasado/a
Tontito/a
Down

Enfermo/a mental.
Psicótico/a.
Bipolar.
Esquizofrénico/a.

Paralítico/a.
Inválido/a.
Minusválido/a.

No vidente o invidente
Cieguito/a
Disminuido/a visual

Sordomudo

CAPÍTULO 3

LA DISCAPACIDAD EN CLAVE DE DIVERSIDAD

La diversidad como regla y no como excepción, es un postulado que aplica también al colectivo de personas con discapacidad. En función de pensar las barreras y las estrategias de accesibilidad que existen para eliminarlas, y no para quedarnos en la mera clasificación, mencionaremos que dentro del colectivo de personas con discapacidad se pueden identificar diferentes discapacidades. Aclaramos que si bien, las barreras actitudinales atraviesan a todas las personas con discapacidad, no son las únicas y se suman otras para cada persona.

Discapacidad sensorial:

- **Visual (persona ciega o con baja visión).**

Las personas se enfrentan a barreras físicas y comunicacionales. Por un lado, a barreras físicas cuando existen veredas rotas u obstáculos en éstas, ausencia de baldosas podotáctiles, señalética braille o mapas hápticos, etc. Y por otro, a barreras comunicacionales cuando, por ejemplo, no existe folletería con letra ampliada (macrotipo), sistema braille, videos con audio-descripción e imágenes descriptas o con texto alternativo.

- **Auditiva (persona sorda o hipoacúsica).**

Las personas se enfrentan principalmente a barreras comunicacionales. Cuando, por ejemplo, los videos no cuentan con subtítulo oculto o Lengua de Señas Argentina, cuando los timbres solo tienen sonido y no tienen luz, cuando las pantallas de anuncio en los hospitales solo tienen sistema de voz, entre otras.

- **Discapacidad motora**

Las personas enfrentan barreras físicas y actitudinales. Barreras físicas cuando no hay rampas, ascensores, elevadores, barrales de apoyo, baños y mobiliario accesible. Y, por otro lado, a barreras actitudinales cuando, se coloca la mirada en el elemento de apoyo, o se entabla una conversación de espaldas a la persona, etc.

- **Discapacidad intelectual**

Las personas enfrentan barreras comunicacionales y actitudinales. Por un lado, comunicacionales cuando, por ejemplo, el lenguaje no es claro y sencillo, los textos no están en lectura fácil o no se utilizan pictogramas como apoyo para la comprensión, etc. Y por otro, a barreras actitudinales cuando, por ejemplo, se subestima a la persona, se la infantiliza o se decide por ella, sin tener en cuenta su edad cronológica.

- **Discapacidad mental / psicosocial**

Las personas enfrentan también barreras comunicacionales y actitudinales. Por un lado, barreras comunicacionales cuando, por ejemplo, el lenguaje no es claro y sencillo, se usan sarcasmos o metáforas y no se utilizan pictogramas para facilitar la comunicación, mientras que, a su vez, enfrentan barreras actitudinales, cuando se las subestima o se deslegitima su discurso sin prestar atención a aquello en lo que se puede intervenir.

- **Discapacidad visceral**

Las personas se enfrentan principalmente a barreras actitudinales, cuando por ejemplo no se les consulta si tienen algún requerimiento, no se gestiona un asiento para que puedan esperar sentadas de ser necesario, no se les da prioridad en la atención o deben trasladarse varias veces para realizar una misma consulta por falta de información.

También, haremos referencia a la **sordoceguera**, discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), que se manifiestan en mayor o menor medida. Las personas con esta condición enfrentan múltiples barreras para su efectiva participación en los distintos ámbitos de la sociedad.

Pensar en clave de diversidad entonces, implica tener en claro que, dos personas con la misma discapacidad, son dos individuos diferentes con la misma condición, y por lo tanto podrán requerir de diferentes apoyos y/o ajustes razonables, es decir, diferentes estrategias de accesibilidad para participar y ejercer sus derechos. Por ejemplo, una persona sorda podrá requerir de la presencia de un ILSA para comprender el desarrollo de una clase y otra persona sorda podrá requerir contar con subtítulo.

Como ciudadanas y ciudadanos debemos asumir la responsabilidad y el compromiso de entender y respetar la diversidad entre las personas (también entre las personas con discapacidad) y ofrecer respuestas. Considerando principalmente que, **más allá de las diferencias, todas las**

personas tenemos los mismos derechos y se vuelve imprescindible trabajar para garantizar el ejercicio pleno de todos ellos.

INTERACCIÓN ENTRE TODAS Y TODOS

La adecuada interacción entre todas y todos es imprescindible para la construcción de sociedades basadas en la cultura de la inclusión. Por ello, al interactuar con PCD es primordial respetar su autonomía e interés personal, sin invadir o decidir por ellas.

A fin de propiciar interacciones más inclusivas, a continuación brindamos algunas recomendaciones.

RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INTERACCIÓN

Desde un aspecto más general, y abarcando a todo el colectivo de PCD, es importante en principio tener en cuenta:

- Consultar con la persona si necesita ayuda y de qué modo se la puede brindar.
- No insistir ni ofenderse si responde que no necesita nuestra ayuda.
- Tratar a la persona de acuerdo con su edad cronológica, sin infantilizarla.
- Si la PCD se encuentra acompañada por otra persona, dirigirse directamente a la persona con discapacidad y no al acompañante.
- Evitar todo tipo de invasión corporal como (tomarla del brazo para guiarla, del bastón u otro producto de apoyo, etc.)
- Permitir el acceso de perros guía (discapacidad visual) o de asistencia (otro tipo de discapacidad) a cualquier espacio, ya sean espacios abiertos, ambientes cerrados o transporte público (Ley 26.858).
- Si la persona deja su producto de apoyo (bastón, andador, muletas, etc.) en un lugar que incomoda, nunca se debe moverlo sin antes preguntarle, ya que es su herramienta de autonomía.

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA LA INTERACCIÓN

Interacción con Personas con Discapacidad Visual

- Al dirigirse a una persona con discapacidad visual, presentarse e identificarse para que la persona sepa con quién está tratando.
- En caso de tener que guiar y acompañar a la persona, consultar de qué modo prefiere. La persona que guía deberá ubicarse por delante de la PCD visual.
- No tomar el bastón blanco de la persona ciega ni el bastón verde de la persona con baja visión para guiarla o dar indicaciones, ya que es su elemento de apoyo y podría perder la orientación o confundirse.
- Brindar información anticipada sobre desniveles y cambios de dirección, con palabras exactas como (a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, a delante, detrás.)
- Describir verbalmente un espacio, lugar o información en caso de ser necesario.

Interacción con Personas Sordas o con Discapacidad Auditiva

- Preguntar a la persona si utiliza el lenguaje oral/escrito o lengua de señas argentina.
- Se recomienda hablar de frente y pausado, modular sin exagerar, no gritar y evitar poner la mano delante de la boca cuando se habla.
- El contacto visual es importante. Procurar hacer una disposición circular en caso de que haya más de una persona en la conversación.
- Utilizar en caso de ser necesario, apoyatura visual o palabras escritas en papel u otra herramienta tecnológica con la que se cuente.
- Es conveniente, en las situaciones que se pueda anticipar, disponer de un Intérprete de Lengua de Señas Argentina (ILSA) y subtulado.

Interacción con Personas con Sordoceguera

- Utilizar el tacto para identificarse u ofrecer ayuda con una seña en el hombro o brazo.
- Presentarse al llegar y avisar al retirarse.
- Para la comunicación se pueden emplear señas en las manos y cuerpo de la persona, si lo autoriza.
- Guiar a la persona para tocar objetos que sean interesantes de conocer y ayuden a la comunicación.
- Para guiar a la persona se debe ofrecer el hombro o el brazo y, transmitirle las señas acordadas con ella para indicarle que hay que subir o bajar escaleras, cruzar una calle, etc.
- No tomar el elemento de apoyo o bastón blanco y rojo para dar indicaciones o guiar a la persona, ya que puede desorientarse o confundirse.
- En situaciones de emergencia asegurar la calma y, avisar dibujando con los dedos índice y mayor juntos una X grande en su espalda.

Interacción con Personas con Discapacidad Motora

- Al hablar con una persona usuaria de silla de ruedas tratar de ubicarse en una posición que facilite el contacto visual. Esto no significa ponerse a la misma altura que se encuentra la persona.
- Pedir permiso para mover la silla de ruedas o producto de apoyo, ya que la persona con discapacidad conoce su silla y su manejo. Ella informará como maniobrarla de ser necesario.
- Verificar que las puertas sean lo suficientemente anchas para que pasen personas usuarias de silla de ruedas.
- Liberar los espacios de elementos innecesarios u obstáculos como cajas, sillas, tachos de basura o carteles.

- No focalizar la mirada en su ayuda técnica o elemento de apoyo: silla de ruedas, andadores, bastones, otros.

Interacción con Personas con Discapacidad Intelectual

- Tratar a la persona de acuerdo con su edad, dirigirse a ella y no a su acompañante, en caso de que se encuentre con otra persona.
- Utilizar lenguaje claro y sencillo, frases cortas, evitar abstracciones como metáforas y lenguaje ambiguo. Si se dificulta la comunicación repetir lo dicho con otras palabras.
- Si es necesario escribir las palabras claves del mensaje en letra imprenta mayúscula.
- Si se observa que la persona se dispersa, ayudar a volver al tema en cuestión.
- Si la persona necesita información para llegar a algún lugar, explicarle con la mayor exactitud posible. Se pueden utilizar pictogramas o dibujar indicaciones.

Interacción con Personas con Discapacidad Mental / Psicosocial

- Identificar en el discurso de la persona lo que compete a nuestro tema de conversación y continuar dialogando en esa línea.
- Evitar el uso de expresiones con doble sentido, el sarcasmo, las metáforas y el lenguaje ambiguo.
- En caso de que sea necesario reiterar la información.
- Respetar los turnos conversacionales, conservar la empatía y el respeto.

Interacción con Personas con Discapacidad Visual

Dado que no siempre es fácil de identificar, consultar con la persona, si tienen algún tipo de discapacidad y que requerimientos hay que

contemplar. A modo de ejemplo, algunos requerimientos pueden ser:

- Sentarse.
- Contar con un sanitario cerca.
- No tomar frío.
- Estar un lapso de tiempo sentada y otro caminando.
- Mayor tiempo para realizar ciertas actividades.
- Obtener la información completa para no tener que volver varias veces por la misma consulta.

En conclusión, es importante tener en cuenta que hay condiciones de discapacidad que son visibles, y hay otras que no son tan visibles, por ello, la empatía, el respeto y si es necesario la consulta sobre la condición de la persona, con la finalidad de identificar las barreras para promover accesibilidad, son actitudes necesarias e importantes en toda interacción.

CAPÍTULO 4

PRÁCTICAS DE ACCESIBILIDAD PARA DERRIBAR BARRERAS

El artículo 9 sobre accesibilidad de la CDPD, indica:

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, se deben adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.” (2006)

Entonces...

¿Qué es la accesibilidad?

Es un Derecho, y a su vez, una herramienta para el ejercicio de derechos.

Es importante que la accesibilidad se aborde en toda su complejidad, incluido el entorno físico, el transporte, la información, la comunicación y los servicios. Puesto que, en la medida en que los bienes, productos y servicios están abiertos al público o son de uso público, deben ser accesibles a todas las personas, de una manera que garantice su acceso efectivo y en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades.

ACCESIBILIDAD FÍSICA

La accesibilidad física comprende a los lugares e instalaciones como edificios, transportes, viviendas entre otros que posean una adecuada distribución de los espacios y mobiliarios, de modo tal que puedan ser usados y transitados por todas y todos.

Algunos ejemplos:

- Baños adecuados para usuarios de sillas de ruedas que contemplen: altura más elevada del inodoro, pileta de manos más amplia y de altura más baja, espejo con inclinación, barrales de apoyo, espacio físico amplio para el desplazamiento y giros de la silla de ruedas.

Para que sea accesible bajo el enfoque del modelo social y la lógica de la inclusión, sería pertinente que este diseño se encuentre incorporado, en los mismos baños de uso frecuente de todas las personas y no estar diseñado como un espacio físico aparte.

- Accesos con escaleras, rampas, ascensores y elevadores.
- Desniveles con protecciones y señalizaciones. Por ejemplo: cartelería con tipografía ampliada o marcaciones podotáctiles (relieve en el piso que se percibe con el pie o elementos de apoyo, como un bastón blanco).
- Contar con buena iluminación en los espacios de uso público.
- Alarmas de emergencia que contengan luces y sonido.

Para evaluar y mejorar la accesibilidad de un espacio, a modo de ejemplo, se recomienda relevar aspectos que habitualmente no se consideran.

- ¿El edificio cuenta con rampas y ascensores?
- ¿Las puertas son lo suficientemente anchas como para permitir la entrada a una persona en silla de ruedas?
- ¿Los espacios se encuentran libres de mobiliario que pueda representar un obstáculo para el libre desplazamiento (macetas, dispenser de agua, ventanas entre-abiertas, otros)?
- ¿Hay baños accesibles?
- ¿Las puertas y ventanas se mantienen completamente abiertas o cerradas?
- ¿Los pasillos o accesos a las escaleras están libres de bolsas de residuos u otros elementos?

ACCESIBILIDAD COMUNICACIONAL

La accesibilidad comunicacional abarca múltiples estrategias y recursos que permiten el acceso a la información y a la comunicación interpersonal. En este sentido, cabe destacar que el desplazamiento y la orientación en los edificios y otros lugares abiertos al público pueden resultar acciones difíciles para algunas personas con discapacidad si no existe una señalización adecuada, información y comunicación accesibles.

Por ello, en la CDPD, el artículo 9, párrafo 2 d) y e), dispone que los edificios y otros espacios abiertos al público deben contar con señalización en braille y en formatos de fácil lectura y comprensión, y que se deben ofrecer asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar la accesibilidad.

Para evaluar y mejorar la accesibilidad comunicacional, a modo de ejemplo, se sugiere relevar aspectos que habitualmente no se consideran.

- ¿Se dispone de material en formato digital accesible?
- ¿Se dispone de material impreso en braille y tipografías de gran tamaño?
- ¿Se cuenta con Intérprete de Lengua de Señas Argentina (ILSA)?

- ¿El lenguaje empleado se adecúa a las distintas características de las ciudadanas y los ciudadanos?
- ¿Los videos que se utilizan, tienen subtítulos, audiodescripción y ventana de ILSA?

Entonces y según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2010), es mucho más fácil lograr entornos accesibles de forma gradual. Tenemos la responsabilidad social de construir una “cultura de accesibilidad” y comprometernos en eliminar las barreras del ambiente, para alcanzar comunidades inclusivas y más democráticas.

CONFIGURACIÓN DE ESTRATEGIAS Y MEDIDAS PARA LA ACCESIBILIDAD

Para propiciar entornos accesibles, además de promover la deconstrucción de barreras actitudinales, debemos tener en cuenta estrategias y configuraciones de accesibilidad como ser: los apoyos, el diseño universal y los ajustes razonables. Estos se implementarán de acuerdo con cada situación y con el objetivo de garantizar el ejercicio de derechos de toda persona.

APOYOS

El Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad (2016), refiere que el apoyo es una práctica comunitaria y cultural, que constituye la base de todas nuestras redes sociales. Todas las personas necesitan apoyo de otras en algún momento, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad. Recibir apoyo y prestar apoyo a otras personas son dos funciones que todos compartimos como parte de nuestra experiencia humana, independientemente de la deficiencia, la edad o la condición social.

Aunque algunas formas de apoyo se han integrado de forma natural en el diseño social, otras, como las que requieren las personas con discapacidad, siguen siendo marginales. En síntesis, el apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere, para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad.

El apoyo a las PCD comprende diferentes estrategias que van desde la asistencia de una persona o animal, hasta la utilización de determinados productos de apoyo.

En particular, el producto de apoyo es cualquier dispositivo, equipo, instrumento o software fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad

Ejemplos de apoyos: asistente personal, ILSA o perro guía; elementos ortopédicos (silla de ruedas, andador, bastones canadienses, entre otros.) y dispositivos tecnológicos (programas, aplicaciones, lectores de pantalla, tableros de comunicación con voz sintética, entre otros.)



Persona con discapacidad visual utilizando un bastón en la vía pública, guiándose por señales podotáctiles.



La imagen contiene el texto: hoy 29 de agosto es el día internacional de la Lengua de Señas Argentina, Agencia Nacional de Discapacidad y lleva la foto de una Intérprete de Lengua de Señas.

Para muchas personas con discapacidad, el apoyo es una condición indispensable para participar de forma activa y significativa en la sociedad y, al mismo tiempo, conservar su dignidad, autonomía e independencia.

Las diferentes configuraciones de apoyo tienen como objetivo influir para mejorar la calidad de vida de la persona y fomentar de este modo, el bienestar físico, emocional y social, la satisfacción y desarrollo personal, la inclusión social y el enriquecimiento de las relaciones interpersonales.

El apoyo debe garantizar que las PCD puedan ejercer su facultad de elección y control sobre su propia vida, sobre sus propias opiniones y libertad de expresión.

DISEÑO UNIVERSAL

El artículo 2 de la CDPD establece el concepto de Diseño Universal y lo expresa como: "Diseño de productos, entornos, programas y servicios que de manera anticipada respondan a la diversidad de necesidades de las personas sin que a posterior se requiera adaptación o diseño especializado."

De este modo, se busca contemplar desde el momento del diseño la diversidad en que las personas se movilizan, se comunican, acceden a la información, aprenden, etc.

Por ejemplo, si al momento de diseñar la construcción de un espacio público, se incluye una rampa de acceso, ascensores, baños accesibles y puertas suficientemente anchas para que pueda circular una persona usuaria de silla de ruedas, estaremos considerando la accesibilidad de forma anticipada y, no se tendrán que realizar modificaciones posteriores que serán más complejas y costosas.

Por eso, es imprescindible que la perspectiva de discapacidad y accesibilidad esté incorporada desde el origen de toda propuesta, acción, proyecto y política. Puesto que, incluir la perspectiva en la toma de decisiones contribuirá hacia una sociedad más inclusiva y libre de barreras.



Calesita, juego de plaza infantil, que cuenta con asientos y espacio para sillas de ruedas y se encuentra al mismo nivel que suelo.

AJUSTES RAZONABLES

El concepto de ajustes razonables refiere según el artículo 2 de la CDPD a: “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.”

Los ajustes razonables pueden utilizarse como medio, para garantizar la accesibilidad a una persona con una discapacidad en una situación particular. De este modo, se debe garantizar la no discriminación, teniendo en cuenta la dignidad, la autonomía y las elecciones de la persona. (Informe de la Relatora Especial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Por ejemplo, diseñar y acordar pautas de trabajo para un trabajador o una trabajadora con discapacidad intelectual. También, un ajuste razonable puede ser desarrollar un sistema de pictogramas destinado a una persona con discapacidad psicosocial, para que pueda participar en un entorno recreativo.

GARANTIZAR EL ACCESO

El diseño universal se relaciona con colectivos de personas, mientras que los ajustes razonables se refieren a situaciones particulares. Ambos, diseño universal y ajustes razonables, se sirven de los apoyos y a su vez, todas estas configuraciones relacionadas generan entornos, servicios y productos accesibles.

Existe la obligación de proporcionar accesibilidad a priori y la obligación de realizar ajustes razonables a posteriori, en caso de que una persona lo necesite en una situación determinada.

Por ello resulta necesario y fundamental conocer e identificar la variedad de estrategias de accesibilidad disponibles para la eliminación de las barreras del entorno, con las que habitualmente se encuentran las PCD.

En conclusión, es importante reconocer que una sociedad accesible e inclusiva, es aquella que reconoce y respeta a la diversidad, incluidas las personas con discapacidad. Así como también, garantiza el ejercicio de los derechos de todas y todos, y no solo de las personas con discapacidad.

PALABRAS FINALES

Llegamos al final de este primer cuadernillo, el cual, se propuso pensar en la importancia de transversalizar la perspectiva de discapacidad y accesibilidad desde el enfoque de Derechos Humanos y el modelo social. Para ello realizamos un recorrido histórico por las diferentes concepciones acerca de las personas con discapacidad y como estas ideas, aún persisten en prejuicios y lógicas que continúan operando en nuestra cultura occidental del siglo XXI.

Identificamos las barreras que limitan la participación en igualdad de oportunidades y mencionamos las estrategias y medidas de accesibilidad que debemos construir, mediante el diseño universal, los apoyos, los ajustes razonables y la deconstrucción de prejuicios para alcanzar entornos accesibles que promuevan sociedades más inclusivas, participativas y democráticas.

Reafirmamos que la diversidad es parte esencial de la humanidad y que las prácticas homogéneas no favorecen las identidades y obturan nuestro modo de habitar los entornos y las relaciones interpersonales. Concebimos la diversidad como valor fundamental de lo humano.

Esperamos que este material abra a nuevas reflexiones y provoque movimientos de ideas y concepciones sobre la discapacidad y accesibilidad, que se traduzcan en prácticas cotidianas, acciones, proyectos y políticas públicas inclusivas.

GLOSARIO

- **Autonomía:** Es la posibilidad de que las personas puedan tomar sus propias decisiones, con los apoyos que necesiten, para tener una vida independiente.
- **Braille:** Sistema de lectura y escritura que utilizan las personas con discapacidad visual. Conformada por las letras mediante distintas combinaciones de puntos en relieve que se perciben mediante el tacto.
- **Colectivo de PCD:** Conjunto de personas con un rasgo de identidad en común, en este caso la discapacidad.
- **Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAyA):** Son herramientas, sistemas y estrategias que ayudan a una persona a comunicarse. La comunicación aumentativa permite complementar el habla con otros elementos y la comunicación alternativa, se usa cuando no hay posibilidades de hablar, entonces se busca otras formas de comunicarse. Ejemplos de CAyA: signos, símbolos, un tablero de letras, entre otros.
- **Constructivista:** Viene de la palabra constructivismo. Es una forma de enseñar y de aprender. Plantea que la persona pueda aprender construyendo el conocimiento de distintas maneras y, a partir de tener en cuenta la edad, el desarrollo del pensamiento, cuánto sabe de un tema, las experiencias, etc.
- **Convención:** Es un acuerdo importante entre varios países. Los países que firman una Convención se comprometen a proteger los derechos de todas las personas que viven allí.
- **Convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD):** Este acuerdo entre varios países, protege los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, como el derecho a estudiar, trabajar, a realizar deporte, a disfrutar de la cultura, entre otros derechos.
- **Corporizar:** Realizar acciones que puedan verse o tocarse. Por ejemplo, a partir de algo que se acuerda o lo que dice en una ley.
- **Concienciar / Concientizar:** Informar a las personas sobre un tema para que puedan saber más y proceder mejor.

- **Deconstrucción:** Reflexionar sobre una idea que consideramos verdadera para pensarla desde un nuevo punto de vista.
- **Derechos:** Son normas y principios que propone cada país para tener una mejor convivencia entre las personas, un mejor desarrollo del país y poder hacer justicia.
- **Derechos Humanos (DDHH):** Los derechos humanos son normas y principios que reconocen y protegen la dignidad de todas las personas. Tienen alcance universal, es decir, todos los seres humanos, de todos los países, los tienen desde que nacen. Los estados de cada país tienen la obligación de asegurar que se cumplan.
- **Discapacidad visceral:** Déficit en órganos o sistemas del cuerpo. Por ejemplo, insuficiencia renal crónica. Las personas con esta condición requieren de un acompañamiento del sistema de salud para tener acceso a una buena calidad de vida.
- **Diversidad:** Diferencias que existen entre los seres humanos por sus características. Por ejemplo, forma de vestirse, música que escucha, la altura de la persona.
- **Estado:** Manera en que se organiza un país y funciona la sociedad. Se forma por distintas instituciones, como las escuelas, los hospitales, la policía. Y a través de sus instituciones, el estado tiene la obligación de asegurar los derechos de las personas que viven en el país.
- **Estereotipos/Representación:** Son características y cualidades que se asignan a un grupo de personas por su o sus condiciones (país, género, raza, discapacidad) y se comparten socialmente.
- **Estrategia:** Cuando se planifican y realizan un conjunto de acciones para alcanzar un objetivo.
- **Imaginario social:** Abarca un conjunto de ideas que piensan muchas personas que viven en un mismo lugar. Y, aunque son imaginadas, producen efectos en la realidad.
- **Inclusión:** Cuando todas las personas, sin importar sus condiciones, pueden ejercer sin problemas sus derechos.

- **Interseccionalidad:** Es la relación entre dos o más características de la persona y que son necesarias tener en cuenta, porque pueden generar más o menos oportunidades para la vida de la persona.
- **Lectura fácil:** Es un modo de escribir que favorece la comprensión lectora para aquellas personas que lo requieran.
- **Lengua de Señas Argentina -LSA-:** Es una lengua (idioma), viso-espacial-manual-gestual, que utiliza la comunidad sorda en Argentina. No es universal ya que cada país cuenta con su propia lengua de señas.
- **Lenguaje claro/sencillo:** Es cuando al escribir -o al hablar- el mensaje que se transmite, lo pueden comprender todas las personas.
- **Marcaciones táctiles:** Señalética diseñada para que se pueda percibir con el tacto. Por ejemplo: cartelería en sistema braille.
- **Marcaciones podotáctiles:** Señalética en relieve que se coloca en el suelo para que las personas con discapacidad visual las puedan percibir con el pie y el bastón.
- **Mitos:** Historias o relatos que no son reales, pero se cuentan como si lo fueran.
- **Modelo:** Conjunto de ideas aceptadas por todos y todas sobre algún tema en un momento histórico que produce distintas formas de actuar y pensar.
- **Movimiento de vida independiente:** Grupo de personas con discapacidad que comenzaron a organizarse para luchar por el reconocimiento de sus derechos. Tuvo el lema de "Nada sobre nosotros sin nosotros".
- **Perspectiva:** Enfoque, punto de vista o manera de entender determinada temática. Hablar de perspectiva de discapacidad significa comprender cuáles son las barreras que enfrentan las PCD y las estrategias de accesibilidad que se deben desarrollar, para asegurar el acceso a sus derechos.
- **Pictogramas:** Es una estrategia de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. A través de imágenes representan objetos, acciones, emociones, lugares, etc.

- **Postulado:** Idea o principio fundamental que se defiende.
- **Protocolo facultativo:** Es un documento que explica cómo controlar que los países cumplan con la Convención y cómo reclamar si no lo hacen.
- **Remoción:** Remover, eliminar o quitar algo.
- **Señalética:** Son las señales y símbolos que tienen el propósito de brindar información.
- **Transversalizar:** Atravesar un tema en diferentes ámbitos. Por ejemplo, hablar de discapacidad en educación, en deporte, en política etc. Para que el tema sea visible y se tenga en cuenta.
- **Vulneración:** Significa que no se cumplen los derechos que deben estar asegurados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. (2001). Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuesta y Terminología. Organización Mundial de la Salud. Recuperado en enero de 2021 de <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.1-3428/8.4.1-3428.pdf>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Versión en lectura fácil <https://bcn.gob.ar/uploads/Publicacion---Convencion-sobre-Derechos-de-la-Discapacidad.pdf>

Discapacidad y No Discriminación. (2016). INADI y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/producto/discapacidad-y-no-discriminacion-2/>

Informe de la Relatora Especial sobre apoyos y derechos de las personas con discapacidad. (2016). Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/HRC/34/58>

Observación General del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General 2 sobre el artículo 9: Accesibilidad. (2014). Naciones Unidas, https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/DGCArticle9_sp.doc

Perspectiva. Discapacidad y Derechos. (2022). Revista Digital. Año 1. Número. 1. ISSN 2953-5735. Agencia Nacional de Discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/andis/revista-digital>

Sitio Oficial de la Agencia Nacional de Discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/andis>

VIDEOS

Acerca de la terminología y las expresiones del lenguaje <https://youtu.be/tLtHi6aq1Yo>

Ajustes razonables en un ámbito laboral.

<https://www.youtube.com/watch?v=wRsnzjEAND0>

Avancemos Hacia una sociedad sin Barreras. Campaña publicitaria de concientización realizada por Agencia Nacional de Discapacidad.

<https://www.argentina.gob.ar/andis/avancemos-hacia-una-sociedad-sin-barreras>

Discapacidad y Derechos. Evolución histórica y modelos de la discapacidad.

<https://www.youtube.com/watch?v=2M7sLizCIMU>

Lo incorrecto. Sobre la interacción con PCD.

<https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>

Juga por la Inclusión. Spot realizado por la ANDIS para conmemorar el Día Internacional de las PCD (3/12/2020).

<https://www.youtube.com/watch?v=4lvXmjKeBnl>



**Agencia
Nacional de
Discapacidad**

ISBN 978-631-90351-3-1





FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y SALUD
Dr. Domingo Cabred

UPC UNIVERSIDAD
PROVINCIAL
DE CÓRDOBA

El Oficio de Enseñar

Ministerio de Educación (2018). Documento de Acompañamiento N°20. El Oficio de Enseñar...al andar se hace camino.



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 éstas 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
<p><i>Se manifiesta a través de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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. <p style="text-align: right;"><i>entre otros.</i></p>	<p><i>Se manifiesta a través de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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. <p style="text-align: right;"><i>entre otros.</i></p>	<p><i>Se manifiesta a través de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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. <p style="text-align: right;"><i>entre otros.</i></p>	<p><i>Se manifiesta a través de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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). <p style="text-align: right;"><i>entre otros.</i></p>



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). Iniciar 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-estanislo-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 sí (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 Introdutorio. 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_imbernon_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 Schiaretti

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**



**Ministerio de
EDUCACIÓN**

2018

El Oficio del Estudiante

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

Texto 2: Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Punto 9: “Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina)”.

EL OFICIO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Profesoras: Carolina Yelicich, 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: Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Punto 9: “Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina)”. Pp. 51-62

En esta oportunidad la propuesta es que lean las páginas señaladas y que expliquen a qué refieren los autores cuando hablan de “tecnologías escolares”. ¿Qué “tecnologías” reconocen en sus recorridos por las diferentes instituciones educativas? ¿Qué entendieron por “reglas escolares”? ¿Qué nueva idea sobre el “examen” proponen? ¿En qué sentido la lectura de este texto les aporta en su proceso de construcción del oficio de estudiante universitario?

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 bajas 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_nacl.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 Figuroa 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 mencionamos? ¿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, profesorados 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 resuelto 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, sesionada 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>

DEFENSA DE LA ESCUELA

Una cuestión pública

Jan Masschelein

Maarten Simons

SUMARIO

Introducción

Acusaciones, demandas, alegaciones

- I. Alienación
- II. Consolidación del poder y corrupción
- III. Desmotivación de la juventud
- IV. Falta de eficacia y de utilidad
- V. La exigencia de reforma y la posición superflua

¿Qué es lo escolar?

- VI. Una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis)
- VII. Una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común)
- VIII. Una cuestión de atención y de mundo (o abrir, crear interés, traer a la vida, formar)
- IX. Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina)
- X. Una cuestión de igualdad (o ser capaz de empezar, in-diferencia)
- XI. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría)
- XII. Una cuestión de preparación (o estar en forma, estar bien entrenado, estar bien preparado, probar los límites)
- XIII. Y por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica (o ejercer la autoridad, traer a la vida, traer al mundo)

La domesticación de la escuela

- XIV. Politización
- XV. Familiarización
- XVI. Naturalización
- XVII. Tecnologización
- XVIII. Psicologización
- XIX. Popularización

La domesticación del profesor

- XX. Profesionalización
- XXI. Flexibilización

Experimentum scholae: la igualdad del comienzo

Obras citadas y consultadas

IX- Una cuestión de tecnología o practicar, estudiar, disciplina)

A veces tengo que arrastrarme a mí mismo al pupitre. Los deberes y las otras tareas me aguardaban sentados allí, siempre impacientes, siempre causa de una lucha constante. Intentaba obligarme a mí mismo y, cuando era necesario, me seducía a mí mismo para estudiar conjurando el infierno o prometiéndome el cielo. Pero esas conversaciones interiores no siempre surtían efecto. Conocía mi propia debilidad demasiado bien. Sabía cuál era la distracción que era capaz de tentarme. ¿Qué me persuadía para estudiar, para practicar y para empezar las cosas? Siendo sincero, nada y nadie. Se trataba de una orden extraña: no sólo tienes que estudiar, no sólo tienes que asumir la tarea, que tomar la tarea, sino que también tienes que dedicarte a la tarea, tienes que ponerte a ti mismo en relación a la tarea. No fueron las exigencias de mis padres o del profesor que trataban de hacerme ver la importancia de un diploma. Sus advertencias eran, en el mejor de los casos, un fastidio. Nunca encontré una explicación para este imperativo, para este mandamiento. Tampoco más tarde, cuando era estudiante de filosofía. La exigencia de estudiar y de practicar no es un imperativo hipotético, no está vinculado a condiciones o a propósitos. Pero tampoco es un imperativo categórico: no es una exigencia derivada de la pura voluntad. Un pensamiento salvaje: quizá mi punto ciego sea el punto ciego de toda filosofía. Una filosofía por y para adultos. ¿Y si la escuela da el tiempo para traer al mundo a la vida, para generar curiosidad y para hacer posible la experiencia de ponerse la vida en las propias manos e inspira el impulso de lograr algo? Se trata del nacimiento de la conciencia pedagógica y del imperativo pedagógico. Una persona que puede interesarse, que tiene que estudiar y practicar, que se moldea y se configura a sí misma. «Hazlo lo mejor que puedas», «persevera», «mira de cerca», «presta atención», «inténtalo de nuevo», «empieza», esos son los pequeños gestos de la gran filosofía de la escuela. ¿Y de dónde viene el amor a la escuela? Tal vez primero deberíamos explicar nuestro olvido de la escuela, y quizá nuestro odio hacia ella.

No hay curiosidad e interés sin el mundo -pero eso también significa que la curiosidad y el interés han de tornarse posibles, así como que el mundo ha de configurarse como tal, es decir, ha de ser presentado. En este punto entramos en la dimensión técnica de la escuela (que existe en paralelo al papel del profesor, que abordaremos más tarde). Escuela y tecnología pueden parecer una extraña combinación a primera vista. De hecho, desde un punto de vista humanista, a menudo se asume que la tecnología es fundamentalmente de interés para el mundo productivo y para el dominio de la naturaleza y del hombre. Se dice que la autorrealización tiene lugar en el ámbito de la cultura, de las palabras y el sentido, del contenido, del conocimiento fundamental. La tecnología, por el contrario, pertenece al ámbito de la producción y de la manufactura, al ámbito de lo aplicable, de la lógica instrumental. Desde una perspectiva humanista, la tecnología es algo que debería mantenerse apartado de la escuela o, al menos, algo a lo que habría que aproximarse cuidadosamente en términos de medios que permiten a la así llamada persona bien formada alcanzar sus fines humanos: primero, la adquisición de un conocimiento y una comprensión básicos, y segundo, la traducción de eso en técnicas y aplicaciones concretas. No obstante, dar forma a la escuela, es decir, estimular el interés creando y presentando el mundo cuidadosamente, es inconcebible sin tecnología.

Aquí pensamos sencillamente en la pizarra, la tiza, el lápiz, el papel, el libro, pero también en el pupitre y la silla. La arquitectura y la disposición espacial de la escuela y del aula también son relevantes. No son herramientas o ambientes que puedan usarse libremente o según las intenciones de cada cual. Ni el estudiante ni el profesor asumen un control total y automático sobre esas cosas. Más bien es al contrario: son esos instrumentos y esos espacios los que imponen un cierto control sobre el estudiante y sobre el profesor. En cierto sentido, la sala de clase expulsa el entorno inmediato y hace posible que algo del mundo esté presente. Sentarse ante un pupitre no es sólo un estado físico, también apacigua y concentra la atención: un lugar donde tomar asiento y estar a gusto. La pizarra no es sólo una superficie en la que aparece la materia de estudio en forma escrita. A menudo la pizarra mantiene al profesor anclado sobre sus pies. Paso a paso, un mundo se despliega ante los ojos de los estudiantes. Escribir esquemas de una determinada asignatura es una actividad clásica que se hace en la pizarra. Los esquemas de las clases anteriores llevan nuestras mentes al momento de su producción, y suelen ser difíciles de descifrar para los estudiantes que se perdieron esa clase. Así pues, estos instrumentos son parte -por ahora- de lo que querríamos llamar la tecnología escolar. Pero no se sostienen por sí mismos. Su fuerza de trabajo se sostiene con un planteamiento, un método de aplicación y una serie de acciones concretas. Aquí podemos hablar de métodos de enseñanza y, más en concreto, de métodos que generan *interés y abren el mundo* o lo *presentan*. Muchos de estos métodos aún están arraigados en nuestra mente como si fueran arquetipos (conjuntos de problemas de álgebra, dictados, redacciones, presentaciones de clase, etc.). Y tal vez sea así porque esos métodos poseen un poderoso carácter escolar y sólo son eficaces como parte de la tecnología escolar. Una vez más es útil traer a Daniel Pennac:

«¿Reaccionario, el dictado? Inoperante, en cualquier caso, si lo practica un espíritu perezoso que se limita a descontar puntos con el único objetivo de decretar un nivel. (...) Siempre he concebido el dictado como una cita al completo con la lengua. La lengua tal como suena, tal como se cuenta, tal como razona, la lengua tal como se escribe y se construye, el sentido tal como se precisa en el meticuloso ejercicio de la corrección. Pues no hay más objetivo para la corrección de un dictado que el acceso al sentido exacto del texto, al espíritu de la gramática, a la magnitud de las palabras. Si la nota debe medir algo, ese algo es la distancia recorrida por el interesado en el camino de esta comprensión. (...) Fueran cuales fuesen mis terrores infantiles al acercarse un dictado -¡y sabe Dios que mis profesores practicaban el dictado como una razia de ricos en un barrio pobre!-, siempre sentí la curiosidad de su primera lectura. Todo dictado comienza por un misterio: ¿qué van a leerme ahora? Algunos dictados de mi infancia eran tan hermosos que seguían deshaciéndose en mí, como un caramelo ácido, mucho tiempo después de la nota infamante que, sin embargo, me habían costado.»¹⁸

El dictado, tal como lo describe Pennac, muestra acertadamente dos aspectos de la tecnología escolar. Un dictado es un acontecimiento en el que se comunica el mundo -«un encuentro frontal con el mundo»- y un acontecimiento que estimula el interés. Un dictado también es algo parecido a un juego. El texto se aparta de su uso común y se ofrece al acto de la escritura en sí mismo, es decir, al ejercicio y al estudio de la lengua como un todo. En este sentido, siempre se juega algo: se pone en juego la lengua y también a los estudiantes. Ellos ocupan una situación inicial (o están en el punto de partida) -«en este viaje hacia la comprensión».

Al igual que cualquier otro método de enseñanza, el dictado explicita el lugar del profesor como mediador que conecta al estudiante y al mundo. Este encuentro permite al estudiante abandonar su mundo vital inmediato y entrar en el mundo del tiempo libre. En este sentido, un método de enseñanza ha de estar constantemente conectado con el mundo vital de los jóvenes, pero precisamente para apartarlos de su mundo de experiencia. Las reglas para un

¹⁸ DANIEL PENNAC, p. 113-115.

dictado son claras, todo el mundo sabe lo que es y cómo funciona. Un dictado es un dictado. Es un puro método de enseñanza. Pero la «eficacia» de los métodos de enseñanza escolares se basa especialmente en los pequeños -a menudo muy pequeños- detalles que despiertan la curiosidad de los jóvenes, proclaman la existencia de nuevos mundos y alientan a los estudiantes a ponerse a sí mismos en el inicio de algo (esto es, a practicar y a estudiar). Hay detalles mínimos que pueden hacer que la curiosidad se convierta en inseguridad, que los estudiantes se nieguen a jugar el juego y que el encuentro con el mundo no se produzca. En semejante situación, el encuentro con un dictado es experimentado por los estudiantes como una proclamación pública de su incompetencia o de su ignorancia. Pero un método de enseñanza escolar no se centra en la incompetencia o en la ignorancia del alumno. Si así fuera, el dictado sería otra forma de test o de prueba y situaría a los estudiantes en una posición de culpabilidad e de incompetencia hasta que demostraran lo contrario. Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje -la experiencia de «quiero ser capaz de hacer esto o aquello»- despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio. También podríamos llamarlo «confianza en uno mismo» o «creencia en uno mismo», pero con el importante añadido de que en la escuela esta fe o esta confianza siempre implican *algo* (del mundo). En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo. Evidentemente, la duda sobre uno mismo puede manifestarse también una vez alcanzada esa experiencia de ser capaz de hacer algo. Siempre existe la tentación de resignarse a la incompetencia a partir de previos intentos fallidos. Pero un método de enseñanza exitoso, como un dictado exitoso, implica cortar este vínculo con el pasado (y sus experiencias negativas de incapacidad e ignorancia), para permitir así que la práctica pueda comenzar. Existe una experiencia escolar habitual que puede describirse como la experiencia de «ser capaz de hacer algo». El dictado y cualquier otro método de enseñanza recuerdan precisamente esto a los jóvenes *en la medida en que hacen o realizan la escuela*. El riesgo de que una experiencia inicial emancipadora derive en una claudicación en la incompetencia existe en todas las técnicas escolares. El tiempo, el espacio y los recursos se organizan para hacer posible la experiencia del punto de partida y el acontecimiento del encuentro. Permiten la experiencia de implicarse en prácticas y en estudios interesantes pero no la fabrican. La aplicación correcta de una técnica no garantiza que los estudiantes se pondrán automáticamente a practicar y a estudiar. El registro de la tecnología escolar es en este sentido más mágico que mecánico, más cercano a lo alquímico que a una reacción química en cadena.¹⁹ Pero eso no quiere decir que todo esto sea sólo cuestión de fe ciega o de esperar para ver qué pasa. Significa que las tecnologías escolares son experimentales por naturaleza, siempre mejorables por ensayo y error, una y otra vez. Enseñar, estudiar y practicar son un trabajo. Encontrar la forma y formarse a uno mismo requiere esfuerzo y paciencia.

Hay numerosos ejemplos de métodos de enseñanza. Consideremos la presentación en clase de un tema asignado o elegido. No sólo el momento mismo de la presentación es importante, también lo es el proceso de preparación. Se trata de un ejercicio de selección y de locución pública, pero también de estudio y de escritura. Frecuentemente los estudiantes se fijan en algo de su propio mundo (una afición, por ejemplo) y lo convierten en el objeto de estudio elegido. Asumen el rol del profesor, pero no plenamente. Observando atentamente a la víctima frente a la clase, los otros alumnos se transforman en una audiencia de profesores sentados, pero

¹⁹ ISABELLE STENGERS (2005); "The Cosmopolitical Proposal", en LATOUR, B. & P. WEIBEL (comps.) (2005): *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (p. 994-1003). Londres/Cambridge/Karlsruhe: MIT Press/ZKM.

no del todo. Sigue siendo un juego en el que los propios estudiantes y algo del mundo empiezan a ponerse en juego. Eso también se aplica a la escritura de redacciones: ¿hay otra palabra con una mayor connotación escolar? Aquí también podemos hablar de un «encuentro frontal con el lenguaje» que al mismo tiempo es un encuentro frontal con las propias capacidades (de escritura). Es un ejercicio y por lo tanto tiene que ver, en parte, con *hacer* algo por el hecho mismo de hacerlo. Una vez los jóvenes abandonan la escuela ya no tienen que escribir redacciones escolares. Sin embargo, tendrán que ser capaces de escribir en una amplia variedad de estilos y sobre muchos temas. Pero en la escuela la escritura tiene que ser practicada y la redacción es, posiblemente, el mayor significativo de ese ejercicio total. Las pruebas (integradas) en programas educativos más técnicos y profesionales son ejemplos adicionales de tecnología escolar. Aquí, evidentemente, la aplicación, el diseño y la realización de cosas concretas tienen prioridad. Pero a los estudiantes técnicos y profesionales también se los sitúa en esa situación inicial que les permite comenzar algo. Dan forma a algo, a la vez que se dan forma a sí mismos. El mundo productivo se pone a distancia para que el diseño, el desarrollo, la creación, la invención y la presentación sean importantes en sí mismos. Se trata fundamentalmente de un ejercicio para probar las propias capacidades y conocimientos: una tecnología escolar donde el simple hecho de intentarlo es central. Los trabajos, los apuntes y las series de problemas son otra forma típicamente escolar de enseñanza. Con frecuencia los trabajos se presentan como la forma ideal de hacer tangible la asignatura, de demostrar su aplicabilidad y de cimentarla como el último paso hacia una aplicación real a la vida. Pero su función escolar ejerce su influencia en algo más. Los trabajos traen el mundo a la clase pero también lo dejan fuera. Ofrecen la posibilidad del reconocimiento pero al mismo tiempo concentran la atención en algo. Y son ejercicios precisamente por eso. Al completar los trabajos -y por lo tanto al afrontar algo concreto- los estudiantes se enfrentan, ante todo, a sí mismos. El énfasis no está en la resolución de problemas reales concretos -y la presión y las expectativas que vienen con ellos. Al contrario, cuando la frontera entre los trabajos escolares y los problemas reales concretos se desvanece, los trabajos dejan de ser ejercicios. En ese momento, de pronto, los alumnos son tratados como especialistas y los trabajos, apuntes, conjuntos de problemas, preguntas hipotéticas, etc., pierden su función escolar. Ya no sitúan a los estudiantes en la posición de intentar, de probar y de practicar. O formulado de forma más afinada: en la escuela no hay problemas, sólo preguntas.

También hay tecnologías escolares menos obvias. Consideremos la memorización, por ejemplo. O recitar un poema, o copiar un texto. La aritmética mental y las tablas de multiplicar son otros ejemplos. Desde la perspectiva de la aplicabilidad, estas actividades son inútiles. Es posible, evidentemente, defenderlas señalando alguna utilidad, aunque sea traída por los pelos: la aritmética mental es útil y eficaz porque tu cerebro siempre está a tu disposición y no necesitas recurrir inmediatamente a la calculadora. Pero a la hora de buscar el significado de estas tecnologías escolares sería bueno mirar en otra dirección. Tal vez tienen un significado eminentemente *formativo*, en especial si consideramos que formación significa «formarse a uno mismo». Pasan entonces a ser ejemplos de una especie de gimnasia escolar. Los seres humanos practican y estudian por medio de estas tecnologías, que tuvieron una dilatada historia y un lugar prominente desde la antigüedad griega. Son técnicas básicas para la persona experimentada y cultivada que procura alcanzar y mantener un cierto nivel de fortaleza mental, así como las técnicas de educación física mantienen el cuerpo en movimiento.²⁰ Podemos hablar aquí de «técnicas del yo», porque los propios estudiantes -no el profesor- las utilizan para

²⁰ Véase también: JORIS VLIEGHE (2010): *Democracy or the flesh. A research into the meaning of public education from the stand point of human Embodiment*. Tesis doctoral KU Leuven.

situarse en una situación inicial.²¹ En definitiva, el significado de estas técnicas no descansa en un fin último; son, en cierto sentido, «interminables». Su significado reside precisamente en la propia experiencia de *ser capaz de empezar*, cosa que se repite de nuevo, una y otra vez. En pocas palabras, se trata de la experiencia de recomenzar, tan característica del acto de la memorización. El yo del estudiante toma forma a través de este movimiento repetitivo; la palabra escrita y hablada, pero también los números, se incorporan al estudiante. La persona se torna experta, cultivada y eficaz en aritmética mental. Y, por supuesto, al formarse de este modo, nadie es inmediatamente contratable para llevar a cabo una tarea o un trabajo concreto y específico. De lo que se trata es, más bien, de estar preparados, en forma. Por eso, preguntarse por la utilidad de las tecnologías descritas aquí también implica preguntarse por el valor de la preparación y del tiempo libre.

Una última técnica escolar que abordaremos aquí es el examen. ¿Podemos concebir la escuela sin el examen? Probablemente no. Pero quizá la razón de ello no haya que encontrarla en la función calificador del examen. El gobierno, en nombre de la sociedad, atribuye esa función calificador a la escuela: son los diplomas de acreditación y los certificados de cualificación los que organizan el flujo de estudiantes hacia la educación superior y hacia el mercado laboral. O los certificados emitidos por la escuela funcionan como prueba de la relevancia del tiempo colectivo que los alumnos pasan en la escuela, lo que a su vez reafirma la importancia de ese tiempo. La razón tampoco la hallaremos en la función normalizadora del examen. Es cierto que los profesores recopilan información sobre cada estudiante a partir de los resultados de las pruebas. Esa información se utiliza fundamentalmente para indicar cuál es el nivel medio o promedio de conocimientos estandarizados, un nivel que luego produce afirmaciones acerca del estudiante de rendimiento bajo, medio y alto y eventualmente declaraciones «normalizadoras» (una vez que los resultados de las pruebas de un largo período de tiempo y derivados de múltiples exámenes se iguala con un único resultado «de conjunto») acerca del estudiante de rendimiento medio, inferior al promedio o acelerado. Pero desde la perspectiva de las tecnologías escolares, el examen tiene, al menos, otro significado: la preparación para el examen. La preparación para el examen es fundamental y lo que cuenta no es tanto el resultado como el esfuerzo. El (período previo al) examen a menudo crea un lapso de tiempo liberado (de otras tareas) y un espacio en el que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de una forma concentrada. En este intensivo período de estudio y de práctica, lo esencial es la preparación en sí misma. El examen es, por lo tanto, una herramienta pedagógica para *ejercer presión*. El propósito del examen no es llevar a los jóvenes a la desesperación, o celebrar la ignorancia de los estudiantes, y menos aún enfrentar a un alumno bien preparado contra otro con afán clasificatorio. El examen ofrece la presión necesaria para el estudio y para la práctica. Hay una evaluación, evidentemente, pero a menudo su significado sólo es simbólico. No es que el examen carezca de importancia para el profesor, y menos aún para el alumno. Muy al contrario. Tiene que ver con la valoración de la prueba a la que el alumno se ha sometido (en el estudio y en la práctica) y con llevar esa prueba a una conclusión. Es importante reiterar que un examen no es una prueba (única) para el talento natural. Una evaluación no es definitiva, o más bien la posibilidad de otro examen siempre está presente y, con ella, la creencia en la posibilidad de empezar de nuevo y de intentarlo otra vez. ¿Es concebible la escuela sin el ritual

²¹ Para una historia de estas técnicas (aunque sus sentido formativo y pedagógico no se subraye tanto como su sentido ético), véase: MICHEL FOUCAULT (2001): *L'hermeneutique du sujet*, París, Gallimard. Y Peter Sloterdijk, 2011.

del examen? Probablemente también haya otros medios pedagógicos de ejercer presión y otros modos de rematar una carrera escolar con un gesto de finalización.

Un concepto que aún no hemos mencionado en esta defensa de la tecnología escolar es la *disciplina*. Es un término que no recibe una cálida acogida en los círculos educativos de hoy en día. Junto a palabras como *autoridad*, la disciplina parece pertenecer a una terminología pedagógica que preferiríamos dejar atrás. Parece que vinculamos inmediatamente la disciplina a la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia. A pesar de ello, queremos re-apropiarnos el término asignándole -como era de esperar- un significado escolar positivo que exprese un componente fundamental de las tecnologías escolares. La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas. Las reglas escolares no son reglas de vida (reglas para vivir una buena vida) y tampoco son reglas políticas (estándares de comportamiento o leyes para el ordenamiento de la sociedad). Y en este sentido no están diseñadas para iniciar a los jóvenes en un grupo o en una sociedad por medio de la sumisión. Con la expresión “reglas escolares” nos referimos a las reglas específicas de un determinado método de enseñanza, como el dictado por ejemplo, pero también a las reglas establecidas por el profesor -tanto explícitas como implícitas- y dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase. No son reglas que se formulen por amor a las reglas, y por lo tanto no exigen obediencia por la obediencia misma. Las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica. ¿Cómo podríamos escribir o leer sin esas reglas y formas de disciplina? Queremos, por lo tanto, reservar el término «disciplina» para el seguimiento de las reglas que ayudan a los estudiantes a alcanzar esa situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica. En otras palabras, abandonar el propio mundo vital y elevarse por encima de uno mismo requiere un esfuerzo sostenido que viene facilitado por el apego a las reglas. En este sentido, una tecnología escolar y las reglas adheridas a ella hacen posible que los jóvenes se conviertan en «discípulos». Esta es la disciplina en tanto que tecnología escolar, aunque es evidente que la sociedad y la política se han interesado gradualmente en utilizar esta tecnología para someter y domesticar a sus ciudadanos.

Las tecnologías escolares, como las hemos descrito anteriormente, no son en ningún caso herramientas que, utilizadas correctamente, produzcan jóvenes bien formados, como productos acabados y salidos de una línea de montaje. No son tecnologías desplegadas por la vieja generación para manipular a la generación joven, aunque ciertamente ese peligro existe aún: tanto los reformadores conservadores como los progresistas han acumulado un vasto arsenal de tecnologías escolares para servir a su imaginación política. Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado, implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Sólo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la «formación» sea posible. Una tecnología escolar está dirigida a hacer posible el tiempo libre. Más específicamente, es una técnica que permite el propio «ser capaz» o que hace posible la experiencia de «puedo hacerlo/soy capaz». En este sentido, no es una técnica que el hombre aplique a la naturaleza a fin de manipularla. Es un artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma, por así decirlo. En este contexto, también necesitamos de la tecnología escolar: de una teoría de aquellas técnicas cuyo único potencial es inducir atención e interés y presentar o abrir el mundo.



FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y SALUD
Dr. Domingo Cabred

UPC UNIVERSIDAD
PROVINCIAL
DE CÓRDOBA

Expresión corporal y artística

Secretaría de Cultura. Ministerio de Capital Humano.(10 de Febrero de 2020).
Entrevista a Inés Dussel . “Hay que Hacer una acción contra-cultural y volver a mirar
el mundo

Texto en línea: <https://www.cultura.gob.ar/ines-dussel-8752/>

