



OTCADAS



Lorem ipsum

ERAL

ADA

NO A LA
UNICABA

ma

MER

NO AL CARGO DE
NUESTROS
PROFESORADOS

CET

PRESENTACIÓN

OTCADAS transita ese necesario e interesante camino de visibilizar la producción que efectuamos en nuestro nivel. No hablamos solamente de generarlo sino también de apropiarnos de esos saberes pedagógicos que producimos en los institutos al realizar nuestro cotidiano trabajo docente.

Esta revista expresa la decisión política sindical de comprender y significar el TRABAJO DOCENTE como un modo de superar la disociación existente, entre la formación teórica de los trabajadores de la Educación y la realidad en que se desenvuelve nuestra práctica cotidiana.

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

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

Secretaría de Educación Superior de la UTE

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

"Inventamos o erramos"
Simón Rodríguez



EDITORIAL



ESTEBAN SOTTILE

Esteban es el Secretario de Educación Superior de la UTE y profesor de Enseñanza de las Cs. Sociales en la ENS Mariano Acosta.

LA INVERSIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DEL MACRISMO

Esta pretendida coexistencia En tiempos de plataformas digitales y de los procesos de privatización y comercialización de la educación que propone el GCBA, nos encontramos con una nueva iniciativa parlamentaria que fue elaborada por el ejecutivo porteño y presentada por el bloque oficialista. La misma habla de la formación docente en general y sigue con la creación de la Universidad que (ahora) no absorbe a los 29 institutos de formación docente. De esta manera, la fuerte lucha llevada adelante por las comunidades educativas de los institutos y los sindicatos que nos opusimos desde el principio a esta iniciativa frenó el cierre masivo de los institutos que el ejecutivo porteño pretendía.

que plantean Larreta y Acuña se produce en un contexto económico en el que existe una recesión, se ahonda reducción del presupuesto educativo drásticamente y en paralelo aumenta el pago destinado a los servicios de la deuda externa. Profundizando el análisis, el presupuesto de la Ciudad muestra una política de Déficit Cero, en línea con el gobierno nacional. Si lo vemos en detalle y proyectamos la inflación promedio proyectada de 34%, sufre un recorte real del -6,1%. En particular, el peso de Educación en el presupuesto general continúa en caída real y la inversión por alumno y por Unidad Educativa se encuentra en el nivel más bajo desde 2013 y se observa un fuerte ajuste en el gasto en infraestructura escolar.

Volviendo al plano legislativo, este nuevo proyecto suma a la creación de la UniCABA, la constitución de una instancia de evaluación externa en la que se determinarán los "parámetros de medición" y de la que no participarán los institutos. Pero no hablamos de una idea exclusiva de los ediles porteños sino que estamos frente a una avanzada a nivel nacional expresada por el Ministro Finnochiario que la llevó al seno del Consejo Federal Educativo.

Cabe destacar en este punto que hablamos de IFD con autonomía, cogobiernos y una activa participación de sus claustros. Más aún, la autonomía permite organizar la propuesta educativa inicial y permanente y promover líneas de innovación de acuerdo con las prioridades propuestas, sin depender de los vaivenes de los funcionarios de turno.

Si de jerarquizar se trata, aumenten los salarios de lxs docentes, la inversión en infraestructura y no lleguen a situaciones en la que mientras se invierten miles de millones en los Olímpicos de la Juventud en contrapartida, a escasas cuerdas de la inauguración de este evento, la ESEA de Danzas Aída Mastrazzi llevó varios días sin clases ya que no tuvieron luz, ni agua, ni internet, ni teléfono.

EL DERECHO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Los grupos dominantes nos atacan porque somos el Estado que protege e incluye. Es más, las recomendaciones de los organismos internacionales plantean una embestida contra las organizaciones sindicales porque saben que no vamos a retroceder. Somos obstinadamente docentes y estamos indisolublemente unidos a nuestro pueblo construyendo organización y solidaridad para la unidad y la lucha.

Fruto de las luchas llevadas adelante por lxs trabajadorxs de la educación de la ciudad y sus comunidades, en la Ciudad de Buenos Aires desde los 45 días de vida tiene rango constitucional el derecho a la educación. Esto implica que el Estado debe garantizarla en todo lo que a ella atañe. Es decir, formar docentes y brindarle herramientas para su permanente actualización es obligación de los gobiernos que asumen la tarea de llevar adelante el sistema educativo.

Ahora bien, es el nivel superior el que se encarga de la formación inicial de nuestrxs compañerxs. Hablamos de miles de docentes y estudiantes que transitan las aulas de los profesorados y, como ocurre con el resto del sistema educativo, padece la desinversión que es la característica de los gobiernos macristas en sus distintas versiones. Ellxs declaman en todos sus discursos que la educación es lo más importante, que sin ella el destino de la ciudad sería catastrófico y abundan en adjetivos en sus campañas publicitarias pero a la hora de prever cuánto dinero le asigna a esta política pública vemos como año tras año siempre bajaron la inversión en materia educativa (doce puntos en once años).

En ese contexto, la versión macrista de Rodríguez Larreta, señala que es preciso crear una universidad que resolverá el problema de la formación docente de la ciudad. Presenta así a la UniCABA con una exhibición "marquetinera" augurando que se hará la misma destruyendo los 29 profesorados de la ciudad que son los culpables de que todo este mal. Así reversiona el planteo neoliberal de que no existe un sistema educativo sino escuelas que funcionan como sucursales a las que hay que cerrar si no cumplen con los estándares de "la calidad". Además, ahora su gobierno anunció la intención de cerrar Institutos de Formación Técnica Superior (IFTS).

Estamos viviendo un período regresivo. Y esto es algo que tristemente podíamos inferir: los países de la periferia que deciden optar por el neoliberalismo como modelo político y económico, inician mayormente un proceso que esta signado por la primarización de la economía, el debilitamiento de sus polos industriales y la precarización de su desarrollo tecnológico. En un contexto como el detallado, la formación técnico profesional se vuelve superflua.

Le proponemos al gobierno que asuma las responsabilidades que el Estado tiene y en vez de achicar, amplíe en términos de derecho. El derecho a la sala de lactarios y al acceso al nivel superior implica más dinero. Más inversión para extensión e investigación en los profesorados, traductorados y técnicos superiores, continuidad de los postítulos, profundizar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, el aumento de las becas, la estabilidad laboral para lxs docentes y la promoción en todas sus formas del derecho a la educación superior.



“OPERATIVO ENSEÑAR”: LA ACREDITACIÓN ENCUBIERTA DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES

A finales del mes de setiembre del corriente año han llegado a las Instituciones de Educación Superior de las distintas jurisdicciones una serie de documentos e instructivos para llevar adelante lo que el Ministerio de Educación, a través de su Secretaría de Evaluación Educativa, ha dado en llamar la “Autoevaluación de los Institutos de Formación Docente”.

Al respecto, desde CTERA advertimos que se trata una nueva operación con la intencionalidad de generar las condiciones para la reedición de los procesos de acreditación de los Institutos Superiores, tal como sucedió en los años ‘90 durante la implementación de la Ley Federal. Asimismo, este operativo echa por tierra los sentidos y significados de la idea de “autoevaluación institucional”, tal como se había construido en los últimos años desde la perspectiva del derecho social a la educación superior, tergiversando, a su vez, las definiciones que al respecto se habían tomado como políticas públicas que incluían las perspectivas de la docencia y de las organizaciones sindicales sobre la relación entre la formación docente y los procesos de evaluación.

Esta “autoevaluación” que se inicia el próximo 20 de octubre en todo el país a través de una “carga de datos”, está enmarcada en el “Operativo Enseñar” como una línea propia dentro de las acciones de la Secretaría de Evaluación Educativa, y es el resultado de una política educativa que claramente se ha centrado en la evaluación como una política en sí misma y no como un elemento más a tener en cuenta dentro de la complejidad y multidimensionalidad de los procesos pedagógicos.

Resulta totalmente falaz la afirmación de las actuales autoridades respecto a que este operativo trata de dar continuidad a lo que se venía haciendo en materia de autoevaluación institucional. Principalmente, porque ya no es desde el INFoD que se planifica la autoevaluación institucional en relación a las políticas de formación docente; por el contrario, ahora los instrumentos de recolección de análisis se construyen desde una Secretaría de Evaluación que fue creada ad hoc, y a los efectos de justificar todo el mecanismo de evaluación-control que se está llevando a cabo desde la política oficial. Desde la llegada al gobierno de la Alianza Cambiemos, los respectivos instrumentos de análisis han sido definidos arbitrariamente por esta Secretaría de Evaluación Educativa, y los mismos quedan por fuera del INFoD y desvinculados de una verdadera política de fortalecimiento de los Institutos. Estos procesos no han sido acordados ni en la Mesas Federales, ni en mesas especiales con delegados de las provincias, ni en el marco del Consejo Consultivo - donde los Sindicatos Docentes nacionales tenían plena participación-, tampoco en la mesa técnica de formación docente en el ámbito de la paritaria nacional docente, tal como sucedía hasta el año 2015.

Este nuevo operativo utiliza como maquillaje discursivo la presentación conceptual de la autoevaluación institucional como un “proceso sistemático, integral, situado, participativo y democrático”, para enmascarar el objetivo de fondo que es ni más ni menos que relevar información que pueda ser utilizada a los efectos de justificar la profundización del ajuste que ya se viene realizando en la Formación Docente. Recordamos que los recursos del presupuesto 2019 destinados a la formación docente han decrecido en un 36,3% y desde el año 2015 el INFoD cuenta con un 65% menos de presupuesto. A esta desinversión hay que sumarle el desmantelamiento de importantes áreas del INFoD, el cierre de postítulos, la caída de las



becas, discontinuidad de planes de mejoras, el cierre de carreras e institutos provinciales, entre otros.

En dicho contexto, hoy se presenta este operativo de "carga de datos" donde los directivos, docentes y estudiantes quedan relegados al lugar de "informantes claves" sin haber participado en ninguna instancia de deliberación, debate y/o reflexión sobre la construcción de los indicadores necesarios para el fortalecimiento de los ISFD. El propio documento de la Secretaría de Evaluación expresa que para llegar al "Taller de Autoevaluación institucional" existe un proceso previo que requiere de la recopilación de información brindada por los actores del Instituto. Con este fundamento se realiza una encuesta a estudiantes, docentes y rectores/directores que abarca múltiples dimensiones de la institución, que debe ser informado a la Secretaría de Evaluación a través de formularios web y/o impresos. Es decir que se está llevando adelante una evaluación externa disfrazada y presentada como una supuesta "autoevaluación institucional participativa".

Ninguna propuesta verdadera de autoevaluación puede basarse en la utilización de instrumentos únicos, estandarizados y homogéneos para recabar información, porque, sencillamente, este tipo instrumentos no permiten captar las particularidades de cada una de ellas que es lo que constituye el objetivo principal de una autoevaluación propiamente dicha.

El hecho de que sea el gobierno central el que recoge y analiza la información genera sospechas acerca de la utilización de dicha información en contextos signados por el avance de las políticas de ajuste, mercantilización y privatización de la educación. Cuando el objetivo es recoger la misma información en todas las instituciones y a partir de ella realizar una sistematización estadística, se está más cerca de la "rendición de cuentas" que de una auténtica autoevaluación institucional.

Tal como venimos sosteniendo desde nuestra organización sindical, un auténtico proceso de autoevaluación institucional participativa se inscribe en procesos formativos colectivos y no puede quedar reducido a un instrumento de consulta y recolección de datos. No se puede confundir participación con mera consulta. La información en un proceso autoevaluación institucional constituye un instrumento para mirar, reflexionar y actuar institucionalmente y no, tal como es presentada hoy, como elemento estructurador de la propuesta. También advertimos que el documento menciona como países "modelo" a Perú, Ecuador, Chile y México. Estos países son justamente los que vienen avanzando fuertemente en la concepción de evaluación como "rendición de cuentas", el pago a los docentes por mérito-desempeño, el conocimiento como mercancía y la privatización educativa. En el mismo sentido, estos son los países modelo en los que se ha instalado la realización de rankings institucionales bajo el supuesto de que la competencia institucional produce mejora.

Por lo planteado, desde CTERA sostenemos que los procesos de mejora de los Institutos Superiores de Formación Docente se tienen que sostener a partir del incremento de la inversión en el presupuesto educativo, en la verdadera democratización del nivel y en la garantía efectiva del derecho social a la educación superior y no en la mera aplicación de instrumentos de recolección de datos destinados a reimplantar en nuestro país los procesos de acreditación y el consecuente ajuste del Nivel Superior.



EL ATAQUE SISTEMÁTICO A LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



SANDRA RAMAL

Sandra es profesora del ISFDyT Nro 49, además es inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y actualmente se desempeña como Secretaria Gremial de Educación Superior del SUTEBA.

Una vez más, María Eugenia Estenssoro, volvió a denostar la Formación Docente Inicial buscando instalar la idea de que la "formación de los docentes" es la razón principal que explica los discutibles malos resultados en las pruebas Aprender. Allí planteó la necesidad de apostar a un gran acuerdo y propuso extrapolar el modelo finlandés a nuestro país. Ahora bien, todos sabemos que la construcción de acuerdos requiere de diálogo, respeto por la diferencia y reconocer que los protagonistas del nivel deben necesariamente que participar.

Muy por el contrario, los Docentes bonaerenses nos encontramos al mes de septiembre sin poder cerrar nuestra Paritaria anual, con encuentros mediados por Secretarixs, rejas y policías.

Además, desliza entre sus argumentos que "en Finlandia" hay siete Centros de Formación Docente de "alta calidad", a los cuales sólo accede el 14% de los postulantes. Resulta absurdo tener que reprochar las analogías tendenciosas con un país cuya realidad económica, sociodemográfica y educativa es absolutamente diferente a la nuestra.

Efectivamente, nosotros tenemos muchísimos más Institutos que aquel país, pero la periodista elude mencionar que Argentina tiene ocho veces más de población en un territorio ocho veces más extenso. Cada Instituto instalado a lo largo de nuestro país busca acortar las brechas de accesibilidad y garantizar el Derecho a la Educación Superior. En cuanto al acceso irrestricto a la Formación Docente, es congruente con la perspectiva que plantea la Educación Superior como un Derecho universal y que busca el reconocimiento de las trayectorias diversas de nuestros estudiantes.

El espíritu de la Ley Nacional de Educación es la inclusión educativa y la interposición de barreras en el acceso a los estudios superiores no sólo no la fomenta, sino que profundiza los procesos de exclusión que la propia coyuntura político-económica genera. Las trayectorias educativas de los aspirantes son plurales y heterogéneas. La sugerencia implícita de fortalecer la selección meritocrática busca imponer un sentido común en los lectores que no contribuye al respeto de los Derechos ni a la resolución de las necesidades de nuestro Pueblo.

La columnista omite datos imprescindibles para interpretar la situación:

El PBI per cápita de Finlandia es cuatro veces mayor al de nuestro país al igual que la inversión per cápita en educación.

La inversión en Educación superó allí desde 2012 en adelante el 7% de un PBI cuatro veces mayor que el nuestro. Mientras que en nuestro país, CTERA denunció que mediante una serie de procedimientos financieros y presupuestarios se puso en peligro el último año el cumplimiento de la meta del 6% del PBI destinado para Educación, establecido por las leyes de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075) y de Educación Nacional (Ley N° 26.206).

La situación de las Escuelas. Indigna leer la cándida descripción que hace de los ambientes de estudio que pudo apreciar en su semana en Finlandia. ¿Acaso la señora Estenssoro no está al corriente de que en Moreno una escuela explotó y que murieron dos de nuestros Docentes? ¿No sabe que en la mayoría del territorio las instituciones educativas se encuentran en pésimas condiciones?



Necesitamos un Estado que invierta en Educación garantizando la territorialidad de la oferta educativa y el sostenimiento de políticas públicas para acompañar las trayectorias de nuestrxs Estudiantes y para avanzar rumbo a la universalización y el 100% de cobertura.

Por último, con respecto a sus dichos sobre la evaluación, desde SUTEBA reconocemos el valor de ésta y la propiciamos como parte de nuestra tarea pedagógica pero no acordamos con quienes la reducen al acto de medir en forma descon- textualizada. Rechazamos las evaluaciones estandarizadas que buscan imponer las carteras educativas. La evaluación es un proceso que se desarrolla en espacios donde se reconoce al/la Estudiante en su diversidad, en su contexto y en sus propios modos de apropiación de los contenidos.

Soslayar que las condiciones de vida de nuestrxs Estudiantes y sus familias son absolutamente diferentes a las de Finlandia es un recurso argumentativo inmoral: una economía devastada, padres que no tienen trabajo, alumnxs que deben emplearse de manera temprana, problemas vinculares que se desprenden de contextos de vulnerabilidad.

El acto de ocultar estas diferencias y encajonarlos en estándares prediseñados y ajenos a su realidad comporta un acto de violencia institucional reprochable. La evaluación es una herramienta de trabajo, no un recurso mágico que por sí misma puede solucionar los problemas de nuestra realidad educativa.

Por eso, desde SUTEBA reclamamos mayor presupuesto educativo, condiciones dignas para enseñar y aprender, un Estado que invierta en salarios dignos y Escuelas seguras.

¡SANDRA Y RUBEN PRESENTES!

¡PARITARIA NACIONAL DOCENTE YA!

EL ESTADO ES RESPONSABLE



LA EDUCACIÓN SUPERIOR ATRAPADA POR EL MERCADO



ADRIANA PUIGGRÓS

La política del gobierno de "Cambiemos" es el alineamiento con los dictados del Fondo Monetario Internacional, es decir aceptar que el país se reduzca a ser el patio de atrás de los Estados Unidos. Esto ha ocurrido otras veces en nuestra historia pues los sectores más ricos de la sociedad están conformados ideológicamente como dependientes, subordinados al capital internacional. Pero el hecho original de la situación que atravesamos, es que las medidas económicas vienen empaquetadas en un cambio civilizatorio que es mucho más abarcativo y que, por supuesto, afecta a la educación. Las grandes corporaciones monopolizan no solamente la producción de tecnologías sino su comercialización y su vinculación con todos los aspectos de la vida social. La educación es considerada un "bien transable" por los organismos internacionales (OCDE, OMC), y la educación superior un apetecible objeto del mercado. Hay millones de dólares en juego en el mercado internacional de educación superior. Por esa razón la educación superior pública y gratuita resulta un inconveniente para los fabricantes y vendedores de hardware y software destinado a los campus informáticos de las universidades e institutos de educación superior. Amazon, Google, Apple, Microsoft, Pearson y varios bancos, dominan el mercado y rechazan toda intervención de los estados nacionales. Son esas y otras grandes corporaciones las que influyeron en el Acuerdo de Bolonia, un pacto realizado en 1999 entre los países europeos ante la necesidad de modernizar la educación superior. Sólo que el programa resultó en gran medida más adecuado a la neoliberalización de la educación que a una reforma que atendiera los grandes cambios de la época con una perspectiva democrática y popular. Pulverizar las instituciones, los currícula, las actividades de las instituciones de educación superior, limitarlas a los requerimientos empresariales, reducir la población estudiantil a los más "meritorios", definiendo este término de acuerdo a una mentalidad tecnocrática y elitista, fueron los resultados. El actual programa del gobierno argentino destinado a cerrar los Institutos de Educación Superior está en esa línea, aunque la reforma se propone en términos aún menos consistentes y fundamentados que en el caso europeo. La Argentina ingresa al mercado educativo internacional intermediada por los CEOs que son herederos de la mentalidad de la vieja oligarquía, los grandes empresarios, los habitués de las mesas de dinero. Admiradores de todo lo que se produce en Estados Unidos, importan retazos de experiencias educativas parciales, que no han tenido mayor difusión en su lugar de origen, y las incorporan al mercado desde el gobierno. Cerrar los Institutos tiene esa finalidad. La UniCaba es un proyecto que esconde (no demasiado bien) la decisión de cerrarlos, como ya se ha hecho con los de varias provincias, como Jujuy y Neuquén. Así como el FMI impone que se reduzcan los salarios, el mercado de educación, además de ahogar el sueldo docente, pretende reducir la cantidad de maestros y profesores que trabajan para el Estado. Esa es la principal razón que tiene para imponerles desde la UniCaba un sistema arbitrario de evaluación que habilita su clausura. Es necesario ver el problema en toda su complejidad y avanzar con la difusión de las propuestas que se están generando en el marco de la movilización de los estudiantes, los profesores y las autoridades de los Institutos.



¿POR QUÉ NOS OponEMOS AL MÉTODo SINGAPUR (O A SUS ADAPTACIONES PARA CREAR EL LLAMADO MÉTODo ARGENTINO DE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS)?



CLAUDIA BROITMAN

Claudia es Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora en Educación (UNLP). En su especialidad ha trabajado en diversos ministerios en programas diversos de formación docente y en producción curricular. Dirigió proyectos de extensión sobre la enseñanza de las matemáticas, tesis sobre diversos temas ligados al aprendizaje y a la enseñanza de las matemáticas.

Desde hace meses las autoridades educativas nacionales y de algunas provincias, así como numerosos medios de comunicación, presentan un panorama aterrador sobre las matemáticas escolares en el que se culpabiliza a los docentes y al modo de enseñar. ¿Por qué razón el gobierno intenta presentar el “desastre” de lo mal que se enseña? Han preparado mediáticamente el terreno de desprestigio de la enseñanza para luego avisarnos que encontraron una solución mágica: implementar reformas a los programas y métodos de enseñanza de las matemáticas inspirados en aquello que el gobierno de Singapur – de la mano de una editorial llamada Marshall Cavendish - lleva adelante desde hace algunos años. Y supuestamente por dicho método los singapurenses han podido lograr avanzar notablemente en los resultados de las pruebas PISA.

I Construir y comunicar un diagnóstico. Una operación mediática.

El diagnóstico que realiza nuestro gobierno nacional se apoya exclusivamente en los resultados de dos evaluaciones estandarizadas, las pruebas internacionales PISA para el nivel secundario y las nacionales del Operativo Aprender para el nivel primario. Nos gustaría discutir el hecho de considerar como única fuente a los resultados de evaluaciones estandarizadas para analizar cómo se enseña matemática y para tomar decisiones curriculares. En esta lectura y en las decisiones que se están tomando no se consideran otras fuentes, ni siquiera las voces de docentes, profesores de institutos de formación, universidades, especialistas, investigadores, equipos técnicos curriculares, etc. El gobierno no analiza las múltiples causas de una realidad (sobre la que sin duda hay un cierto consenso de insatisfacción) y menosaún propone construir soluciones conjuntas.

Los resultados de las pruebas del Operativo Aprender ni son tan catastróficos ni tan homogéneos como los medios y el gobierno nacional señalan insistentemente (por ejemplo, escuelas rurales han mostrado mejores resultados en matemática que en otras áreas, hay algunas jurisdicciones con buenos resultados, etc.). Los resultados incluso esconden que este operativo contó con el rechazo de miles de docentes que se opusieron a implementar las pruebas dado que no adherían a sus fundamentos o a sus dispositivos y esto también tiene impacto en los resultados.

Sabemos que una prueba es apenas una fuente más de información, una instantánea, pero que de ningún modo puede considerarse como único material para un diagnóstico. La complejidad de los procesos de enseñanza no queda atrapada de ninguna manera en esa instantánea. Los resultados de las pruebas no informan sobre las condiciones, ni explican los resultados, ni atrapan los fenómenos de la enseñanza ni el estado de los aprendizajes.

II Las evaluaciones estandarizadas como fuente y como finalidad.

Tanto en el caso de las pruebas PISA que se usan para ver los resultados buenos de Singapur, como en el caso del Operativo Aprender que se usan para ver los resultados malos de Argentina en matemática utilizan problemas de opción múltiple o “multiple choice”. Pero nuestra cultura escolar no suele utilizar este formato en la escuela primaria. Además, cualquier variación sencilla en las opciones o en los problemas modifica totalmente la complejidad de los ítems. Con esto

queremos alertar sobre la dificultad de evaluar avances y retrocesos al comparar dos instrumentos diferentes, más aún en el caso nacional que el gobierno compara los resultados de las ONE con los de Aprender cuyos dispositivos, instrumentos y tipo de problemas no son de ninguna manera equivalentes. Por otra parte, como muchas pruebas estandarizadas tienden a rankear resultados, incluso descartan en los ítems aquellos que “no discriminan” (es decir que si en la prueba piloto a la mayor parte de los estudiantes les fue bien esos ítems se descartan).

Singapur obtuvo resultados exitosos en las evaluaciones PISA, destinadas a alumnos de 15 años, y por ese motivo su forma de enseñar - o la forma de enseñar que vendieron algunas empresas editoriales de Singapur - pasó a tomarse como un modelo a imitar. Un fenómeno muy estudiado es que numerosos países, frente a la difusión de resultados, adaptan y recortan su producción curricular a los contenidos que se evalúan. Se deja de enseñar lo que se enseñaba para entrenar a los alumnos en contenidos y tipos de tareas típicas de esas pruebas. PISA rankea países bajo un supuesto de homogeneidad y neutralidad curricular y se autopresenta como un ideal a alcanzar. Esto genera un currículum global inventado por corporaciones internacionales que tienen sus propios intereses en comandar contenidos. Estas pruebas, como cualquier otro instrumento posible, carecen de toda neutralidad. Sin ir más lejos PISA evalúa igual a alumnos de 15 años de todo el mundo y esconde tras sus resultados que un joven argentino de 15 años no ha tenido las mismas oportunidades de estudio que un joven de países llamados desarrollados, que quizás tenga en su haber 7 años de escolaridad contra 13, o que los contenidos enseñados no coinciden con los evaluados. Pero PISA, ignorando y negando las diferencias, con sus rankings de resultados intenta determinar qué debemos hacer en nuestras escuelas.

III Un discurso fundacional y la negación de casi 40 años de trabajo

La lectura que hace el gobierno nacional actual establece una relación causal entre el enfoque didáctico que se implementa en nuestras escuelas y el éxito o fracaso en las pruebas. Generalizan criticando que en las aulas se enseña de memoria, sin pensar, mecánicamente. Creemos que las deudas con nuestro sistema educativo no se vinculan con el enfoque didáctico curricular, sino con las condiciones de trabajo profesional (bajos sueldos, ausencia de espacios colectivos de estudio, discontinuidad e insuficiencia en los dispositivos de formación docente continua, condiciones edilicias, etc.). Quienes trabajamos en la enseñanza de las matemáticas también estamos preocupados por todo lo que falta hacer todavía. Pero a la vez estamos convencidos de los altos niveles de logro de numerosas experiencias y programas en espacios cuidados de acompañamiento desde la perspectiva didáctica que se estaba instalando en las aulas en los últimos 30 o 40 años. El plan nacional no considera de ninguna manera el trabajo en aquellos cientos de aulas con los que docentes y la comunidad educativa están satisfechos con los logros y el tipo de matemáticas escolares que se ha ido gestando: alumnos que producen conocimiento, maestros que estudian y toman decisiones con otros docentes sobre la enseñanza. Hay escuelas enteras, diseños curriculares, materiales para docentes, distritos completos, programas, institutos de formación docente que vienen promoviendo a ampliación, mejora y transformación de la enseñanza de las matemáticas a pesar del durísimo contexto social y económico y de una infraestructura deplorable.



En varias provincias contamos con experiencias didácticas cuidadas de trabajo con docentes y alumnos que han sido documentadas, están en la web y se usan en numerosos dispositivos de formación docente. Muchos programas produjeron materiales para los docentes y para los alumnos. Varias de nuestras universidades nacionales y provinciales tienen área de Didáctica de Matemática en carreras de grado, en especializaciones, maestrías y doctorados con altos niveles de impacto en el sistema educativo. Hay congresos, seminarios y jornadas de estudio sobre la enseñanza de esta disciplina desde hace muchos años. En los Institutos de formación docente hay equipos docentes que hacen investigación, experiencias sistematizadas de trabajo con docentes y alumnos, proyectos colaborativos entre profesores, alumnos, docentes. La comunidad didáctica argentina ha sido y es referente en la región a partir de esa producción. E increíblemente ninguna de estas instituciones ni equipos ha sido convocada por el gobierno nacional para la toma de decisiones. A lo sumo algunos de nosotros – con numerosos descuidos e inconsistencias – hemos sido invitados a escuchar pasivamente las decisiones y negocios ya concretados. Y en aquellos reducidos espacios en los que hemos participado, las sugerencias de especialistas de todo el país no han sido tenidas en cuenta.

Resulta al menos sorprendente que, a pesar de nuestra vastísima producción local, las autoridades instalen mediáticamente un discurso fundacional en el que son los primeros en ocuparse del tema y en pensar soluciones.

IV ¿De Singapur a Argentina?

Para obtener mejores resultados en las pruebas nuestros gobernantes dicen estar inventando el “Método Argentino” que consiste en la adecuación del método de Singapur.

Recordemos que Singapur es un país que tiene la décima parte de nuestra población nacional, su superficie es un tercio de la Provincia de Tucumán, la mayor parte de su población es de clase media alta, tiene una economía próspera, su PBI per cápita es uno de los mayores del mundo, así como los sueldos docentes. ¿Qué puede hacernos pensar en que solo cambiando el método se lograrán los mismos resultados sin alterar todas las otras condiciones, muchas de las cuales obviamente exceden lo posible?

Y junto con esas características, Singapur, como muchos países del sudeste asiático, pone una gran energía en la educación, pero desde una perspectiva competitiva, mercantilista y meritocrática. Los alumnos se entrenan para las pruebas dentro y fuera de la escuela y la obsesión por los resultados genera una enorme presión a los estudiantes que sufren altísimos niveles de estrés. El éxito escolar (no olvidemos que se rankean los resultados de las pruebas de cada estudiante) segmenta la continuidad de los estudios y asegura el futuro éxito laboral. De la mano de los maravillosos resultados en las pruebas de varios países viene el alto índice de suicidio juvenil, y en el caso particular de Singapur incluso el castigo físico en las familias y en las escuelas. Solo una lectura lineal y superficial puede hacernos pensar que son sus métodos los que generan sus resultados.



V Y la supuesta innovación solo trae viejos aires...

Si bien el método Singapur se presenta a la comunidad educativa como algo innovador, tiene numerosas huellas de la enseñanza clásica y de la Reforma de la Matemática Moderna de los años 60. Algunas huellas de la enseñanza clásica son, entre otras, la secuenciación que busca asegurar el éxito por medio de la repetición de actividades sobre un contenido, ir de lo supuestamente simple a lo supuestamente complejo, la comunicación directa de técnicas y formas de representación, la simplificación de los contenidos limitados a ciertos tipos de problemas... De la Reforma de la Matemática Moderna, de la que tanto se ha estudiado su fracaso, reflotan algunas ideas, por ejemplo, la secuenciación concreto-gráfico-abstracto, la actividad empírica por parte del niño, los conjuntos para enseñar operaciones y numeración, entre muchos otros aspectos... El método Singapur (o el método Argentino) presenta estas ideas como novedosas, pero se trata de viejas ideas que hoy pueblan el sentido común. Singapur es un producto en venta: libros, materiales didácticos, guías para el docente, cursos formateados, certificaciones para capacitadores. La foto siguiente muestra el logo de la empresa singapurense Marshall Cavendish (que vende los libros y materiales didácticos "concretos") abajo del logo del Ministerio de San Juan en la presentación oficial.

VI Intereses creados y posicionamientos ideológicos

Nuestra perspectiva didáctica va de la mano con una perspectiva ideológica y política sobre cómo pensamos al alumno y al maestro como personas que pueden tomar decisiones, que aprenden con otros, que estudian y revisan sus ideas. La perspectiva que están adoptando no busca el empoderamiento del sujeto ni la construcción de colectivos. El discurso oficial dice "menos es más", menos contenidos, más práctica, y obviamente si se evalúa eso solo que se enseña (o se enseña solo aquello que se evalúa) a los alumnos les irá mejor en las futuras pruebas. Pero enseñar poquito y practicando mucho refuerza los circuitos diferenciados por niveles socioeducativos. Matemáticas concretas, lúdicas, materiales, utilitarias para los sectores populares. Matemáticas sabias, abstractas, complejas para las clases que puedan asegurar la continuidad de los estudios de sus hijos.



EL AULA Y EL TERRITORIO



MARIANO MOLINA

Mariano es Licenciado en CS Sociales (UNQ) y maestrando de Comunicación/educación (UNLP). Trabaja en los niveles secundario y superior y además en políticas socioeducativas. Actualmente es el rector del Instituto de Tiempo Libre y Recreación.

Hace unos días participaba de un encuentro en una universidad del conurbano. El tema que nos convocaba era la comunicación y educación superior y las disputas por la construcción de sentidos. Otra vez un tema disruptivo se hacía presente en el debate. El mismo que semanas atrás se daba en otra universidad y el mismo debate que se sigue dando a cien años de la reforma universitaria. ¿Cómo se organiza la extensión? ¿Qué es la extensión? ¿Cómo cambiamos esa denominación? ¿Cómo nos relacionamos con otros ámbitos?

Es indudable que esta idea de “extender” y llevar el conocimiento hacia el afuera viene del siglo XIX y la omnipresencia del positivismo en nuestro sistema educativo. Y si bien podemos tener contradicciones y diferencias ideológicas con esta concepción, también es importante reconocer que su impronta y voluntad, sumada a la reforma del 18, ha realizado importantes intervenciones para que el conocimiento no quede encerrado en las paredes de los edificios dónde se estudia, cómo mera propiedad de quienes tienen acceso a ese privilegio. Grandes intelectuales y referentes del pensamiento emancipador son hijos e hijas de esta concepción positivista que han intentado modificar y democratizar.

He tenido la oportunidad de participar en debates universitarios y, desde hace un tiempo, en lo que se denomina educación superior no universitaria. En el transitar de estas experiencias y en el diálogo con colegas intento buscar por qué mucho de esos núcleos problemáticos no los tenemos presentes en la institución donde trabajamos. Y en esos intercambios vamos descubriendo algunas diferencias importantes con lo que habitualmente se denomina extensión, pero también desde la constitución misma de los contenidos curriculares de las carreras, su impronta de intervención, la participación de actores sociales en ese proceso de definición y la constitución del campo profesional en sí mismo, a partir de las prácticas de organizaciones y programas públicos.

En el instituto dónde trabajo hay tres carreras (Tiempo Libre y Recreación, Pedagogía y Educación Social y Comunicación) y cada una cuenta con un área de Prácticas Profesionalizantes. Desde este espacio se han resuelto gran parte del tema “extensión”, combinadas con los contenidos de las asignaturas teóricas y los diversos talleres.

Las materias del área de prácticas profesionalizantes son de cursada obligatoria y la presencia de lxs estudiantes en los centros de prácticas es insustituible. Allí se combinan saberes teóricos/prácticos de la cursada en conjunto con las perspectivas del perfil de egresada y egresado que cada carrera va construyendo y una mirada clara sobre el campo de intervención.

Esta dinámica de trabajo y propuesta pedagógica logra que las tres carreras de nuestra institución tengan un profundo arraigo territorial y una permanente intervención con una perspectiva socio-educativa, lo que permite poder saldar algunos de estos históricos debates. En este sentido, podemos afirmar que pocas veces nos atraviesan los debates clásicos sobre “cómo llevar el conocimiento” o “dónde se construye el conocimiento”, precisamente porque la práctica concreta y el hacer construye conocimiento en las aulas y desde los territorios que se habitan, junto a las diversas formas de organización que establecen los centros de prácticas.

Nuestras carreras no tienen esa vieja dicotomía, porque ninguna puede pensarse sin estas intervenciones instauradas en cada proyecto académico. En todo caso se debate cómo son nuestras prácticas profesionalizantes y cómo construimos en el territorio los y las futuras egresadxs, pero no existe posibilidades de no vivir en el marco de esas instituciones y viceversa. Cada vez que nustrxs estudiantes habitan un centro de prácticas, previamente ha habido un intercambio institucional que sienta las bases para el trabajo conjunto y las necesidades mutuas. Y en este sentido, las carreras y las organizaciones discuten, aprenden y producen conocimiento juntas a partir de las prácticas profesionalizantes y otros modos de intervención. En esta línea de trabajo, a los centros de prácticas los denominamos instituciones co- formadoras.

El Instituto y su propuesta educativa-pedagógica se construye -también- en esas intervenciones del territorio. Ese afuera desde perspectivas tradicionales, para nosotrxs es un adentro, porque un centro de prácticas es una parte imprescindible de nuestras carreras. Entonces, el Instituto es en tanto edificio y centros de prácticas y es, en esa diversidad, que se constituye y se conforma la propuesta educativa de educación superior.

Los centros de prácticas son muy variados y, si se quiere también, en alguna medida contradictorios entre sí, en algunos casos. Lxs estudiantes intervienen en organismos del Estado, organizaciones sociales, ONG, clubes, programas socio-educativos, hospitales, comedores, escuelas, medios comunitarios, bibliotecas, asambleas, centros de jubilados, espacios de educación no formal, centros de trabajo con discapacitados, ferias, eventos o colonias entre muchos otros lugares.

El Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación es una institución con fuerte arraigo territorial porque comprende su vida educativa en esa conexión. Desde allí nuestras carreras se moldean a necesidades y búsquedas de las organizaciones y también intervienen en sus vidas institucionales. Esa tensión es para nosotros una forma de transitar y entender el proceso formativo y -también- la educación superior pública, que vive por el sostenimiento que la sociedad hace de la misma y, en el mismo acto de sostenerla, la interviene y se deja intervenir.

Y en ese ida y vuelta, en esa dialéctica necesaria e imprescindible, que nos constituimos y entendemos la función de nuestras carreras y de nuestro nivel. Quizás por esto -también- surgen algunas iniciativas gubernamentales de cercenar propuestas pedagógicas y formas de intervención en el nivel superior. Entonces, se vuelve fundamental e imprescindible, seguir fortaleciendo nuestras propuestas académicas ligadas al territorio, asumiendo las contradicciones y los debates siempre necesarios.





tecnicatura superior
**PEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN SOCIAL**

tecnicatura superior
**TIEMPO LIBRE
Y RECREACIÓN**

tecnicatura superior
**COMUNICACIÓN
SOCIAL ORIENTADA
AL DESARROLLO LOCAL**

CELEBRAMOS 30 AÑOS



ROLANDO MAIDANA

Rolando es Psicólogo (UBA), profesor egresado del ISPEE y especialista en Cs Sociales (FLACSO). Actualmente es vicerrector del IES Alicia Moreau de Justo. Fue director de Psicopedagogía. Docente e investigador de la UBA.

En el mes de agosto el IES N° 1 Dra Alicia Moreau de Justo, el Alicia, como nombramos a nuestra institución, celebró sus 30 años de vida. Celebramos, festejamos vida en un momento donde se anuncia, desde las autoridades actuales la desintegración de los 29 Institutos de Formación Docente.

“El Alicia tiene historia”, y se remonta al año 1874, cuando por decreto se crea la Escuela Normal de Maestras de la Provincia de Buenos Aires, con la federalización de Buenos Aires, la institución paso a llamarse “Escuela Normal de Maestras de la Capital” y se ubicó en el predio que comprendía las calles Córdoba, Paraguay Riobamba y Ayacucho. En el año 1914 se llamó “Escuela Normal de Profesores N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña” creándose los primeros profesorados, de Castellano, Literatura y Latín, Filosofía y Pedagogía y Matematica, Física y Cosmografía. A partir de entonces pasó por varias reformas que cambiaron los planes de estudios y la denominación de los títulos. En el año 1968 el magisterio pasó a ser un profesorado de tres años, por Decreto 805. En el año 1971 se crea el Profesorado de Historia

En fue en el año 1988, los cuatro profesorados especializados se desprendieron de la institución original “Escuela Normal de Profesores N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña”, y constituyen el Instituto Nacional de Enseñanza Superior (I.N.E.S.) N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, que se trasladó a su actual sede en 1991, el mismo año en el que se creó la carrera de Psicopedagogía. A partir del 1° de enero de 1994 el instituto pasó a depender de la Secretaría de Educación de la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires –actualmente el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– con el nombre de I.E.S. N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”.

Nuestra institución alberga los profesorados de Historia, Lengua y Literatura, Filosofía, Psicología, Matemática y Física, además esta la única carrera de Psicopedagogía gratuita y oficial de la CABA.

La comunidad educativa trabaja desde su creación formando docentes, psicopedagogos y psicopedagogos comprometido desde lo social y académico, apuntando a una formación de calidad, actualizada y participativa, pensando en los futuros docentes y profesionales, no solo formándolos desde las aulas sino también trabajando con los sujetos en las zonas más vulnerables, conociendo las necesidades en el mismo terreno. Este objetivo fue construido desde la historia de nuestra institución, y quisimos que se reflejara de alguna manera en las celebraciones que realizamos la última semana del mes de agosto,

La semana de festejos por El Alicia, pasaron personalidades que representan el pensamiento académico, cultural y político como Carlos Cullen, Roberto Baquero, y finalizó con un encuentro cultural y político donde pusieron su voz en poesía, Norman Brisky, Cristina Banegas, Rita Cortese, y el mensaje que nos dio Horacio González, Taty Almeida (nuestra madrina) y Vicente Zito Lema.

Porqué conmemoramos 30 años de nuestra historia. Y la memoria es identidad.

Porqué toda la comunidad educativa del Alicia ha participado en la organización y se trata de un proyecto colectivo

institucional que nos permite socializar nuestras producciones y generar espacios de intercambios transdisciplinarios.

Porqué quieren cerrar los 29 Institutos de formación docente, y visibilizar quiénes somos y qué hacemos forma parte de la lucha. Porque además en nuestra institución no solo quieren hacernos desaparecer con el proyecto de la UNICABA también con la nueva ley de salud mental que entró en la legislatura saca incumbencias a las psicopedagogas y psicopedagogos, desconociendo la excelente formación y trabajo que realizamos, sin tener en cuenta las incumbencias y el perfil profesional del egresado, atendiendo solo a la denominación de un título, siendo este intento de reforma una fórmula de ajuste económico

Por esto festejar, celebrar 30 años de vida, vida sobre la promesa de este gobierno de hacernos desaparecer, adquiere una dimensión diferente. No fue solo una celebración escolar, formal, fue una proclama de lucha docente, fue decir que no nos van a sacar, que tenemos historia, identidad, que la celebramos. Que el futuro lo escribimos docentes alumnos y todo el personal del Alicia.

BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN BUENOS AIRES Y SU CONTEXTO POLÍTICO



GONZALO BASUALDO
VICTORIA COZZO
ALDANA GARBARINI
FLORENCIA IGLESIAS
MA SALOMÉ LANDIVAR

UTE Terciario IESLVJRF de las matemáticas, tesis sobre diversos temas ligados al aprendizaje y a la enseñanza de las matemáticas.

La enseñanza de las lenguas extranjeras tuvo importancia desde los orígenes mismos del Estado Argentino e incluso durante la época colonial. En el siglo XIX, se enseñaba en las escuelas secundarias oficiales francés e inglés, como lenguas modernas; y latín y griego clásico. Para ejemplificar la importancia de la enseñanza de las lenguas modernas, en 1° y 2° año del Colegio Nacional, las horas de francés e inglés suponían casi la mitad de la carga horaria total. En el siglo XX, también se incorporó en algunas instituciones el italiano -lo que hizo retroceder levemente al francés-, en mucha menor medida el portugués y, en las escuelas técnicas principalmente, el alemán (Bein).

La importancia dada al francés y al inglés respondía a un ideal de nación que planteaba como modelo a los países del primer mundo que en ese período del siglo XIX constituían los imperios más importantes -tanto Gran Bretaña, como Francia eran imperios coloniales, cuya influencia se desplegaba desde América Central y el Caribe hasta el Extremo Oriente-. En este sentido, el modelo lingüístico de la Oligarquía argentina seguía los designios de la incorporación de Argentina al mercado mundial como productora de bienes primarios. Pero además, la incorporación de esas lenguas tenía relación con un necesario proceso de independencia cultural de la metrópoli española: los intelectuales -y su proyecto- de mediados y fines del siglo XIX buscaron escapar a la cultura española a partir de la incorporación del inglés, pero especialmente del francés, como forma de expresar dicha autonomía.

Por otro lado, la incorporación del italiano respondía a una demanda cultural producto de la inmigración de la península. Tras un período de asimilación por parte del Estado con respecto a los ciudadanos italianos y sus hijos, emergió un proceso de rescate de la lengua italiana.

La incorporación del portugués respondió a un proceso de relación entre las políticas nacionalistas y populares de Getúlio Vargas en Brasil y de Juan Domingo Perón en Argentina. Es en ese proceso en que hay que pensar la creación del Profesorado en Portugués en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" en 1954.

Pero en los retrocesos e incorporaciones, queda clara la importancia que siguió teniendo el inglés como lengua extranjera. En principio, por la influencia internacional que el imperio inglés tuvo a partir de su gran expansión desde mediados del siglo XIX en todo el mundo; pero, luego de la segunda guerra mundial, la influencia del idioma tuvo nueva sede: Los Estados Unidos de Norteamérica. En este sentido es importante observar que dicha influencia se sostuvo a raíz de un fuerte impulso político cultural producto del contexto de posguerra, del que habían emergido las dos grandes superpotencias que respondían a diferentes modelos de organización política, económica y social: la URSS y los mencionados Estados Unidos. El conflicto de la guerra fría -tal como se denominó a la disputa entre las dos superpotencias desde fines de la segunda guerra mundial hasta la caída del Muro de Berlín en 1989- incluyó una fuerte política de penetración cultural, por la cual el idioma inglés fue sostenido principalmente desde diversas asociaciones culturales y lingüísticas. Esta fuerte penetración -que no solo fue sostenida desde las asociaciones lingüísticas sino también a partir de una fuerte penetración de otras esferas de la vida cultural, como el cine y la música- produjo un fuerte retroceso de las otras lenguas extranjeras.

Las lenguas extranjeras y la docencia

Frente a la evidencia de docentes de lenguas extranjeras sin formación pedagógica, se creó en 1904 por decreto del presidente Roca y su Ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández el primer Profesorado en Lenguas Vivas, que en ese momento se instauró en la Escuela Normal N°2 (en adelante, Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas) y que proponía los profesorados de inglés y francés. Ese fue el origen del actual Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". En 1954 se creó el Profesorado en Portugués y habría que esperar a 1983 para que, en esa nueva institución, se creara el Profesorado en Alemán.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema escolar público primario de la ciudad se instauró en 1968 en aquellas escuelas de jornada completa; en las de jornada simple se crearon cursos a contraturno en una escuela por distrito escolar (los llamados Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros o CECIE).

A partir del golpe de Estado de 1976, se inició un proceso claro, que se profundizó durante el menemismo, de tendencia hacia el inglés como única lengua extranjera enseñada en educación primaria y secundaria salvo en algunos tipos de escuela, como los ex liceos y colegios normales, donde siguió teniendo peso la enseñanza del francés y del italiano. Sin embargo, la ciudad de Buenos Aires mantuvo mucho más firmemente que otras jurisdicciones la presencia de diversas lenguas extranjeras, y con el tiempo fue incorporando otras lenguas, como chino, árabe y guaraní, aunque no en la currícula oficial.

Las lenguas extranjeras en el sistema escolar público en Buenos Aires hoy

Descripción de la oferta pública

- En el **nivel inicial**, las instituciones que incluyen lenguas extranjeras (en adelante, LE) son pocas y sólo proponen inglés. Sin embargo, desde 2014, existe un proyecto de enseñanza bilingüe español-chino mandarín en dos salas de 5 años, que se continúa en el nivel primario en la escuela bilingüe N°28 D.E. 5 (la primera cohorte hasta 7° grado se completará en 2021).
- En el **nivel primario**, aparte del caso particular señalado en el párrafo anterior, todas las escuelas primarias ofrecen inglés desde 1° grado como LE. Existe oferta de otras LE sólo en los casos de las escuelas plurilingües y las normales:

El Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe funciona desde 2001 en 26 escuelas primarias de jornada completa distribuidas por toda la ciudad de Buenos Aires. Además de intensificación en LE, también intensifican la enseñanza de la lengua de escolarización. Desde 1° grado, los niños que asisten a estas escuelas tienen ocho horas de clase semanales de una LE y, desde 4° grado, se incorpora la enseñanza de otra LE con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales. La oferta actual de LE incluye francés, inglés, italiano y portugués.

Por otra parte, algunas Escuelas Normales de la Ciudad también enseñan otras LE además de inglés en primaria. Algunos casos: la E.N.S. N°1 "Presidente Roque Sáenz Peña" tiene oferta de alemán, francés e italiano; la E.N.S. N°10 "J.B. Alberdi", de francés y chino; y la E.N.S. N°7 "José María Torres", de italiano y portugués.



BIBLIOGRAFÍA

BEIN, Roberto. La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina [en línea]. [Buenos Aires]: Linguasur.

<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjerar.pdf>

<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/escuela-bilingue-argentino-china-0>

http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/idiomas-en-primaria/escuelas-plurilingues&sa=D&ust=1538147082503000&usg=AFQjCNF-X_cDdvKjU0AmM9AeZ0xL72Q2kw

<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/cecies-supervision-de-idiomas&sa=D&ust=1538147082503000&usg=AFQjCNG2NDfQQVEu43sd9p13luHpuPqIRQ>

En el nivel medio, la oferta de LE en general es de inglés y francés. Las escuelas normales, también incluyen italiano y alemán. Algunas escuelas técnicas incluyen también oferta de alemán, italiano y, en menor medida, portugués.

Además, como comentábamos más arriba, existen en la ciudad los denominados CECIES (Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros, fundados por la Supervisión de Idiomas Extranjeros en 1982). Estos Centros, 25 en total repartidos en los diferentes barrios de la ciudad, ofrecen a alumnos de 4° grado del nivel primario a 2° año del nivel medio la posibilidad de profundizar su aprendizaje de la LE que aprenden en la escuela o bien de comenzar a estudiar otra LE, en horario fuera de clase. Los cursos de los CECIES, que duran seis años, se dictan dos o tres veces por semana.

Aunque la ciudad de Buenos Aires ha logrado mantener una oferta variada de LE en establecimientos escolares públicos (principalmente en niveles medio y superior y con propuestas innovadoras en algunos establecimientos de nivel primario), sobre todo en comparación con lo que sucedió en otras jurisdicciones del país durante el menemismo, hay dos cuestiones que resultan evidentes en este breve esbozo histórico que hemos realizado: por un lado, que ha habido un frente retroceso desde el siglo pasado de las LE minoritarias frente al inglés, en el sentido de la cantidad de horas y su distribución en establecimientos educativos; y, por otro, la clara ausencia de las lenguas de pueblos originarios de la región en la oferta de la educación formal pública.

Como conclusión, podemos observar el retroceso que ha tenido la enseñanza de lenguas extranjeras en la CABA, en comparación con la enseñanza del inglés. En este sentido, la incorporación de las lenguas extranjeras minoritarias –en el sentido de la cantidad de horas y su distribución en establecimientos educativos públicos– a lo largo del siglo pasado sufrió un fuerte retroceso. Dicho retroceso Tanto el retroceso en la oferta de unas como la ausencia de las otras no están por fuera de la disputa política regional ni de una falta de un proyecto independiente de país. Como pudimos ver, la incorporación del francés y el del inglés durante el siglo XIX se debió a las consecuencias del proceso colonial de las potencias europeas; la supremacía del inglés durante el siglo XX hasta la actualidad se sostiene asimismo en una clara política de penetración cultural, en pos del sostenimiento de políticas económicas a favor de los Estados Unidos. Hubo y hay actualmente algunos casos puntuales que tienen que ver con expresiones de sostenimiento de una política regional particular: por ejemplo, los intentos por que el portugués se incluyera en la enseñanza, primero durante los cincuenta y luego a partir de los noventa con el Mercosur –aún así, y más allá de los intentos de establecer políticas regionales que tiendan hacia la unidad de nuestras naciones, el portugués fue incorporado en muy pocos casos a la enseñanza pública, como lo establece la Ley N°26.468-. Pero estas políticas no se sostienen en el tiempo o se desarrollan a medias.

Sin lugar a dudas, solo un proyecto de país independiente y de inserción en la región, puede llevar adelante una política lingüística amplia que pondere la relación con el mundo de manera autónoma y realmente inclusiva. Nos queda, desde nuestro espacio de militancia docente, sostener e incorporar la mayor cantidad de lenguas en nuestros establecimientos. Solo de esta manera lograremos una mayor relación y comprensión de la diversidad de culturas que habitan nuestro país, la región y el mundo.

EL AVANCE DE LA UNICABA Y LA MUERTE LENTA DE LOS POSTÍTULOS DOCENTES

El avance del proyecto de creación de una universidad docente en la Ciudad de Buenos Aires es una realidad que se fortalece por estos días. Transcurría el mes de setiembre de 2018 y, mientras, las instituciones esperaban la confirmación de aprobación de sus propuestas de educativas de posgrado, cientos de docentes esperaban la notificación de la fecha de inicio de un espacio que les aportaría el puntaje necesario para seguir en la "carrera docente" y les permitirá continuar con su proceso de formación. Sin embargo, más allá de haber contado con aprobaciones previas y dictámenes favorables, al menos tres postítulos fueron rechazados y uno fue cerrado y, con ello, se anuncia la muerte lenta de propuestas en marcha.

Cabe preguntarse por los desafíos que hoy enfrenta la tarea docente en sus distintos niveles y modalidades para comprender la importancia de la formación continua en consonancia con la metas que los mismos organismos que intervienen en la política educativa nacional, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), definen en sus metas 2021. A solo dos años de ese plazo, en la Ciudad de Buenos Aires, se cierran ofertas gratuitas que aportan a la construcción de nuevas subjetividades en pos de mejoras en las prácticas.

La fragilidad de los marcos normativos vigentes enfrenta a los institutos de formación docente a las arbitrariedades jurisdiccionales en la toma de decisiones. De esta manera, las atribuciones del Ejecutivo deja a los educadores despojados de derechos a la hora de reclamar por formación continua en áreas de su interés. Al mismo tiempo, se cierran espacios de formación con planteles de excelencia académica con las acreditaciones necesarias que habitualmente dictan clases en posgrados universitarios.

Los postulantes a los postítulos, por otra parte, suele ser docentes con buen desempeño y una trayectoria en la formación continua. A contramano de las recomendaciones de expertos internacionales, la política de formación continua porteña desatiende los intereses de los docentes en su propia formación al negarles la posibilidad de elegir a partir de ofertas que cuentan con trayectoria suficiente y desconoce el valor de la conformación de grupos los suficientemente heterogéneos como para garantizar un óptimo intercambio. Cerrar espacios de formación capaces de combinar docentes de distintos niveles y modalidades, con distintas trayectorias, con experiencias en los diversos barrios de la CABA reunidos a través de una oferta de capacitación que articula teoría y praxis para la construcción de nuevas representaciones.

Con estos si, con estos no ¡Con los de la infancia quedate vos!

Parece ser que las políticas de infancia no son una línea prioritaria para la gestión macrista según informa el responsable de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Las políticas de infancia no son prioridad y, por esa razón, se cierra uno de los Postítulos de formación docente de gestión estatal con mayor historia de la Dirección de Educación Superior. Cabe aclarar que la infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 18 años según la Convención sobre Derechos del Niño. Tiempo de niñez y adolescencia sin garantías por parte del Estado, por estos tiempos.

Por el contrario, 725 profesionales de distintas áreas vinculadas a la educación y atención de la infancia -infancia entre el



nacimiento y los 18 años, según la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes- están inscriptos y esperarán la fecha de inicio porque consideran de vital importancia la formación específica para trabajar con niños y adolescentes con conocimientos adecuados y actualizaciones permanentes.

La Ministra Soledad Acuña y su gabinete muestran así, la cara más perversa de estas políticas de ajuste al enunciar en "voz alta" qué poco le importan los chicos y quienes trabajan con ellos. Este desprecio por los que se suman a este mundo se deja ver en los comedores escolares deficitarios y empobrecidos, en un calendario de vacunación raleado, en las escuelas descuidadas, en las vacantes que no están y en el descuido a los maestros. Sin embargo, decir que la infancia NO ES PRIORIDAD es toda una osadía que no imaginábamos presenciar.

El desprecio a los maestros y profesores y a su formación es parte de las políticas que anunciadas hace unos años por "think tank" locales y reforzada por la gestión en el proyecto de creación de la UniCABA y el cierre de los 20 profesorado porteños. Si bien hoy aquella idea se diluye por la presión social tras un nuevo proyecto de ley, la UniCABA sigue siendo una obsesión para la Ministra en detrimento de temas de agenda que jamás deberían haber perdido su estatuto prioritario. En el mundo del "estamos bien" no sorprende la insistencia con la creación de la universidad. Lo inesperado es el modo intempestivo con el que se habla de la infancia como "personajes de reparto" de las políticas públicas.

Se cierra así, una nueva posibilidad de acompañar los procesos de formación de trabajadores de infancia. Quizás al hacer cuentas y números se pregunten ¿para qué los queremos si de cómo trabajar con las infancias se ocupa el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, UNICEF, el Banco Mundial? Más bien, todo lo contrario, necesitamos adultos que obedezcan sin mayores cuestionamientos. Cosa curiosa, mientras estos mismos organismos asumen el carácter prioritario de la infancia, si Argentina hace bien los deberes y se entrega a ser buen ejecutor de las políticas que definan por fuera de nuestras fronteras. Mientras que en la próxima reunión del G20 en Japón 2019, pondrá en la agenda de prioridades a la primera infancia, en la Argentina del recorte macrista, cientos de docentes se verán privados de formarse sobre el derecho de los herederos.

Pareciera que en el mundo de los globos desinflados, la preocupación y ocupación de los más chicos, será una vez más un tema de cada comunidad que deberá apelar a su creatividad y saberes para atender y educar con lo que se pueda y, allí, estará disponible la Fundación CONIN junto a otras ONGs y fundaciones dispuestas a decir cómo hacerlo.

Infancias destinadas al descuido del Estado que tienen a sus maestros para gritar sus derechos...



ΣΑΦΑ ΕΤΟ