



Fisuras de la “pedagogía UniCABA”

DANIEL BRAILOVSKY (ISPEI ECCLESTON/FLACSO)
12 DE DICIEMBRE DE 2018

En el marco del conflicto suscitado por la sanción de la llamada “Ley de UniCABA” (formalmente, “Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la CABA”) se instalaron en el discurso de los medios masivos una serie de imágenes respecto de la formación docente, y de las relaciones entre el Estado y la comunidad formadora que vale la pena examinar con un poco más de detenimiento. Funcionarios gubernamentales de altos rangos denunciaron en forma enfática una falta de disposición de las comunidades al diálogo, su supuesta renuencia a ser sometidas a evaluación y un diagnóstico de los profesorados de gestión estatal poco menos que catastrófica. Se habló

de planes de estudios desactualizados, del predominio de prácticas “tradicionales” y de la resistencia a cualquier cambio o mejora. Se dijo también que la formación necesitaba jerarquizarse para captar más aspirantes, y así lograr elevar el número de egresados, y que la vía ideal para esta jerarquización era darle status de universidad. Así presentadas, son ideas que cualquiera estaría dispuesto a aceptar como sensatas y razonables, considerando además que son vertidas en el marco de una insistencia por instalar la idea del “docente vago” y desprestigiado como fuente de las diversas “tragedias educativas” denunciadas.

Quisiera detenerme en algunas de estas ideas, para mostrar otros puntos de vista desde los que se revela su carácter espurio. No tanto para recordar (una vez más) que los planes están actualizados por el propio gobierno al año 2015, y que en sus primeras páginas figuran los oportunos agradecimientos al consejo de rectores por su participación en dichas reformas, sino principalmente brindar algunas pistas que ayuden a entender por qué el acto de oponerse a la “reforma UniCABA”, no es meramente oponerse a la existencia de una universidad. De hecho, validar los títulos de los profesorados con ciclos de complementación de licenciatura ni siquiera requiere la creación de una universidad: podría hacerse (como desde hace décadas puede hacerlo cualquiera que lo desee) por medio de articulaciones con cualquiera de las universidades que existen en Buenos Aires, que es por lejos la ciudad con más universidades del país. No hace falta aclarar, además, que esa sería una alternativa mucho menos onerosa para el Estado, y que ya cuenta con el pleno apoyo de las comunidades de formadores. En este primer apartado me detendré, por razones de espacio, en dos cuestiones puntuales: la cuestión de la participación y el diálogo (desarmando la idea de que “los profesorados se niegan al diálogo”) y la cuestión de la evaluación de la formación, que es el eje central de la reforma. En la segunda parte, abordaré la cuestión pedagógica, el trasfondo de ideas educativas que pueden verse no sólo en la UniCABA, sino también en otros procesos de reforma paralelos y emparentados, como la “Escuela del Futuro” o la estructuración de la oferta de capacitación docente, y a los que aludo en el título en forma genérica como “pedagogía UniCABA”. Tomaré, a modo de ejemplo paradigmático, la cuestión de la “Educación Emocional”, planteada actualmente como una de las banderas pedagógicas que acompañan este conjunto de reformas.

Participar, dialogar, evaluar

La primera cuestión que creo oportuno contrastar es la idea de que los profesorados sean señalados como “cerrados al diálogo”. Cualquiera que haya trabajado o estudiado en ellos últimamente, sabrá que desde comienzos de este siglo ha tenido lugar una serie de reformas, tanto de la estructura como de los planes de estudio de la formación. Las mismas han estado caracterizadas por un nivel de participación e involucramiento de los actores de la formación que, a veces acompañándolas (como en la reforma curricular de 2001), y a veces contraproponeo sería y responsablemente una serie de ajustes a la propuesta oficial (como en 2008/2009) estuvieron siempre presentes. Aunque ahora cueste creerlo, hay que decir que antes del conflicto por UniCABA, la relación entre los profesorados y las direcciones ministeriales era bastante buena. Las reformas de la última década y media (también bajo las gestiones del mismo signo que la gestión actual) son ejemplo y prueba de ello. En estas reformas se incorporaron cambios tendientes a hacer la carrera más dinámica, alejándose de su parecido original con la formación media, superando la lógica “aplicacionista” (que consistía en pensar las prácticas como el último eslabón de la formación), agregando instancias curriculares y extendiendo cada vez más las carreras hasta su actual duración de cuatro años.

Los especialistas responsables de esas reformas, además, fueron reconocidos autores que siguen siendo valiosos referentes del campo pedagógico y en varias ocasiones se realizaron presentaciones dentro de los institutos para explicar o discutir los contenidos y orientación académica de las distintas asignaturas. En relación a este punto, puede observarse en los sucesivos planes de estudio que los contenidos de las distintas asignaturas han ido cambiando, reflejando los debates que se desarrollaron al interior de cada campo disciplinar. Así, por ejemplo, la matemática y su didáctica fue despegándose del modelo psicologizado donde prevalecía una idea del número entendido como la suma de operaciones psicológicas (clasificación y seriación) y fue incorporando nociones ligadas al uso social de los números. La didáctica de la lectura y la escritura, por su parte, dieron cuenta de las controversias entre modelos en pugna, como el de la conciencia fonológica y la perspectiva de la psicogénesis, y así sucesivamente. En todos los casos hubo algún grado de debate. Nunca faltó, por ejemplo, quien denunciara el carácter meramente formal de algunos mecanismos de participación propuestos desde el gobierno, pero puede afirmarse que entre el Estado y

los profesorados hubo una comunicación constante y fluida. Muchas iniciativas provenían de lineamientos a nivel nacional, ya que durante ese período se creó el INFD¹ y tuvo lugar un nutrido trabajo de producción de lineamientos y regulaciones a nivel federal. Pero fueron los gobiernos locales los encargados de aplicarlas, y en la ciudad esto sucedió, dentro de la conflictividad propia de estos ámbitos, con normalidad y fluidez.

Creo que todo lo anterior explica el desasosiego de los formadores ante los dichos públicos de la ministra de educación respecto de la supuesta falta de vocación de diálogo. Mientras los televidentes escuchaban esto, las puertas de su ministerio permanecían blindadas y se anunciaba el proyecto UniCABA por los medios de comunicación, sin siquiera haber mandado un mail a los profesorados para avisar o consultar si deseaban ser cerrados para siempre.

Presentada la cuestión de la participación, examinemos la idea, repetida hasta el cansancio por funcionarios del gobierno, respecto de la resistencia de los profesorados a ser evaluados. Un ejemplo de la historia reciente puede servir para mostrar el carácter falaz de esa afirmación: el gigantesco operativo de evaluación que fue realizado en el año 2014,² con la participación comprometida y entusiasta de las instituciones. Los docentes y directivos, siguiendo las directivas del INFD y el acompañamiento de funcionarios del gobierno de la ciudad, implementaron dispositivos potentes para comprender cómo estaba funcionando la formación y para pensar estrategias de mejora. Entre las acciones, se destacó el trabajo en parejas de los estudiantes en el análisis de casos áulicos, el trabajo grupal a partir de videos con situaciones escolares y la realización de cuestionarios individuales a los estudiantes. Los resultados se cargaron en un sistema digital centralizado, tal como propone ahora la ley de UniCABA. En esa ocasión, hace apenas cuatro años (los docentes eran prácticamente los mismos que ahora) no hubo resistencias ni oposiciones obturadoras, porque se trató de un operativo planteado en forma más abierta y donde no había razones para suponer intenciones ocultas. Una vez planteados sus propósitos, las dudas iniciales se disiparon. Las propuestas claramente apuntaban a la mejora, y no a

1 Instituto Nacional de Formación Docente, <https://red.infd.edu.ar/>

2 El operativo nacional denominado “Evaluación Integral de la Formación Docente. 2014” se implementó entre otras, en la CABA, donde el Ministerio de Educación de la Ciudad fue responsable del proceso, https://cedoc.infd.edu.ar/upload/1_ev_estudiantes_docu_base_v228_1.pdf

la búsqueda de elementos que justificaran el cierre de carreras, cohortes o cursos, como nítidamente puede verse en la ley de UniCABA.

Un operativo de evaluación tiene efectos más allá del hecho de recabar información, pues a la vez que es un mecanismo para recolectar datos, también produce efectos concretos y precisos en las comunidades sobre las que se aplica, que deben entenderse en contexto. El marco de aquél operativo en 2014 tuvo el trasfondo de las reformas curriculares recientes y la experiencia reciente de las primeras cohortes que cursaban una carrera extendida a cuatro años. Se vivía la sensación de una carrera en crecimiento. La evaluación que propone la ley de UniCABA, en cambio, se da en el marco de un conjunto de medidas tendientes al ajuste, la quita o el empeoramiento de las condiciones. Sobran los ejemplos que, ante el blindaje mediático, circulan por medios informales y redes: el desalojo de la Escuela de Cerámica Nro. 1 para integrarla con la escuela Rogelio Yrurtia y ahorrar costos, el traslado intempestivo del Instituto Romero Brest, la “desactivación” (el cierre) de varios Institutos de Formación Técnica Superior, el cierre de inscripciones a los postítulos estatales con el pretexto de “no encontrarse dentro de las líneas prioritarias” del Ministerio, el cierre de la inscripción a carreras de formación docente en la provincia de Jujuy, el cierre de carreras superiores en Mendoza con el mismo eufemismo de “apoyar carreras prioritarias”, los movimientos en el mismo sentido que se están denunciando en Salta, Catamarca, San Juan, Entre Ríos y otras provincias,³ la situación precaria de varios profesados en la Provincia de Buenos Aires, el cierre de salas de jardín maternal (puntualmente, en el maternal del Ramos Mejía de la CABA, pero con la ya trascendida intención de trasladar paulatinamente toda la matrícula de ese tramo de la educación inicial al ámbito del Ministerio de Desarrollo Social), el cierre de escuelas rurales en el Delta... y la lista, agotadora e interminablemente incrementada cada semana, continúa y se articula con los dramáticos escenarios de ajuste y pérdida de derechos que se viven en otros campos de actividad, ante el actual escenario de crisis económica.

En este marco de ajuste presupuestario y fuerte reducción de recursos, la evaluación aparece como un mecanismo para generar datos que puedan ser empleados por el Es-

3 Puede consultarse el detallado informe de Hernán Cortiñas, titulado “¿Por qué dicen que el cierre de los profesados es una política nacional?”, recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/Por-que-dicen-que-el-cierre-de-los-profesorados-es-una-politica-nacional>

tado para mostrar a las instituciones públicas en los medios masivos como ineficientes y justificar estas políticas de ajuste ante la opinión pública. Este mecanismo puede verse claramente en el empleo mediático de los resultados de las pruebas PISA, donde un operativo cuya complejidad técnica (y las implicancias de cuyos resultados) la mayoría desconoce, es difundido como un ranking en el que los que “cayeron” en la educación pública, siempre salen últimos.

Ya se ha señalado y denunciado en muchos otros lugares el trasfondo marketinizado y vacío de contenidos que caracterizó a la campaña por la ley de UniCABA, donde encuestas masivas tergiversaban con falsas opciones a la opinión pública y donde conferencias fallidas (o inexistentes) se hacían pasar por reuniones participativas. No es la intención de este escrito volver sobre esas denuncias: aprobada la ley, aunque haya sido aprobada sin ningún consenso político, ni académico, ni institucional, lo que sigue es profundizar otro tipo de acciones, tendientes a lograr que la legitimidad de las comunidades educativas prevalezca por sobre la legalidad formal que obtuvo esta ley.

El ajuste emocional

La idea de una “pedagogía UniCABA” hace referencia a una concepción sobre la educación fuertemente inspirada en los lineamientos de organismos internacionales, y donde se destacan el concepto estelar del *emprendedurismo*, el enfoque de las *neurociencias*, el método de la “educación emocional” (versión educativa de la línea de autoayuda llamada “inteligencia emocional”), los diseños por *competencias* o *capacidades*, la exaltación de la *incertidumbre* como meta y sus consecuentes premisas sobre la *adaptabilidad* como ideal a lograr, el inédito regreso de la idea de *talento humano* (entre otros conceptos de un ideario cuasi eugenésico), la preferencia por los *dispositivos virtuales* de enseñanza, la idealización genérica de la *modernización* y la consecuente crítica al maestro como actor devaluado y “desactualizado”.⁴ Todo esto ocuparía un lugar central en la UniCABA, institución concebida como “madre nodriza” de una pedagogía que, en principio, cuen-

4 Puede ampliarse en: Brailovsky, D. y Orce, V. (coords.), El docente del “futuro” en el proyecto “UniCABA” algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva. Publicación del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)-FFyL-UBA. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/86

ta con cierta popularidad entre la población general, pero que despierta una unánime preocupación entre los especialistas en educación.

Tomemos como objeto de análisis la “educación emocional”, repasando el documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires titulado “Red Escuelas de Aprendizaje. Regulación Emocional en el Nivel Inicial”, disponible en la web. Trata sobre el enfoque de la educación emocional, y forma parte de una serie de guías o cuadernillos de trabajo que acompañan la inclusión de esta perspectiva en los diseños curriculares. Me atrevo a volcar algunos comentarios, pues creo que es una buena excusa para entrar en el asunto a tratar aquí: los aspectos pedagógicos de la reforma educativa en curso, de las que este punto es un ejemplo paradigmático.

Desde el enfoque de la educación emocional se critica la idea de que la educación sea vista como una cuestión puramente intelectual, y se propone dar relevancia al mundo de las emociones, como un aspecto hasta ahora menoscabado, que merece ser puesto al mismo nivel que la racionalidad. La idea es interesante, desde ya. Derrocar la dictadura de la razón es un gesto que sugiere que enseñar no es meramente “entregar información a la mente”: es necesario considerar a la enseñanza como un gesto de donación, de entrega, pero donde lo que se ofrece no es valioso sólo por su valor instrumental, sino porque es una invitación a mirar el mundo desde otras perspectivas. Así, los contenidos escolares sirven para salir de la mirada ingenua y propia del sentido común y para llegar a ver la complejidad del mundo. En ese sentido, es indudable que hay algo de lo afectivo que se juega en esa operación. No es puro intelecto. Enseñar y aprender son ejercicios espirituales, sin duda. Casi podríamos decir que ese “salir de uno mismo” para tratar de pensar como científico, como poeta, como geógrafo, etc., es un esfuerzo más emocional que intelectual.

Ahora bien, hay disciplinas, como la didáctica y la pedagogía, que se encargan de pensar estas cuestiones, y que durante las últimas décadas han llenado muchas bibliotecas dándole vueltas a la cuestión. La escuela nueva, por mencionar el ejemplo más evidente, ha señalado el necesario protagonismo del alumno en la construcción de sentidos dentro del aula. Y autores como John Dewey, María Montessori, Celestin Freinet, y otros como Paulo Freire o Luis Iglesias entre muchísimos otros, han propuesto conceptos potentes para repensar los valores del aula. También el constructivismo piagetiano, y especial-

mente el vigotskiano, han aportado complejidad a esta mirada enriquecida del alumno, pensando a la educación como un camino hacia la autonomía, o como una escena donde lo social y las relaciones, con su trasfondo emocional, juegan un papel importante. Ni hablar ya de lo que puede verse en esa dimensión desde el psicoanálisis, que brinda un poderoso lente para conceptualizar las emociones, las fantasmáticas, las representaciones, en fin, esa “otra escena” que habita tras el dispositivo didáctico y que le da otros sentidos. En las formulaciones de muchas de estas teorías, además, un desafío central es el de pensar la dimensión de las relaciones, pero sin dejar de lado la función social de la escuela como igualadora y democratizante. Y todo el siglo XX ha sido, en lo pedagógico, un escenario vivo y constante de estos debates.

Por eso creo que resulta al menos imprudente abordar esta cuestión en forma simplificada desde el discurso del *coaching* y de cierta teoría de la “gestión de las emociones”, que reduce a los afectos poniéndolos en el lugar de impulsos a regular, y escindidos de las relaciones, que se confinan en categorías operacionales como la empatía. El documento oficial distribuido a los docentes bonaerenses sostiene que a través de la educación emocional, los alumnos deben lograr “manejar las emociones de forma apropiada”, “modular un estado afectivo, ya sea manteniendo, aumentando o inhibiendo la emoción que se presenta o modificando su intensidad”. A estas formas de gobierno de las emociones para potenciar las capacidades adaptativas se las describe como “competencias emocionales” (rara mezcla de mercantilización del currículum y reivindicación antirracionalista), y se acompañan de una serie de ejercicios de respiración, postura y realización de bitácoras de emociones, con la finalidad de identificarlas e intervenir apropiadamente sobre ellas. El pintoresco cierre de esa parte del documento, mimetizado ya por completo con el tono de los libros de autoayuda, dice:

Si te sucede que hasta ahora nunca te lo planteaste, te invitamos a que comiences a transitar este camino de “hacernos bien” y para ello te ofrecemos a continuación algunas actividades para que comiences a explorarlas. Registra en tu bitácora, si notas cambios en tu emocionalidad.

Y ofrece un esquema gráfico compuesto de afirmaciones del orden de “Esperanza (oración)”, “Compasión”, “Ejercicios de respiración” y “Yoga”.⁵

En cuanto al docente, esta autorregulación emocional está al servicio de su mejor aprovechamiento como recurso humano, como lo expresa una cita recuperada en este documento: “cuanto más feliz sea, más se implicará en la enseñanza. Cuánto más se implique en ella, más fácilmente conseguirá los objetivos propuestos y por ello aumentará su nivel de calidad educativa”.⁶

En el marco de una intensa campaña para imponer la idea de que el problema de la educación son los docentes, su desprestigio, su falta de capacitación, la pérdida de su vocación, tiene mucho sentido suponerlos destinatarios adecuados de este tipo de propuestas, que subordinan lo educativo a los giros efectistas del mercado. La educación emocional piensa al mundo escolar como si se guiara por los mismos valores que la jungla corporativa en la que gurúes y coaches pueden implementarla con éxito. Y sin embargo, aunque parezca un sinsentido, se trata de un enfoque que ocupa un lugar importante en las políticas públicas actuales, junto con todo un conjunto de ideas relacionadas, que apelan al funcionamiento cerebral, al modelo del emprendedor comercial, a una ideología de la infinita adaptabilidad ante el mundo cambiante, a la exaltación

5 Para completar la breve descripción de la propuesta, sugiero la lectura del artículo de Ana Abramowski: Respiración artificial / El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, 2 de agosto de 2018 (<http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>) y transcribo uno de los ejercicios propuestos:

“Actividad 2: Los objetivos de esta actividad son: Cultivar el altruismo, ofreciendo nuestros mejores deseos a todos los seres. Desarrollo: Crea una atmósfera de relajación y concentración, adoptando una postura cómoda, sentada/o con la espalda recta, cierra los ojos y realiza varias respiraciones tranquilas y profundas, para concentrarte y llenarte de calma. Recita interiormente los versos que figuran a continuación, procurando sentir de modo intenso y sincero lo que recitas: 1. Que yo/él/ella esté en paz, en calma, sereno. 2. Qué yo/él/ella esté a salvo, libre de cualquier daño. 3. Qué yo/él/ella esté libre de ira, aflicciones, miedo y ansiedad. La secuencia para recitarla es la siguiente: 1- Cada uno piensa en sí mismo y se dedica estos versos (Que yo sea pacífico y feliz...) 2-A continuación pensamos en una persona a la que apreciamos, y recitamos los versos pensando en ella y deseando vivamente aquello que estamos pensando. 3- Para terminar, te visualizas a ti mismo como si de tu corazón irradiara energía positiva, de modo semejante a como se generan movimientos de agua en un estanque cuando arrojamos una piedra. Imaginamos que esas ondas se expanden poco a poco: a nuestra familia y amigos, a nuestros vecinos, a nuestro barrio, a todo el país y finalmente nuestras ondas de amor llenan todos los confines del universo”.

6 La cita referencia al libro: Bazzarra, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2005), *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea Ediciones. El documento del Ministerio de Educación de la Pcia. de Bs. As. Se titula “Red Escuelas de Aprendizaje Regulación Emocional en el Nivel Inicial”, recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BwF6w2N73v0wWVBkR2tBQ3lGV3lTdmdOaHJyLV90WFpVSkNz/view>

de las tecnologías y los entornos virtuales en detrimento de las relaciones humanas, al desprecio del pensamiento crítico por ser “negativo”.

El problema no es que estas ideas se piensen, por supuesto. Cualquiera tiene derecho a pensar y a proponer ideas sobre la vida en las aulas. Y no hay modo de que la aparición de espacios como UniCABA, donde estas ideologías se legitiman, atente contra el pensamiento de los que piensan la educación como ciencia, como arte y como profesión ejercida por intelectuales públicos, como nos definió alguna vez Giroux. Seguiremos pensando, desde ya. Por otro lado, entre estas pseudoteorías y el universo pedagógico de corte más académico o profesional no hay demasiada superficie de contacto: no abundan los intercambios críticos de ideas entre ellos, del mismo modo que no hay cruces de la crítica literaria entre la obra de Borges y la de Coelho, por ejemplo. Lo que sí es preocupante es que, haciendo uso de la simpatía que generan estas corrientes en la opinión pública amplia, el Estado las asuma como política pública, insultando así la inteligencia de los educadores y privando a todos y todas de la educación que se merecen.