

EL “DOCENTE DEL FUTURO” EN EL PROYECTO “UNICABA”.

ALGUNAS NOTAS PEDAGÓGICAS DESDE LA REFLEXIÓN COLECTIVA

Daniel Brailovsky y Victoria Orce (coord.)

Este texto surge del trabajo colectivo de un grupo de docentes formadores, coordinadores en distintos Institutos de Formación Docente de la CABA, coordinado por Daniel Brailovsky y Victoria Orce. Participaron de los debates y discusiones Ana Pereyra, Andrea Visintin, Cristina Escudero, Marisa Eliezer, Raquel Gamarnik, Valeria Servente, Claudia Britez, Gustavo Verde, Ana Yahdjian, Patricia Maddonni, Judith Taub, Mariela Kalik, Laura Tarrio, Cecilia Bertrán y Alejandra Martinetto.



UNA reforma de la formación docente no es sólo una reforma pedagógica en sentido estricto, ya que incide profundamente en el gobierno institucional, en las condiciones de trabajo y en la calidad democrática. Tal es el caso de la reforma a la formación docente que propone el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹, y por esta razón, en su gran mayoría las escrituras desplegadas alrededor de este proyecto lo están analizando especialmente en sus aspectos políticos amplios, donde sus consecuencias son fuertemente preocupantes (p.e. Perrupato, 2017; Velasco, 2017; Enricci, 2018; Birgin, 2017; Kozak, 2017; Brailovsky, 2017; Becerra, 2018; entre muchos otros). Sin desconocer todo el conjunto de análisis centrados en la reforma desde la dimensión de lo macropolítico, nos proponemos aquí profundizar algunos aspectos del proyecto llamado “Unicaba”, en la dimensión estrictamente pedagógica. Aunque no es sencillo (ni conveniente) escindir ambas dimensiones, intentaremos enfocar en algunos puntos desde este aspecto nodal, que amerita ser analizado con detenimiento. Las fuentes oficiales para considerar la dimensión pedagógica del proyecto son heterodoxas. El Ministerio de Educación no presentó una base pedagógica detallada que respalde el proyecto Unicaba, ni se han dado a

¹ Expediente 3182-J-2017 “Créase la Universidad Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UNICABA)”. El texto completo del proyecto puede leerse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/iVKAnM>

conocer los nombres de los especialistas que trabajaron en el mismo. Existen, sin embargo, fragmentos dispersos de comunicación pública que pueden ser tomados como punto de partida para dicho análisis. Por esta razón, nos centraremos especialmente en el documento “Desarrollando talento” (GCBA, 2017), que expone algunos fundamentos pedagógicos del proyecto, y en la exposición formal del Subsecretario de Innovación educativa, el Ingeniero Químico Diego Meiriño, ante la comisión de educación de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en ocasión de presentarlo ante los diputados que la integran y la comunidad presente.

Tecnología, pedagogía y cultura

Uno de los puntos más enfáticos, tanto en la documentación pedagógica que acompaña el proyecto como en la presentación que hizo el Subsecretario de Innovación Educativa en su presentación del proyecto de Unicaba, se relaciona con las nuevas tecnologías, y su lugar en la formación. Se parte del supuesto de que la tecnología marca el ritmo de la cultura y de la vida social y que, dado que transitamos una época fuertemente marcada por lo tecnológico, el presente puede definirse como “un futuro que ya llegó”. La escuela, en este contexto, debe adaptarse a los tiempos que corren. Las herramientas que demanda el futuro son tecnológicas, y deberían ser enseñadas a los futuros docentes para que a su vez las enseñen en las escuelas. Se alienta con este argumento una mayor virtualización de la carrera docente y una fuerte presencia de asignaturas o recursos orientados a la tecnología. La escuela debe ser “motivante y desafiante, adaptada a la innovación y la tecnología” (GCBA, 2017:13). Aunque es difícil analizar en profundidad una propuesta pedagógica que carece de textos de referencia, o de argumentos desarrollados, toda vez que se expresa en unas pocas diapositivas gráficas, de mapas conceptuales, etc., estas expresiones pueden tomarse como sugerente indicio de la orientación de la reforma. La “capacitación en tecnologías digitales”, en estas presentaciones, apunta a un maestro que “usa las tecnologías” para formar a “ciudadanos digitales” y “usuarios críticos”, en un empleo inusual del término “crítico” que se amalgama con la llamativa ausencia de una perspectiva crítica en el enfoque (Ibíd.:23).

Respecto de este planteo, cabe celebrar que se reconozca el valor de las nuevas TIC como contenido y como recurso formativo. Sin embargo, observamos en estos planteos un sorprendente desconocimiento de los profundos y numerosos debates existentes en el entrecruzamiento entre tecnología y formación. Estos debates emergieron fuertemente cuando las computadoras personales se difundieron masivamente en los años 90’, y desde entonces los educadores hemos aprendido mucho sobre la incorporación de tecnologías en el aula. Hace

ya casi dos décadas, un libro de Burbules y Callister titulado sugerentemente *Educación: riesgos y Promesas de las nuevas tecnologías de la información*, advertía sobre el carácter absurdo de un elogio acrítico de las tecnologías. Ya entonces, planteaban que “a nadie se le ocurriría preguntar: ¿Las pizarras son buenas o malas para la enseñanza?, ¿Los manuales escolares ayudan a los niños a aprender? (...) porque damos por sentado que estos elementos tan conocidos del aula y de la vida social pueden aplicarse bien o mal, (...) que tienen ventajas y limitaciones, y que lo esencial es saber cómo, quién y con qué fines se los usa” (2001:13). El volumen de investigación producido desde aquél entonces es descomunal, y ha tendido a profundizar una visión que antepone la pedagogía a la tecnología. Al encantamiento ingenuo que veía en las Nuevas TIC una varita mágica para la enseñanza, le ha seguido un análisis mucho más proclive a ponderar también los riesgos, las oportunidades situadas y los modos de incorporar tecnologías en las aulas. Se ha visto que las herramientas tecnológicas ni mejoran ni empeoran la enseñanza, y que depende de los criterios pedagógicos con que se las incorpore. En palabras de Litwin, “el desafío es sostener una buena pedagogía y proyectarla a la virtualidad” (2013)². El discurso de “Unicaba”, reflejado en los documentos y las palabras del subsecretario, ajeno a todo esto, está anclado en el enamoramiento incondicional, en el elogio ciego de unas tecnologías autoeducativas, al estilo de la máquina de enseñar de Skinner, que todo lo pueden. Ningún criterio pedagógico fue expuesto en relación a la incorporación de tecnologías.

En otro orden, es preciso señalar que el ritmo en el que la tecnología se impone en la sociedad – y al que este proyecto propone adaptarse - es un ritmo dictado también por los grandes mercados de capitales y las empresas que comercializan la tecnología. La idea del cambio “vertiginoso e inevitable” es también, obviamente, funcional a la caducidad programada de los sistemas operativos, el software y los dispositivos. Y en el elogio de la educación virtual puede reconocerse como trasfondo una creciente oferta comercial de plataformas virtuales para el medio educativo. El compromiso de la educación, la formación y la universidad, sin embargo, es con la sociedad, y no con las empresas de tecnología y sus planes de desarrollo. Las tecnologías ocupan un lugar muy importante en nuestras vidas, y la escuela, como forma de vida al decir de Dewey, debe dar cuenta de esto. Pero no adaptándose, sino anteponiendo la pedagogía a la tecnología. La idea de que el cambio tecnológico y su correlato social son inevitables y de que la educación debe adaptarse, entonces, es inconsistente con la propia función social de la educación.

En los cursos de primer año del profesorado se enseñan las funciones de la educación. Uno de los muchos textos introductorios, titulado *El ABC de la pedagogía*, por ejemplo, retoma obras clásicas para explicar que

² Sostiene Litwin, respecto de esta postura ingenua de la relación tecnología y la educación, donde se considera que la sola incorporación de las nuevas tecnologías generará cambios significativos en el aprendizaje: “La tecnología, en esos casos, parecía cobrar vida cual talismán para asegurar el éxito del aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 2008: 143).

“la educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad (...). Por otro lado, “cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas (Gvirtz, Grimberg y Abregú, 2007:14-17). Es decir que, como puede leerse incluso en los textos iniciales, primeros materiales de estudio de los profesorados, la educación no es un instrumento de adaptación, sino uno que conjuga otras dos funciones: la conservación o reproducción de la cultura y su necesaria producción y transformación.

El “desconocimiento” de los planes de estudio actuales

El término “desconocer” puede interpretarse al menos de dos maneras: como falta de información o como decisión de no considerar. Este apartado hace referencia a esta segunda acepción del término, en alusión a la omisión, en el discurso oficial sobre la Unicaba, de los planes de estudio vigentes, actualizados en 2015 y aprobados por el propio Ministerio de Educación de la ciudad.³

La cuestión de las nuevas tecnologías, por caso, es presentada como una novedad en el contexto de un plan de estudios con un número importante de asignaturas dedicadas a su tratamiento, y un número razonable de instancias total o parcialmente virtuales. Es decir que las tecnologías ocupan ya un lugar en la formación docente. A modo de ejemplo, el Plan de estudios Resolución 2438 - 2014-MEGC del profesorado para la educación inicial incluye entre sus 47 asignaturas:

- Un taller práctico de *Nuevas Tecnologías*.
- Una asignatura llamada *Didáctica y TIC en La Educación Inicial*.
- Una asignatura llamada *Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad*
- Las instancias virtuales (y/o sobre tecnologías) ofrecidas como EDI (hasta cinco instancias en algunos institutos).
- Y un campus virtual brindado por el propio INFOD que la mayor parte de los profesores utiliza como soporte para sus materias presenciales.

Muchas veces se han discutido proyectos en los Comités Académicos o Consejos Directivos de los institutos para dar carácter virtual a materias existentes o para introducir nuevos espacios virtuales. En esos casos, estos

³ Puede accederse a los planes de estudios en el sitio oficial del Ministerio de Educación de la CABA - <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/formacion-docente/oferta-de-estudios-de-profesorado/profesorados>

órganos democráticos institucionales han tendido a ser cautelosos. La razón de esta cautela revela el desconocimiento de los planes de estudio al que nos referíamos más arriba: la carga virtual existente en la carrera ya es suficiente. Y aumentarla, podría amenazar el inmenso valor de la formación, que reside en la posibilidad del encuentro y la conversación en clase, pilares fundamentales de la formación. Desde los institutos de formación creemos que el hecho de que existan plataformas de escritura colaborativa o foros virtuales no alcanza para omitir que la mejor y más auténtica forma de trabajo colaborativo es el encuentro cara a cara entre las personas. La formación acompaña a los estudiantes a la iniciación en un oficio basado en las relaciones humanas, y por ello es necesario resguardar y potenciar las experiencias de encuentro. En el despliegue de la actividad docente la palabra, la entonación, la mirada, resultan fundamentales para la comunicación con los alumnos, para el encuentro con los otros. Los entornos virtuales, creemos, son eficaces para la ejercitación o para el intercambio entre iniciados, pero no son el medio ideal para construir una posición ética o apasionarse y conectarse con la vocación en la etapa de la formación inicial.⁴

Otro aspecto cuyo desconocimiento se hace evidente en los planteos oficiales es el que se refiere a las prácticas docentes. En los planes de estudio actuales, los docentes en formación realizan prácticas en terreno desde el comienzo de la carrera; además de los talleres del Campo de Formación en las Prácticas Docentes, existen numerosos espacios de prácticas: talleres de juego, de nuevas tecnologías, seminarios orientados a la investigación y los espacios de definición institucional, que en muchos casos proponen prácticas en ámbitos educativos no escolares. Siempre es posible, por supuesto, revisar y ampliar las oportunidades de conectar saberes teóricos y prácticos. Pero sorprende el profundo desconocimiento de las instancias curriculares que conforman la formación docente por parte de quienes se proponen reformularla.

Un último aspecto que quisiéramos señalar se refiere a la investigación. En el proyecto Unicaba y en los dichos de los funcionarios que lo promocionan, se pone en evidencia un doble desconocimiento. Por un lado, se desconoce la formación de muchos profesores de los institutos de profesorado, que son investigadores en universidades y en el Conicet. Por otro lado, se desconoce la existencia de espacios de investigación en la formación docente actual. Durante varios años los profesorados contaron con departamentos o coordinaciones de investigación y se llevaron a cabo numerosos proyectos, en muchos casos financiados por el INFOD. Docentes y estudiantes han participado en congresos y jornadas académicas de investigación educativa, tanto nacionales como internacionales, algunas de ellas organizadas desde los propios institutos, y hasta hay institutos que desarrollan revistas científicas indexadas. En el actual plan de estudios se cuenta con una

⁴ Goodson y Marshall Mangan (1996) profundizan la idea de que la incorporación de computadoras se basa en el mito de la inevitabilidad, de su necesidad para el empleo futuro, lo cual está muy lejos de estar demostrado ya que no sabemos qué conocimientos necesitaremos en el futuro o qué software se utilizarán, por lo que será el pensamiento crítico y complejo lo que permitirá a los futuros ciudadanos encontrar formas de desarrollo de su vida.

instancia curricular (*Trabajo de campo: experiencias en investigación educativa*), que, si bien no es suficiente, implica una aproximación a las prácticas de investigación. Llama la atención que en este marco la formación en investigación se plantee como novedad, cuando además las políticas recientes no acompañaron ni fortalecieron lo que había.

Los planes de estudio actuales son producto del trabajo conjunto entre los actores ministeriales y el CESGE – organismo conformado por todos los rectores de los IFD, y hoy “desconocido” por el ministerio⁵ - y reflejan aprendizajes institucionales de larga data. Durante largas jornadas de debate e intercambio de posiciones entre los rectores, profesores y estudiantes y los representantes del Ministerio de Educación, se fueron acordando y formulando los nuevos lineamientos curriculares, sobre la base de los planes de estudios anteriores. Los grandes logros de estos planes de estudio son la superación del modelo “aplicacionista”, de la “secundarización” y la ampliación de la carrera a cuatro años. Estos verdaderos hitos del campo curricular de la formación docente (conocidos por cualquier educador bien informado) no son siquiera mencionados en el proyecto “Unicaba” ni en ninguna de las presentaciones o documentos que se emplearon para presentarlo.

Todo lo expuesto muestra el desconocimiento profundo de parte del ministerio (autor institucional del proyecto, sin autorías ni referencias teóricas de ningún tipo), de las discusiones y debates existentes en lo referido al currículum de la formación docente y varias de sus principales dimensiones y desafíos. La propuesta ministerial no contiene ninguno de los elementos indispensables que todo proyecto educativo requiere: un estado del arte, una investigación documental, un informe de antecedentes, un diagnóstico, referencias bibliográficas, etc. Una explicación bastante plausible para estas omisiones es que estas propuestas no se basan – ni pretenden basarse - en un conocimiento profundo del campo académico profesional, sino que están armadas por asesores de imagen, buscando satisfacer las expectativas de la opinión pública amplia, que en su mayoría vive alejada de estas discusiones y debates. Dos ejemplos cabales de ello permiten caracterizar el modo de operar ante la opinión pública y ante la comunidad educativa. En primer lugar, las reuniones llamadas “Dialogando” realizadas en los meses previos al anuncio del proyecto en los medios de comunicación. En las mismas no se tocó el tema “Unicaba”, y fueron mencionadas sin embargo como instancias previas de consulta. El segundo ejemplo es la encuesta virtual desplegada en diciembre de 2017 sobre la pregunta “¿Ud. Quiere que la formación docente sea universitaria?”, donde se buscaba engañar a los

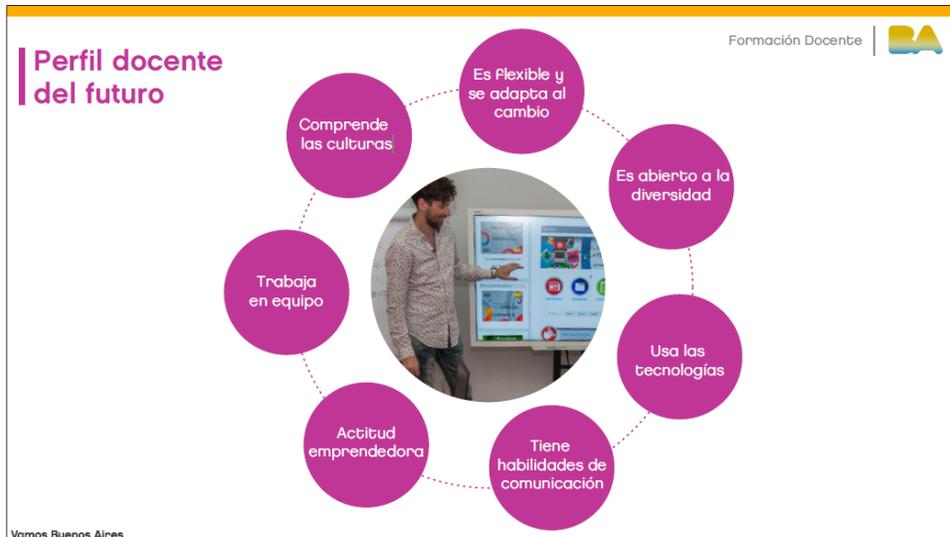
⁵En una comunicación oficial, el Ministerio de Educación de la CABA afirmó que el CESGE “no existe”, no tiene entidad institucional. Sin embargo, diversas fuentes oficiales dan cuenta de su “existencia”. Puede mencionarse como ejemplo el Documento “Aportes para el desarrollo curricular. Formación Docente” (2011, Ministerio de Educación), dice textualmente: *Los diseños curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria son el producto de un trabajo de elaboración curricular compartido y consensuado entre la Dirección de Curricula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Curricula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.*

encuestados al centrar la cuestión en el status de la formación y no en la cuestión central: el cierre simultáneo e inconsulto de todos los institutos de formación docente de gestión estatal de la ciudad.

Maestros emprendedores, aprendizaje autónomo y enseñanza omitida

Otro aspecto preocupante del discurso que acompaña al proyecto “Unicaba” es el lugar otorgado al maestro. El docente aparece descrito desde una visión individualista, que desdibuja por completo la idea de la educación como proyecto colectivo a cargo del Estado. Desde los fundamentos del proyecto se naturaliza la existencia de talentos y potencialidades diferentes que se deben poner al servicio de la competencia meritocrática, negando el rol distributivo y social de la educación pública. Se hace un elogio del trabajo autónomo como ideal, y se formula - parafraseando un slogan recurrente en los documentos del Banco Mundial - la aspiración de que “todos puedan crear su propio futuro”. La función propia del Estado, esto es, la creación de una visión educativa de conjunto, es criticada por “homogénea”.

En este marco, preocupa muy especialmente que, entre la lista de lastres del pasado que deben ser descartados, se suma a la mismísima enseñanza, función central del maestro, que brilla por su ausencia en el perfil de docente del futuro que se ha propuesto en la escueta filmina dedicada a tal fin (GCBA, 2017). En su lugar, se ponderan los “distintos procesos de aprendizaje, basados en el potencial de cada uno”, entre toda una serie de habilidades atemporales y desvinculadas del sentido social de la tarea de educar. El siguiente gráfico forma parte de la documentación pedagógica que acompaña el proyecto “Unicaba”.



El ideal del “maestro del futuro”, en la propuesta que respalda al proyecto “Unicaba”, es el maestro *emprendedorista*. Hasta donde puede indagarse en un rastreo de literatura académica, “el término emprendedurismo se utiliza para referir al sistema de rasgos, valores, cualidades, y actitudes psicológicas personales asociadas fuertemente a una motivación para comenzar una actividad empresarial” (Gutiérrez Montoya, 2011) y deriva, en lo que al nivel superior respecta, en una nueva consideración de la universidad como universidad emprendedora, “la cual combina e integra las tradicionales actividades de educación e investigación con la contribución al desarrollo económico y social (Jiménez y Arroyo, 2009). El espíritu emprendedorista piensa la formación superior como un lugar donde se generen nuevas ideas y pensamientos que “transformen la sociedad, generando un joven sin complicidad con el pasado, con serena confianza en un ideal, convirtiendo su palabra en sentencia y su deseo en imperio, ignorando la esclavitud de la rutina y la tradición” (Vigorena Pérez, 2006), y apunta a “un nuevo paradigma de Sociedad Emprendedora en el que los ciudadanos adquieren el protagonismo en la configuración de su futuro” (López, 2013). Otros tópicos destacados asociados al emprendedurismo son la búsqueda del fin de lucro, el propósito de volverse auto-empleado y el hallazgo de nichos de mercado u oportunidades de negocio aún no explotadas.

Como puede verse, se trata de un enfoque fuertemente orientado a una formación empresarial, donde se destaca la búsqueda de la salvación individual en un marco competitivo. En los sitios web y documentos de distintos organismos internacionales de crédito (OEI, Banco Mundial, OCDE) puede verse el impulso que se da a este concepto, lo cual alienta la hipótesis de que muchos de los rasgos de esta propuesta obedecen a los mandatos de estos organismos internacionales de crédito que, como ya se ha admitido públicamente,

otorgaron financiamiento para la “Unicaba”.⁶ Por todo lo expuesto, no parece razonable que los rasgos de este enfoque puedan resultar oportunos en la formación de un maestro, cuyo oficio nada tiene que ver con la prosecución creativa del lucro y la competencia de mercado. No sorprende que en esta concepción, tal como surge del discurso del Ingeniero Químico Diego Meiriño ante la Legislatura, el pensamiento crítico⁷ es omitido, denunciado o se malentiende torpemente como la operación individual de discriminar la información importante.

Las presentaciones oficiales desarrolladas en la Legislatura desarrollan un discurso ligado a lo que se conoce como “Pedagogía de las competencias”⁸ que refiere a las competencias en el sentido que le dan los organismos internacionales, esto es, vinculadas a la estandarización de las capacidades para el trabajo. Varios autores (Luis Garcés, 2007; Almendral Parra, Bullón Pérez y otros, 2016; Christian Laval, 2004; Myriam Feldfeber, 2017 y otros) estudian el rol de los organismos multinacionales dedicados a medir cuáles son las competencias necesarias en el mundo del trabajo. Una vida exitosa, para este modelo, será valorada según el éxito en el mercado de trabajo y por los ingresos altos. Las aptitudes que se buscan serán las necesarias para tener éxito en la economía estandarizada. De la mano de estos contenidos ingresa al sistema la evaluación como una nueva forma de normalización. El que no es apto o no ha adquirido la competencia, no podrá ser exitoso. Impone una visión normativa de la vida, del ser, que será medido mediante pruebas internacionales, como las conocidas pruebas PISA.⁹

La diversidad de los otros

Dos referencias dentro de la definición del “docente del futuro” guardan relación con el llamado paradigma de la diversidad. El docente del futuro, se afirma, “comprende las culturas” y “es abierto a la diversidad”.

⁶ Esta información fue mencionada por las autoridades ministeriales en una reunión con los rectores del CESGE y consta en actas. Puede constatarse en un documento recopilado por docentes formadores reúne actas, pronunciamientos, documentación legal, y que está disponible en <http://bit.ly/nuestroprofesorados>

⁷ El filósofo Alejandro Rozitchner expresó recientemente su idea de que es mejor promover el entusiasmo que el pensamiento crítico, entendido éste como mero “señalamiento de los errores” y no como lo que en realidad es en la tradición de las ciencias sociales, esto es, pensamiento riguroso, situado, complejo y políticamente sensible a los efectos sociales del poder. Funcionarios varios, entre ellos el propio jefe de gabinete, hicieron suyas estas ideas (Alejandro Rozitchner: "El pensamiento crítico es un valor negativo", Diario La Nación, 20 de diciembre de 2016 - <https://www.lanacion.com.ar/1968830-alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo>).

⁸ La pedagogía de las competencias tiene origen en la reforma educativa de Quebec lanzada en el 2000, a su vez fundada en la corriente conductista comportamental norteamericana. Y se impone a nivel global atravesando fronteras de México, Colombia, Chile, Francia y España entre otros países.

⁹ Los informes del Banco Mundial dirigidos a dar recomendaciones sobre la formación docentes son muy elocuentes en cuanto a la instalación de estos conceptos y estas escalas de valores. Véase especialmente: Banco Mundial (Bárbara Bruns y Javier Luque, coords.) (2014). *Profesores excelentes Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, disponible en - <http://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>

Ofreceremos en este apartado algunas reflexiones en torno a este modo de abordar la cuestión de las diferencias.

El concepto de “diversidad” empleado para hacer alusión a las diferencias que existen entre los alumnos en la escuela, amerita una distinción importante que viene siendo señalada por la literatura especializada. Es la diferencia entre concebir el aula o la escuela como un *espacio diverso* (en el que se esperan desempeños, sentires y pensamientos diversos), opuesta a la idea de *recibir a alumnos diversos*. En un caso, la diversidad es una cualidad del espacio, de la ética pedagógica, mientras que, en la otra, la diversidad es del sujeto que llega para ser integrado, incluido o tolerado. “La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente”, propone Skliar, “puede ser llamada de *diferencialismo*” (2014: 152). Los diversos son “los otros”, los que no son como “nosotros”. Y como afirma Contreras, “este *nosotros* se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. (...) El *nosotros* es la normalidad de la igualdad deseable. Y *los otros* son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia” (Contreras, 2002:62), es decir que en la perspectiva diferencialista los diversos son siempre otros estigmatizados: los inmigrantes, los pobres, las mujeres, las personas con discapacidad, los homosexuales, etc.

Las formas típicas del diferencialismo se reconocen en expresiones del tipo de “comprender las culturas” (aquel racimo de identidades catalogadas como culturas diversas) y “ser abierto a la diversidad” (a esa diversidad que está afuera, y que debe ser recibida en la escuela con las puertas abiertas). El pedagogo Phillippe Meirieu (2016) sostiene en ese sentido como “absolutamente necesario, en lugar de una gestión tecnocrática de las diferencias, preferir una pedagogía diferenciada que articule las actividades de grupo y el trabajo individualizado en un colectivo estructurante.” (p. 109).

Por esta razón es preocupante el modo sesgado y discriminatorio en que la diversidad es enfocada en el proyecto “Unicaba”.

En lo pedagógico, Unicaba es un proyecto sin relevamiento de antecedentes, sin marco teórico explícito y sin el más mínimo respaldo de especialistas en el campo de la formación docente o de la educación en general. Más bien al contrario, una abrumadora cantidad de educadores y pedagogos se han pronunciado señalando los numerosos defectos, problemas técnicos, avasallamientos de derechos y carencias del proyecto, construido con criterios puramente centrados en un marketing vacío. En el plano comunicativo, los únicos interlocutores evidentes en el discurso oficial son los ciudadanos ajenos al ámbito educativo, que tienen alguna posibilidad de no reconocer en forma inmediata la verdadera naturaleza del proyecto. Por esta razón, y dada la absoluta

falta de legitimidad pedagógica, académica o comunitaria de esta propuesta, el proyecto fue redactado y comunicado totalmente a espaldas de la comunidad educativa. Incluso numerosas unidades del propio Ministerio de Educación, tras enterarse por los medios de comunicación de la existencia del proyecto "Unicaba", manifestaron su desconcierto o su rechazo.

Los educadores formadores echamos entonces mano al pensamiento, al debate, a la escritura y a la producción colectiva, instrumentos que no tenemos intención de resignar, pese a que claramente no forman parte del ideario de quienes están intentando cercenar en forma irremediable la formación docente.

Bibliografía

- Almendral Parra, C., Bullón Pérez, J. J., y otros (2016). Generación y adaptación de herramientas y recursos para la docencia y aprendizaje basados en competencias. Memoria de actividades, Proyecto De Innovación Docente, Universidad de Salamanca - https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130320/1/MID_15_252.pdf
- Becerra, M. (2017) "Universidad de Formación Docente: análisis del proyecto", Fue la pluma - <https://fuelapluma.com/2017/12/04/universidad-de-formacion-docente-analisis-del-proyecto/>
- Becerra, M. (2018) UNICABA: El cierre de los Institutos de Formación Docente, El cohete a la luna- <https://www.elcohetelaluna.com/unicaba-el-cierre-de-los-institutos-de-formacion-docente/>
- Birgin, A. "Formar docentes es cosa seria", Infobae, 30-11-2017 - <https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/>
- Brailovsky, D. (2017) "Expresiones como pensamiento crítico, conciencia social o pedagogía, brillan por su ausencia en este proyecto", La izquierda diario, 4-12-2017 - <https://www.laizquierdadiario.com/Daniel-Brailovsky-Expresiones-como-pensamiento-critico-conciencia-social-o-pedagogia-brillan-por-su>
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). Riesgos y Promesas de las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Granica, 2001.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Cuadernos de pedagogía, 311, 61-65.
- Enricci, S. (2018) "UniCABA un proyecto de demolición educativa", Revista APU, 2018 - <http://www.agenciapacourondo.com.ar/opinion/unicaba-un-proyecto-de-demolicion-educativa>
- Garcés, L., & Aubone, N. (2007). ¿De la escuela al trabajo?: la educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización. Ediciones del Signo.
- GCBA: (2017) "Desarrollando talento", s/d, - <https://archive.org/download/DesarrollandoTalento1/Desarrollando%20Talento%20%281%29.pdf>

- Goodson, Ivor y Mangan J.Marshall (1996) "Computer literacy as ideology" en *British Journal of Sociology of Education* 17 (1). pp. 65-79.
- Gutiérrez Montoya, G. (2011). Educación emprendedora en la universidad: Educando para el futuro. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 1(2).
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. *Buenos Aires: Aique. (El ABC de la pedagogía)*.
- Jiménez Sáez, F., & Arroyo-Vázquez, M. (2009). El fomento del emprendedurismo universitario a través de un modelo integrador. *Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/20580/1/AC265_1_E--archivos-185.pdf*.
- Kozak, D. (2017) "Universidad para la formación docente: las patas de la mentira", *Pensar la escuela*, - <https://pensarlaescuela.com/2017/11/27/universidad-para-la-formacion-docente-las-patas-de-la-mentira/>
- Laval, Christian (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2013) Presentación en *Congreso Internacional de Educación*, San Juan, junio 2013.
- López, I. D. (2013). La educación emprendedora como elemento de progreso social. Encuentros multidisciplinares. Documento de la UAM, disponible en - https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678731/EM_45_5.pdf?sequence=1
- Perrupato, N. (2017) "Unicaba o la formación docente en tiempos de intransigencia", *Revista Peripecias*, nro.3- <https://www.revistaperipecias.com.ar/unicaba-formacion-docente>
- Philippe Meirieu (2016). Recuperar la Pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves, Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(2), 150-159.
- Velasco, L. (2017). "Unicaba o el modelo unicenter para la formación de maestras/os y profesores", *La piedra en el zapato*, - <https://lapiedraenelzapato.com/2017/12/06/unicaba-o-el-modelo-unicenter-para-la-formacion-de-maestras-os-y-profesores/>
- Vigorena Pérez, F. (2006). Educación emprendedora. *Pharos*, 13(1).