**ISFD N°21 “Dr. Ricardo Rojas**”

Propuesta borrador para la discusión del Proyecto Institucional

CAI (Consejo Académico Institucional)

Marzo 2024

Índice

[**Introducción 3**](#_heading=h.30j0zll)

[**Algunos posicionamientos político-pedagógicos 6**](#_heading=h.3dy6vkm)

[**Ejes Transversales del Proyecto Institucional 8**](#_heading=h.4d34og8)

[**1)**](#_heading=h.3rdcrjn) **La Educación como hecho político** 8

[**2)**](#_heading=h.26in1rg) **Los inicios en el Nivel Superior: inclusión institucional y alfabetización académica** 11

[**3)**](#_heading=h.lnxbz9) **El principio de Educación Inclusiva** 13

[**4)**](#_heading=h.35nkun2) **La ESI con Perspectiva de Género** 15

[**5)**](#_heading=h.1ksv4uv) **La pedagogía de la memoria en la Educación Superior** 17

[**6)**](#_heading=h.44sinio) **La Educación Ambiental Integral (EAI)** 18

[**Bibliografía: 21**](#_heading=h.2jxsxqh)

# **Introducción**

Este Proyecto Institucional se apoya fundamentalmente en la idea de ofrecer una estructura favorecedora de la participación de quienes integramos la institución educativa (docentes, estudiantes, equipo directivo, auxiliares, preceptores, etc.), en la que seamos protagonistas de la vida académica y de la promoción de experiencias formativas que enriquezcan los recorridos de todxs lxs involucradxs.

La vida institucional escolar es en sí misma una herramienta que deviene en experiencias y promueve modalidades de relaciones y valores considerados esenciales para construir lo común y para promover la convivencia. Si, además, pensamos que es esta una institución de Formación Docente, el desafío es doble: ofrecer una modalidad respetuosa y participativa genera beneficios inmediatos en lxs sujetxs institucionales y, al mismo tiempo, beneficios mediatos en la medida que cada unx de ellxs se insertará en otras instituciones educativas habiendo vivido experiencias valiosas que podrán servir de ejemplo o inspiración para nuevas propuestas situadas en sus propias escuelas. Es deseable, entonces, ofrecer espacios formativos en los cuales lxs estudiantes, al igual que toda la comunidad, puedan vivenciar y apropiarse de procesos de construcción colectiva en instancias participativas de intercambio y análisis. En este sentido, se vuelve fundamental promover la participación real (Sirvent, 1999) a partir de que se transformen las estructuras de poder en dirección a garantizar la toma de decisiones de manera colectiva y democrática.

Cabe señalar que la ubicación territorial de nuestro Instituto nos obliga a asumir algunos desafíos que, a su vez, le asignan una identidad particular a la tarea de formar docentes en el ámbito local. Nuestro instituto se ubica en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA)[[1]](#footnote-0), la misma suele caracterizarse desde la noción de “patrón de dedo de guante” (Gutiérrez, 2009). Esta imagen busca graficar la denominada mancha urbana y cómo se ha ido desarrollando el proceso de crecimiento de la ciudad y suburbanización, tomando como referencia a la ciudad de Buenos Aires.

Moreno se encuentra ubicado en el oeste del conurbano bonaerense y es parte del Área Metropolitana de Buenos Aires, específicamente se ubica en el segundo cordón. Limita al noreste con los Partidos de José C. Paz y San Miguel; al este con Ituzaingó; al sureste con Merlo; al sur con Marcos Paz; y al oeste con General Rodríguez y Pilar[[2]](#footnote-1). Está dividido en 144 barrios que se agrupan en las siguientes localidades: Moreno, La Reja, Francisco Álvarez, Cuartel V, Trujui y Paso del Rey. El municipio de Moreno que hoy conocemos, configurado principalmente en torno a las clases populares[[3]](#footnote-2), se comienza a delinear de ese modo en la década del cuarenta del siglo XX a partir del loteo o venta masiva de terrenos en cuotas, fenómeno que se acentúa en las dos décadas siguientes. El distrito posee un rápido crecimiento de su población y una expansión sostenida de la misma. Se combina así la conformación de barriadas populares por loteos baratos y con tomas de tierras fiscales (Bonaldi y Del Cueto, 2010). Según el Censo Nacional de Población del año 1991 Moreno tenía 287.715 habitantes, en el Censo 2001 su población ya era de 380.503 y para las mediciones del año 2010 Moreno ya poseía 462.242 habitantes. El último Censo Nacional de Población 2022 arrojó una población local de 574.374 habitantes. Para el año 2001 la población en Moreno creció un 24% en relación al censo de 1990. En el período intercensal 2001-2010 la población de Moreno creció casi un 18% y entre el período 2001-2022 lo hizo un 19,55%. También cabe señalar que Moreno sigue siendo un distrito con baja densidad poblacional comparativamente con otros municipios de la zona.



Fuente: Observatorio del Conurbano Bonaerense- ICO- UNGS. Resaltado propio del partido de Moreno.

La oferta de educación superior en el municipio se encuentra conformada por una Universidad Nacional, dos Institutos de Formación Técnica provinciales y tres Institutos de Formación Docente, también pertenecientes al ámbito jurisdiccional, entre ellos el nuestro.

El **ISFD Nº21 “Dr. Ricardo Rojas ofrece** carreras de formación docente desde el año 1963. Actualmente, con una matrícula aproximadamente de 2625 estudiantes segùn POF-POFA -que lo convierte en uno de los Institutos con mayor cantidad de docentes en formación de la provincia-, conforman su oferta los siguientes profesorados: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Inglés, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática y Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. También es y ha sido sede de varios postítulos docentes ofrecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y por la Dirección de Educación Superior de la DGCyE.

A lo largo de los años se han conformado diversos órganos de participación como el Consejo Académico Institucional (CAI) y el Centro de Estudiantes (CE) que se constituyen a través de instancias de participación democrática y tienen un rol activo en la dinámica institucional. A la vez, resultan espacios decisivos en el abordaje de problemáticas institucionales, la atención a emergentes, las discusiones interclaustro y la generación de propuestas comprometidas con la mejora de la vida institucional y el contexto social más amplio.

Cabe destacar que si bien existen normativas[[4]](#footnote-3) que dan existencia y estructura organizacional a estos órganos, la historia institucional del propio ISFD N°21 resignifica y profundiza aún más los sentidos originales, ampliando su alcance y relevancia.

# **Algunos posicionamientos político-pedagógicos**

En este contexto socio-geográfico pensar la formación docente implica fuertes desafíos que requieren sólidos posicionamientos. Pensamos la educación, la tarea de enseñar y las prácticas docentes desde las siguientes consideraciones que son los fundamentos centrales que organizan este Proyecto Institucional:

* La educación como derecho;
* La educación como una tarea ética y política;
* La educación comprometida y garante de los derechos humanos;
* La escuela como espacio para la distribución social de saberes valiosos y, por lo tanto, con una fuerte responsabilidad política;
* La escuela como parte de múltiples organizaciones sociales;
* La enseñanza como práctica social y situada;
* La enseñanza como tarea de mediación entre un conocimiento o saber y los sujetos que aprenden;
* El lugar central del estudiante en la construcción del conocimiento;
* La inclusión y las prácticas inclusivas como marcos referenciales para las decisiones institucionales y pedagógicas;
* La ESI que, a partir de la revisión personal y colectiva en la mirada integral de la sexualidad, promueve también la revisión crítica y transformadora de la vida institucional.
* La Educación Ambiental Integral (EAI) como derecho en un proceso que propone la formación de ciudadanía con y desde una perspectiva ambiental;
* La tarea de enseñar desde su doble función: la enseñanza y el cuidado del otro;
* La tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo;
* El conocimiento científico y el saber cultural como construcciones colectivas e históricas;
* La tarea docente como un acto político que articula la presencia y la participación en proyectos de construcción colectiva que promuevan transformaciones liberadoras;
* El aula como espacio complejo, como dispositivo material y entramado comunicacional, donde se configuran estructuras que expresan jerarquías y relaciones de autoridad y poder y, donde el posicionamiento ideológico de quien enseña forma parte de la configuración de este entramado;
* Las instituciones como espacios privilegiados para la producción de conocimiento pedagógico y la construcción de prácticas colectivas.

En virtud de la complejidad que la práctica docente implica se nos presenta un enorme desafío en la formación de lxs futurxs educadorxs. Las complejidades enunciadas dan cuenta de los límites de analizar las prácticas docentes reduciéndolas solo a la tarea desarrollada en el espacio áulico y nos llevan a problematizar la posición docente desde perspectivas políticas, sociales y éticas.

# **Ejes Transversales del Proyecto Institucional**

## **La Educación como hecho político**

Desde sus inicios, la educación moderna ha estado íntimamente ligada a los procesos políticos como medio para la realización de los proyectos sociales, comunitarios y estatales. Esa ha sido la experiencia cuando el Estado, en el siglo XIX y XX, tomó a la educación como el instrumento para la formación del pueblo -de la «subjetividad», diremos nosotrxs- que el proyecto político buscaba. Se llama «hegemónica» a este tipo de educación por tratarse del modo en el que un proyecto político logra generar una relativa homogeneidad en la subjetividad, esto es, en las representaciones, los afectos, deseos y cuerpos de la ciudadanía.

Se desprende de lo anterior que la educación es, a la vez, el medio para modificar esos mismos proyectos políticos, la herramienta para cambiar la subjetividad involucrada y entonces para la creación de un pueblo nuevo. La política no es tanto, como creyó cierta tradición occidental, el arte de gobernar, sino el modo de conjugar las diferencias. Como sostiene Arendt, ella “surge en el *entre* y se establece como relación” (2019, p. 45). La educación es un hecho político porque hace sustentable y consistente la convivencia entre las diferencias al crear un territorio común o lo que los pueblos amazónicos entendían como una «comunidad de substancias» (Seeger, de Matta, Viveiros de Castro, 1979, p. 11).

En este sentido, la educación forma parte de lo que el filósofo Cornelius Castoriadis llama «pasiones instituyentes» (2001, p. 31) que crean, configuran y garantizan la reproducción de un orden compuesto por elementos heterogéneos. *La educación es la pasión por la creación de nuevos modos de vida, de mundos en los que caben muchos mundos, comunidades de substancias que comparten los bienes vitales (saberes, afectos, alimentos, etc.).* Se trata, así, de una tarea constructiva colectiva, de un espacio de participación de diferentes actores sociales -trabajadorxs de la educación, niñxs, adolescentes y adultxs- que producen tanto sus condiciones de existencia como las posibilidades de su superación y transformación. En este sentido, el fenómeno de la educación participa, al mismo tiempo, de la creación de un orden instituido y de la posibilidad de su transformación al movilizar fuerzas instituyentes que son, por naturaleza, contrarias al orden. *La educación en tanto hecho político está compuesta de proyecto, de futuro y de novedad, de lo contrario se vuelve una actividad estéril. La educación en tanto hecho político necesita de la pasión instituyente.*

Por estas razones, entendemos que la institución escolar se juega siempre en un campo de fuerzas en tensión en el que lo importante no es tanto la homogeneidad en los intereses y representaciones, sino su participación en condiciones de igualdad y de ausencia de privilegios de clase, de género, de capacidad, de edad o raza.

Afirmamos, entonces, que toda educación es política en ese doble sentido de formar parte de la creación del orden social y de sus transformaciones. Pero, ¿qué transforma la educación? Decimos: la subjetividad. Un proceso educativo cambia el modo de ser de todxs aquellxs que estamos involucradxs en la institución escolar. Entendemos que la subjetividad sobre la que trabaja la educación es un territorio existencial compuesto por personas, objetos, saberes, historias, deseos, emociones, afectos, hábitos, alegrías y dolores. Estudiantes, docentes y no docentes ponemos nuestros cuerpos a trabajar para trascender el individualismo, que siempre separa, y alcanzar lo comunitario. Podemos llamar a esto «trayectoria existencial». Cada unx de nosotrxs es una trayectoria existencial que, en el espacio escolar, se entrelaza con las de otrxs hasta crear una consistencia que define tanto el orden institucional como el sentido de lo comunitario: se comparten historias, afectos, hábitos, saberes, proyectos.

De esta manera, la educación es el lugar de encuentro común entre cuerpos, un territorio existencial en el que cuerpos diversos entran en relaciones de co-dependencia. Como afirma Latour (2023, p. 50), un territorio no se define por coordenadas geográficas sino por aquello de lo que uno depende, precisamente, la serie ininterrumpida de relaciones entre las trayectorias existenciales. Esto quiere decir que esos actores sociales involucrados en la institución escolar no pueden ser considerados individuos en el sentido clásico -un sujeto aislado y contenido en sí mismo-, sino colectivos compuestos de cuerpos heterogéneos: no sólo de cuerpos humanos diversos, sino también de cuerpos artificiales -máquinas, edificios, libros y todo aquello que se suele llamar «condiciones materiales»-, vegetales, minerales, animales, en definitiva, lo que podríamos llamar la «trama ecológica» en la que lxs humanxs vivimos.

Entendemos por «trama ecológica» las relaciones de co-dependencia existentes entre los cuerpos humanos y no humanos, la «comunidad» en tanto fuente de los saberes, los afectos, deseos, alegrías y dolores, dicho de otro modo, de las trayectorias existenciales. Una trama, según Ingold está compuesta de “líneas entrelazadas de vida, crecimiento y movimiento” (2011, p. 63). Precisamente eso es la comunidad educativa, un modo de vida en el que las personas no ocupan el lugar como piezas de ajedrez sino que son partes de una comunidad que las trasciende.

Como bien recuerda Christian Parenti, la institución que está detrás de la trama ecológica, para destruirla o para volverla sustentable, es el Estado. Contra las tendencias neoliberales o libertarias, entendemos que es el Estado quien legitima las relaciones entre los ciudadanos y su ambiente, ese territorio que incluye las fuerzas productivas naturales y humanas (2016, p.167). *Toda educación es política en la medida en que construye, reproduce y transforma la vida social de los ciudadanos a partir de su dependencia ineludible con el Estado*. Esta es la trampa insalvable de las políticas neoliberales y libertarias, ya que para destruir al Estado deben todavía hacerlo desde el Estado mismo cambiando las reglas del juego. La institución escolar, entendida como parte de esa trama ecológica, también tiene una relación de co-dependencia con el Estado. *Sin Estado no puede haber institución escolar, no puede haber comunidad.*

Ante esta dependencia, defendemos una relación consciente, libre y creativa de la formación docente que fortalezca las relaciones de esa «trama ecológica» a partir de la intervención del Estado. Él es quien tiene el poder para restituir, como afirma Marx (1980, p. 820), el “metabolismo” que debe existir entre todxs nosotrxs en la trama ecológica, quien puede restituir un modo de relacionarnos que implique un enriquecimiento mutuo de condiciones de vida, saberes, afectos y deseos.

*Nunca se enseña en soledad. Nunca se aprende en soledad*. Defender la institución escolar es defender la vida de esa trama en la que importan más las relaciones que los elementos aislados, una comunidad compuesta, como sostiene Ingold, no de “puntos conectados, sino [de] una trama de líneas entretejidas” (2011, p. 63). Los individuos nos constituimos en ese punto de entrecruzamiento de las trayectorias de todos los cuerpos que nos rodean, vivimos en esas relaciones de co-dependencia con las otras trayectorias. *Trabajamos en comunidad, nunca desde el aislamiento individualista.* Solo esta complejidad nos permite habitar ese territorio existencial común de manera inclusiva, sustentable y creativa. La institución escolar es, en definitiva, nuestro «cuerpo común».

## **Los inicios en el Nivel Superior: inclusión institucional y alfabetización académica**

Cada nivel educativo requiere nuevos desafíos para lxs estudiantes que se suman a él. Requiere la inserción en una institución con modos de trabajo, propuestas académicas y vínculos diferentes a los ya transitados. Este proceso es recorrido por cada estudiante de diferentes maneras y, contar con espacios y personas que faciliten este tránsito es de crucial importancia para que cada unx de ellxs pueda desarrollar y culminar sus estudios superiores (Terigi, 2009). Esto forma parte de la responsabilidad institucional: ofrecer espacios y apoyos diversos, así como organizar actividades que promuevan el encuentro con otrxs, la transmisión de experiencias y el fortalecimiento de lazos y vínculos entre pares (Edelstein, 2011; Davini, 2015).

Sabemos que las propias trayectorias educativas (Terigi, 2007) transitadas tanto como las representaciones construidas a lo largo de las mismas, han naturalizado modos de ser y de hacer que, en muchos casos, se sustentan en marcos conceptuales e ideológicos alejados de los que sostenemos desde este Proyecto. Se hace necesario entonces revisar colectivamente esas miradas y concepciones y problematizarlas a la luz de nuevas perspectivas buscando la construcción de miradas renovadas que revisen y desintegren, que cuestionen y reorganicen. En este sentido, la tarea del Campo de la Formación en la Práctica Profesional amerita un trabajo coordinado colectivo-institucional que deberá plasmarse en acuerdos que sostengan la mirada planteada en este Proyecto.

En el recorrido por la formación en la Educación Superior y, en particular, en los primeros años de la formación docente inicial, el concepto de ***alfabetización académica***cobra una enorme importancia. Este concepto, según Paula Carlino (2002), señala el conjunto de nociones y estrategias que nos permiten participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como también en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la educación superior. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.

Es interesante, en este sentido, revisar la concepción generalizada que entiende que la lectura y la escritura son procesos independientes del ámbito al que refieren. Esperamos, por tanto, que lxs estudiantes que ingresan al Nivel Superior cuenten con las herramientas y estrategias necesarias para el abordaje de los textos que allí se presentan. En este punto, el concepto de alfabetización académica nos permite salir de esa mirada centrada en el déficit para posicionarnos en otro paradigma. La autora antes señalada destaca que:

“El concepto de alfabetización académica (...) pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento” (Carlino, 2002, p. 410)

Sin dudas, lxs estudiantes del Nivel Superior son noveles en el manejo del tipo de textos que forman parte de las propuestas de trabajo desarrolladas en las diversas cátedras. No estamos entonces enfatizando aquello que lxs estudiantes “no han logrado en niveles educativos anteriores”, sino que, por el contrario, estamos advirtiendo la tarea que nos compete: la necesidad de generar estrategias didácticas para favorecer la apropiación de herramientas y estrategias que permitan a nuestrxs estudiantes leer y escribir textos académicos para construir conocimiento.

Sumado a esto, lxs docentes del Nivel Superior estamos directamente involucradxs en favorecer que lxs estudiantes se inicien en las prácticas de leer, escribir y, al mismo tiempo, hablar el lenguaje propio de cada disciplina científica. En síntesis, tenemos el desafío de contribuir en la construcción de lo que Lemke (1997) denomina “el patrón temático” de cada una de las ciencias que enseñamos.

Repensar nuestras prácticas cotidianas desde esta concepción implica revisar que junto a los contenidos que enseñamos, enseñamos también a “leer” como miembros de comunidades disciplinares. Por ello, contextualizar los textos, identificar posturas, analizar las controversias presentadas son, entre otras, tareas a desarrollar en el aula.

## **El principio de Educación Inclusiva**

La reflexión sobre la educación inclusiva en la formación docente requiere la problematización crítica de la idea de inclusión y el posicionamiento desde el que pensamos la defensa y promoción de derechos. El reconocimiento de derechos puede significar el reconocimiento de las luchas contra la opresión y contribuir a la transformación social, pero también puede ser vista desde una perspectiva vinculada a los diseños globales del poder, capital y mercado (Walsh, 2012). Esta última podría llevar a nuevas formas de “normalización”, a partir de la concepción acrítica del concepto de “inclusión” que no cuestiona el capitalismo global neoliberal y contribuye a un sentido común compatible con el mercado y legitima la exclusión y la “minorización” y tutela de las identidades divergentes.

Carlos Skliar (2008), reflexionando sobre el ritmo ético-político del acto de educar, expresa que en los encuentros como relación de alteridad “somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (Skliar-Tellez, 2008, p. 129). El encuentro no se basa en la identificación entre semejantes, sino en estar con otrxs en una comunidad abierta y plural. Supone construir lo público. Pensamos que este encuentro permite salir de ese lugar del saber, que predomina en la escuela, que naturaliza, neutraliza y normaliza. Es, entonces, una oportunidad, un acto de resistencia que abre la posibilidad de una comunidad entre diferentes en la que la vida no puede ser prevista ni programada.

Para construir espacios educativos inclusivos es necesario el análisis y deconstrucción de los discursos frente al otrx que impone la norma, el deber ser del cuerpo originado en el pensamiento eurocéntrico y en la hegemonía neoliberal.

Desde la sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (Ley N° 26.378/08) y la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06) se implementaron en nuestra jurisdicción políticas expresadas desde el Modelo Social de la discapacidad y los principios de la Educación popular, sin embargo, en las prácticas educativas persisten concepciones y prácticas coloniales y eurocéntricas que reproducen el carácter homogeneizante y disciplinador de la escuela (Dussel, 2004). En este marco es necesario pensar la inclusión como objeto de análisis en la formación de lxs estudiantes al interior de las carreras pero también como eje de la vida institucional, definiendo y acordando modos de abordaje que promuevan el trabajo con la diversidad y la inclusión.

Nos proponemos la construcción de una educación pública popular, comprometida con los intereses de lxs trabajadores ocupadxs y desocupadxs (Jara, 2020), con la finalidad de trasformar las relaciones de opresión; a la vez que reivindicamos una concepción de conocimiento desde una mirada interseccional incluyendo diversas categorías que permitan cuestionar el carácter individual de la discapacidad (impuesta por el modelo médico hegemónico). Promovemos una mirada compleja en la que se evidencien las distintas matrices de dominación e inferiorización que componen la condición de discapacidad reconociendo su carácter político y social (Rojas Campos, 2012).

## **La ESI con Perspectiva de Género**

Desde el 2006 y a través de la Ley 26150 la Educación Sexual se inscribe en el Paradigma de los Derechos Humanos (Faur, 2002) y se consagra como un derecho para todxs lxs estudiantes del sistema educativo. Al mismo tiempo, encuadra dicha educación sexual desde una perspectiva integral. Este enfoque entiende la sexualidad en un sentido amplio que incluye aspectos sociales, psicológicos, biológicos, jurídicos y éticos. Supera las concepciones moralistas y biologicistas que sostuvo históricamente la educación sexual anterior a la Ley (Morgade, 2006). En ese sentido, la ESI se constituye en una herramienta para la transformación del posicionamiento personal y político en torno a la propia sexualidad de quienes forman la comunidad educativa. Estamos convencidxs de que la «trama existencial» que conforma el espacio común de la institución escolar está compuesta en primer lugar de cuerpos diversos que son la superficie donde resuenan, como hemos dicho antes, los deseos, afectos, alegrías y dolores, pero también los saberes. Si defendemos la ESI con perspectiva de género es porque comprendemos que se aprende y se enseña con ese cuerpo; dicho de otro modo, que no es posible dejar fuera de las aulas a los cuerpos y sus diversos modos de ser, a los cuerpos deseantes, afectivos, pasionales. Afirmamos: se enseña y aprende más, se trabaja con mayor intensidad y menos alienación, cuando el cuerpo se apasiona y hace de sus diferencias el punto de encuentro con los otros

Desde la revisión personal y colectiva de las resistencias (Faur, 2015), ante la mirada integral de la sexualidad, se promueve también la revisión crítica y transformadora de la vida institucional. Transformación que supone el compromiso y la tarea colectiva de sostener prácticas de promoción y el ejercicio de los derechos, así como la defensa de la diversidad corporal en tanto lugar del encuentro común, punto en el que las tramas existenciales adquieren consistencia y co-dependencia.

Estas prácticas implican, para un Instituto de Formación Docente, al menos dos coordenadas que se vinculan fuertemente:

* Garantizar el derecho de lxs estudiantes a recibir ESI a lo largo de sus trayectorias estudiantiles.
* Promover la formación específica de lxs docentes en formación para el desarrollo de su futura tarea pedagógica en torno a la enseñanza de sexualidad desde una mirada integral.

En cuanto a lo primero, es fundamental el desarrollo curricular de espacios sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica la inclusión, de manera explícita y transversal, de contenidos de la ESI y Perspectiva de Género en los programas de los espacios curriculares en todos los años de cada carrera. Al mismo tiempo promover la revisión participativa de la organización de la vida institucional y el abordaje de episodios que irrumpen a través de las dimensiones que propone y promueve la ESI (Marina, 2010). Vale decir: el respeto por la diversidad, la valoración de la afectividad en las relaciones interpersonales, el respeto por la vida y la integridad de las personas, la equidad de género, el fomento de actitudes relacionados con el bien común y la solidaridad y el ejercicio de los derechos. Estas puertas de entrada son el primer paso para que la ESI forme parte de la cotidianidad institucional.

Lo segundo, si bien deviene de lo anterior, también implica una mirada prospectiva de lxs sujetos de los niveles y modalidades donde se desempeñarán lxs futuros docentes como garantes del derecho a recibir ESI. Esto requiere un abordaje institucional (que podrá ser acompañado desde la especificidad de cada carrera) que buscará promover y diversificar espacios formativos tales como talleres, jornadas, conversatorios, actividades de extensión, propuestas de investigación, etc. Estos espacios estarán orientados a la revisión de los saberes a enseñar a través de los ejes conceptuales que se plantean en la resolución 340/18 del CFE: Cuidar el cuerpo y la salud; Valorar la afectividad; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad y Ejercer nuestros derechos.

## **La pedagogía de la memoria en la Educación Superior**

Pensar la educación desde la perspectiva en, desde y para los Derechos Humanos expresa un posicionamiento ético y político vinculado con la construcción de ciudadanías múltiples, comprometidas y participativas en la realidad social. No es solamente desarrollar un contenido particular sino promover una práctica reflexiva sobre el propio poder y la posibilidad de organizarse colectivamente, reclamar o demandar por el ejercicio de un derecho (Siede 2007).

En la formación docente resulta imprescindible replantearnos el sentido de la enseñanza de la historia reciente. Estamos convencidxs de que nuestro propósito debe ser que lxs futurxs docentes puedan reconocer su pasado, hacerse eco de él y comprender los vínculos con el presente, para construir colectivamente ese Nunca Más tan necesario. Adorno (1967) planteaba la necesidad urgente de que el Holocausto no se repita “Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue, la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída.” (Adorno, 1967, p.1). Esta es una tarea que tenemos que afrontar, formar a lxs futurxs docentes en un posicionamiento de garantías de derechos que discuta las ideas que sustentaron las grandes barbaries del mundo moderno.

La pedagogía de la memoria como base fundamental en la formación docente implica entonces, problematizar el trabajo docente con respecto a la memoria y disputar los sentidos entre transmisión y enseñanza de la historia reciente, es también garantizar el derecho a la memoria. Este sentido que le damos a la memoria está relacionado con aquella que pretende ser dinámica e imposible de ser transmitida bancariamente.

La pedagogía de la memoria implica constantemente revisar la tarea de la enseñanza, dicha revisión llevará a preguntarnos ¿Cómo compartir una experiencia tan traumática para el pueblo Argentino, como es la última dictadura militar en los profesorados? ¿Para qué trabajar la última dictadura militar? ¿Cuál es el sentido? ¿Con qué objetivos los hacemos? ¿Cómo promover una memoria que contemple las necesidades del presente y permita proyectar futuros? La pedagogía de la memoria, insiste en una memoria que atreviese una propuesta de enseñanza sobre la dictadura, exige un esfuerzo para acompañar en el tránsito de la comprensión del horror, porque es la única forma de garantizar que lxs futurxs docentes se sientan parte de esa memoria social y por lo tanto responsables de su transmisión. Cómo expresa Raggio “podemos pensar la pedagogía de la memoria como un modo de garantizar el “derecho a la memoria” de las nuevas generaciones, no sólo en su acceso a la información y comprensión del pasado, sino a su actuación en el proceso de configuración narrativa de ese pasado desde su propio locus de enunciación. Las nuevas generaciones, en la pluralidad y heterogeneidad que define la condición juvenil, portan experiencia, tienen su propia memoria, sus marcos sociales específicos, su lenguaje y performatividad.” (Raggio, 2023, p. 3)

## **La Educación Ambiental Integral (EAI)**

En todas las sociedades la construcción y transmisión del conocimiento adquiere un valor estratégico anclado en los procesos que lxs sujetos desarrollan como individuxs y colectivos, transformando la realidad y construyendo la historia. Esto incide en los modos de habitar el mundo y de relacionarse con los elementos naturales presentes en el planeta. Es decir, hacer ambiente o, como venimos sosteniendo, darle consistencia a una trama común ecológica.

Concebir al ambiente como una construcción social, dinámica, histórica y sistémica entre los elementos propios de la naturaleza y los elementos sociales (Tréllez, 2006) -superando una definición vinculada al entorno o medio que rodea a la humanidad, y más aún como aquel que lo determina o le resulta “dado”- permite analizar las intencionalidades y accionar de lxs sujetos sociales como constructorxs del ambiente y, así, dar sentido a una educación ambiental que interpele nuestras prácticas.

Desde hace más de 50 años (se puede señalar la primera cumbre ambiental de la ONU en Estocolmo en 1972), la educación ambiental se propone como una necesidad de la humanidad frente a la creciente crisis ambiental que atravesamos. En particular, desde Latinoamérica, se viene señalando a comienzos de siglo que:

“La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social (…) La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida.” (Galano, Leff, *et al.*, 2002, p.1).

Es en este contexto que, desde la sanción de la la Ley N.º 27621 para la implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI), se define a ella como

“un proceso educativo permanente, con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.” (Art 2°)

Vale decir, la EAI se constituye en un derecho y en un proceso que propone la formación de ciudadanía con y desde una perspectiva ambiental. Una formación sustentada en el reconocimiento de derechos ciudadanos y, sobre todo, la potencialidad de transformación de la organización social. A tal fin, en el documento marco de la EAI elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2022), se proponen como ejes de abordaje:

1. Reconocer la complejidad del ambiente
2. Analizar los problemas ambientales
3. Ejercer nuestros derechos
4. Generar un diálogo de saberes
5. Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida

En definitiva, no solo promover la enseñanza problematizada de temáticas y derechos ambientales, el análisis de las dinámicas y relaciones entre sociedad-naturaleza, o la identificación de lxs actores ambientales y las “buenas prácticas” de sustentabilidad, sino pensar a los conflictos ambientales como líneas de fuga donde la acción colectiva persigue la justicia ambiental y promueve la producción de política pública desde una pedagogía crítica.

# **Bibliografía:**

Adorno T. ( 1967) *La educación después de Auschwitz*. Conferencia propalada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Franefort.

Arendt, H. (2019) *¿Qué es la política?* Ariel.

Bonaldi P. y Del Cueto C. (2010). “Los límites del barrio. Fragmentación, conflicto y organización en dos barrios del Partido de Moreno”; en: Kessler, G.; Svampa, M.; Bombal I. (coord.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad.* Prometeo – UNGS, pp.321-367.

Carlino, Paula; “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”; comunicación libre en el tercer encuentro “La universidad como objeto de investigación”, dpto. de sociología, Universidad Nacional de La Plata, Octubre de 2002.

Castoriadis, C. (2001) *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica

Davini, María Cristina; (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós. Voces de la Educación.

Dussel, Ines. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista*. Cadernos De Pesquisa.

Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza. Cuestiones de Educación*. Paidós

Faur, L. (2002). “Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea”, en Revista IIDH, N° 36

Faur, E., Gogna, M. y Bingstock, G. (2015). “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Galano, C, Leff, E. y otros (2002) “Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la sustentabilidad. Ambiente & Sociedades”, V, 10, 1-14. Simposio sobre ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá, Colombia, en Mayo de 2002.

Gutiérrez, A. (2009). “De las redes de transporte al problema de movilidad: límites físicos y analíticos de la expansión urbana en Buenos Aires”, en: Pírez (editor) Buenos Aires. La formación del presente (pp. 239-266).

Ingold, T. (2011). *Being Alive*. Routledge

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

Ley N 27.621: Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina

Marx, K. (1980) *El Capital. Tomo III*, Editorial de Ciencias Sociales de La Habana

Ministerio de Educación (2022). Documento Marco. Educación Ambiental Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Educación Sexual Integral: contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Mirta Marina. [1a ed.]. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas 184.

Parenti, Ch. (2016) “Environment-making in the Capitalocene: Political Ecology of the State”, en: Moore, Jason W. (ed.) (2016) Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism. Kairos.

Raggio, S, ( 2023) *Políticas de la memoria. Entre el deber y el derecho, hablar y recordar desde la condición juvenil.* Clase Diplomatura en Pedagogía de la memoria y derechos humanos

Rojas Campos (2015) “Discapacidad en clave decolonial. Una mirada de la diferencia”. REALIS, v.5, n. 01, Jan-Jun. 2015

Seeger, A., da Matta, R. y Viveiros de Castro, E. (1979). “A Construçâo da Pessoa nas Soceidades Indígenas Brasileiras”. Boletim do Museu Nacional, Antropología, n° 32, mayo, pp. 2-19

Siede, I. (2007). La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós.

Skliar, C. y Tellez, M. (2008) *Conmover la educación*. Noveduc

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”; III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana

Terigi Flavia (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 50 (2009), pp. 23-39

Tréllez Solís, E. (2006). “Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina”. Revista Iberoamericana de educación.

Walsh, Catherine (2012) "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan./dez. 2012

1. El AMBA se encuentra compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 distritos de la provincia de Buenos Aires (Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Exaltación, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López). Fuente: http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page\_id=2705 [↑](#footnote-ref-0)
2. Marcos Paz, General Rodríguez y Pilar son, en la actualidad, parte del tercer cordón dado el crecimiento de la mancha urbana de las últimas décadas [↑](#footnote-ref-1)
3. No se desconoce que en el distrito bajo análisis también se evidencia un proceso de segregación residencial, producto de la lógica de apropiación del espacio urbano descripta más arriba; sin embargo, comparativamente con otros distritos, como pueden ser Morón o San Miguel, este es un distrito con menor segregación pero peores indicadores de NBI, entre otros (Suárez y Palma Arce, 2010). [↑](#footnote-ref-2)
4. Para el Consejo Académico Institucional la Res. 4044/09; para el Centro de Estudiantes la Ley N°26.877/13 [↑](#footnote-ref-3)