

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT**

**DIRECCIÓN GENERAL DE NIVEL SUPERIOR,
CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE**

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN
DISCAPACITADOS MENTALES**

Elaborado por:

Instituto Superior de Formación Docente N° 804- Esquel

NOVIEMBRE DE 2002



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN

DOCENTE N° 804

- ❖ DIRECCIÓN: **Sáenz Peña y Libertad**
- ❖ LOCALIDAD: **ESQUEL**
- ❖ CÓDIGO POSTAL: **9200**
- ❖ TELÉFONO: **(02945) 453958**
- ❖ E-MAIL: esc804@chubut.rffdc.edu.ar
- ❖ DEPENDENCIA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN -DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN SUPERIOR, CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE
- ❖ RESOLUCIÓN DE ACREDITACIÓN EN LA R.F.F.D.C.:

195/99 M.E

DIRECTORA DEL I.S.F.D. N° 804:

Lic. MARIA MIRTA RODRIGUEZ

Noviembre 2002



INDICE

I. MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS	3
1.1. MARCO POLÍTICO-NORMATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL.....	3
1. 2. EL SISTEMA FORMADOR: FUNCIONES.....	7
2. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO ACTUAL Y FORMACIÓN DOCENTE.....	10
3. CUADRO DE SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PROVINCIAL..	11
4. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL	12
II. MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	12
1. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL.....	13
2. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	14
3. ACERCA DEL SUJETO CON NEE	15
4. ATENCIÓN EDUCATIVA DEL SUJETO CON NEE	16
5. APRENDIZAJE	18
6. ENSEÑANZA	20
7. CONOCIMIENTO.....	22
8. EVALUACIÓN	23
9. CURRÍCULUM.....	26
III.ESPECIFICACIÓN INSTITUCIONAL	29
1. TRAYECTORIA INSTITUCIONAL.....	29
2. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES EN EL AREA DE EDUCACION ESPECIAL.....	30
3. MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LOS PROGRAMAS DEL INST.....	31
IV. PERFIL DEL EGRESADO.....	41
1. FUNCIONES DEL DOCENTE Y COMPETENCIAS REQUERIDAS PARA EL DESEMPEÑO DEL ROL	42
V. ESTRUCTURA CURRICULAR DE BASE.....	45
1. MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS	45
2. LOS TRAYECTOS DE LA FORMACIÓN.....	46
3. CRITERIOS PARA LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES	47
4. CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS ESPACIOS CURRICULARES	48
5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	50
6. CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS ABIERTOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	51
7. CRITERIOS PARA LA DEFINICIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN CURRICULARES.....	51
8. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO BÁSICO.....	52
9. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CICLO DE ESPECIALIZACIÓN EN DISCAPACITADOS MENTALES	65
10. CICLO BÁSICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL	75
11. CICLO DE ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN DISCAPACITADOS MENTALES	76
12. DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES POR CAMPOS:	77
13. CORRELATIVIDADES ENTRE ESPACIOS CURRICULARES	79
14. CRITERIOS PARA LA COBERTURA DE ESPACIOS CURRICULARES....	80
15. INGRESO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL	83
16. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.....	84
17. PLAN DE ACCIÓN DE LOS PROGRAMAS	86
18. EL GOBIERNO ESCOLAR	86
19. BIBLIOGRAFÍA.....	87



I. MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS

1.1. MARCO POLÍTICO-NORMATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL

El proceso de transformación de la formación docente se lleva a cabo en nuestro país y en la provincia del Chubut dentro de las pautas normativas que prescriben la Constitución de la Nación Argentina, la Ley Federal de Educación, (LFE) la Ley de Educación Superior (LES) y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE).

La L.F.E. establece que el gobierno y la administración del sistema educativo nacional es competencia conjunta del Estado Nacional, a través del MCyE. y de las autoridades competentes de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de los acuerdos logrados en el CFCyE.

En este marco, el Estado Nacional y los Estados provinciales han avanzado en la construcción de una serie de consensos que quedaron plasmados en diversas Resoluciones, documentos y recomendaciones que orientan la transformación progresiva del sistema educativo nacional. En esta Resolución se abordarán de manera selectiva solamente algunos aspectos de la LFE, de la LES y de los Acuerdos del CFCyE relacionados con el sistema formador.

1.1.1. El Sistema Educativo Nacional

La L.F.E. determina que el sistema educativo *“está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, incluyendo los de las entidades privadas reconocidas”*. Esta estructuración prevé asegurar *“...a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna”*. El sistema deberá ser: flexible, articulado, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades sociales nacionales y regionales.

Asimismo, esta la L.F.E. estableció la estructura del sistema de educación en los siguientes niveles: Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior, Educación Cuaternaria y Regímenes Especiales. (título III, Capítulo I, artículos 10 y 11).

En todos los niveles del sistema, las instituciones prestatarias de los servicios educativos son denominadas **unidad escolar**, entendidas como *“estructura pedagógica formal del sistema y como ámbito físico social para el desarrollo de los proyectos educativos institucionales”*. Todas las unidades escolares integrantes del sistema educativo nacional adoptarán criterios institucionales y prácticas educativas democráticas, a la vez que establecerán vínculos con las diferentes organizaciones que conforman su entorno.

De forma paralela a la unidad escolar, la L.F.E. define a la **comunidad educativa** como un espacio integrado por directivos, docentes, padres, alumnos, egresados, personal administrativo y de apoyo a la docencia y organizaciones representativas. A esta comunidad educativa se le reconoce el derecho a participar en la organización y gestión de la unidad escolar, dependiendo de su interés y del proyecto educativo institucional específico. Dicha participación, no invalida ni debe interferir la responsabilidad de directivos y docentes en el cumplimiento de sus funciones.

1.1.2.El Sistema Educativo Provincial



El encuadre normativo jurisdiccional, cuya misión es regular, orientar, viabilizar y acompañar el proceso de transformación del sistema educativo nacional, comprende la Constitución Provincial, Leyes, Decretos y Resoluciones ministeriales.

La Constitución de la Provincia de Chubut garantiza en el Capítulo I Art. 18 el derecho a *“enseñar y aprender, a la libertad intelectual, a investigar, a la creación artística y científica y a participar de los beneficios de la cultura, derechos que no pueden coartarse con medidas limitativas de ninguna especie”* como así también a *“elegir y ejercer su profesión, oficio o empleo”*.

“El Estado garantiza, por medio de los organismos que la ley establece, el derecho a la educación y a la participación en los bienes de la cultura, con el propósito de posibilitar a todo habitante el logro de niveles humanos crecientes” (Art. 112)

Con relación a los objetivos de la educación, el Art. 114 establece que la misma *“tiende, con carácter permanente, a la formación integral de la persona; toma en cuenta tanto su equilibrado desarrollo humano como su capacitación acorde con las exigencias de la sociedad a la que pertenece.”*

A través del Decreto N° 409/97 la Provincia de Chubut adhiere al nuevo Sistema Nacional de Educación, estableciendo la implementación progresiva de la LFE a través de los siguientes puntos:

- a) La estructuración del Nivel Inicial en dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, siendo obligatorio el Jardín de Infantes para niños y niñas de 5 años, a partir del ciclo lectivo 1997;
- b) Las equivalencias de estudios y las certificaciones originadas en la coexistencia del sistema educativo vigente hasta la sanción de la LFE;
- c) La generalización de la implementación de la EGB iniciando con el 1° año correspondiente a cada uno de los tres ciclos;
- d) La realización de la experiencia de implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-profesionales, generalizándose la misma en el ciclo lectivo 1999;
- e) El desarrollo de acciones de capacitación destinadas a docentes pertenecientes a los distintos niveles y ciclos;
- f) El reordenamiento de las ISFD, a los efectos de su acreditación ante la RFFDC;
- g) La implementación para el Ciclo Lectivo 1997 de los programas de Formación Docente de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, en los ISFD.

1.1.3. La Educación Especial

La L.F.E garantiza el derecho a la educación de toda la población con necesidades educativas especiales, tal como se expresa en el Tit. I Art. 3, fundamentando y promoviendo la integración social y/ o escolar, al manifestar en su Art. 5 como derechos, principios y criterios orientadores de la política educativa a los siguientes: *“... f) Concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación; g) la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población, k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades”*.

Asimismo permite elaborar programas de atención acordes a la diversidad de necesidades educativas especiales al enunciar, en el Art. 5. *“...h) la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley”*.



En el Cap. VII destinado a los Regímenes Especiales determina como una de las funciones de la Educación Especial, la atención de las necesidades educativas especiales desde su detección y define el marco conceptual y pedagógico de la Educación Especial para garantizar la integración social a partir de la formación Laboral, “...lo cual amplía el espectro educativo de la misma”.

En el ámbito Provincial, la Constitución enuncia como competencias del estado, “el promover el acceso de todos los habitantes a las diversas instancias educativas y su permanencia en ellas, en procura de mejores niveles de vida” (Art. 117.10).

En su Art. 30 expresa: “La familia, la sociedad y el estado tienen a su cargo la protección de las personas discapacitadas. Dicha protección abarca la prevención, asistencia, rehabilitación, educación, capacitación, inserción en la vida social y laboral y la promoción de políticas tendientes a la toma de conciencia de la sociedad respecto a sus deberes de solidaridad evitando toda discriminación”.

La Ley Nº 4.347 de Protección Integral de la niñez, la adolescencia y la familia, en el Cap. IV Derecho a la Educación, a la Cultura, al Deporte y a la Recreación Art. 28, expresa “ Los niños y los adolescentes tienen derecho a la educación con miras a su desarrollo integral, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a su formación para el trabajo. En tal sentido el Estado les asegurará: a)El acceso a la escuela pública gratuita cercana al lugar de su residencia habitual, b) la igualdad de condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo”.

Asimismo establece, en el Art. 29 “ En la educación de los niños y los adolescente, el Estado, a través de los sistemas de enseñanza formal y no formal, deberá propiciar la construcción de valores basados en el respeto por los derechos humanos, por la pluralidad cultural, por la diversidad planteada por la discapacidad o desventaja,... preparándolos para asumir una vida responsable.”

En el Art. 30 de la mencionada Ley, se determina que: “El Estado estimulará e implementará investigaciones, experiencias y nuevas propuestas relativas a metodología didáctica con miras a dar respuestas a las necesidades de integración de la diversidad de población infantil o adolescente en la educación común.”

A través de la Resolución Nº 348/99 el Ministerio de Cultura y Educación determina el Marco Normativo de la Educación Especial en el ámbito Provincial, en concordancia con lo establecido en la Res. Nº 87/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación, determinando, entre otras, las siguientes funciones de la Educación Especial “ Proveer a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales permanentes y/o temporales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al Currículum (...) Implementar estrategias para la detección y atención de niños con alteraciones del Desarrollo y/o riesgo social, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento (...) Promover y sostener estrategias de integración y de participación de personas con Necesidades Educativas Especiales en ámbitos educativos, sociales, laborales (...) Extender recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica...”

En la citada Resolución se identifica a las Escuelas de Discapacitados Mentales entre las ofertas educativas de la Provincia del Chubut.

1.1.4.El Sistema Formador

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) son unidades escolares que integran el sistema educativo nacional y delimitan una comunidad educativa específica. Tienen por función atender la demanda de formación profesional de grado no universitario.



Conjuntamente con los Institutos Superiores de Formación Técnica (ISFT) conforma el subsistema de Educación Superior no universitario y, con las Universidades, el subsistema de Educación Superior.

El Art. 18 de la LES establece que la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria debe hacerse en los ISFD reconocidos que integran la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) o en las Universidades que dictan tales carreras.

A su vez, el art. 19 de la LFE fija como objetivos de la formación docente:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades del sistema educativo.
- b) Perfeccionar de modo continuo a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural.
- c) Formar investigadores y administradores educativos.
- d) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- e) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

Estos objetivos fueron ratificados por el art. 4 de la LES.

Paralelamente, el Art. 19 de la LES sostiene que las instituciones de Educación Superior no universitaria podrán proporcionar:

- Formación superior en el área de que se trate;
- Actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias al nivel de post-título;
- Cursos, ciclos o actividades que respondan a demandas de calificación, formación o reconversión laboral y profesional.

El Art. 21 establece que las jurisdicciones deberán arbitrar los medios para que sus instituciones de formación docente garanticen:

1. El perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales.
2. La promoción de la investigación educativa.
3. La realización de experiencias innovadoras.

En cuanto a la modalidad de acceso a la carrera docente en las instituciones de Educación Superior no universitaria el Art. 20 de la LES establece se realizará *“mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término.”*

Los Art. 23 y 24 refieren a las condiciones de validez de los títulos y certificaciones otorgados por las instituciones de educación superior no universitaria.

La Resolución N°63/97 del CFCyE ratifica los acuerdos anteriores respecto a las funciones que han de cumplir las Instituciones Superiores de Formación Docente Continua (ISFDC). Las mismas son:

- a) Formación Inicial**
- b) Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente**
- c) Promoción e Investigación y desarrollo de la educación**

El Poder Ejecutivo de la provincia de Chubut a través del Decreto N° 409/97 establece que todos los ISFD de la provincia organizarán y gestionarán acciones relacionadas con las tres funciones estipuladas en la Resolución N° 63/97



El C.F.C.yE. es el ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional de educación. De los numerosos documentos que recogen los acuerdos alcanzados en su seno, los que tienen directa incidencia en la consideración del subsistema de formación docente y pueden vincularse con el Nivel Inicial son los denominados documentos Serie A3, A9, A11, A14, A19.

El A3 junto con el A9 organizan la R.F.F.D.C.; establecen la necesidad de la acreditación de los respectivos ISFDC y aprueban los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente. El A11 establece las bases para la organización de la formación docente, detallando qué Institutos podrán tomar esa tarea. El A14 establece las funciones de los futuros ISFDC, a la vez que avanza en la fijación de estrategias y criterios para el reordenamiento y acreditación de los institutos de formación docente. El A19 define los fundamentos y alcances de la Educación Especial.

A partir de la aplicación de la LFE y de los Acuerdos del CFCyE se producen en el **ámbito provincial** una serie de Resoluciones que enmarcan el proceso de transformación de la formación Docente en vistas a la acreditación de las instituciones de formación docente en la RFFDC.

Entre las mismas figuran:

➤ **Resolución Ministerial N° 139/97 y N° 025/98.**

A través de ambas Resoluciones se establece la organización académica de las Instituciones de Formación Docente por Programas (Formación de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo) y la adaptación curricular del Diseño Jurisdiccional de la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial, la Enseñanza General Básica y la Educación Artística.

➤ **Resolución Ministerial N° 080/99.**

Modifica la denominación de las Escuelas Superiores Docentes en función de lo que establece el Documento Serie E.1, acuerdos sobre "Registro Nacional de Instituciones con capacidad legal de emitir certificados y títulos, estableciéndose la denominación de Institutos Superiores de Formación Docente.

➤ **Resolución Ministerial N° 102/99.**

Aprueba la constitución de la Unidad Evaluadora Provincial a cargo de la evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales en vistas a la 1er Acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Establece las pautas que regirán su funcionamiento, los criterios y parámetros que habrán de ser considerados y designa a sus miembros

➤ **Resolución Ministerial N° 118/99.**

Modifica la denominación del título de los egresados de las carreras de Formación Docente de Nivel Inicial y de Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B., manteniendo las incumbencias del título según lo establece la Resolución 554/96. Estipula la distribución de la carga horaria de los campos de formación de las carreras de Formación Docente.

1. 2. EL SISTEMA FORMADOR: FUNCIONES

El Decreto Provincial N° 409/97 establece que todas los ISFD de la provincia deberán cumplir las funciones de formación inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción de investigación y desarrollo de la educación.



La interacción de las tres funciones debe permitir la organización y gestión de los espacios institucionales con relación a sus respectivas zonas de influencia. De este modo, podrán desarrollarse Proyectos Educativos Institucionales que contemplen acciones coordinadas de los institutos de formación docente continua con:

- a) las instituciones de otros niveles educativos.
- b) otras instituciones de Formación Docente Continua.
- c) equipos de conducción y/o supervisión de la provincia.
- d) otras instituciones de la comunidad.

Las funciones mencionadas están integradas en un único proceso, a la vez dinámico y permanente, entendido como el responsable de la construcción del sentido y los criterios de profesionalización docente.

Implica asimismo asumir los desafíos de permanentes revisiones y actualizaciones, basados en las necesidades emergentes del desempeño de roles diferentes dentro de la trayectoria profesional, es decir, implica definir a la formación docente como continua.

Pueden reconocerse tres características fundantes de este proceso formativo:

a - Es una formación compleja:

Exige una formación profesional y una formación en el campo disciplinario. La primera se encuentra articulada por un conjunto de habilidades y la segunda plantea el problema del desarrollo de un campo o áreas de conocimiento específico. Estos procesos no son paralelos, ni complementarios, sino que están íntimamente vinculados, ya que no se puede enseñar lo que no se “sabe”, ni se puede enseñar lo que “se sabe”, sino no se sabe como hacerlo.

No obstante esta formación esta vinculada con otros de los saberes del docente. Entre aquellos conocimientos a disposición de los docentes podemos encontrar, en primer lugar, los saberes del sentido común; saberes extendidos o generalizados, que se originan en los hábitos, los ritos, las opiniones, las simples impresiones.

Se considera también como saberes docentes el conjunto de estrategias de disciplinamiento que se despliegan en el interior de las aulas y en las instituciones como mecanismos para “normar” las conductas de quienes forman parte de ellas. Este conjunto de saberes proviene generalmente de las experiencias vividas durante el pasaje por las instituciones.

Asimismo puede mencionarse el cuerpo de saberes más generales acerca de planteamientos filosóficos y sociales, como por ejemplo, aquellos relativos a las funciones que cumple la escuela como institución en una sociedad, los modos de interacción y relación de los individuos con el conocimiento.

Una cuestión importante a destacar es cómo este conjunto de saberes juega en el procesamiento de la información durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza y que papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

b- Es una formación profesional:

Exige formar al docente como un especialista y no como un simple transmisor de contenidos. Ello implica que se pueda constituir “en investigador de los problemas educativos”, ya que deberá operar dentro del marco de los fines prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción a la luz de los descubrimientos teóricos.



Constituirse en investigador de los problemas educativos requiere de habilidades en torno a las cuales se define la actividad. Esto implica tomar en consideración entre otros aspectos:

- La ponderación e interpretación de la realidad y de sus múltiples dimensiones.
- La elaboración de modos de investigación apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones de contexto específicas.
- La puesta en práctica de dichas propuestas de investigación.
- El control, la evaluación y la validación de los resultados.

Este conocimiento a disposición de los docentes puede aparecer expresado en la formulación de hipótesis anticipatorias e hipótesis de acción.

Las primeras refieren al conjunto de previsiones que el docente se formulará durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza. Las hipótesis de acción remiten al continuo proceso de decodificación de la totalidad de variables o aspectos contextuales que acontecen durante la interacción didáctica en el aula, en un ámbito institucional. De este modo las hipótesis anticipatorias pueden ser confirmadas y aceptadas o, por el contrario, modificadas durante la acción propiamente interactiva. Los saberes de los docentes, que se traducen o expresan en uno u otro tipo de hipótesis, pueden encontrar sus raíces y fundamento en la práctica, aquello que Gimeno Sacristán denomina esquemas prácticos de acción.

c- Es una formación de formadores:

La concepción de formación docente que se sostiene es la de calificar a esta formación como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a formarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La formación docente debe transcurrir desde su inicio entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, articulando problemas de la práctica con el conocimiento teórico y desarrollando estrategias de investigación y elaboración conceptual.

Partimos de la consideración de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: ni existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, ni existen esfuerzos teóricos carentes de intenciones de operar sobre la realidad. De lo que se trata es de evitar el hecho de potenciar una sobre otra.

Se habla de que existe un vacío entre teoría y práctica, partiendo del supuesto de que ambos términos suponen cuestiones separadas, como son por un lado algunos principios abstractos, muy generales y, por el otro, situaciones concretas con las que cotidianamente nos enfrentamos los docentes en la clase.

Desde algunas concepciones se suele plantear la necesidad de resolver los problemas de comunicación entre una y otra. Desde esta perspectiva, que podría considerarse incompleta, se desconoce que cada docente salva el hecho, la distancia, el abismo entre teoría y práctica, al tomar decisiones cotidianas en la interacción en el aula, decisiones que se hallan enmarcadas en un proceso de indagación dialéctica: práctica-teoría-práctica.

La reflexión sobre la propia práctica implica recurrir a teorías que permiten someterla a una crítica racional, transformando los modos en que se experimenta la práctica, evaluando y validando su efectividad y permitiendo al mismo tiempo realizar deconstrucciones y nuevas construcciones teóricas.



No se trata entonces de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la deconstrucción, construcción y la reconstrucción así como el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles de los campos disciplinarios y pedagógico.

La experiencia práctica de los docentes será la fuente de los problemas a considerar; por lo tanto, será necesaria la participación activa de los mismos, ya que de esa experiencia-práctica proviene “el problema” para la investigación teórica y simultáneamente constituye el “terreno” donde se prueban y evalúan los resultados de esa investigación. De esta manera, la teoría cobra mayor entidad e importancia cuando sugiere mejores y más acabados modos de:

- Aproximarse a la experiencia cotidiana.
- Comprender dicha experiencia.
- Orientar acciones para operar sobre la misma.

La mayoría de los programas de formación de grado han tenido una pretensión globalizadora y exhaustiva de la formación inicial. No obstante, la experiencia cotidiana de quienes ejercen la función docente indica con claridad que es necesario enriquecer permanentemente la propia formación a la luz de la actualización de los contenidos que se enseñan y de la emergencia de nuevos aportes teóricos capaces de someter a tratamiento conceptual sistemático zonas hasta entonces oscuras de la tarea docente y la realidad escolar.

2. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO ACTUAL Y FORMACIÓN DOCENTE

La nueva etapa de desarrollo económico, cultural y social que estamos viviendo se encuentra marcada por el más acelerado ritmo de innovación y de invención que haya conocido la historia humana.

La irrupción global de una nueva época, de una nueva civilización, que aparece signada por profundos procesos de cambio, busca nuevos escenarios, protagonistas y actores que esperan encontrar un nuevo sentido de la vida.

Entre los procesos que permiten caracterizar el momento actual pueden sintetizar los siguientes:

- El nacimiento y consolidación de una nueva sociedad mundial, en la que surge un mundo interdependiente, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder económico, social, cultural, político y educativo.
- Una “sociedad del conocimiento” en expansión, que busca universalizarse apoyada en los avances de las tecnologías de la comunicación, generadora de una realidad que seduce de una manera irresistible.
- La circulación mundial de la imagen y la palabra que aspiran a gestar una cultura universal, perdiéndose de vista la singularidad de las culturas y las identidades nacionales y personales, coexistiendo paradójicamente tendencias globalizantes y fuerzas localizantes.
- Un profundo proceso de transformación cultural, la posmodernidad, que expresa el intento de romper con la modernidad y de gestar una nueva manera de estar en el mundo y de relacionarse con él. Se trata de un intento que en muchos aspectos cuestiona los grandes temas de la ilustración, columna vertebral de la modernidad y origen y fundamento de los sistemas educativos nacionales modernos.
- El aumento de las desigualdades, de las exclusiones y del desempleo para grandes sectores, como consecuencia de la ausencia del sentido social del proceso de globalización en curso.



Frente a los profundos cambios enunciados el sistema educativo y en particular el formador deben adaptarse y transformarse para estar en condiciones de atender las necesidades de un futuro cambiante y especialmente difícil.

Se impone así la necesidad de satisfacer las crecientes y justas demandas educativas de la población. Esto obliga a pensar en la formación de docentes que asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar.

Supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos, en una búsqueda constante por generar alternativas que posibiliten la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

3. CUADRO DE SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PROVINCIAL

3.1. Antecedentes de la Formación Docente en Educación Especial en la Provincia del Chubut y necesidades actuales de la Formación Docente en el Área.

En la provincia del Chubut, la matrícula registrada que atienden las Escuelas Especiales, está conformada por niños y jóvenes que presentan retardo mental leve, moderado/ severo, y con discapacidades psíquicas (psicosis / autismo) como signos agregados a patologías orgánicas, como así también sujetos con déficit sensorial (discapacitados visuales y discapacitados auditivos) o motor.

Se hace así necesario dar respuesta a la problemática de formación de recursos docentes, formados en la especificidad de cada área para atender a la diversidad de sujetos con necesidades educativas especiales; teniendo en cuenta los antecedentes de la Formación Docente en Educación Especial en la Provincia del Chubut.

La atención a la diversidad y la necesidad de crear espacios de Formación Docente que atiendan a la infancia como sujetos de pleno derecho, requieren de una política para generar propuestas normativas en el área, que promuevan cambios estructurales y que acompañen los procesos de transformación educativa que requiere la sociedad.

Es evidente, que la mejora cualitativa en la apertura de nuevos procesos de Formación Docente no depende de una sola variable, sino de la adecuada combinación y equilibrio de diversos factores que actúan en los procesos de transformación y de cambio.

Entre estos factores indispensables a considerar para mejorar las propuestas de Formación Docente, está el acompañamiento de políticas provinciales que apoyen su sostenimiento y proyección aumentando la autonomía de la gestión institucional, que conlleve a una mejora de la calidad educativa.

Se destaca en este sentido, la intencionalidad política del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut de atender la especificidad desde la promoción de ofertas de Formación Docente que reconozcan en el abordaje la necesidad de diversificaciones activas que demanda la atención educativa del sujeto con necesidades educativas especiales.



4. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

No se puede pensar una escuela inclusiva que brinde educación de calidad para todos los alumnos y alumnas y con igualdad de oportunidades, si no se rompe con el paradigma positivista de la Escuela tradicional y con sus prácticas homogeneizadoras, discriminadoras y de exclusión, de la educación especial como subsistema educativo y con la función docente centrada, con una intervención terapéutica o rehabilitadora en las condiciones deficitarias de los niños/as y los jóvenes del modelo médico psicológico.

De ahí se requiere:

- a) Profundizar sustancialmente la modificación producida en la formación docente en general y del docente común y de educación especial en particular. Incluyendo saberes, conocimientos y prácticas de base que, desde una mirada diferente, una nueva cosmovisión, atienda la diversidad y al sujeto con necesidades educativas especiales.
- b) Brindar una formación docente general fundada y enmarcada en la filosofía de los derechos humanos, ya sea para apoyar o acompañar procesos de integración como para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- c) Proporcionar a los docentes de Educación Especial la misma formación profesional de los profesores para la escuela común, en el marco de modelos de formación polivalente.
- d) Profundizar, además, en cuestiones propias de la particularidad de la formación requeridas para el trabajo pedagógico de las situaciones de quienes presentan dificultades en el desarrollo.

En síntesis, la formación docente del profesor en educación especial no debe ser diferente a la de cualquier docente, por cuanto ésta debe permitirle organizar, promover, favorecer, acompañar y evaluar diferentes situaciones de enseñanza y de aprendizaje, potenciando la atención educativa para sus alumnos e interviniendo en contextos complejos (grupales, sociales e institucionales) que posibiliten a su vez mas y mejores condiciones para el desarrollo integral de todos los sujetos sin ningún tipo de discriminación.

II. MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Delimitar concepciones desde las cuales perfilar como plantea Contreras la “estructura profunda del currículum”, implica optar en este caso por una línea de abordaje que pretende recuperar la diversidad, el diálogo y la reconstrucción de sentidos posibles entre texto curricular y contexto.¹

La diversidad se instala desde los actores y desde las instituciones, que como plantea Margarita Poggi son un “conjunto con identidad pero que emerge desde lo diverso...”.²

El diálogo y la reconstrucción de sentidos da cuenta de la posibilidad situada como proyección, que supone la manifestación de una intención y la previsión de alternativas de acción. Desde lo diverso y desde la diversidad que configura, entrama y concreta discursos y prácticas, se recortan opciones para abordar el obje-

¹ CONTRERAS, Domingo: Enseñanza, currículum y profesorado, Ed. Aka. 1994

² POGGI, Margarita: “Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia la implicación colectiva de la tarea”, en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.



to complejo que es la formación docente hoy, sus múltiples intersecciones e interdependencias al “referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos” (Birgin-Duschatzky) y a las formas que asumen y dotan de sentido a las prácticas de formación.³

1. Educación Y Educación Especial

Definir la concepción de educación en la actualidad nos sitúa en un campo problemático. Por una parte la educación es una acción específica que se construye en contextos histórico – sociales y políticos particulares, manifestando su carácter procesual. Por otra parte, implica analizar la trama de relaciones que constituyen lo educativo. Ello supone situar su estudio en el marco del contexto de producción que determina y configura a la educación como práctica social, a la relación educación – sociedad que produce, y a las formas de construcción de identidades y subjetividades sociales que plantea como proyecto.

Reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico – social particular.

La mirada sobre la situación actual plantea a la educación como una práctica social concreta, inmersa en una realidad social compleja, entrecruzada por problemáticas de diversa índole. El impacto de la globalización sobre los distintos ámbitos de la vida humana, produce el surgimiento de nuevas identidades culturales y sociales. Se están perdiendo las identidades sociales anteriores, determinadas por la filiación a una nación, por fronteras rígidas y por identificaciones culturales definidas. Estas nuevas identidades que se plasman en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, se ven asociadas a la movilización de capitales económicos, acuerdos políticos y al predominio de los grandes monopolios.

Este contexto plantea un claro desafío a la educación y a las instituciones de formación docente, considerando que la educación institucionalizada está en el centro de la formación de la identidad de los sujetos destinatarios de los diferentes niveles del sistema educativo.

Nuestro Sistema Educativo y las instituciones de formación docente desarrollaron su accionar sobre el supuesto de que la garantía del acceso a niveles similares de educación para la conformación de la ciudadanía estaba dada por la homogeneidad de las prácticas escolares.

Las circunstancias actuales llevan a un análisis de la realidad socio educativa que tome en cuenta la diferencia entre desigualdad y diferenciación. Es así como se sostiene que, la integración y la equidad implican eliminar la desigualdad pero no la diversidad. Desde este punto de vista, la innovación educativa Argentina ha producido cambios significativos tanto en el marco de la transformación educativa como en la mirada al sujeto que se forma en el sistema. El compromiso que adquiere con ese sujeto se asienta en la necesidad de educarlo para vivir y aceptar la complejidad de lo heterogéneo, respetando la instancia de ser distinto y la relevancia que implica la intervención educativa a partir de tales diferencias.

Desde este enfoque, el reconocimiento de la diversidad, en el movimiento educativo ha creado la necesidad de facilitar la participación plena, no sólo en programas, servicios e instituciones comunitarias, sino en las macropolíticas para promover una organización capaz de concientizar social y educativamente la aceptación de las diferencias y preparar a todos para un mundo plural. Tal visuali-

³ BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKI, Silvia: “Problemas y perspectivas de la formación docente” en Los condicionantes de la calidad educativa. FILMUS. Daniel (Comp). Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. 1995.



zación es posible desde la perspectiva de la revalorización de los derechos humanos. No se puede enfrentar lo diverso si no es enfrentándose a la esencia de lo humano.

Es en el reconocimiento de la diversidad en el contexto educativo donde las instituciones escolares deben afrontar la difícil tarea de ofrecer una educación comprensiva, respetuosa de las diferencias. La Integración Escolar es un objetivo a lograr donde se hace necesaria la participación de todos los miembros y la reflexión y mejoras sucesivas de la actividad educativa. El nuevo paradigma de la educación especial se instala en este trayecto. Es así como el consenso internacional ha permitido que el punto de partida desde el pensamiento médico, psicométrico y positivista, que caracterizara a la educación especial como una asistencia terapéutica a la patología, dentro de un subsistema paralelo a la educación común, dirigiera su esfuerzo hacia una orientación definitivamente educativa incluyéndose como tal dentro del sistema general.

Desde este punto, y tal como lo plantea el Acuerdo Marco (A- 19), la educación especial se constituye entonces como un conjunto de prestaciones para la educación general (conocimientos, servicios, recursos pedagógicos) destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a las personas con necesidades educativas especiales temporales o permanentes. Es así que, se redefine con las siguientes funciones:

1.- proveer de prestaciones a los alumnos con NEE, para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo al logro del máximo de su desarrollo personal y social.

2.- dar respuesta a través de sus propios servicios a todos los alumnos que por la complejidad de sus necesidades educativas requieren un abordaje pedagógico especialmente diferenciado (Escuela o Centro de Educación Especial).

3.- promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con NEE en los ámbitos educativo, social y laboral

4.- implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de compensarlas lo antes posible, evitando su agravamiento.

2. La Integración Escolar

La integración escolar surge como consecuencia del **Principio de Normalización**. Este principio hace referencia al derecho que tienen las personas a vivir individual y socialmente lo más normal posible dentro del respeto y atención a sus características individuales, buscando el desarrollo óptimo de todas sus capacidades.

Cuando este concepto se aplica al derecho de una escolaridad sin discriminación surge la **Integración Escolar**, que se concreta en propuestas de integración que engloban a la familia, la escuela y la sociedad. Tal integración sólo es posible si existe la aceptación y el compromiso que el propio concepto de Normalización sostiene, y que debe ser asumido por el sistema educativo y la comunidad.

Quedó atrás la existencia de dos sistemas educativos paralelos con dos currículos diferenciados que no facilitaban una respuesta educativa atenta al principio de igualdad, ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es innegable que se le debe respetar y desarrollar.

La integración constituye una modalidad de trabajo, en el aula, en la escuela, con la sociedad, partiendo del derecho a la educación más adecuada y de la igualdad de oportunidades. En resumen, la escuela inclusiva debe procurar que la integración escolar de ciertos alumnos con necesidades sea un derecho y no un deber.



Dos características subyacen en el proceso integrador, una es la idea de interacción escuela común – escuela especial que se genera a partir del momento que se instala esta articulación, y la otra es la implicación institucional de la escuela común en este proceso. De este modo se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales.

La acción educativa va a tener un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Tales objetivos han de reflejarse en un currículum abierto y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y por qué la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso.

Uno de los objetivos fundamentales de las escuelas es otorgarle al currículum un carácter fundamental para dar una respuesta educativa para todos los alumnos. Esto plantea la necesidad de considerar el concepto de necesidades educativas especiales desde un punto de vista policrónico, es decir desde una perspectiva multidimensional y en algunos aspectos impredecible al plantear que el desarrollo del niño no es lineal sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados del aprendizaje y la familia. Esto requiere un enfoque del currículum sistémico/ecológico, que tenga en cuenta la variabilidad de las necesidades educativas especiales, que sea factible y que considere la interacción y el alto grado de variabilidad de los alumnos de un aula.

Se trataría entonces de un currículum equilibrado y relevante, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. En definitiva, se trataría de que cada alumno aprendiera, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del currículum, en los que estrarían incluidos tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana.

3. Acerca Del Sujeto Con Nee

La Educación para todos ofrece una visión que nos permite situarnos desde la universalización en el acceso a la educación, al fomento de la equidad, al prestar atención prioritaria al aprendizaje y a fortalecer la concertación de acciones.

Estos aspectos, entre otros, contextualizan las necesidades básicas de aprendizaje como aquellas que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos del aprendizaje requeridos para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida. Su amplitud varía pero es atravesada por la responsabilidad social en el respeto y enriquecimiento de su cultura, por la promoción a la educación de los demás y la defensa de la justicia social y la tolerancia de las diferencias sociales, políticas, religiosas y el respeto de los derechos humanos. Así se intenta, desde este marco, pensar a la diversidad y las NEE para resignificarlas desde prácticas educativas integracionistas en el actual contexto social.

La cultura de la diversidad es un discurso fuertemente ideológico, eje transformador del pensamiento y la acción pedagógica, que considera la diferencia como valor y como derecho, lo cual sitúa un camino de transición del déficit del sujeto a la cultura de la diversidad.

El alumno con NEE es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que sus pares, porque presenta alguna problemática de discapacidad, un trastorno específico o una situación contextual desfavorable lo que le obstaculiza el aprovechamiento de los recursos educativos de la escuela común, necesitando el apoyo de recursos especiales, que pueden ser brindados en Escuelas Especiales o en el ámbito de la Escuela común.



La detección y evaluación de las NEE, es un punto fundamental que remite a las posibilidades educativas, analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, valorando cuáles son los recursos educativos necesarios.

Esto significa que dichas **necesidades educativas** requieren ayudas, apoyos, recursos y adaptaciones pedagógicas y curriculares que son **especiales**, en tanto no son habituales ni están previstas en el ámbito escolar donde se desenvuelve un alumno

Este reconocimiento de la presencia del alumno con necesidades educativas especiales es el primer paso para generar respuestas educativas ajustadas para aquellas personas que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar. Tales servicios se brindan, según los casos, en las escuelas especiales, en los centros de intervención temprana y en las escuelas comunes.

Esto supone que se generaliza la idea de que todos los niños y en todos los casos deben aprender, siempre que sea posible, en marcos adaptados a sus necesidades para que se favorezca el desarrollo de sus potencialidades. Por ello, la responsabilidad de la integración debe ser asumida por toda la institución escolar, que constituye de por sí uno de los pilares más válidos, la precisa individualización de las auténticas NE del niño es muy importante en términos de desarrollo de áreas de potencialidad, deberá posibilitar el planteo de un proyecto educativo individualizado en relación a la progresión de los fines intermedios, deberá estar encaminado a la conquista de objetivos de autonomía, de adquisición de competencias y habilidades (motoras, perceptivas, comunicativas, cognoscitivas, expresivas) y a la conquista de los instrumentos operativos de base (lingüísticos y matemáticos).

"Los niños son todos diferentes y aunque recorran los mismos caminos de aprendizaje, los tiempos que van a tardar en ir superándolos y las formas o estrategias para ir alcanzando los distintos peldaños, no serán iguales". (González, M.A.; 1988, pág. 23).

En cuanto a los niños con discapacidad, no existe ni uno, que requiera sólo de estrategias educativas especiales, ellos son ante todo niños. Tal vez, necesiten nuevas estrategias en determinadas instancias, pero en otras, bastarán las que se utilizan regularmente.

Lo importante es dar respuesta a la diversidad mediante una escuela para todos, donde los recursos y metodologías se desarrollen con flexibilidad, adaptándose a las características de los niños, y no a la inversa.

4. Atención Educativa Del Sujeto Con Nee

Partiendo de la concepción acerca del sujeto con NEE y, según lo establecido en el Acuerdo Marco, la Educación Especial cuenta con diferentes ofertas para atender a cada uno de los niños desde su particularidad. Estas prestaciones y servicios que constituyen la educación especial tienen diferentes ámbitos institucionales de aplicación: en establecimientos de educación común, en escuelas, centros o servicios especiales y en instituciones de la comunidad.

A medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más inclusivas desarrollando su capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.-Servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación

Ofrecen los apoyos específicos para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles, y en las instituciones de la comunidad. Son los



articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo. Estas prestaciones podrán ofrecerse desde los equipos ya constituidos en el ámbito educativo, o de los que se formen a esos efectos. Serán funciones de estos equipos:

- Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención, y seguimiento, en una tarea conjunta con los docentes de las instituciones comunes a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y el sistema no formal.
- Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes, ampliando la cobertura educativa en la educación común de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Investigar sobre las condiciones de sus contextos de influencia, para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas de acuerdo a las problemáticas presentadas.
- Establecer canales de comunicación, consulta, información y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- Releva y coordinar los recursos comunitarios, personales e institucionales que permitan potenciar la actividad de las instituciones educativas.
- Ofrecerse como centro de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, y para un conjunto de instituciones educativas y de organizaciones que integren personas con necesidades especiales.

2.-Servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales

2.1.Servicios de atención y educación temprana

Se ocuparán de la prevención, la detección precoz y la atención de los niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial. Para facilitar esa incorporación funcionarán en estrecha articulación con las escuelas comunes de educación inicial. Su acción educativa se realizará con un enfoque interdisciplinario (y/o transdisciplinario) e intersectorial, con profesionales de otros sectores (especialmente salud y acción social), y con la participación activa de los padres. Están orientados a posibilitar la integración desde el nivel inicial.

Funcionarán en los espacios que resulten más accesibles y significativos para la comunidad usuaria, que faciliten el intercambio entre los profesionales responsables del apoyo, y fomenten el contacto e interacciones con otros niños. Será necesario reorientar los centros existentes, previendo que tengan la capacidad suficiente para contemplar todo tipo de riesgo (atención múltiple) y cubrir las necesidades de la población.

2.2. Escuelas especiales

Brindarán educación a alumnos con necesidades educativas especiales que requieran prestaciones que no pueden ser dadas por la educación común y los servicios de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad. Organizarán sus espacios y tiempos con la mayor flexibilidad, para ofrecer una gama de servicios educativos que contemplen tanto la diversidad de las necesidades, la variedad de ámbitos en que se despliega, como la intensidad de la acción que deben proponer.

- Deberán admitir alumnos desde el nivel inicial con diferentes necesidades educativas especiales, agrupándolos con flexibilidad de acuerdo con sus competencias curriculares y no por el síndrome clínico, organizando cuando sea pertinente escuelas de atención múltiple. Esta estrategia permitirá brindar un mayor grado de cobertura, especialmente en las zonas de baja densidad de habitantes.
- Evaluarán permanentemente las condiciones de sus alumnos y de los contextos a efectos de producir su integración a la educación común cuando sea posible.



- La gestión, la infraestructura, el equipamiento y el personal estarán específicamente orientados a la educación de los alumnos.
- Elaborarán Proyectos Educativos Institucionales y adaptaciones curriculares sobre la base del Diseño Curricular común jurisdiccional, enfatizando la calidad educativa con experiencias variadas y equivalentes y favoreciendo el aprendizaje significativo, el trabajo grupal y la relación con la comunidad.
- Sus niveles y ciclos se ajustarán a lo establecido en la Ley Federal de Educación y en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el sistema educativo.
- Se guiarán por regulaciones y sistemas normativos emanados desde la autoridad provincial, para regir el ingreso, permanencia o egreso de los alumnos, que deberán ser homólogos a los de la educación común.
- Establecerán canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- Relevarán y coordinarán los recursos comunitarios así como las acciones de personas e instituciones que permitan potenciar la actividad educadora de la institución.

2.3. Servicios para la formación profesional

Tendrán a su cargo la evaluación, la orientación, la adaptación y la formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales, que no puedan hacerlo en las instituciones de la educación común.

- Brindarán una amplia gama de posibilidades de formación que permitan su inserción posterior en los ámbitos laborales de la comunidad.
- Evaluarán qué tipo de competencias laborales podrán desarrollar los alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y productivo, articulándose en redes que permitan la optimización del uso de las ofertas de formación e inserción laboral.
- Evaluarán permanentemente las posibilidades de integrar sus alumnos a las instituciones que brindan formación profesional en la educación común.

Las opciones de formación serán:

- Formación en situaciones reales de trabajo.
- Formación específica en un campo laboral.
- Formación polivalente, donde los alumnos tengan una formación básica general en lo que hace a las competencias requeridas para distintos tipos de trabajo y manejo de los diferentes tipos de técnicas. Se prevé su ubicación en espacios laborales con la adecuada supervisión y apoyos.

La permanencia de los alumnos en los centros de formación estará supeditado a los progresos de su capacitación y tendrá una duración limitada, para evitar los procesos de cronificación, revalorizando el concepto de educación permanente.

5. Aprendizaje

Cuando se enfrenta el desafío de establecer qué se entiende por “aprendizaje”, se cae casi inevitablemente en la tentación de sondear, analizar, observar implicancias, de diferentes concepciones, sustentadas en diversas teorías psicológicas, que plantean múltiples modos de concebir al sujeto en su relación con aquello que aprende. Corrientes que enfatizan una dimensión por sobre otra (individual, social, subjetiva) o que sitúan su acontecer en distintos escenarios, las instituciones, los ámbitos.

No es éste el lugar apropiado para recuperar la discusión teórica entre estos enfoques, aún cuando se reconoce su importancia.

Sí cabe afirmar que en esta historia, podemos identificar dos grandes versiones:

- aquella que sitúa el aprender en las conductas observables del sujeto, condicionado por las contingencias ambientales;



- aquella que explica el aprender en el proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, que implica, ante todo, el protagonismo activo del sujeto que aprende.

Desde esta última, se concibe el aprender como un proceso por el que el sujeto reconstruye, enriquece, “optimiza”, los conocimientos y experiencias que ya posee, disponiéndolos de acuerdo a la situación, al problema, al contexto en que se sitúa, concepción que discute, ante todo, la visión del sujeto como “tábula rasa”, como un receptáculo que espera ser “llenado” para su completamiento.

En este modo de concebir el proceso de aprender, se reconocen dos aspectos esenciales que posibilitan dar cuenta de sus modos de desarrollarse:

- que el aprendizaje es autónomo, es decir, que aún cuando se puede visualizar en escenarios compartidos de conocimiento, las estructuras cognitivas que se enriquecen, mejorar o modifican, son inherentes a cada sujeto.
- que el aprendizaje, en tanto sujetos sociales insertos en un escenario histórico, se produce en contextos de intercambio de significados culturalmente potenciados y ponderados, entre sujetos que portan versiones particulares de los mundos que referencian.

Desde lo primero, se admite la inmensa riqueza que representan los conocimientos previos en el proceso de aprender, en tanto se constituyen en marcos de referencia desde los cuales, el sujeto se dispone y se posiciona.

Desde lo segundo, se valida la importancia esencial que tienen los contextos colectivos de aprendizaje, donde el diálogo, la conversación y el debate son marcos propicios para el intercambio de significados.

Cuando se hace referencia al aprendizaje escolar, este proceso se complejiza aún más, en tanto, se suma la dinámica particular de la institución “escuela”.

Concebir a la escuela como el lugar socialmente legitimado para la transmisión de los conocimientos, implica situar al proceso de aprendizaje como un componente inherente y constitutivo a la vida escolar.

Surgen las preguntas, ¿qué se aprende en la escuela?. ¿qué se debería aprender en la escuela?.

Como todo lugar donde confluyen mundos diversos y particulares, la escuela resulta portadora de distintos hábitos, códigos, discursos y prácticas heterogéneas, originados y producidos en distintos contextos.

En consecuencia, los sujetos que asisten a ella, de modo sistemático o asistemático, se apropian de estos capitales culturales diversos. Ahora bien, esta apropiación, ¿resulta lo esperable en términos de lo que se “debe aprender”? Si esto fuera así, lo que se aprende sería tan diverso y particularizado que no se podrían establecer acuerdos mínimos respecto de lo que es socialmente válido respecto de lo que el sujeto en términos de herramientas esenciales para la vida en comunidad.

Cuando se hace referencia a estos conocimientos, no se los restringe exclusivamente a competencias, saberes y procedimientos, sino a un conjunto de actitudes que se vinculan a la reflexión, a la inferencia, al “poder descontextualizador”⁴, a, en palabras de Bruner, “ir más allá de la información dada”⁵. Se requiere también de la actitud de “aprender a aprender”, desde el cual reivindicamos, por un lado, la permanente disposición, apertura y deseo de aprender, que permite apro-

⁴ BAQUERO, Ricardo: Vigotski y el aprendizaje. Ed. Aique. 1996.

⁵ BRUNER, Jerome: La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor, 1997.



piarse de conocimientos nuevos, y por otro, la capacidad de utilizar creativamente aquello de lo que ya se dispone para aplicarlo a situaciones nuevas.

Esta selección que la escuela realiza, en términos de lo que se “debe aprender”, se sostiene en un conjunto de criterios, que orientan lo que resulta esencial.

El desafío, en este sentido, es establecer espacios intermedios entre los conocimientos académicos especializados, producidos en contextos de erudición, y los modos diversos que tienen los sujetos de aprender, tanto desde sus construcciones personales como desde sus improntas culturales, problemas que conducen, nada más y nada menos, a problemas cruciales del ámbito de la Didáctica, tales como “adaptaciones curriculares”, “criterios de selección de los contenidos escolares”, “el conocimiento y la diversidad”, entre otros.

Desde el punto de vista cognitivo del aprender, la mayor búsqueda que se ha de proponer este proceso, es el de la “amplificación” de los procesos mentales.

El acceso a los códigos elaborados de la cultura, implica disponer de herramientas simbólicas complejas, tales como el lenguaje, la conceptualización, el pensamiento estratégico, el pensamiento reflexivo.

El desarrollo de estos procesos no se reduce a una actividad azarosa ni espontánea, sino a una actividad de mediación, que, en términos de lo escolar, se traduce en situaciones de enseñanza intencionalmente diseñadas y organizadas que pretenden que los alumnos se apropien de los conocimientos.

En términos del aprendizaje significativo, la enseñanza diseña situaciones que, desde las condiciones que resguardan la calidad del material que se selecciona y desde la atención a los modos de aprender del sujeto, promueve significación en los aprendizajes, entablando relaciones entre los conocimientos que se enseñan y los que se dispone previamente.

A partir de lo dicho hasta aquí, se ha intentado conjugar las diversas dimensiones que se entrecruzan en el análisis de aquello que se considera como “aprender” y su particularidad en el ámbito escolar.

Aún cuando comparte y sostiene la especificidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se advierte en el primero un lugar promotor del aprender, que, en tanto se desarrolla de manera intencional, permite el acceso a los códigos elaborados de la cultura, núcleo esencial del contenido escolar.

6. Enseñanza

Desde la raíz etimológica del término, “enseñar” proviene del latín “insignare”, y se refiere a la “acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos...”

Así se refiere al proceso de enseñanza como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir conocimientos. Del mismo modo que en la definición de aprendizaje, este proceso se ve atravesado por múltiples dimensiones de análisis que dan cuenta de su complejidad. No en vano, se ha constituido en objeto de investigación, debate y profundización teórica de varios campos disciplinarios.

En el campo de la Formación docente, desde lo concebido respecto del aprender y a partir de los escenarios complejos en los que se desarrolla actualmente la actividad docente, los desafíos son diversos.



De modo fundamental, se trata de intentar un “delicado” equilibrio entre el impartir conceptos, categorías teóricas de los campos de conocimiento mas destacados, con un conjunto de actitudes de selección analítica, de reflexión crítica, ante los cambiantes acontecimientos que condicionan la actividad.

En este sentido, desde los espacios de formación, se considera esencial ofrecer a los alumnos instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que se desarrolla su actividad, que le permitan tomar decisiones respecto de su acción, de modo de ampliarla y enriquecerla sobre el continuo interactuar de su tarea con la realidad cotidiana.

Se sostiene así, la necesidad de promover el “pensamiento estratégico”, en contraposición a la enseñanza de procedimientos prefabricados, ya construidos por otros, que no posibilitan al alumno abordar y resolver problemas de modo creativo. De esto, resulta un cierto encasillamiento de los alumnos en secuencias rígidas de resolución de problemas que les impiden diseñar caminos diferentes.

En otro nivel de análisis, es menester reconocer las preocupaciones que genera en este campo la enseñanza de los conocimientos de determinados campos de conocimiento.

El desafío, en este caso, pasa, por emprender lo que, en palabras de David Perkins, se denomina el “conocimiento de orden superior”, que comprende el “conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para resolver y comprender problemas, y organizar las tareas en el marco de una determinada disciplina”.⁶

Esta posición se contrapone, de algún modo, con aquellas concepciones generalizantes que intentan sostener el carácter abarcativo de ciertas estrategias de resolución de problemas a varios campos de conocimientos, sin atender a su especificidad disciplinar.

Se trata, desde ella, de sostener la vigencia de modos de pensar coherentes con la disciplina que se aborda, sosteniendo, en consecuencia, la íntima articulación que se plantea entre las estructuras disciplinar, cognitiva y metodológica.

Los marcos epistemológicos, sus modos de producir conocimientos, sus procesos de construcción metodológica, demandan abordajes específicos que deben ser retomados y transmitidos por aquellos que los enseñan.

La formación de profesionales reflexivos implica entonces, asumir un conjunto de compromiso propios de este nivel educativo. Uno de ellos es la construcción de un modo de pensamiento que conduzca a abordar los problemas de las disciplinas y su enseñanza específica, que haga uso de categorías conceptuales y enfoques que posibiliten al alumno explicar estos problemas desde interpretaciones, desde una lectura que vaya mas allá de lo empírico y lo inmediato.

Los aspectos abordados, como cuestiones pendientes a definir en el campo de la Formación docente, adquieren significación desde una concepción de enseñanza que promueve en el alumno procesos de comprensión.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de “comprensión”? La comprensión es inherente a la actividad cognitiva del sujeto que aprende, e implica una profunda apropiación, no tan solo de conocimientos, sino también en términos de modos de aprender.

Se comprende cuando se observa de modo consciente el recorrido cognitivo ante un objeto de conocimiento, cuando se regula adecuadamente las estrategias de aprendizaje con la finalidad de “adueñarse” del objeto.

⁶ PERKINS, David: Aulas para pensar. Gedisa. España. 1995.



Se comprende cuando se descubre el carácter práctico del conocimiento, en su uso relevante en contextos de aplicación, sin reducir su vigencia al momento presente, sino a escenarios pasados y futuros.

Se comprende cuando se puede leer más allá de lo dicho, cuando se advierte los mensajes no explícitos en los discursos, cuando la mirada trasciende percepciones e impresiones, para producir hipótesis.

La enseñanza para la comprensión, deja de reducirse a un mero dotar de técnicas y métodos para acotar lo complejo, para constituirse en un espacio de promoción del pensamiento inferencial, que posibilita anticipar, hipotetizar, adelantarse en el pensamiento, recorrer “camino sinuosos” sin obviar sus dificultades. En tanto adquiere estos matices, representa una vía para el acceso a conocimientos complejos, matrices inherentes al campo de la Formación docente.

7. Conocimiento

Definir este concepto implica en primer instancia, reconocerlo como elemento constituyente de las situaciones escolares, que proporciona especificidad a las instituciones educativas y de los sujetos que participan de las mismas, dado que determina su desarrollo y la modalidad que asume su inserción social.

Es por ello que la postura que se adopte con respecto a su significado y a su proceso de construcción, el valor que se le atribuye en el contexto histórico social, determinará las formas que asumirá el proceso de formación del docente en sus diferentes instancias y los supuestos que fundamentarán los procesos de enseñanza y aprendizaje que este último desarrollará en sus prácticas pedagógicas.

Reconocer el carácter propio que el conocimiento ha asumido en la formación docente, históricamente condicionada y actualmente en momentos de transformación, implica poner en relación variados contextos y marcos epistemológicos y pedagógicos, que han sustentado concepciones de conocimiento, enraizadas en las prácticas formativas.

Es así como se pueden identificar varios modelos que han predominado y han dejado huellas, que hoy, se encuentran presentes sesgando las prácticas educativas, incorporadas en éstas y en la conciencia de los formadores.

Esta situación plantea la necesidad de problematizar el lugar que se le asigna al conocimiento en las prácticas formadoras, cómo se lo transmite, como se lo construye y deconstruye, parcializa u olvida. El análisis de su circulación es fundamental si se considera que el docente se convierte en el mediador principal del mismo en las situaciones escolares áulicas e institucionales.

En el actual contexto el conocimiento es definido como una construcción histórica, social y cultural, un saber público. La forma de la realidad -el conocimiento- está mediada por la elaboración que le sujeto hace desde sus marcos asimiladores socialmente construidos. El conocimiento está comprometido con determinados valores e intereses sociales.

Es por ello que durante las instancias de formación las teorías formales que se propongan, serán fecundas si estas teorizaciones establecen un diálogo con los esquemas teóricos y prácticos del sujeto. Ello implica considerar los conocimientos previos que en el proceso de profesionalización construyeron los docentes para seleccionar las estrategias más adecuadas para lograr la formación esperada. Si se pretende potenciar las dimensiones de la profesionalidad del docente, para que este pueda ubicarse en una relación distinta frente al conocimiento, a los alumnos y a la propia práctica situada y definida, es necesario considerar su formación desde las competencias profesionales y el compromiso ético y con la comunidad.



Desde este enfoque se analiza, por una parte, la estructura de poder que expresan las instituciones educativas y la internalización que hacen de ella los docentes. Es en la formación docente donde se debería cuestionar el lugar de quienes ejercen el rol de transmisores, para pasar a generar mediaciones que permitan la producción y transformación del conocimiento, según la particularidad de cada institución y el contexto en el cual se encuentra inmersa.

Pensar desde este marco que el docente podrá constituirse en un factor importante para el cambio educativo que se pretende, implica recuperar el valor de los contenidos escolares, la función social de la escuela y del docente en la transformación social. Lo expuesto implica también generar espacios de negociación de significados durante los procesos formativos que consideren:

~ la realidad de los contextos socio históricos, económicos, político educativos, en los que se sitúan las prácticas educativas y pedagógicas, poniendo en evidencia la complejidad de su abordaje en la formación docente.

~ la ruptura de compartimentos disciplinares estancos que permitan complejizar el análisis de los procesos y prácticas de formación docente.

~ la relevancia de la vigilancia epistemológica como elemento sustantivo de las prácticas de formación docente, que permita desde las propuestas de enseñanza romper con la pedagogía espontánea y el conocimiento cotidiano, rever las teorías implícitas y explícitas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los contenidos escolares, de la realidad social a la luz de marcos interpretativos que articulen la posibilidad de reflexión y transformación.

~ la superación de la racionalidad técnica que anula la identidad de los sujetos, y la consideración los procesos históricos y culturales que determinan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

~ el dominio de marcos conceptuales y procedimentales de las disciplinas que enseña. Ello no significa solamente la adquisición de niveles significativos de información, sino la elaboración y comprensión de sus problemáticas y postulados teóricos en debate. Ello permitirá comenzar a ejercitar la vigilancia epistemológica de aquello que se determina como contenido de enseñanza y de aprendizaje.

~ la recuperación del valor de la reflexión e investigación sobre la práctica como eje del proceso formativo, sitúa como nudo crítico que la reflexión supone reconstruir la experiencia desde una matriz de significados, no para configurarla, sino para interrogarla, cuestionarla, atendiendo a generar posibles desarrollos conceptuales y de investigación.

8. Evaluación

La tarea de pensar en la evaluación, en general orienta reflexiones en diversas direcciones que se vinculan con las preocupaciones docentes cotidianas.

Se asocia la evaluación a los exámenes, a las calificaciones, a los regímenes de promoción sin examen, entre otros. Sin duda, son éstos aspectos inherentes al proceso evaluativo, pero es menester recordar que la evaluación, concebida como proceso amplio, los incluye, aunque los trasciende.

La práctica evaluativa no se aísla del proceso en que se sitúa, ni se valida como tal. De manera sistemática o asistemática, las modalidades que se seleccionan para evaluar, las formas de calificar, los criterios que orientan las decisiones, se apoyan en concepciones teóricas más amplias acerca del aprender y el enseñar.

En este reconocer de concepciones, se encuentran aquellas que se apoyan en las preocupaciones del docente por obtener de parte del alumnos datos centrados en contenidos de modo exclusivo, generalmente de manera memorística, acotada



a la fuente desde la cual fueron enseñados. Advertimos en esta práctica un enfoque enciclopedista de la enseñanza, que se justifica en la transmisión de contenidos escolares de manera excluyente, que observa en el alumno a un receptáculo que debe ser llenado, de lo cual depende su “maduración”.

De modo consecuente con esta visión, se diseñan instrumentos de evaluación que miden cuantitativamente los aprendizajes, que recortan el despliegue del alumno a una respuesta única y que señalan el error como un factor negativo e indicador de retrocesos.

Esta concepción se encuadra en un enfoque tecnicista de la enseñanza y una perspectiva conductista del aprendizaje, que lo explica a partir de conductas observables, y a la enseñanza como la selección de elementos contingentes que provocan respuestas favorables en el alumno.

Casi con espíritu contestatario, se ubica una visión diferente de la evaluación, que reconoce el papel del error como construcción de aprendizajes, que valida los saberes previos como fuente válida de información, que sustenta los espacios compartidos como escenarios de aprendizaje. Este enfoque cognitivo, entiende a la evaluación como un proceso que permite establecer valoraciones de los aprendizajes de los alumnos, sostenidas en criterios orientativos, en un momento determinado del proceso.

Explicar la evaluación desde una concepción de enseñanza, remite a su carácter procesual, que no significa estar evaluando permanentemente, sino defender esa necesaria continuidad entre la forma de aprender y enseñar, y la forma de otorgar valoraciones.

Ahora bien, esta convicción sobre la evaluación, no resulta sencilla en su concreción, dado que genera una cierta incertidumbre en términos de los progresos de los alumnos. Implica igualmente una cierta cuota de espera, en la constatación de aquello que está en proceso de constitución, pero que no puede ser medido de manera inmediata.

Sostener esto, implica otorgarle a la evaluación una dimensión ética, que conduzca necesariamente a renunciar a cierta cuota de poder que asigna el evaluar a otros.

En este sentido, desde algunos aportes desarrollados en el ámbito de la Didáctica, que hablan de la “buena enseñanza”, se recupera una actuación docente basada en valores morales, que son transmitidos por el docente a través de sus propias actitudes con respecto al conocimiento, a la ciencia, a los contenidos, pero también con respecto al alumno, en las formas que se eligen para comunicarse con él, en las preocupaciones que se evidencian sobre sus dificultades, en el reconocimiento que se efectúa de sus progresos.

Desde esta mirada, es deber impostergable revisar las actitudes que se manifiestan con respecto a las dificultades de los alumnos, de dar a conocer y de fundamentar las decisiones que se adoptan, de dar a conocer los criterios conceptuales y didácticos en que se sustenta el diseño de los instrumentos evaluativos.

En esta cuota de poder que impregna las prácticas evaluativas, se advierte necesariamente la dimensión política de las mismas, en tanto en ellas se ponen en juego las instancias de promoción y acreditación de los aprendizajes.

A su vez, los momentos de promoción y acreditación se sustentan en múltiples aspectos que manifiestan, de algún modo, la calidad de los aprendizajes. Es, no tan solo el alumno quien muestra sus progresos, también el docente y la institución, y desde este particular matiz, reconocemos otros aspectos del carácter político de la evaluación.



Este reconocimiento del impacto de la dimensión política, se efectúa desde una visión dinámica. Es menester analizarlo, no para justificar fracasos y destinos inevitables de las instituciones escolares, no para sancionar sus errores, no para delinear sus posibles trayectorias, sino para reflexionar sobre su vigencia y analizar sus impactos.

De este modo, la mirada sobre la evaluación dejará ser ingenua para ser analítica y crítica, dejará de reducirse únicamente a los exámenes para pasar a evidenciar las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

La evaluación valora. Sin duda, que cualquier evaluación adquiere significación cuando se utiliza para tomar decisiones sobre lo realizado. Porque evaluar es obtener información, pero fundamentalmente, es enjuiciar, a la luz de una intencionalidad, de concepciones previas acerca de aquello que se evalúa, de criterios didácticos utilizados para evaluar. Desconocer esta dimensión, sería retornar a aquellos paradigmas que solo buscan medir la distancia entre lo propuesto y lo alcanzado.

La evaluación incluye además diversos momentos. La medición es el momento por el cual se coloca una calificación numérica, apoyada en parámetros establecidos. La promoción incluye las decisiones que se adopta, que posibilitan al alumno superar un grado o nivel para pasar a otro. Y la acreditación, representa el momento final, por el que se advierte la apropiación del alumno de un capital de saberes y procedimientos de los contenidos curriculares estipulados para una etapa de los trayectos escolares. Sin duda que en cada uno de estos momentos, aún cuando son específicos, se mide, se enjuicia y se valora, a partir de un conjunto de expectativas previas.

Dentro de estas expectativas previas, se reconocen los “criterios de evaluación”. Se denomina “criterios de evaluación” a las decisiones didácticas que se adoptan para el diseño de los instrumentos evaluativos – en cuanto a sus modos y contenidos, y desde los cuales luego se juzgan las producciones de los alumnos.

Si bien se pueden establecer características generales de estos criterios, puede decirse que:

- cada disciplina, al interior de su respectiva área de conocimiento, sostiene criterios propios, que no pierden de vista criterios generales respecto de un enfoque teórico del aprendizaje, de la enseñanza, pero que se particularizan a la luz de sus propias estructuras conceptuales y de producción metodológica de los conocimientos.
- Cada docente, desde su propia visión, decide sus particulares criterios, desde el escenario y de la situación con la cual interactúa.

Desde la dimensión ética que antes se analizaba, implica dar a conocer a los alumnos estos criterios, tanto al momento de socializar los instrumentos de evaluación, como al momento de explicar sus resultados. De este modo, se intenta revisar las instancias de amenaza que a veces resultan inherentes al momento de la evaluación, y se dilucidan los propios prejuicios y representaciones personales sobre el éxito o fracaso de los alumnos ante esta instancia.

Los criterios de evaluación no implican, entonces, reducirse a lo técnico. Su selección trasciende el simple ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse de componentes ideológicos. Por eso, transparentar las convicciones y estereotipos, es un deber ineludible de este momento.

Y en términos de lo que la evaluación entraña para el alumno, no solo se advierte en ella la oportunidad para valorar aprendizajes, sino también para volver la mirada sobre de sus propios procesos, sus avances y retrocesos, sus debilidades y fortalezas, y los modos de enriquecerlos y superarlos. Y esto remite a pensar en la relevancia de la autoevaluación.



8.1 Evaluación en los alumnos con NEE

Merece especial atención definir el sentido y el significado de la evaluación en los alumnos con NEE. La evaluación de los aprendizajes de estas personas adquiere significado en un marco evaluador basado en el respeto a las diferencias y en contextos de valoración más amplios que aquellos que se refieren a las destrezas académicas y a las competencias intelectuales.

La evaluación ha de ofrecer una información apropiada para que se vayan adaptando progresivamente las ayudas pedagógicas a las NEE. La evaluación ha de tener en cuenta tanto las características de los alumnos como los procesos educativos y siempre evitar la fijación de estereotipos que limiten inadecuadamente las posibilidades educativas de estas personas.

Es necesario tener en cuenta cuáles serán los criterios de evaluación y promoción de los alumnos con NEE y que estos deben ceñirse a las posibilidades educativas de cada niño y a las adaptaciones curriculares elaboradas para él, evitando propuestas normativas y cerradas que impidan la oportunidad del acceso a un currículum comprensivo y abierto a la diversidad.

La adaptación de los criterios de evaluación y promoción a las posibilidades educativas de cada alumno con Necesidades Educativas Específicas se ha de guiar por el principio de que no se pueden cambiar los objetivos y los contenidos para estos alumnos si no se ha intentado, por parte del equipo docente, cambiar las estrategias y los procedimientos para el logro de los mismos.

La evaluación de los alumnos con NEE ha de ser una acción conjunta y cooperativa entre todos los profesionales que inciden en su educación. En virtud de estas informaciones, los profesionales, consultados con sus familiares, ofrecerán las orientaciones más adecuadas para continuar con la formación de estas personas en etapas posteriores.

9. Curriculum

Toda propuesta curricular ha sido resultado de condicionantes históricos, de concepciones, creencias y valores que han sustentado a la misma y a las prácticas que la han constituido. Las concepciones de hombre, de educación, de conocimiento, en definitiva, la relación que se ha establecido entre educación y sociedad han sido interpretadas y planteadas de manera diferente a lo largo de la historia del Sistema Educativo configurando al currículum de un modo determinado. Las propuestas curriculares destinadas a la formación docente reflejan esta relación. Es aquí donde cabría preguntar ¿Cuáles han sido las opciones puestas en juego?

Podemos situar, en este marco las siguientes: desde una concepción de currículum academicista, se enfatiza el lugar de los saberes culturales a ser transmitido a las nuevas generaciones. Es la lógica disciplinar la que determina la lógica de la transmisión. Desde el currículum como base de experiencias, la escuela con “un proyecto culturalizador y socializador”⁷, prioriza el lugar de la actividad por encima de los conocimientos provenientes de la ciencia y la artes. Desde la perspectiva tecnicista, el currículum se convierte en herramienta de carácter técnico que racionaliza el hecho educativo prescribiendo las conductas observables esperadas, dando lugar a la implementación de determinados métodos eficaces para su concreción.

¿Por qué se plantean estas opciones en tiempo presente? Porque algunas de sus características subsisten actualmente de manera encubierta o explícita en los procesos educativos que se desarrollan en la formación docente, conviviendo con

⁷ SACRISTÁN, G.: Comprender y transformar la enseñanza, Edit. Morata. 1995



otras formas alternativas que tratan de conformarse a partir de la reflexión crítica que ha generado el desarrollo de los anteriores modelos.

Esta concepción parte de considerar al currículum como un proceso de construcción cultural, social y educativo, que se configura en el cruce de diferentes prácticas y contextos.

Tradicionalmente se identificó al currículum con las prescripciones relativas a la práctica de la escuela, sin considerar que “aquello que sucede en las aulas”, se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas que proporcionan un sentido específico al currículum.⁸

Ello es porque, por una parte, el contexto pedagógico didáctico y las prácticas que al interior se desarrollan, es uno y no el único de los factores determinantes del proceso de construcción del currículum. Intervienen conjuntamente el contexto social, político, histórico, ideológico, económico, en dicho proceso, definiendo de una manera particular el marco curricular en el cual, las intenciones y las condiciones para llevarlas a cabo toman formas específicas.

Este enfoque procesual no desconoce que todo currículum se construye en un proyecto que preside y organiza las diferentes prácticas que lo constituyen. Su configuración, en sus diferentes niveles de concreción, se produce en un espacio de confrontación ideológica que no se agota en una mera selección de saberes culturales, requiriendo de la concurrencia y articulación de los distintos actores, siendo la participación real de los docentes un elemento fundamental en su desarrollo.

Es aquí donde se plantea la necesaria articulación entre las definiciones curriculares en el contexto amplio, las que deciden las jurisdicciones y el Diseño Curricular Institucional, éste último como espacio privilegiado de trabajo institucional que permite a las instituciones formadoras contextualizar su propuesta en articulación con un marco general y garantizar la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la reflexión y análisis de la práctica educativa.

La definición curricular implica la interacción permanente entre sus momentos de diseño, implementación y evaluación. Sabido es, que cuando una propuesta se lleva a la realidad educativa, se inserta en un escenario diferente cuya característica particular es la complejidad. El currículum se convierte en un marco dentro del cual hay que resolver problemáticas complejas, considerando el interjuego de prácticas que lo producen. Es aquí donde la reflexión crítica se postula como condición necesaria para la transformación de las situaciones educativas analizadas. Ésta requiere de la investigación de la práctica, que se construye sobre problemáticas reales relacionada con problemas complejos y ocultos en la vida institucional y áulica.

Es así como el desarrollo curricular será tratado como un proceso de investigación, siendo la evaluación del mismo y de sus componentes el que permitirá su análisis, interpretación, comprensión y reformulación. El proceso evaluativo deberá estar en manos de todos aquellos que intervienen en el diseño y el desarrollo curricular en sus distintos niveles de concreción, siendo los docentes un factor prioritario, que, con la consecuente formación, posibilitará la mejora de los procesos educativos. Las finalidades y modos que adopte la evaluación curricular dependerán de las concepciones y valores de los que se parta. Se adhiere a una propuesta evaluativa que centre su atención sobre los “procesos” que han ido constituyendo al desarrollo curricular, con la finalidad de tomar decisiones adecuadas que posibiliten la mejora de los procesos formativos. Implica considerar todos los componentes que constituyen la propuesta curricular y en los diferentes niveles de decisión,

⁸ SALINAS, Lino: en POGGI, Margarita (Comp) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.



a fin de poder comprender la dinámica interna generada desde las diferentes prácticas y actores intervinientes.

9.1. Adaptaciones Curriculares

La presencia del alumno en la escuela inclusiva implica la elaboración de **adaptaciones curriculares**, o estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas comunes y especiales para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales al currículo. Esta cuestión requiere de un delicado equilibrio a la hora de producir tales adaptaciones, ya que no puede perderse la distancia entre lo necesario y lo posible y de ninguna manera se deben olvidar los objetivos educativos. Reconocer las necesidades educativas especiales no implica caer en facilismos entorpecedores o limitativos del desarrollo. Hay necesidades educativas **especiales** y hay también objetivos educativos **comunes**. Por lo tanto las adecuaciones requieren de un minucioso trabajo personalizado, que acerque al sujeto con necesidades educativas especiales cada vez más al currículo completo.

Las adaptaciones curriculares constituyen en primer lugar, estrategias de planificación y de actuación docente. En ese sentido se trata de un proceso para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Está fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas.

Atender las necesidades educativas especiales de un alumno significa :

- Reconocer que existe una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no pueden garantizar al alumno la construcción de los aprendizajes previstos por el Diseño Curricular.
- Diseñar una red social que permita sustentar el proyecto pedagógico y vincularlo con el proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso de su grupo familiar y otros miembros significativos de la comunidad.
- Poner en marcha un conjunto de estrategias fundamentadas, convocar recursos humanos y proveer recursos materiales adicionales para lograrlo. También se han de considerar otras facilidades académicas u organizacionales.
- Elaborar adaptaciones curriculares en el marco del Diseño Curricular (DC) abierto, flexible y orientador.

Las adaptaciones curriculares:

- Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el DC por su temática, profundidad y riqueza.
- Introducen modificaciones respecto del D C que permiten la acreditación de los aprendizajes para los alumnos con NEE.
- Son realizadas por los técnicos docentes, los docentes y un equipo de profesionales, para un alumno y su grupo de clase, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas. No pueden ser copiadas y transferidas sin el ajuste correspondiente.
- Dan prioridad a la utilización de aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.
- Permiten una valorización especial de los logros de las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades.



Pueden considerarse tres tipos de adaptaciones curriculares:

A. De acceso.

Posibilitan el acceso al currículo a través de recursos materiales específicos o de la modificación de las condiciones de la interacción:

- Modificaciones edilicias y de equipamiento (mobiliario especial, sistemas informáticos y de traducción, entre otros) que permiten el acceso y la circulación en diferentes ámbitos escolares, o mejoran las condiciones de sonorización o de luminosidad.
- Provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos para compensar dificultades de los alumnos (materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o con letras especiales para amblíopes por ejemplo).
- Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (traductores, computadoras con sintetizadores de voz, por ejemplo).

B. Adaptaciones curriculares propiamente dichas:

Se proponen la revisión de uno o varios elementos de la planificación, gestión y/o evaluación curricular: Es necesario plantearse el qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos los alumnos salgan beneficiados. Comprende desde ajustes poco significativos hasta muy significativos.

C. De contexto:

Actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o la institución:

- Flexibilizan el uso de tiempos y espacios.
- Modifican los agrupamientos institucionales.
- Buscan consensuar objetivos y metas grupales.
- Gestionan procesos de orientación escolar.
- Realizan actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones marcan un contenido profundo donde, tanto la educación especial como la educación general básica, marcan un único sistema educativo que debe brindar una oferta de alta calidad, tendiendo a una enseñanza de calidad con equidad que incluye poder dar a cada uno lo que necesita para arribar a metas básicas compartidas, lo que requiere de un esfuerzo conjunto para que todos lo logren.

III.ESPECIFICACIÓN INSTITUCIONAL

1. Trayectoria Institucional

El Profesorado Especializado en Insuficientes Mentales (PEIM) fue la carrera que dio origen a esta Institución, convirtiéndose la misma en un referente zonal relacionado con Educación Especial, tanto en la formación como en la capacitación.

La creación de esta Institución fue el 1° de Enero de 1985 por Ley N° 2452 con la finalidad de que se dicte la carrera de Maestro Especializado en Deficientes Mentales, facultándose a la Subsecretaría de Educación y Cultura a determinar la planta funcional, modalidad de funcionamiento, plan de estudios y programas a aplicar.

La elección de esta carrera se debió a un trabajo de campo realizado durante el año 1984, en distintas instituciones de la comunidad.



Este profesorado comenzó con plan de estudios por cuatrimestral, esta modalidad provocaba una gran deserción de alumnos, pues la gran concentración horaria por materia en cada cuatrimestre, no les permitía lograr un manejo más reflexivo de los contenidos de cada una. Otra dificultad de gran peso consistía en no contar con un plantel estable de docentes lo cual impedía la existencia de un sentido de pertenencia a la institución.

En el año 1986 se conformó una comisión de trabajo que reelaboró el plan de estudios, con materias anuales y algunas cuatrimestrales. Esta modificación permitió una formación más abarcativa e integral, incorporando áreas que antes no estaban contempladas. Todo esto facilitó la retención de los alumnos y permitió conformar un equipo de trabajo con los docentes de la institución.

La carrera se dictó a partir del año 1985 formando 5 promociones, egresando el último grupo de alumnos en 1993. El total de egresados en dicho período fue de 48 alumnos.

También es importante señalar que a lo largo de su historia este Instituto fue ofreciendo Formación Docente, Capacitación e Investigación relacionadas con Regímenes Especiales.

Cuando finaliza la oferta del Profesorado Especializado en Insuficientes Mentales, el Instituto continúa con ofertas a término: primero Profesorado de Educación de Adultos, posteriormente Profesorado de Música, Profesorado de Artes Visuales y Profesorado de Teatro.

Actualmente el Instituto cuenta como oferta en el Programa de Formación con los Profesorados de 3er. Ciclo EGB y Polimodal, especializados en Biología y Matemática, Tecnicatura en Turismo y Trayectos Artísticos Profesionales.

2. Antecedentes Institucionales En El Area De Educacion Especial

- **PROGRAMA DE FORMACIÓN:**
 - Profesorado Especializado en Insuficientes Mentales – 1985 / 1993 (última promoción)

- **PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN:**
 - “Perfil de los egresados de la carrera Profesorado Especializado en Insuficientes mentales” - marzo 1997/marzo 1998

- **PROGRAMA DE CAPACITACION Y EXTENSION**
 - **Acciones de extensión:**
 - “Asesoramiento en la implementación del PEI de la escuela N° 518 (sordo e hipoacúsicos)” - 1998/1999

 - **Cursos de Capacitación:**
 - Postgrado en Jardines Maternales (Resolución 1588/91) – 1991
 - Jornadas de motricidad y educación (Resolución 1802/92) - 1992
 - Expresión corporal y dinámica (Resolución 1277/92) - 1992
 - Curso de capacitación para maestros domiciliarios – hospitalarios (Resolución 1926/94) - 1994
 - Curso especializado en discapacitados mentales profundos (Resolución 1174/94) - 1994
 - Curso: Libertad y creatividad en educación (Resolución 604/95) - 1995
 - Curso de discapacidad visual (Resolución N°454/98) – 1998



- Curso: Problemas visuales en el aula: ceguera y baja visión (Disposición 17/00) - 2000 y 2001
- Curso de psicomotricidad (Disposición 17/00) - 2000
- Curso: Integración y Adaptaciones curriculares para niños con NEE - 2001
- Curso de Handling: manejo corporal de irregulares motores en la escuela y el hogar - 2001-Resolución en trámite.
- El sistema braille - 2000 y 2001- Resolución en trámite.
- Estenografía Braille y manejo del ábaco para ciegos - 2001- Resolución en trámite.

3. Marco Epistemológico De Los Programas Del Inst.

Las instituciones, en particular las educativas, son lugares de intersección y de encrucijada; entre lo instituido y lo instituyente, lo universal y lo singular, la sociedad con sus mandatos y los sujetos con sus necesidades y demandas, campos de conflictos y luchas ideológicas y políticas, lugares de constitución de los grupos y los sujetos colectivos, espacios de reconocimientos y denegaciones de los unos y los otros, el lugar donde se ejercita y juega la alteridad.

Por encima de todo, el verdadero estatuto de las instituciones está constituido por sus proyectos y los múltiples avatares que alrededor de los mismos ellas tejen. Asimismo, los procesos estructurales, que son internos a las instituciones, se constituyen en “organizadores institucionales” a partir de su poder y eficacia para determinar, marcando límites y posibilidades, los procesos educativos e institucionales.

Un proceso estructural que nos parece determinante es la organización de los procesos de trabajo escolar. Incluye los modos en que la complejidad del trabajo está dividida en tareas, división del trabajo; los puestos de trabajo que pueden o no corresponderse con una o más tareas; los modos de ingreso y ascenso en la carrera profesional; la dirección, la gestión y la supervisión técnica y el control; los sistemas de toma de decisiones; los mecanismos de poder y autoridad, etc....

Estos son procesos estructurales de base material; distintos de los procesos estructurales de base simbólica. Nos referimos aquí a procesos que remiten a sistemas de ideas, “conocimiento experto” en el decir de Giddens, que adquieren esa potencia estructurante. En las instituciones educativas vamos a encontrarlos en la organización pedagógica, en el curriculum, en los sistemas de evaluación y acreditación, en las culturas profesionales de los docentes, en las tecnologías educativas y de información; en la organización del tiempo y el espacio.

Todos estos elementos aluden al campo de la **gestión**, idea asociada al direccionamiento y a los resultados. Direccionamiento alude -por lo menos- a dos significados: establecer una dirección y un norte, un camino, una orientación. Por otra parte, dirección como el arte de dirigir, gobernar un sistema socio técnico en sus dimensiones políticas, estructurales y procesuales. Orientación, gobierno y resultados son entonces los significantes clave de la gestión.

Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que "las cosas sucedan" de determinada manera y en base a propósitos definidos previamente o replanteados en la acción. Y en ese sentido no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo.

Es una intervención en el doble sentido que tiene en latín el término *interventio* (venir entre, interponerse). En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, buenos oficios, ayuda; pero también, en otros contextos, significa: intromisión, ingerencia.



Así, toda intervención provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces para crear una nueva articulación, otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, sólo es una interrupción de la regularidad institucional. Le cabe al observador del quiebre asignarle sentido y juicio valorativo.

Hablamos de la autoridad de gobierno, porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad -la que da el cargo- y legitimidad -la que le adjudican los dirigidos, avalando a quien ocupa ese mismo cargo-. Se gestiona un instituto desde el cargo de director, un Programa del mismo desde el cargo de coordinador.

Gestionar la escuela es la responsabilidad (se rinde cuenta desde el rol) del director. Él se hace cargo y desde ahí se transforma en diseñador de situaciones para que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en término de competencias y emocionalidad.

Si el campo es la totalidad de la escuela, la responsabilidad es del director, con su equipo directivo docente; si el campo es un Programa, la responsabilidad es del coordinador y su equipo docente; y si el campo es el aula, la responsabilidad es de los docentes.

Siempre hay un actor que asume la responsabilidad en el diseño de situaciones; más allá de que lo haga con la participación de otros, la responsabilidad no se diluye en el conjunto.

¿Para qué? Para que las cosas sucedan:
Que las ideas se transformen en actos.
Que la planificación mute en acciones eficaces, esto es, que cumplan su cometido.
Que las cosas sucedan refiere a que la gestión se confronta con lo real y los resultados que alcanza.

La gestión es el territorio allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. El territorio nunca se termina de conocer a priori; se lo descubre fundamentalmente en su tránsito¹.

Si la gestión -en términos de eficacia- se reconoce en los resultados, no es a cualquier costo ni de cualquier manera. El camino recorrido no es menos importante que sus resultados. La congruencia e integridad del proceso es también un resultado en sí mismo. Las metodologías utilizadas, las reglas de juego empleadas, los dispositivos de intervención, no son sólo medios que se justifican en los fines, sino analizadores que "hablan" ideológica y valorativamente de una verdadera pedagogía institucional. Esta búsqueda, nunca del todo acabada, de coherencia, nos remite a una posición ética de ver reflejado en las prácticas y los procesos de la institución lo que se declara en el proyecto.

Para quien conduce un área, departamento u organización escolar la gestión presenta dos caras. Por un lado tiene la mirada puesta en el adentro, lo controlable (en mayor medida que el afuera): políticas, estructuras, normas, sistemas, gente. Lo controlable no se refiere a la posesión de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno.

Por otro lado, y especialmente en este escenario de invasión de contextos, su mirada tendrá que otear y leer el afuera, lo no controlable, las demandas de la comunidad, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida que impacte en su espacio institucional.

En el adentro, se juega su capacidad de construir poder legítimo a través de sus conocimientos, competencias, juicio, acciones, inteligencia emocional, discurso, etc. Poder para conducir al colectivo en aras de alcanzar esos resultados es-

¹ Bernardo Blejmar: "La gestión como palabra". Clase 1 del Módulo 3. Postítulo "Gestión de las instituciones educativas", Modalidad virtual, FLACSO, 2002.



perados que surgen de los propósitos explicitados y debatidos (nunca totalmente compartidos).

En el afuera se juega una modalidad distinta del poder discrecional: la influencia para incidir en aquellos que detentan ese poder discrecional en otros campos. Un director de escuela construye en equipo con la comunidad educativa un poder para conducir en el adentro. Con esa misma comunidad educativa influye y se articula activamente con las condiciones del afuera. Tal el desafío de la gestión en tiempos de turbulencia.

Adentro y afuera se entrelazan continuamente, pero en general -y más en condiciones como las que vivimos- definir el adentro y sus límites es también preservar identidad institucional y foco en la acción. Se trata, de un proceso de construcción permanente, zigzagueante.

Las dos caras de la gestión se combinan con las dos miradas, la de mediano-largo plazo y la de corto plazo. Los quiebres, las crisis, amarran la gestión al presente, a la urgencia, a la respuesta, es inevitable. De nada sirve el mejor de los proyectos de futuro si no garantizamos un presente. Pero las respuestas en el presente construyen futuro y la negación de éste nos lleva sólo al repliegue, a la defensa y a la clausura del significado mismo de la educación como construcción de futuro.

¿Desde dónde gestiona este sujeto-actor? Desde sus competencias técnicas (su saber y saber hacer en educación y en gerencia educativa). Desde sus competencias genéricas o transversales: conversaciones, escucha, inteligencia emocional y desde el sujeto que está siendo, sus perfiles de personalidad. Por eso señalamos que "quien gestiona es el actor desde el rol, pero empujado por el sujeto que está "detrás".²

Mejorar la capacidad de gestión es mejorar las capacidades del sistema que lo contiene (procesos, políticas, administración, tecnología, etc.) en lo curricular, en lo organizacional, en lo administrativo y en lo comunitario, no olvidando en este proceso el doble atravesamiento político cultural.

Pero, ¿desde dónde los sujetos actores gestionan?

Desde las *IDEAS*: los conceptos, los esquemas referenciales pedagógico didácticos, la lectura y visión del mundo predominantes en los equipos educativos.

Desde las *EMOCIONES* o estados de ánimo circulantes en la escuela, las ganas, el deseo, la frustración, la resignación -entre otros-, como impulsores o vallados del horizonte de posibilidades de una organización en un momento determinado.

Desde las *PRÁCTICAS*, en términos de metodologías, herramientas de intervención específica del doble standard pedagógico-organizacional (planificación, negociación, evaluación, supervisión, coordinación, desarrollo de equipos, investigación, etc.).

Asimismo el *LENGUAJE* se constituye en una herramienta privilegiada en la gestión. La conversación, el poder de la palabra, que se despliega en las ideas, los estados de ánimo y las prácticas en cuanto acción. Establecer compromisos, ofertar posibilidades, hacer pedidos, demandar, juzgar fundadamente, coleccionar, utilizar y distribuir información, afirmaciones verdaderas, decidir, declarar, son actos del habla.

Estos actos construyen coordinaciones y compromisos de acción para gestionar, pero -además- intervienen en las condiciones del sistema desde la escu-

² Bernardo Blejmar: "La gestión como palabra". Clase 1 del Módulo 3. Postítulo "Gestión de las instituciones educativas", Modalidad virtual, FLACSO, 2002.



cha, la exploración reflexiva de las emociones preponderantes entre la gente, que hacen lugar en el espacio escolar, no sólo al actor, sino al sujeto y sus vínculos.

En un contexto de turbulencia e incertidumbre como el que vive la sociedad argentina y –obviamente- la escuela, el primer ejercicio de reconstrucción institucional pasa por reconstruir el lugar de la palabra. No cualquier palabra, sino aquella que hace sentido en los otros, palabra plena de significado y lejana del vacío del lugar común.

“Gestionar será, entonces, una melodía que se ejecutará en dos movimientos simultáneos tan simples como complejos: **escuchar** más allá del oír, comprender y **decir** más allá del hablar. Detrás de esa palabra y su capital de credibilidad tal vez estará la posibilidad de articular, incluir, contener y, fundamentalmente para nuestras escuelas, Educar sin dejar de aprender”.³

Hacemos un alto. Lo anterior nos permite ubicarnos conceptualmente en una línea teórica desde la cual referenciamos el lugar y los propósitos del Instituto Superior Nro. 804 dentro de una comunidad educativa geográficamente dispersa y socialmente diversa. A continuación desarrollaremos el marco epistemológico general de los tres Programas.

La formación de maestros y profesores requiere que las instituciones formadoras no sólo construyan una visión del sentido de la educación y del papel que los docentes juegan en ella, sino que también consiste en la identificación de las competencias profesionales que es necesario desarrollar a través de la formación docente, estructurando la formación inicial y articulando los diferentes modos del quehacer docente en la formación continua.

Aunque “la cuestión de las competencias se presenta como un campo de debate en cuanto a su concepción e instrumentación, en principio se puede afirmar que **se trata de construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente en diversas situaciones y distintos ámbitos**. Por ello, la formación de competencias no se adquiere de manera espontánea ni instantánea; necesita intencionalidad educativa y trabajo sistemático y continuado. Es necesario definir las, aprenderlas y construirlas teniendo en cuenta los diferentes saberes que las constituyen y su integración crítica”⁴

Se construyen paulatinamente, se desarrollan en la acción e involucran diferentes capacidades para el desempeño profesional y por lo tanto suponen la puesta en juego de una escala de valores que las dota de sentido dentro de cada contexto específico. Esto significa poner en juego múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En relación a esto, en los últimos años los Institutos de Formación Docente han pasado de ser instituciones sobre las que pesaba el mandato cultural de “formar” para siempre, es decir, pensando la formación inicial como una instancia capaz de ofrecer todas las respuestas a los diversos interrogantes y situaciones que se van dando en el quehacer docente cotidiano, a reconocer que a partir de los avances tecnológicos, cambios socioeconómicos y culturales, y los movimientos políticos, se puede abordar la formación desde una concepción de continuidad,

³ Bernardo Blejmar: “La gestión como palabra”. Clase 1 del Módulo 3. Postítulo “Gestión de las instituciones educativas”, Modalidad virtual, FLACSO, 2002.

⁴ Documento **Formación y transformación de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social “Competencias profesionales en la formación de docentes”**. Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria, agosto 2002, Ministerio de Educación, Buenos Aires.



de retroalimentación permanente, en términos de actualización disciplinaria y didáctica, de análisis y revisión de la propia práctica.

Plantear entonces la Formación Docente Continua significa concebirla como un proceso que se inicia en un momento dado, pero que debe continuar a lo largo de la carrera, como una necesidad emergente de la provisoriedad del conocimiento que exige continuas revisiones y las grandes transformaciones sociales que van demandando a la institución educativa diversos roles. Esto significa reconocer además, que algunos de los recursos que conforman una competencia docente se construyen durante la práctica, por acumulación de "saberes de experiencia" o por la formación de nuevos esquemas de acción.

Tampoco debemos limitar nuestra mirada a la formación docente, ya que una de las notas distintivas de los procesos de transformación de la educación superior que han tenido lugar en el mundo en los años recientes, es el relativo a la diversificación institucional de la oferta. La Ley de Educación Superior en su artículo 17 señala: *"Las Instituciones de Educación Superior no universitaria tienen por funciones básicas: proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Los mismos deberán estar vinculados a la vida cultural y productiva local y regional"*.

El avance de la ciencia y de la tecnología producido en las últimas décadas, ha repercutido fuertemente en el ámbito socioproductivo y cultural, generando nuevas formas de organización de las empresas y transformaciones en los procesos productivos y en los regímenes laborales. En este contexto la relación entre la educación y el trabajo ha cobrado un nuevo significado.

Es por eso que las Tecnicaturas Superiores No Universitarias, que están en directa relación con las necesidades socioproductivas y culturales, y que no se orientan a la formación de recursos humanos específicamente dirigidos al sistema educativo, pero que también implican el desarrollo de competencias específicas, forman parte de la oferta adoptada por este instituto.

El Programa de Formación es el responsable de la formación inicial de los estudiantes en las distintas carreras ofrecidas por la institución, en vistas al futuro desempeño profesional como docente, en un determinado nivel o modalidad del sistema educativo, o como técnico. Así también, es el responsable de generar ofertas de postítulos para graduados en función de las diferentes demandas y necesidades. Pero no está solo en esta tarea, sino que la necesaria articulación con el Programa de Capacitación y Extensión y el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, permite precisamente pensar y llevar adelante el desarrollo de lo que llamamos "formación continua" (y no decimos solamente "docente" porque como ya señalamos anteriormente, estamos incluyendo las ofertas destinadas a otros sectores que no pertenecen al sistema educativo).

¿Pero, cuál es el aporte o la mirada del **Programa de Capacitación y Extensión**? Entender la función de CAPACITACIÓN y EXTENSIÓN como formación continua significa que la integración de los tres programas no implica la multiplicación de esfuerzos sino una integración donde se concentren y articulen las acciones expandiendo los efectos. Hay espacios que exigen un profundo aprendizaje personal e institucional; suponen un re-significado de nombres y funciones, un paulatino proceso para lograr des-aprender algunas prácticas e incorporar otras. Exige esto un nuevo contrato personal e institucional, un nuevo manejo de los tiempos, de los espacios, de las relaciones, de los roles, del poder, de las responsabilidades, de las iniciativas, de los compromisos, de la carrera profesional, de la producción, transmisión y sistematización del saber, de las relaciones con la comunidad y hasta de la realización personal o nuestras propias expectativas laborales frente a la tarea que realizamos.



Necesitamos involucrarnos en una práctica docente como capacitadores distinta, incorporando nuevas acciones y funciones, creando inéditos modelos y espacios institucionales: investigar, reflexionar críticamente sobre la propia acción, generar diversos tipos de producciones, participar en encuentros disciplinares o pedagógicos, crear y llevar adelante alternativas innovadoras y participativas. "Armar un estilo" que permita visualizar en nosotros mismos aquello que le demandamos a nuestros capacitandos: una formación continua de mayor calidad a partir de una práctica profesional de mayor compromiso, responsabilidad, flexibilidad, creatividad y apertura.

Reconceptualizar el papel de la capacitación, entendida como formación continua y permanente significa enseñar y acompañar los procesos transformadores de los demás docentes del sistema, acceder a sus múltiples críticas construyendo nuevos horizontes a partir de sus aportes y de sus demandas. Los docentes que a lo largo del año transitan por nuestro instituto se encuentran en el lugar en el que deberían aprehender, descubrir, identificar el trabajo y el compromiso de su carrera profesional: la creatividad en las acciones, el perfil de un profesional con dedicación intelectual, seriedad y profundidad disciplinar, la integración de múltiples versiones y puntos de vista, la consolidación de un trabajo en equipo, sincera y permanente búsqueda del saber, autocrítica en la redefinición de las propias verdades, etc.

Estos contenidos actitudinales y procedimentales no pueden presentarse académicamente en los cursos ni pueden presuponerse como adquiridos por quienes cuentan ya con su título: deben descubrirse en acción, en el marco de las actividades institucionales que rodean a los capacitandos. Ellos serán los primeros en descubrir (y en algunos casos, denunciar) las incoherencias entre lo que se enseña y proclama y lo que efectivamente se hace.

El Programa debe apuntar a constituirse en centro de innovación, promotor de una práctica pedagógica transformada e innovadora que impacte significativamente en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo regional, destinatario de nuestras acciones.

Se requieren entonces espacios y tiempos en donde se puedan problematizar las concepciones que sustentan las prácticas. La revisión de los supuestos lanzaría a re-pensar, volver a mirar la escuela "vívica". Por esto es necesario abrir preguntas en lugar de cerrar el camino con respuestas.

Acordamos en que el conocimiento es una construcción histórica y social y que el conocimiento escolar es construido a través de mediaciones institucionales y apropiación de significados en una relación social. El contenido no es independiente de la forma en que se presenta ni de la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, señala Verónica Edwards.

Asimismo, según plantea Alicia Entel, cada modo de construcción del conocimiento da lugar a un tipo de conocimiento diferente: *"...si se conoce atomizadamente, se accede a "átomos" de conocimiento. Si se conoce relacionamente, se adquiere conciencia de "estructuras" o "sistemas" y si se conoce procesualmente, se participa en la construcción o reconstrucción de procesos..."*

Por otra parte, no perdemos de vista que la capacitación docente supone el aprendizaje de un adulto, que necesariamente debe transcurrir en el tiempo y requiere de esfuerzo y deseos de cambio. Nos preocupa la pretensión de recurrir a modelos que disten de considerar la temporalidad necesaria para aprender en los términos de la capacitación docente porque consideramos como no efectiva la capacitación ofrecida y/o recibida restringida a tiempos y reuniones escasas, con la pretensión de mejorar la calidad de la educación, la eficacia docente y en definitiva el rendimiento de los alumnos. Parecería que esto responde a la concepción posmoderna de tiempo, cuyo rasgo peculiar es el aceleramiento, la rapidez, la vertigi-



nosidad, y el resultado de este tipo de funcionamiento es la superficialidad, los cambios aparentes.

Y en esta línea de pensamiento, -Programa como centro y promotor de una práctica pedagógica transformada e innovadora y necesidad de tiempos y espacios- surge la necesidad de constituirnos como grupo de trabajo y formación, habituados al trabajo intelectual y científico, planteando una capacitación que se aleje de connotaciones instrumentalistas propias del profesionalismo tecnocrático. Lo que implica un nivel de acción proyectado hacia adentro de la institución o **capacitación interna**, orientada a los integrantes del Programa y a la institución en sí.

En otro nivel de acción, relacionado con el afuera, y articulado firmemente con los Programas de Formación e Investigación es indudable que este Instituto debe recuperar el sentido de esta afirmación: "El importante avance de la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aun a las instituciones y programas de formación y capacitación docente, sobre todo en los países y zonas de menor desarrollo. Paradójicamente, no obstante, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en reto más crítico y donde se requieren los recursos humanos más calificados,"⁵ para pensar y desarrollar acciones.

Pasemos ahora al Programa de Investigación y Desarrollo Educativo. En el marco del ISFD 804, la investigación es una práctica dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de promover aportes a la comprensión y mejoramiento de la acción educativa y socio-comunitaria. Esto refiere a la producción y sistematización de saberes acerca de la enseñanza y lo social que ofrezcan instrumentos para la transformación de las prácticas escolares. La investigación procura entonces ser una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo, de los problemas sociales y procesos cognitivos implícitos en sus prácticas y, de esta forma, posibilitar la elaboración y sistematización de experiencias innovadoras y la producción de saberes específicos para la misma práctica educativa.

Más allá de la actualización teórica y la formación académica continua, se vuelve imprescindible asumir un papel activo en la generación de conocimientos cada vez más ajustados a nuestros contextos locales y regionales.

Plantear la investigación dentro del ISFD nos conduce en primera instancia a la "duda" acerca de nuestras propias certezas, tanto teóricas como empíricas, dudas que abren la posibilidad de nuevas búsquedas; en segunda instancia se vincula a una redefinición de la relación con el conocimiento, que no es sólo discursivo, sino que busca tomar los procesos de la realidad educativa para construir desde allí nuevos marcos explicativos, resituando el lugar de la teoría.

La investigación requiere entonces, la puesta en juego de la teoría como herramienta para pensar lo social y, por lo tanto, supone un trabajo crítico, de elaboración, de interrogación, que implica asumir la ignorancia y la incertidumbre, en un juego de vaivén continuo entre lo empírico y lo teórico, ya que este oficio así lo exige. Consiste no sólo en "hablar sobre" determinadas teorías o metodologías, sino también en poder manipularlas, seleccionarlas, y depurar aquello que resulta pertinente para orientar la mirada en el momento de interpretar lo empírico.

La búsqueda del sentido de las prácticas y de las situaciones educativas requerirá de enfoques que no eludan su naturaleza temporal, vivencial, histórica, cambiante y, sobre todo relacional. Esto explica y justifica "la necesidad de abordar los hechos y las situaciones educativas desde perspectivas numerosas y diferentes a la vez. El descubrimiento del sentido no se realiza automáticamente y el resultado no se obtiene como si se tratara de una ecuación algebraica. El equipa-

⁵ Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas. Década de la alfabetización de NNUU. Documento base para la consulta, julio 2000.



miento ideológico del investigador (conocimiento de teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas) es un dato fundamental que le va a permitir dar fuerza, riqueza y pertinencia a la búsqueda de sentido de una situación"⁶

Es importante entonces plantear en este punto que para la investigación, "estar allí", conocer la trama local, es necesario, pero sólo se puede conocer a partir de poder separarse del objeto, de poder mirarlo como objeto, produciendo un efecto de ruptura con las emociones que lleva implícito.

En las afirmaciones sobre otros no se habla solamente del otro, sino también de uno mismo. Cuando las características de la interpretación dan mayor cuenta del investigador que del sujeto investigado, se puede afirmar que ese investigador se encuentra "comprometido". Cuando el investigador logra interpretar más al sujeto que trasponer la visión de sí mismo, se puede denotar un esfuerzo de distanciamiento. En ese sentido, el compromiso implica involucramiento, intereses, emociones que se manifiestan en el análisis de un determinado fenómeno social. El distanciamiento favorece la reflexión y como consecuencia, acciones más adaptadas a la situación; en cambio, un alto nivel de compromiso, de emoción, produce mayor dificultad para discernir intelectualmente y reaccionar de manera práctica.⁷

¿Se puede investigar aquello que es familiar? Sí, realizando un proceso de extrañamiento sobre los aspectos cotidianos que se investiga. De esta manera ambos términos, "compromiso" y "distanciamiento" se encuentran en íntima relación, como dos aspectos que no pueden pensarse de manera independiente y deben considerarse como fronteras que se limitan mutuamente.

La complejidad de lo social exige un mirada abarcativa del objeto. Esto significa escapar del peligro de recortar y aprisionar los problemas sociales y educativos, en los mezquinos parámetros de las controversias metodológicas. La investigación educativa exige un cuidadoso trabajo teórico para cultivar y producir aquellos enfoques que captan más acabadamente las aristas singulares de los problemas. Exige también una necesaria interpelación al imperio de la polémica abstracta, para dar paso a una selección cuidadosa de los diferentes estrategias metodológicas que den respuestas pertinentes a los problemas que se aborden.

En investigación, es necesario dejarse sorprender, detenerse más tiempo ante la sorpresa, tratar de no tentarse en "regularizarla" porque será la sorpresa la que ayudará a escapar del mundo de lo previsible y a encontrar otras respuestas posibles.⁸

Sintetizando esta mirada de los aspectos centrales que constituyen el marco epistemológico general de los tres Programas, no podemos dejar de reconocer que la crisis de las instituciones educativas y de la organización del trabajo escolar, en el marco nacional de ajuste y recesión, podría parecer un obstáculo que genera desmotivación y hacer de la metas de formarse, capacitarse e investigar, una propuesta ilusoria. Sin embargo, la demanda de los docentes por apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para producir conocimiento ligados a los desafíos de sus prácticas educativas —y no sólo reproducir y reproducir— parece mostrar que las aristas creativas de las crisis y los conflictos también existen.

Para concluir este apartado desarrollaremos a continuación algunas líneas referidas a la **evaluación**, concepto, acción y efecto central tanto institucionalmente como en cada Programa.

En este proceso sumamente complejo y cargado de subjetividad, no es intención poner el énfasis en la evaluación de los sujetos sino en las acciones que

⁶ Ardoino y Mialaret: "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En Ducoing y Landesmann: "Las nuevas formas de investigación". Ambassade du France au Mexique y Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993.

⁷ Norbert Elias: "Compromiso y distanciamiento". Ediciones Península. España, 1999.

⁸ Jerome Bruner: "Realidad mental y mundos posibles". Editorial Gedisa. Barcelona, 1996.



éstos ejecutan. Estando inmersos en el campo de la Formación, no es ésta una etapa sino una función que no puede estar aislada como acto. Es necesario pensar en la polifuncionalidad de los actos de evaluación porque cuando se evalúa a otro hay una imagen de uno en eso, cuanto más evalúo al otro más hablo de mí. El principal desafío entonces consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable rechazando toda forma que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones.

"La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta.....entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo..." (Alvarez Méndez, 1996) Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno de la cotidianeidad del hecho educativo. **ES** el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y **ES** una actividad evaluativa. Este modo de proceder con el conocimiento se aprende pero también es el producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo intelectual.

Es importante llamar la atención sobre la polisemia de la palabra evaluación porque hay un uso abusivo del concepto. La evaluación se da cuando hay un acto presente que pone en juego una acción. En el mundo de la formación en que nos encontramos debe ser claros que no es posible querer juzgar al mismo tiempo a las personas y a las acciones. También es necesario establecer las diferencias entre las operaciones de **control**, de **análisis** y de **evaluación**. Son estas nociones a la vez próximas pero con productos distintos, diferenciados.

Hablamos de **control** o **seguimiento** cuando lo que está en juego es solamente producir información. Ambos tienen un punto en común con la evaluación y es que necesariamente tienen que pasar por indicadores. Cuando hablamos de **análisis** hacemos referencia al *saber* que se produce luego de establecer relaciones entre la información que se ha obtenido acerca del funcionamiento concreto de una actividad de formación. No implica ideología ni juicio de valor. La **evaluación** en cambio no produce saber sino un *juicio de valor*. Su rigor propio es explicitar los objetivos, los criterios, la ideología, el sistema de valores de acuerdo con los cuales el juicio de valor se produce. La evaluación confiere, atribuye valor. "Evaluar" es sacar el valor de. No se extrae el valor sino que se lo atribuye a partir de una cosa. Existe entonces evaluación cuando nos encontramos ante operaciones que dan como resultado la emisión de un juicio de valor mediante una atribución de valor a las actividades de formación

Si diferenciáramos la evaluación *implícita* de la *espontánea* y de la *instituida* deberíamos acordar que en el ámbito en que nos movemos lo deseable es una evaluación instituida donde todos los componentes del acto de evaluación- a partir de qué evalúo, en función de qué evalúo, quién evalúa y cuáles son los efectos del juicio de valor- se hacen explícitos. Hay evaluación profesional o instituida cuando el juicio de valor se explica totalmente en cuanto a su producción como resultado de un proceso social específico, es entonces un acto deliberado y socialmente organizado para generar juicios de valor sobre la formación.

También es pertinente establecer una diferenciación según se trate de evaluación de las *personas* o de las *acciones*. Cuando lo que se evalúa son las **PERSONAS**, el objeto de esta es siempre un estado de la personalidad. Siempre se emite un juicio de valor sobre un momento dado de la personalidad que cambia constantemente. Ese estado es el resultado de una historia. Las actitudes son el producto de una historia sociofamiliar previa y cuando se hace una evaluación certificativa se está sancionando todo el conjunto del itinerario hasta ese momento, no solamente lo que se hizo durante la formación sino también lo que se hizo antes y lo que se hizo al margen. El objeto de la evaluación de agentes en formación es el resultado de una historia individual, singular y siempre determinada social-



mente. La lógica de la evaluación de los agentes es una evaluación de las diferencias. El objetivo es diferenciar a los sujetos y/o grupos dado que una evaluación que no discrimina no es operativa.

Cuando estoy evaluando individuos estoy obligado a identificar lo que podríamos llamar "conductas o comportamientos pertinentes" a partir de hechos o gestos del agente evaluado, no se pueden observar directamente los estados de la personalidad, hay que inferirlos a partir de conductas o comportamiento. En esto hay sin duda relaciones de poder unilaterales. Es decir, en un acto de evaluación se es evaluador o evaluado. No se puede ser las dos cosas al mismo tiempo. El que es evaluado expone una parte de su identidad a la mirada del otro mientras que el evaluador dispone del derecho, mas exactamente del poder, de cuestionar, de considerar como objeto una parte de identidad del agente evaluado. En estas condiciones las relaciones de evaluación son relaciones fuertes en términos de poder. Esto explica la aparición de los fenómenos atribuibles a disputas de poder en todas las instituciones de educación y de formación cuando hay momentos de evaluación. Esta relación de poder sólo es aceptada si hay una especie de contraparte, si hay una devolución que implique un crecimiento del sujeto o los grupos que han sido o serán evaluados.

En este punto se debe tener claro que cada vez otro tiene una mirada sobre mí, la imagen que tenemos de nosotros mismos no queda indiferente porque nuestra autoimagen depende mucho de la mirada del otro. La evaluación de los individuos produce entonces como efectos aquellos tendientes a hacer que los individuos sean diferentes a través de las imágenes de identidad y efectos que tienden a hacerlos parecidos pero sólo en lo que respecta a las reglas de funcionamiento del sistema. ¿Qué papel juega el poder del evaluado en tanto evaluador de su propio evaluador? No puede haber evaluación del otro sin que haya una contraparte, implícitamente, de evaluación del evaluador. Es una transacción de conocimiento, sólo así hay formación.

Cuando lo que se evalúa son las *ACCIONES* nos estamos refiriendo a la evaluación de las secuencias, de los planes, de los programas, de los proyectos. No se trata de evaluar un estado sino un proceso. Interesa el progreso, lo que se ha adquirido, lo que se podría llamar la plusvalía del acto de formación. Por esto a veces se habla de evaluación formativa, porque se interesa en lo nuevo que se aportó. Se trata de apreciar la diferencia entre lo que había al comienzo y lo que hay al final y, sobre todo, saber cómo se llegó a eso, cómo se produjeron esos resultados. El objeto de acción de la evaluación siempre es al mismo tiempo una actividad del formador y del formado.

En la evaluación de las acciones el formador también es evaluado pero en su actividad y no en sus capacidades. En este caso el referente, es decir, la imagen de lo deseable, es el conjunto del proyecto no solamente los objetivos finales, también la imagen del proceso deseable para llegar a estos objetivos finales, la imagen de los métodos, de los medios, del uso del tiempo, de las interacciones pedagógicas, etc. El referido o la imagen de lo real consistirá en recabar informaciones acerca del desarrollo real de la acción pero en relación con el proyecto. No se trata de saber todo sobre el desarrollo de la acción sino sólo aquella información significativa sobre la forma en que se fue desarrollando teniendo en cuenta el proyecto.

En la evaluación de las acciones *TODOS* los que están implicados tienen el derecho a evaluar porque el resultado es un juicio de valor o un balance de los puntos fuertes y débiles. Este juicio de valor es multidimensional (está en relación con una diversidad de indicadores); toma un carácter binario y presenta un carácter "intrínseco" a la acción evaluada, se refiere a lo específico del proyecto en el que se enmarca la acción. Las prácticas de evaluación de acciones surgen cuando desde la gestión se quiere introducir un proceso de cambio y que este proceso se lleve a cabo a partir de los sujetos que ejecutan las acciones, que sean estos quienes internalicen y ejecuten los cambios que se proponen; "evaluar para evolu-



cionar". Se deja autonomía y luego se pide que rindan cuentas del espacio que se ha dejado para la autonomía. Se evalúan acciones cuando se propone un contexto de cambio del modo de organización del trabajo y, al mismo tiempo, de la forma de administrar los recursos humanos.

Se plantea una modalidad de evaluación que tenga en cuenta el proceso, para lo cual será necesario un trabajo integrado y sostenido del equipo directivo en reuniones periódicas con los docentes y con los alumnos, que permita detectar los obstáculos para trabajar sobre ellos, fortalecer las posibilidades, iniciativas y la participación.

Así definida, la evaluación centrada en las acciones se constituye en un eje a ser tenido en cuenta en los tres Programas, que articularán los enfoques e instrumentos de evaluación según las necesidades, los avances y retrocesos a fin de capitalizar las experiencias que fortalezcan la retención, revisar los objetivos y metas propuestos, y generar nuevos proyectos.

Sólo a modo de ejemplo se enuncian algunos instrumentos de evaluación: observaciones participantes y no participantes, encuestas y entrevistas, informes de proceso. análisis de informes de avance, reuniones periódicas con los equipos.

IV. PERFIL DEL EGRESADO

En un momento de transformación y búsqueda de alternativas en educación es necesario plantear la reflexión y el debate dentro de las instituciones formadoras de formadores acerca de lo que se entiende por perfil docente.

Si apelamos a la necesidad de construir un modelo de formación de docentes que tenga a la práctica – compleja, incierta, en construcción y reconstrucción permanente – en el centro de su desarrollo – modelo interpretativo, reflexivo, de investigación- debemos concebir al perfil como una readaptación continua que se ajusta a las necesidades y valores del mundo actual desde una perspectiva crítica y responsable, donde el docente se autodetermina, en actuaciones sociales desde el servicio que presta.

La docencia, por lo tanto, es una tarea compleja y dinámica, que supone diferentes dimensiones y competencias necesarias para su formación, entendida como formación permanente.

Desde los aspectos prescriptivos de la política educativa actual – leyes, acuerdos, etc.- podemos encontrar una perspectiva común en lo que hace a la docencia como profesión.

El Consejo Federal en la Recomendación N° 17/92 expone: *“La formación docente constituye un proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico: el docente ...(...)*

... El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.”

Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de un perfil profesional adecuado a las demandas actuales que se presentan en un marco socio – económico - cultural complejo y dinámico. Esto supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos que posibiliten la constitución y el fortalecimiento de la capacidad de



decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

1. Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño del rol

La docencia como profesión implica el desempeño de un rol en el que se conjugan diferentes funciones y tareas, las que suponen dimensiones interrelacionadas:

- El aula
- La institución
- El contexto social de incidencia

En estos ámbitos, la interacción con los sujetos que coexisten y el ambiente en general, requieren del docente diferentes competencias y con ellas, diferentes conocimientos o componentes de la formación docente. Se definen como fundamentales:

. Componente científico: refiere al conocimiento de los saberes disciplinares, interdisciplinares y transversales que ha de enseñar. Se puede señalar por un lado, el conocimiento “sustantivo” – cuerpo de conocimiento de una materia – y por el otro, el conocimiento “sintáctico” – paradigmas de investigación en cada disciplina, tendencias, perspectivas y validez. Dentro de este componente será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación para la actualización disciplinar permanente.

. Componente psicopedagógico: supone el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, gestión de clases. Se ha catalogado como conocimiento “profesional” y como tal implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión

. Componente contextual: supone la capacidad de adaptación de la enseñanza al contexto y los sujetos. Implica que los docentes se sensibilicen por conocer las características socio – económicas y culturales donde despliega su actividad. Incluye el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva orientada hacia la diversidad cultural.

Desde este marco y atravesando los campos de la Formación Docente, se pretende construir una propuesta formadora que permita al futuro docente:

- ⇒ Apropiarse de los conceptos inherentes a las ciencias de manera tal que se produzca un real anclaje en sus esquemas cognitivos para una transposición didáctica coherente.
- ⇒ Decidir con criterios epistemológicos el accionar pedagógico-didáctico en el campo de cada una de las áreas curriculares, explicitando consecuentemente las opciones referidas a paradigmas de cada disciplina, comprometiéndose con tendencias, y perspectivas concretas.
- ⇒ Intervenir en el desarrollo de los procesos de aprendizaje potenciando los mismos y enriqueciendo la adquisición de saberes, a partir del ofrecimiento de estrategias y caminos fortalecedores.
- ⇒ Apropiarse con autoridad, eficiencia y responsabilidad de la tarea específica del rol docente: la enseñanza.
- ⇒ Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones, éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de



la educación.

- ⇒ Diseñar y conducir proyectos áulicos que comprendan integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y socio-culturales.
- ⇒ Diseñar y conducir proyectos áulicos integrados y consecuentes con el PC de la institución en la que participa durante los períodos de prácticas y residencia.
- ⇒ Participar en equipos de trabajo institucional en pro de dinamizar el movimiento institucional y en consonancia con un posicionamiento docente democrático.
- ⇒ Adquirir la conducta de autoevaluación permanente y concebirse como investigador de su propia práctica con miras a determinar sobre su propia formación continua y tendiente al logro de innovaciones en el contexto áulico, institucional y comunitario.
- ⇒ Debatir y establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares, de modo de fortalecer tanto su propia práctica, como la de los docentes con los cuales intercambia experiencias.
- ⇒ Integrar los conocimientos, habilidades y actitudes diversas que se hayan adquirido, seleccionándolos, organizándolos y articulándolos de forma que le signifiquen un aporte efectivo en su práctica profesional.
- ⇒ Adquirir conceptos, actitudes y procedimientos que respondan eficazmente a las problemáticas de la dimensión administrativo -burocrática y a su entorno político- laboral.
- ⇒ Conocer los instrumentos legales pertinentes para su desempeño laboral asumiendo con autonomía política el ejercicio del rol docente.
- ⇒ Ser capaz de conceptualizar y expresarse ampliamente en forma oral y escrita.
- ⇒ Asumir el rol docente dentro del marco de la diversidad:
 - ✘ con la idea del "conocimiento" como algo que se construye y reconstruye en cada sujeto;
 - ✘ considerando a la sociedad como algo complejo que debe ser analizada en la acción social y para dicha acción;
 - ✘ con la concepción de hombre como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente;
 - ✘ entendiendo a la educación como proceso que supone transmisión crítica de la cultura.
- ⇒ Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:
 - ✘ promoviendo actitudes de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollando su compromiso con los menos favorecidos social y económicamente;
 - ✘ generando cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
 - ✘ facilitando la tolerancia y la aceptación de las diferencias de todo tipo.
- ⇒ Demostrar conocimiento, estrategias y disposición hacia el intercambio educativo interinstitucional propuesto por el espíritu de la Ley Federal de Educación:
 - ✘ gestionando respuestas educativas en diversas instituciones y organismos (recreativos, de salud, educativos, de acción social, etc.), del medio local, regional, provincial, nacional e internacional.
 - ✘ estableciendo comunicación efectiva por diversos medios de comunicación: radio, correo telegráfico y electrónico e Internet.



- ⇒ Contextualizar la práctica docente dentro del marco de las normas, valores, aspiraciones y respuestas culturales propias del entorno socio-comunitario.
- ⇒ Evaluar las necesidades educativas especiales de los alumnos y determinar los recursos, apoyos y adaptaciones curriculares necesarias.
- ⇒ Conocer y comprender los problemas más relevantes del desarrollo motor, sensorial, afectivo y mental potenciando la atención educativa del niño respondiendo a sus necesidades y no a las condiciones deficitarias.
- ⇒ Acompañar y evaluar permanentemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, procurando su integración y/o el sostenimiento de ésta.
- ⇒ Apoyar el desarrollo de los procesos institucionales.
- ⇒ Colaborar con los docentes de la escuela común en las tareas de programación e implementación de las adaptaciones curriculares.
- ⇒ Establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- ⇒ Relevar y promover acciones y recursos existentes en la comunidad trabajando en redes con otras instituciones educativas y de otros sectores para la atención de las necesidades educativas especiales.
- ⇒ Desarrollar programas de prevención.



V. ESTRUCTURA CURRICULAR DE BASE

1. Marco De Definiciones Básicas

Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente constituyen el 2° nivel de especificación curricular, base para la construcción de los Diseños Curriculares Institucionales. En los mismos se define la estructura curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial delimitándose:

Los campos de la formación docente inicial, definidos como:

El campo de la formación general, en el cual se abordan saberes que permiten al docente conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; y construir herramientas conceptuales para investigarla e intervenir en ella. Es un campo de formación común para todos los docentes.

El campo de la formación especializada, que permite al docente analizar las características particulares de sus futuros alumnos, considerando su proceso de desarrollo y sus modalidades de aprendizaje, en relación con contextos socio culturales específicos. Está destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de los niveles y regímenes especiales

El campo de la formación orientada, que comprende la profundización del conocimiento de las disciplinas o áreas a enseñar, con las necesarias adaptaciones a los distintos niveles o ciclos, para posibilitar el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas y en relación con los otros campos de formación.

Se plantea un mínimo de 2800 horas reloj y una duración de cuatro años para el desarrollo de los profesorados de Educación Especial, habilitando para el desempeño en las diferentes ofertas de la modalidad de la que se trate.

La organización interna de la estructura curricular contempla:

- # La distribución de la carga horaria según los campos de la formación y los niveles para los que se forma. Se destinará el 60% al tratamiento de los contenidos del campo orientado, el 30% al campo general y especializado, el 10% restante corresponderá a las opciones de definición institucional.
- # La definición de trayectos curriculares que referencian los distintos recorridos al interior de la estructura de la carrera, cubriendo los campos de la formación general, especializada y orientada.
- # La definición de un tronco común en la Formación Docente Provincial en Educación Especial, que incumbe los dos primeros años de la Carrera.
- # La articulación de los diferentes espacios curriculares tomando como eje transversal la atención a la diversidad y la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales.
- # La integración de diferentes espacios curriculares definidos como agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación integral del futuro docente.
- # La organización del proyecto curricular de formación en relación con el desarrollo de competencias requeridas para el ejercicio de la práctica profesional, como así también en relación a temáticas y problemáticas sustantivas del campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.
- # La constitución de organizadores y recorridos posibles no solo para la formación inicial sino también para la capacitación e investigación.
- # La delimitación de contenidos al interior de los espacios curriculares se plantea a partir de los CBC para la formación docente aprobados por Resolución CFCyE N° 53/96 y por Resolución CFCyE N° 75/98, según lo establece la Resolución Ministerial 2537/98.



- # La definición del máximo de espacios curriculares por carrera, la duración cuatrimestral o anual que se plantea para cada caso y las correlatividades que regulan el régimen de cursado. Se contempla el criterio planteado en el ámbito nacional de no establecer mas de seis espacios curriculares simultáneos.
- # La asignación de espacios curriculares como espacios de opción institucional y optativos para los alumnos, que representan el 5% de la carga horaria total de la formación.
- # La inclusión de líneas orientadoras de articulación entre las funciones de la formación docente continua: formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.
- # La organización de los espacios con la modalidad de cátedras abiertas que deberá ser especificada por el docente al momento de presentar su proyecto para concurso.

NIVEL PARA EL QUE SE FORMA EL DOCENTE:

Nivel Inicial, 1º, 2º y 3º ciclo de EGB.

DENOMINACIÓN DEL TÍTULO QUE SE OTORGA:

“Profesor de Educación Especial en Discapacitados Mentales”

LA DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA:

Se plantea un mínimo de 2800 hs. Reloj para el desarrollo del Profesorado de Educación Especial en Discapacitados Mentales, en las que se fortalecerá el campo de la formación orientada hasta alcanzar el 60% de las hs. Cátedras establecidas.

2. Los Trayectos De La Formación

Los trayectos curriculares refieren a un modo de organizar el diseño curricular, integrando en su interior un conjunto de espacios curriculares articulados en función de ciertos criterios de unidad.

Estos criterios de unidad operan al interior de la estructura curricular considerando:

- ⇒ Las competencias inherentes al rol docente requeridas en la función profesional que desarrolla, en los distintos ámbitos de desempeño (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de una articulación de las distintas capacidades en relación con las intencionalidades que connotan de valor a su actuación profesional. La construcción de competencias implica actuar sobre la realidad de manera estratégica, considerando las particularidades contextuales de la situación.
- ⇒ Situaciones problemáticas del campo profesional que serán abordadas desde diferentes aportes disciplinarios. Su inclusión se sustenta en concepciones que priorizan el papel de la comprensión en el proceso de construcción de saberes y de conocimientos como producto de la interacción social y reconociendo su carácter relativo y provisional.
- ⇒ Los aportes disciplinarios necesarios para el abordaje de los contenidos a enseñar o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización.

A partir de estos criterios de unidad se plantean los siguientes trayectos de la formación docente:

TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO



Este trayecto integra espacios curriculares organizados a partir de situaciones problemáticas o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización. Se integran en el análisis aspectos referidos a los contextos socio histórico político en su relación con el análisis de problemáticas del sistema educativo, la institución escolar y de la realidad educativa actual.

TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Este trayecto integra espacios organizados en función de problemáticas y temáticas específicas vinculadas con las características de los sujetos destinatarios de la acción educativa, atendiendo a situar las características propias de la especialidad para la que se forma al futuro docente, y a los aportes teóricos que permiten fundar modos de concebir al sujeto en relación con aquello que aprende y a la importancia que revisten los contextos colectivos de aprendizaje.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Este trayecto está integrado por espacios organizados en función de aportes disciplinarios, temáticas específicas y competencias referidas por una parte a la vinculación con los contenidos a enseñar y al análisis de aportes teóricos que permiten fundar los procesos de enseñanza y las estrategias de intervención didáctica.

TRAYECTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Este trayecto se estructura a partir de competencias referidas a la práctica docente y la investigación educativa. Se organiza secuencial y transversalmente en espacios curriculares que plantean desarrollos propios pero articulados con los tres campos de la formación. Se sitúa en este sentido a la práctica docente, en los diferentes contextos en los que se desarrolla y a la formación en investigación, como componentes sustantivos del desempeño profesional.

La práctica docente pretende constituirse en espacios curriculares que proporcionen la posibilidad de desarrollar capacidades y actitudes más complejas, a la luz del análisis desde marcos referenciales teóricos con los cuales puedan lograrse mayores niveles de comprensión y que permitan intervenciones estratégicas y relacionadas con el contexto social de escolarización en que se produce.

La investigación, por su parte, posibilita al docente, inmerso en una realidad altamente compleja, apropiarse de enfoques, conceptos, metodologías que redefinen la percepción, el análisis, la comprensión, la interpretación de los procesos educativos y del contexto que los determina. Incorporar la actitud y la práctica de la investigación como un componente sustantivo del desempeño profesional implica instrumentar al docente para generar estrategias de abordaje y de construcción de alternativas ante las situaciones problemáticas escolares que se planteen.

3. Criterios Para La Distribución De Los Espacios Curriculares

TRONCO COMÚN Y EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES

Los dos primeros años de cursada se prevén como Tronco Común para los profesorado de Educación Especial de la Provincia y supondrá un acercamiento general a las herramientas teóricas necesarias para el ejercicio del rol docente. Esta es la razón por la cual no se incorporan desde el principio espacios curriculares que apunten directamente a la especialización en las diversas discapacidades.

Además durante toda la carrera, desde los primeros acercamientos a las características del rol hasta el manejo de las técnicas específicas para disca-



pacidad visual y debilidad mental, los contenidos estarán atravesados transversalmente por el planteamiento general de los principios de integración y atención a la diversidad.

4. Criterios Para La Organización Interna De Los Espacios Curriculares

Cuando se habla de **trayectos curriculares** se hace referencia a los distintos recorridos al interior de la estructura de una carrera, que proponen determinados contenidos para el desarrollo de las capacidades que se espera que un determinado profesional ponga en práctica durante su desempeño como tal. Los trayectos curriculares son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada. No implican cursados sucesivos sino complementarios y pueden requerir de distintos tipos de conocimientos y, por lo tanto, de contenidos provenientes de distintos campos disciplinares. Pueden estar organizados en relación más directa con determinadas competencias o capacidades, como así también con la atención de problemáticas que surjan como sustantivas al campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.

Los trayectos curriculares operan como organizadores del proceso de producción de los lineamientos curriculares de la formación docente, cubriendo los campos de formación general, especializada y orientada, e intentan favorecer la organización y articulación de los diferentes **espacios curriculares** entendidos como “agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de las competencias inherentes al rol”. Se puede decir, entonces, que los espacios curriculares se consideran como conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

Los criterios que pueden orientar la selección y la organización de los contenidos de los distintos espacios, pueden originarse en distintas fuentes y por lo tanto responder a lógicas diferentes, según se parta de las *competencias*, de las *disciplinas* o de *situaciones problemáticas*, las que deberán ser paradigmáticas del campo profesional docente.

Si se parte de la base de que no existe un único modelo o camino para llegar a elaborar los trayectos y los espacios curriculares, es correcto pensar que se puedan combinar estas fuentes y pensar en la organización de determinados espacios curriculares teniendo en cuenta, por un lado, las *disciplinas* propias del campo pedagógico, al mismo tiempo las *competencias* a las que puedan dar lugar el tratamiento de esos contenidos y también las *situaciones problemáticas*, a las que puedan aportar conocimientos y saberes par su abordaje y resolución.

Por otro lado, hay que tener en claro que toda acción de agrupamientos de contenidos, responde a criterios de carácter interdisciplinar o pluridisciplinar que atiendan a la necesidad de *integrar* contenidos, para superar fragmentaciones de distinto orden, las que han sido abundantemente cuestionadas permitiendo, al mismo tiempo, una mejor comprensión tanto de lo que se aprende como de sus posibilidades de utilización ante situaciones reales y concretas.

Desde el punto de vista didáctico, las formas de organización de los contenidos que pueden adoptar los espacios curriculares pueden ser las de *áreas*, *núcleos*, *módulos* y *asignaturas*. Las tres primeras responden a criterios de integración o interdisciplinares, mientras que la última, responde al criterio disciplinar. En cuanto a las estrategias para el tratamiento de los contenidos podemos hablar de *seminarios*, *talleres*, *trabajos de campo*, *trabajos de investigación*, etc.



En el concepto de **área** el criterio de agrupamiento es del orden epistemológico. Cuenta con más antecedentes en el campo didáctico-curricular, por lo que es más fácil su identificación y delimitación.

Otro concepto asiduamente utilizado especialmente en los últimos años, coincidente con intentos curriculares interdisciplinarios, es el de **núcleo**. Aquí también rigen criterios de integración, a veces disciplinaria o interdisciplinaria, pero en general responde a un tema o problemática central alrededor de la cual se seleccionan y agrupan los contenidos.

El concepto de **módulo**, ha sido utilizado de diferentes maneras, pero en general tiene que ver con la desagregación de grupos de contenidos de áreas o núcleos en unidades menores pero con unidad de sentido, en las que también se pueden proponer metodologías especiales y/o productos parciales pero integrados. El módulo se estructura a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario. Un módulo no se identifica con una disciplina determinada, sino que para su conformación necesita de un conjunto de conocimientos articulados, provenientes de diferentes campos de conocimiento en torno al abordaje de un determinado problema vinculado con la práctica profesional concreta. Esta problemática se constituye en un objeto de transformación, en función de la cual se organiza una matriz de contenidos y un conjunto de estrategias para atender a su indagación.

El objeto de transformación, como núcleo problematizador, permite al alumno en formación acceder a situaciones vinculadas a la realidad y apropiarse de los contenidos que requieren su profesión desde la vinculación teoría – práctica a través de la acción – reflexión.

El **seminario** o el **taller** constituyen estrategias de organización y producción de la enseñanza y del aprendizaje que obedecen a distintas concepciones, con claros elementos identificatorios y que, por otro lado, tienen ya una historia propia en el ámbito de la didáctica y por lo tanto de la enseñanza. El formato curricular del seminario centra la acción pedagógica en la profundización e investigación de una problemática o temática determinada.

Tiene como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de su complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación.

Requiere de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas que fundamentan el tratamiento que se le da a las situaciones nodales de la práctica profesional o temáticas particulares.

Por medio de estos procesos, los alumnos en formación, podrán apropiarse de marcos conceptuales y metodológicos necesarios para la indagación de la realidad, su interpretación y la construcción de conocimientos sobre la misma.

Los **talleres** pueden ocupar distintos lugares en la estructura curricular, constituyéndose en formas adecuadas para permitir la integración de conocimientos y la reflexión sobre la práctica y sus problemas. El taller refiere a una modalidad organizativa que integra el pensamiento y a la acción en tanto implica la problematización de la acción desde marcos conceptuales que sustenten el abordaje.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan desde este formato, requieren de la integración entre la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto.

El taller sitúa estilos de interacción y actitudes particulares entre quienes integran el mismo, dado que exige el aporte de experiencias y conocimientos pro-



pios para el logro de un producto determinado. Para ello es necesario intervenir desde una modalidad de aprendizaje diferente a la habitual, que permita al taller configurarse en un espacio que incluya la vivencia, el análisis, la reflexión y la conceptualización desde los aportes de diferentes campos de conocimiento

De lo expresado hasta el momento se puede deducir que una determinada **estructura curricular** puede combinar las distintas formas de organización de los contenidos mencionadas, siempre y cuando guarde coherencia lógica y quede justificada la estructura elaborada y los diferentes formatos que se hayan seleccionado para ella.

Los espacios abiertos de definición institucional adoptarán el formato que se estime pertinente de acuerdo a la propuesta específica.

Asimismo, esta propuesta sostiene la necesidad de construir espacios de integración entre las diferentes propuestas curriculares, que permita (más allá de los formatos seleccionados) superar fragmentaciones de distinto orden y procesos de aprendizaje que impliquen apropiarse de niveles de comprensión más complejos de las distintas situaciones concretadas que plantea la práctica profesional del docente.

5. Criterios para la selección y organización de los contenidos

El análisis crítico de las características y problemáticas de la profesión docente, el nivel de comprensión que se logre de las mismas, las competencias que se esperan lograr mediante los procesos formativos orientan la definición de criterios para la selección y organización de contenidos que se consideran necesarios para construir el perfil docente deseado.

Se priorizan en este sentido los siguientes criterios:

✕ PERTINENCIA Y PROFUNDIDAD

Que permita tener en cuenta las distintas dimensiones, factores y aspectos que involucra el análisis, interpretación y actuación estratégica sobre la realidad educativa. Implica considerar los aportes que se proporcionan desde distintas ciencias, los diversos encuentros que entre los campos del conocimiento se producen en el estudio de una realidad determinada, la valoración del conocimiento como producción social e histórica, y los procesos de construcción del conocimiento.

Definir este criterio implica recuperar en el marco de la formación docente, los fundamentos epistemológicos y psicológicos que articulan las concepciones de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza.

✕ RELEVANCIA SOCIAL

Que posibilite al alumno en formación el análisis de distintas perspectivas puestas en relación para el estudio de la educación como práctica social situada y la práctica docente como una tarea de intervención social, determinada por condicionantes históricos, políticos, ideológicos, valorativos que posibilitan u obstaculizan la producción de saberes, la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades para la apropiación de productos culturales socialmente significativos.

✕ ACTUALIZACIÓN Y APERTURA

Que atiende a la necesidad de incorporar en forma permanente los nuevos conocimientos producidos por el avance científico y su posibilidad de apertura, para su articulación atendiendo a las lógicas de los distintos campos del saber y permitiendo su progresiva complejización en el marco de la formación docente continua.

✕ ARTICULACIÓN



Que refiere a la construcción de recorridos al interior de la formación que permitan superar la fragmentación y posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Las distintas perspectivas puestas en relación para el análisis de la realidad, la construcción de propuestas alternativas llevadas a la acción, su valoración desde marcos referenciales, su reestructuración, su interrogación e indagación, permitirá el desarrollo de competencias requeridas para tomar decisiones estratégicas en el marco de actuación profesional particular.

α **REGIONALIZACIÓN**

Que atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

6. Criterios para la organización de los espacios abiertos de definición institucional

Las estructuras curriculares jurisdiccionales plantean la flexibilización de la propuesta curricular que permita el desarrollo de recorridos formativos comunes y otros específicos. Desde este principio, las instituciones formadoras en sus diseños curriculares, tienen la posibilidad de definir el abordaje de temáticas específicas. Se constituyen de esta manera espacios abiertos de definición institucional, destinados a la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos inherentes al campo profesional.

Cada espacio abierto en sí mismo se constituye en una instancia optativa para los alumnos, debiendo preverse que la oferta contemple para cada caso, al menos dos alternativas equivalentes entre sí a los efectos de la acreditación.

Esta institución ofrecerá las siguientes opciones:

- 1) **INFORMATICA EDUCATIVA PARA NIÑOS CON NEE**
- 2) **LA CONSTRUCCIÓN DE LA SEXUALIDAD**
- 3) **LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**
- 4) **PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA FAMILIAR**
- 5) **LA ESCUELA COMO ESPACIO DE PREVENCIÓN**

7. Criterios para la definición de las experiencias de integración curriculares

En función de la definición de formatos al interior de los espacios curriculares, se delimitan aspectos relativos a las formas de tratamiento y estrategias metodológicas priorizadas en la organización curricular.

Desde estos aspectos se consignan los siguientes ejemplos de propuestas de integración curricular:

Entre los espacios curriculares de la Práctica Docente II y las Didácticas de las Áreas Curriculares I y II se propone un trabajo de articulación centrado en la distribución de la carga horaria afectada al especialista de la modalidad que forma parte del equipo de la Práctica Docente II, el cual orientará a los docentes de las Didácticas de las Áreas Curriculares en lo específico de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y la integración escolar. Para el trabajo conjunto de estos equipos se prevé otorgar una hora cátedra más para encuentros sistemáticos de intercambios entre los docentes.

Entre los espacios curriculares de las Prácticas Docentes III y IV y las Didácticas Especiales I y II se propone un trabajo de articulación a través de las Prácticas de Ensayo y la Residencia que los alumnos deberán efectuar en los distintos servicios del Área de Educación Especial. Para el trabajo conjunto de estos equipos se prevé otorgar una hora cátedra más para encuentros sistemáticos de intercambios entre los docentes.



El coordinador de la carrera, dentro de sus funciones, facilitará la articulación entre los distintos espacios curriculares a partir del trabajo con los docentes y en relación a los contenidos que se abordan.

8. Estructura Curricular Del Ciclo Básico.

LOS TRAYECTOS Y LOS ESPACIOS

Se detallan a continuación los espacios curriculares integrados en cada trayecto y los descriptores básicos de los mismos en el marco del programa de formación de grado.

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Integrado por cuatro espacios curriculares con régimen de cursado anual. Los mismos son:

- **Práctica docente I** (Módulo - anual-A cargo de un docente generalista)
- **Práctica docente II** (Módulo - anual- A cargo de un docente generalista y un especialista)
- **Investigación I** (Seminario - anual- A cargo de un docente)
- **Investigación II** (Seminario - anual- A cargo de dos docentes, un generalista y un especialista)

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

PRÁCTICA DOCENTE

Este espacio incluye contenidos relativos a las múltiples dimensiones de la práctica docente. En su marco los futuros docentes conocerán y analizarán los supuestos que fundamentan diferentes concepciones de educación y el aporte que distintas disciplinas efectúan para el análisis del campo problemático de lo educativo.

Se incluye también el análisis de los procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de los conocimientos como producto histórico social y su relación con los contenidos escolares y el currículum.

La práctica docente se aborda desde el análisis de las dimensiones de la profesionalidad, el compromiso social y ético y las características y competencias requeridas para el ejercicio profesional. Sitúa el abordaje de enfoques y tendencias actuales en relación a los procesos de enseñanza.

El abordaje teórico será articulado desde la Práctica Docente I con la realidad de la institución escolar, a través de la inserción de los alumnos en las diferentes escuelas de educación especial y escuelas integradoras.

Práctica docente I: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Propuesta de alcance de los contenidos

- La Institución Escolar. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la Institución Escolar. Relaciones entre la Institución Escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La Institución escolar y el Sistema Educativo Argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad.
- Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico – didáctica de la institución escolar. Gestión del Currículo y de las prácticas áulicas en la Escuela. Dimensión sociocomunitaria. La dimensión administrativo organizacional de la Escuela. Estructura Formal. Poder y conflicto. Roles y



funciones de los diferentes actores. Cultura e identidad institucional. El proyecto Educativo Institucional.

- La educación como campo problemático. Los fundamentos de la práctica educativa. Educación y pedagogía. Debates contemporáneos.
- La práctica docente. Dimensiones profesional, socio política y ética de la tarea docente. El docente y el conocimiento. Saberes del docente: marcos de referencia explícitos e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. El rol docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de 192 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 10% de la misma para el desarrollo de actividades de campo e indagación de la realidad educativa de la educación especial y de la comunidad donde se insertan las instituciones. Esta instancia se articulará con el espacio de investigación para el desarrollo de capacidades que instrumenten en el abordaje comunitario, y con otros espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

Práctica docente II: INTEGRACIÓN E INSERCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

Este espacio incluye contenidos relativos al análisis del proceso curricular y del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial, EGB 1 y 2 y Educación Especial.

Se centra asimismo en el diseño de la enseñanza, contextualizada en el ámbito de la práctica docente en el aula y en la institución escolar.

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

Cada docente de este espacio contarán con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación con los talleres de Didáctica de las áreas curriculares, fundamentalmente en lo que se refiere al abordaje metodológico didáctico en la atención de niños con NEE.

Propuesta de alcance de contenidos:

- El currículum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos y funciones del currículum. El currículum y la práctica escolar. El docente y el currículum.
- El currículum como proceso: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Ámbitos, niveles de concreción y agentes. Los determinantes del currículum. Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico.
- Documentos curriculares. Contenidos básicos comunes. El diseño curricular jurisdiccional: lógicas para su abordaje. Análisis de los diseños Curriculares provinciales para los distintos niveles. La contextualización: El PEI y el PCI, la planificación de aula.
- Principios filosóficos e ideológicos de la Integración Escolar. Escuela Inclusiva.
- El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos de enseñanza, estrategias y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares.
- Atención a la Diversidad: Estrategias y metodologías específicas de acuerdo a las características de las distintas discapacidades a atender, para la ense-



ñanza de los contenidos de las distintas áreas curriculares. Adaptaciones curriculares: concepto e implicancias.

- Criterios para la selección y uso de recursos y de tecnologías educativas.
- La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de criterios e instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales, y de 192 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 15% para el desarrollo de experiencias de aproximación a situaciones áulicas en distintas instituciones de la modalidad de educación especial.

Podrá articularse con los restantes trayectos de la formación, brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los tres espacios vinculados a la formación en investigación permitirán a los futuros docentes aproximarse a contenidos que le posibiliten fundamentar el conocimiento científico, reconocer sus características distintivas y la estructura y dinámica de sus procedimientos y producciones.

Abordarán el análisis de las teorías y procedimientos científicos en su relación con el papel y condiciones del contexto social e histórico en el que tienen lugar las producciones científicas, atendiendo en particular al abordaje del conocimiento en la contemporaneidad.

Sitúa como eje a la investigación educativa, recuperando los paradigmas, perspectivas y enfoques teórico – metodológicos y como núcleo sustantivo el abordaje del diseño e implementación de proyectos de investigación vinculados a la realidad en la Educación Especial.

Investigación educativa I

Propuesta de alcance de contenidos

- Conocimiento científico: caracterización y tipos. Estructura del conocimiento científico. Investigación y métodos científicos. Progreso científico. Influencia de factores sociales en el desarrollo de las Ciencias. Implicancias éticas y sociales de las Ciencias y la Técnica.
- Paradigmas en el campo del saber científico. La coexistencia paradigmática. Invariantes estructurales en el proceso científico. El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. El papel del proceso como instancia integral. Diferentes instancias de validación: conceptual – empírica – operativa – expositiva.
- La instancia de validación conceptual: Planteamiento específico del problema de investigación. La observación como una fuente informativa, sus características.
- La delimitación del problema. Formulación de hipótesis. Hipótesis preliminares. Marco Referencial y/o Marco Teórico. Propósitos de la investigación. Posibles impactos.
- La instancia de validación empírica: Diseño y recorte del objeto empírico. Las unidades de análisis, variables, dimensiones e indicadores. Configuración de las matrices de datos. Posibles instrumentos de recolección de datos: la observación. La entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El informante clave.

Propuesta de distribución de la carga horaria



Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs cátedra semanales y de 96 hs cátedra anuales.

Investigación educativa II

Propuesta de alcance de contenidos

- La investigación educativa como investigación social. Investigar la educación: sus complejidades como objeto de conocimiento. El conocimiento en la práctica de enseñar, el conocimiento en la investigación. Ritmos, prisas y pausas en el proceso de conocimiento: los tiempos de la enseñanza, los tiempos de la investigación. El impacto de las investigaciones en los procesos de transformación e innovación educativa
- La investigación en educación. Investigaciones actuales en educación. Nuevos enfoques de la investigación educativa. El rol del docente como investigador en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. Etapas en la elaboración de un diseño de investigación: delimitación de la temática y del problema, construcción del marco teórico y metodológico. El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información. Conclusiones y elaboración de informes.
- La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. Evaluación del proyecto de investigación. La investigación en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación: nuevas propuestas y alternativas. El docente como investigador. La práctica docente como fuente de investigación. Los alumnos como investigadores: alcances y limitaciones.
- Aplicaciones del recurso informático en el ámbito de la educación y de la investigación educativa.
- La investigación en educación. Investigaciones actuales en educación. Nuevos enfoques de la investigación educativa. El rol del docente como investigador en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs cátedra semanales y de 96 hs cátedra anuales.

Se destinará, para cada espacio, un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementan en la institución formadora y para actividades de articulación con los distintos espacios del Trayecto Disciplinar.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Integrado por 10 espacios curriculares, con régimen de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

- **Matemática.** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de un docente).
- **Lengua** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de un docente).
- **Ciencias Sociales.** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de dos docentes).
- **Ciencias Naturales.** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de dos docentes).
- **Didáctica de las áreas curriculares I.** (Talleres – cuatrimestral- a cargo de 3 docentes).
- **Didáctica de las áreas curriculares II.** (Talleres – cuatrimestral- a cargo de 2 docentes).



- **Anatomoneurofisiología** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de un docente).
- **Neuropatología** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de un docente).
- **Psicopatología I** (Seminario – cuatrimestral- a cargo de un docente)
- **Estimulación y aprendizajes tempranos I** (Seminario – cuatrimestral- un docente)

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

En el trayecto disciplinar no se integran contenidos de las disciplinas especiales: Música, Educación Física y Plástica, por existir en la Provincia Carreras de Formación Docente en esas áreas específicas y por existir correlativamente, cargos docentes en los establecimientos educativos, a ser cubiertos con preferencia por los docentes con título específico.

Matemática

Se integran a la estructura un espacio curricular, de duración cuatrimestral, centrados en el abordaje a los conocimientos específicos que demanda la enseñanza de la matemática.

Propuesta de alcance de contenidos

- La matemática. Conceptos fundamentales para su enseñanza: Número y operaciones. Lenguaje gráfico y algebraico. Nociones geométricas. Medida. Nociones de estadística y probabilidad.
- Los procedimientos relacionados con el quehacer matemático: resolución de problemas, las formas de razonamiento.
- Concepciones acerca de las relaciones entre la matemática y la comunicación didáctica de la matemática.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Lengua

Propuesta de alcance de contenidos

- Algunos hitos paradigmáticos en el pensamiento lingüístico del siglo XX: la corriente estructuralista. La gramática generativa. La lingüística textual. La pragmática.
- Lengua oral. La adquisición del lenguaje. Relación entre lenguaje y pensamiento. Diferencias y semejanzas con respecto a la lengua escrita. Modos discursivos orales: conversación, discusión, exposición, dramatización, recitación y argumentación.
- Lengua escrita. Su incidencia en la producción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento. Lengua escrita y aptitud social. Estrategias de escritura. Producción de textos escritos. Lectura. Estrategias para la comprensión lectora. Tipologías textuales.
- La gramática textual. Organización de la información: coherencia. Superestructuras. Macroestructura global. Cohesión gramatical y lexical.
- Sociolingüística. Diferencia y variación. Lengua materna. Lengua estándar. Dialecto. Sociolecto. Cronolecto. Contexto y registro. El uso y la norma.
- El discurso literario. Concepto de literatura. La literatura como producto estético.

Propuesta para la distribución de la carga horaria



Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Ciencias sociales

Propuesta de alcance de contenidos

- Objeto de estudio del conocimiento social. Realidad social: características. La complejidad de lo social. La organización del espacio en diferentes sociedades. Una concepción renovada del espacio geográfico.
- Las sociedades a través del tiempo. La realidad socio cultural, política y económica. Normas sociales. Los principios, valores y supuestos del orden democrático.
- La producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Diferentes concepciones teóricas y metodológicas. Categorías de análisis: espacio-tiempo. Multicausalidad. Cambio y continuidad. Los procedimientos relacionados con la investigación social. La relación sociedad-naturaleza. El trabajo como producto social. Nueva organización del trabajo.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Ciencias naturales

Propuesta de alcance de los contenidos

- Las características de la vida. Fenómenos físicos y químicos. La tierra y el universo.
- La elaboración de conocimientos en el campo de las Ciencias Naturales. Su relación con otros campos. Los procedimientos científicos. Las preguntas y los problemas. Las hipótesis como explicaciones provisionales. La experimentación. Los modelos. Relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. La investigación del mundo natural. La organización de los seres vivos. La organización ecológica: ecosistemas naturales, ecosistemas humanos. Educación ambiental. Educación para la salud.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

DIDÁCTICA DE LAS ÁREAS CURRICULARES

El objetivo principal de la organización de estos espacios es hacer efectiva la articulación de los aspectos didácticos de las distintas áreas que se integran finalmente en el ejercicio del rol profesional.

Didáctica de las Áreas Curriculares I



Este espacio está integrado por 3 talleres en los que se abordará el tratamiento pedagógico - didáctico de las siguientes áreas curriculares: Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología.

Didáctica de la Matemática

Propuesta de alcances de contenidos.

- Concepciones acerca de las relaciones entre la matemática y su didáctica. Teorías e investigaciones acerca del desarrollo de conceptos matemáticos a ser trabajados en el nivel o ciclo, y sus aportes a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Valoración del aporte de la matemática en la formación.
- Contenidos matemáticos a enseñar: su ubicación en el currículum jurisdiccional. Objetivos de su enseñanza. Los conceptos a enseñar dentro de la matemática: su ubicación y su relación con otras disciplinas. Las actitudes relacionadas con el quehacer matemático y su enseñanza.
- La transposición didáctica de los conocimientos matemáticos. Concepción de problema y tipo. Estrategias para la resolución de problemas. Formas de validación de las mismas. Las estrategias de enseñanza en el aula. Criterios de evaluación del alumno.
- Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Didáctica de las Ciencias Naturales

Propuesta de alcances de contenidos.

- Concepciones de ciencia que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales. Características de la ciencia en la escuela. La enseñanza de las Ciencias Naturales en las edades tempranas: estado del debate. Lógicas disciplinares que conforman el área.
- Las Ciencias Naturales en el diseño curricular jurisdiccional. Los contenidos a enseñar y sus implicancias para la formación. El valor de la enseñanza de las Cs. Naturales. La enseñanza de los procedimientos y actitudes relacionados con la investigación en el área.
- La transposición didáctica de los conocimientos de las Cs. Naturales. La investigación y la investigación escolar en las Cs. Naturales centrada en la resolución de problemas. Las actividades de exploración y de experimentación. Criterios de evaluación de los aprendizajes.
- Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Tecnología y su Didáctica

Propuesta de alcance de contenidos

- La tecnología como productora de bienes y servicios. Relación entre las áreas de demanda y respuesta de la tecnología con énfasis en las características regionales. Los productos tecnológicos en el entorno inmediato. La influencia del desarrollo tecnológico en el empleo.
- Tipos de materiales e identificación de los mismos como insumo para conseguir el producto. Las herramientas y su vinculación con los procesos de fabricación de productos. Máquinas y dispositivos de distintas ramas de producción. Los instrumentos de medición en distintas ramas de la tecnología. Normas de seguridad e higiene en los procesos productivos.
- Nociones de diferentes formas de comunicación. Aplicaciones de la informática y las telecomunicaciones en la educación. Uso y aplicaciones del procesamiento de la información en distintas áreas.



- La producción de bienes y su relación con los materiales y recursos renovables y no renovables. Procesos de producción en diferentes escalas. Interacción ciencia – tecnología y sociedad.
- El papel de la innovación en la tecnología. Evolución histórica de algunos productos y procesos. Los procesos como productos de la tecnología. El enfoque sistémico como herramienta para el análisis de artefactos y procesos.
- Modelos didácticos para la enseñanza de la tecnología. Objetivos de su enseñanza. Planificación de actividades. Las estrategias de enseñanza en el aula. Criterios de evaluación del alumno. Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

El espacio curricular está conformado por 3 talleres de cursada cuatrimestral. Didáctica de la Matemática y Didáctica de las Ciencias Naturales contarán para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs semanales, en tanto Tecnología y su Didáctica contará con una carga horaria de 5 hs semanales. El espacio completo cuenta con 208 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Cada docente de estos talleres contarán con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación de estos talleres entre si y con la Practica docente II, fundamentalmente en lo que se refiere al abordaje metodológico didáctico en la atención de niños con NEE.

Didáctica de las Áreas Curriculares II

Didáctica de la Lengua

Propuesta de alcances de contenidos.

- Marco teórico de la didáctica de la lengua. Las ciencias del lenguaje. Los aportes de la Psicolingüística. Piaget, Vigotski, Chomsky.
- La lengua como objeto social y cultural. La alfabetización como tránsito cultural. El sistema de escritura.
- El proceso de escritura. Adquisición del código escrito. Teorías sobre su adquisición. Modelos cognitivos. El papel de la gramática. Estrategias de escritura.
- El proceso de lectura. El papel de los conocimientos previos, las tipologías textuales, el contexto. La comprensión lectora. Estrategias de lectura.
- La intervención docente en relación con la lectura y la escritura.
- La lengua oral, su didáctica.
- La evaluación, la corrección, la revisión de las producciones escritas: criterios.
- Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Didáctica de las Ciencias Sociales

Propuesta de alcance de contenidos.

- Concepciones de Ciencias Sociales que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales.
- El conocimiento social.
- Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Jurisdiccional.
- Las Ciencias Sociales y la transposición didáctica. Criterios para la selección y jerarquización de los contenidos .



- Distintos modelos de enseñanza y el diseño de propuestas de intervención.
- Abordaje metodológico y recursos didácticos.
- La evaluación de las Ciencias Sociales. Instrumentos de evaluación y criterios.
- Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

El espacio curricular está conformado por 2 talleres de cursada cuatrimestral. Cada uno contará para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs semanales. El total de horas de cursada semanal del Espacio será de 8 hs. Y en el cuatrimestre 128 hs.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Cada docente de estos talleres contarán con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación de estos talleres entre si y con la Practica docente II, fundamentalmente en lo que se refiere al abordaje metodológico didáctico en la atención de niños con NEE.

Anatomoneurofisiología

Este espacio curricular aproxima a los futuros docentes a los conocimientos básicos del funcionamiento del sistema nervioso a fin de comprender posteriormente las patologías derivadas del mismo y su tratamiento pedagógico.

Propuesta de alcance de contenidos.

- Anatomía, histología y fisiología del sistema nervioso
- Función motora y sensitiva
- Organización cerebral en la estructuración de los procesos psíquicos superiores: Atención. Memoria. Lenguaje.
- Sensopercepciones.
- Aspectos fisiológicos de la motivación y la emoción. Diferentes enfoques.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestral.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

Neuropatología

Este espacio curricular abarca el conocimiento de patologías del sistema nervioso, que le permitirán al futuro docente contar con la información necesaria que se requiere para el trabajo con niños que presentan estas patologías.

Propuesta de alcance de contenidos

- Introducción a la neuropatología.
- Concepción nosográfica y clínica
- La historia clínica. Valor de antecedentes, exámenes y estudios complementarios
- Neuroplasticidad y lesión neurológicas.
- Etiologías orgánicas de problemas del desarrollo.
- Factores de riesgo. Prevención. Detección temprana.
- Trastornos motores. Parálisis. Encefalopatías. Lesiones periféricas.



- Lesiones medulares. Miopatías.
- Epilepsias y fenómenos paroxísticos y episodios no epilépticos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

PSICOPATOLOGÍA

Se integra a la propuesta curricular dos espacios, en los cuales se abordarán diferentes patologías mentales a fin de que los futuros docentes cuenten con las aproximaciones fundamentales para la detección y abordaje desde un encuadre pedagógico

Psicopatología I

Propuesta de alcance de contenidos

- Introducción a la psicopatología: recorrido histórico. Lo normal y lo patológico. Prevención primaria, secundaria y terciaria
- Criterios diagnósticos. Nosología y nosografías. Principales entidades psicopatológicas: distintas perspectivas teóricas. El Síntoma. Semiología: funciones intelectuales, sensopercepción, afectividad, actividad.
- Desarrollo psicológico y Psicopatología infantil. Delimitación del campo de la psicopatología infantil. Problemáticas. Raíces teóricas. Aportes interdisciplinarios.
- Lo normal y lo patológico en la infancia. Criterios de normalidad. Nosologías. Criterios clasificatorios. Presentación del síntoma en la infancia.
- Las organizaciones deficitarias globales. Desórdenes específicos del desarrollo psicológico. Trastornos específicos de aprendizaje escolar.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

ESTIMULACIÓN Y APRENDIZAJES TEMPRANOS

Se integran a la propuesta curricular dos espacios cuatrimestrales con formato de taller, con el objetivo de posibilitar un acercamiento metodológico-conceptual a la Estimulación Temprana como área de intervención de la Educación Especial.

Estimulación y Aprendizajes Tempranos I

Propuesta de alcance de contenidos

- Atención temprana del Desarrollo Infantil. Concepto de desarrollo. Neuropsicosociología del desarrollo. Desarrollo y aprendizaje.
- El rol del adulto: importancia de los primeros vínculos. Función de sostén.
- Organización del tiempo y el espacio, su importancia en la constitución subjetiva.
- Condiciones medioambientales y relacionales: espacio físico estable, adulto referente estable.
- Organización de la vida cotidiana, sueño, vigilia, rutinas. Los cuidados cotidianos y su relación con la organización yoica.



Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs semanales y de 48 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular y articulación con otros espacios curriculares.

TRAYECTO SUJETO - APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Integrado por 2 espacios curriculares con régimen de cursado anual. Los mismos son:

- **Sujeto, aprendizaje y contexto I** (Módulo - anual- a cargo de 2 docentes)
- **Sujeto, aprendizaje y contexto II** (Módulo - anual- a cargo de 2 docentes)

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Estos espacios, articuladamente incluyen contenidos relativos a la función educativa de la modalidad, las diversas concepciones de infancia a través del tiempo, y los procesos de constitución del sujeto.

Se centrará el estudio en el desarrollo del sujeto, su vinculación con el aprendizaje y las características de las ofertas educativas propias de Educación Especial.

Sujeto, aprendizaje y contexto I

Propuesta de alcance de contenidos

- La infancia a través de la historia: condicionantes económicos, políticos, sociales y religiosos en su conceptualización teórica.
- Los distintos discursos que teorizan sobre el Sujeto y el Aprendizaje y los contextos socio – históricos en que surgen esas teorizaciones.
- El desarrollo psicológico del sujeto: procesos de crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje. El desarrollo motor durante la primer y segunda infancia: caracterización evolutiva. Procesos cognitivos: el desarrollo del pensamiento: la función simbólica. Procesos cognitivos básicos. El desarrollo del lenguaje. El juego.
- La socialización primaria. Las figuras de apego. Las relaciones y el conocimiento social en la primer y segunda infancia.
- Dinámica inconsciente: cuerpo y psiquismo, inconsciente y sexualidad, sexualidad infantil. La formación de los psicodinamismos en la etapa infantil: los procesos de identificación, las funciones materna y paterna.
- Relaciones entre Desarrollo y Aprendizaje. Teorías del Aprendizaje y su vinculación con la concepción del desarrollo del sujeto. Constructivismo, cognitivismo y perspectiva socio – histórica.
- Aprendizaje: las teorías del aprendizaje y su vinculación con la concepción del desarrollo del sujeto. El proceso de aprendizaje en diferentes contextos educativos: formales y no formales.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de 128 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.



Sujeto, Aprendizaje Y Contexto II

Propuesta de alcance de contenidos

- El desarrollo psicológico en la niñez y la adolescencia: Desarrollo cognitivo: Las representaciones infantiles del mundo físico, biológico y social. Desarrollo del lenguaje. Pensamiento y Lenguaje, los códigos lingüísticos sociales. La formalización del pensamiento. La interacción social. Génesis y evolución de las nociones sociales. El desarrollo moral. El reconocimiento y respeto de las reglas. Desarrollo psicosexual: la latencia. La pubertad. La adolescencia como una etapa de cambios: mitos y realidades. La identidad y las identificaciones, los duelos. Formación de vínculos e interacciones con pares.
- El desarrollo del sujeto como producto de condiciones histórico sociales. Impacto de los cambios sociales y culturales en la constitución del sujeto. Las características actuales de los procesos de socialización. La naturaleza social de los saberes culturales. Diversidad lingüística y cultural. Los niños con necesidades educativas especiales.
- Aprendizaje y cultura: El proceso de aprendizaje en diferentes contextos educativos, socio – históricos y políticos. La Escuela integradora y el aprendizaje en la diversidad. Los múltiples sentidos de la diversidad: socio – económica, cultural, étnica, religiosa, de capacidades, de intereses, etc. Concepto de “Diferencia” y “Desigualdad”. Concepto de “Necesidades Educativas Especiales” en el marco de la Atención a la Diversidad.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de 128 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO

Integrado por un espacio de duración cuatrimestral.

- **Sistema educativo** (Seminario - cuatrimestral- a cargo de un docente)

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Sistema educativo

Este espacio recupera aportes de la historia, la sociología y la política educativa que contribuyen al análisis del marco histórico, social, político, económico etc. en el que se contextúa la práctica docente en Educación Especial.

Se centrará el estudio en la función del sistema educativo y en el análisis de los procesos actuales de transformación y en el conocimiento de la normativa que regula el funcionamiento del mismo.

Propuesta de alcance de contenidos

- Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino. Contexto de producción. Normativa fundacional. Funciones del Sistema Educativo Argentino. Desarrollo histórico, consolidación y principales problemáticas.
- Evolución histórica de la Educación Especial. Nuevos Paradigmas. Legislación Internacional y Nacional. Declaración universal de los Derechos Humana-



- nos. Principio de Normalización. Acuerdo Marco para la Educación Especial.
- Realidad educativa de los 90. Relaciones entre el S.E. y el contexto social, político, económico y cultural. Encuadre legal vigente. Constitución Nacional y provincial. L.F.E. y L.E.S. Acuerdos Federales. Especial referencia al nivel o ciclo. Normativa que regula el sistema educativo en la jurisdicción provincial.
- Formación docente. Evolución histórica y características actuales de la docencia como profesión. Normativa vigente que regula la función y trabajo docente. Marco filosófico, epistemológico y legal que sustenta la educación especial.
- La función política de la educación en los diferentes contextos sociales e histórico – políticos. De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. La diversidad y el conocimiento escolar.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 64 horas cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.



9. Estructura Curricular del Ciclo de Especialización en Discapacitados Mentales

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Integra cuatro espacios curriculares, tres con régimen de cursado anual y el cuarto de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

- **PRÁCTICA DOCENTE III** (módulo anual, a cargo de dos docentes: un generalista y un docente de la especialidad).
- **PRÁCTICA DOCENTE IV** (módulo anual, a cargo de cuatro docentes: 2 generalistas y dos docentes de la especialidad, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos).
- **INVESTIGACIÓN III** (taller anual, a cargo de 2 docentes: un especialista en investigación y un docente de la especialidad).

Práctica Docente III: INTEGRACIÓN E INSERCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

Este espacio incluye como eje articulador las adaptaciones curriculares y sus distintos niveles de concreción partiendo de la concepción teórica y la elaboración e implementación de propuestas acotadas en los distintos niveles educativos.

Los docentes a cargo de este espacio contarán con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación con la Didáctica Especial I, fundamentalmente en lo que se refiere a la intervención educativa en la atención de niños con NEE.

Propuesta de alcance de contenidos

- La Escuela Inclusiva. El contexto institucional: observación, análisis y registro de las relaciones de la escuela con el entorno comunitario y social. Gestión institucional. Planteamientos organizativos que facilitan la atención a la diversidad: factores personales, funcionales y materiales.
- Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar. Lectura y análisis del PEI y PCI.
- La evaluación del alumno en interacción con el contexto (escolar, familiar y sociocultural). La determinación de las NEE: su carácter relativo e interactivo. Planificación de la respuesta educativa. La evaluación y revisión permanente de la respuesta.
- Modelos de integración escolar y modos de intervención del docente de Educación Especial. Proyectos comunitarios, institucionales, áulicos. Trabajo en equipo. Redes sociales y comunitarias.
- Adaptaciones curriculares: generales, específicas, individuales. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Adaptaciones curriculares en las distintas disciplinas. Las adaptaciones curriculares en relación con las características de los niños/as.
- Observaciones y ayudantías. Elaboración e implementación de propuestas didácticas específicas.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs cátedra semanales, y de estimativamente 256 hs cátedra anuales.



De la carga horaria total se destinará un 40% para el desarrollo de experiencias de observación, ayudantías y prácticas en distintas instituciones de Educación Especial.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación, brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular y fundamentalmente con el espacio de DIDÁCTICA ESPECIAL I, con la que se deberá articular teniendo como eje, la elaboración de proyectos y las estrategias pedagógicas para su ejecución.

Práctica Docente IV: INTEGRACIÓN E INSERCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA.

Este espacio se configura como un lugar de articulación y análisis crítico, en el que se desarrollan actividades de investigación y de reflexión sobre la propia práctica.

Integra como espacio la proyección y puesta en acción de estrategias de intervención didáctica, en el que se puedan elaborar e implementar propuestas alternativas frente a situaciones de clase y de enseñanza, en contextos particulares de actuación.

Los docentes a cargo de este espacio contarán con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación con la Didáctica Especial II, fundamentalmente en lo que se refiere a la intervención educativa en la atención de niños con NEE.

Propuesta de alcance de los contenidos

- El contexto del aula con niños con NEE integrados: Elaboración e implementación de propuestas didácticas en función de propósitos educativos, el PEI y PCI, los contenidos de enseñanza y las características de las alumnas y alumnos.
- El contexto del aula en la Escuela Especial de Discapacitados Mentales: elaboración e implementación de propuestas didácticas con relación al PEI y PCI, los contenidos de enseñanza y las características de las alumnas y alumnos.
- Análisis de la propia práctica y formulación de proyectos de acción en función de la identificación de problemas en la experiencia realizada.
- Importancia contemporánea de la Ética. Crisis de valores, crisis ética. Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los Derechos Humanos y la diversidad. Ética en la Educación. Responsabilidad laboral. Profesionalidad. Reflexión crítica sobre las virtudes del educador: coherencia discurso- práctica.

Distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 10 hs cátedra semanales y de estimativamente 320 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 60% para el desarrollo de práctica y residencia en distintas instituciones educativas de la modalidad.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular, fundamentalmente con DIDÁCTICA ESPECIAL II.

Investigación Educativa III

Propuesta de alcance de los contenidos

- La mirada etnográfica. Aportes a la problematización de las miradas en torno a la escuela y las prácticas educativas.
- La investigación de la enseñanza. Los procesos de investigación de la práctica docente. La construcción de conocimientos: saberes y conocimiento esco-



lar. la producción del discurso. Instancias de validación. El conocimiento como producto socialmente vinculante.

- Organización significativa del conocimiento. Informes de investigación. Metodología y estrategias de análisis de la información. El uso de los resultados de la investigación educativa: crítica y autocrítica de la práctica docente.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementan en la institución formadora. A tal fin, los docentes a cargo del espacio podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Integra once espacios curriculares. Los mismos son:

- **EXPRESIÓN ARTÍSTICA INTEGRAL I Y II** (talleres cuatrimestrales, a cargo de 3 docentes).
- **DIDÁCTICA ESPECIAL I Y II** (seminarios anuales, a cargo de un docente de la especialidad).
- **PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE** (seminario cuatrimestral, a cargo de un docente).
- **ESTIMULACIÓN Y APRENDIZAJES TEMPRANOS II** (taller cuatrimestral, a cargo de dos docentes).
- **TERAPIA OCUPACIONAL Y FORMACIÓN LABORAL** (taller cuatrimestral, a cargo de un docente)
- **PSICOMOTRICIDAD** (taller cuatrimestral, a cargo de un docente)
- **TRASTORNOS PROFUNDOS DEL DESARROLLO** (seminario cuatrimestral, a cargo de un docente).
- **TÉCNICAS DE EXPLORACIÓN PSICOPEDAGÓGICAS** (taller cuatrimestral, a cargo de un docente)
- **PSICOPATOLOGÍA II**
- **ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL 3ER.CICLO DE EGB.** (seminario cuatrimestral, a cargo de un docente de la especialidad).
- **ESPACIO ABIERTO** (Taller – cuatrimestral, a cargo de un docente)
- **ESPACIO ABIERTO** (Taller – cuatrimestral, a cargo de un docente)

EXPRESIÓN ARTÍSTICA INTEGRAL

Se integra a la estructura curricular dos espacios cuatrimestrales que permitan incorporar los lenguajes artísticos en la formación. Requieren el desarrollo de capacidades para la comprensión, la apreciación y valoración de los lenguajes artísticos y sus posibilidades expresivas y comunicacionales.

Se ubica como eje la formación de la dimensión estética potenciando la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, que nutren las propuestas de enseñanza.

Propuesta de alcance de contenidos

Expresión Artística Integral I

- Los lenguajes artísticos: la música, la plástica, la expresión corporal, el teatro. Elementos y características.



➤ **Expresión plástica**

El lenguaje plástico y su organización. Creatividad y expresión. La imagen visual. Desarrollo de la libertad expresiva. Conceptualización del grafismo. Relaciones entre juego y aprendizaje. Juegos grafoplásticos. Espacio. forma. Imagen. Textura. Color. Técnicas bi y tridimensionales.

➤ **Expresión musical**

El lenguaje musical y su organización. El sonido y la música. Organización de sonidos en estructuras musicales: ritmo, textura musical, forma, melodía, género y estilos. fuentes sonoras.

Palabra y sonido. El lenguaje musical y el juego. Juegos de sensibilización auditiva y adiestramiento auditivo en función de los fonemas. Juegos orales, ritmo, movimiento. Improvisación y creación.

Juegos sonorizados. producciones e improvisaciones rítmicas, sonoras y coreográficas aplicadas a textos literarios. Relato y paisaje sonoro.

Sonido. Sonido y palabras. Juegos de manos melódicos y sonorizados. Sonido y texto literario. La voz. Voz cantada y hablada. Relatos sonoros. Los instrumentos

sonoros y musicales. Materiales y objetos: características, propiedades. Cotidífonos.

➤ **Expresión corporal**

Conceptualización de la expresión corporal. Características. Espacio y tiempo de juego. Juego y trabajo. Juego corporal y dramático.

Improvisación libre. Improvisación a partir de acciones físicas y con objeto oculto. Transición entre el lenguaje gestual y lenguaje verbal.

Reconocimiento del propio cuerpo. Esquema corporal. Uso del cuerpo como herramienta lúdica. Exploración de las capacidades sensoriales del cuerpo. Respiración y voz. Respiración y energía. Resonadores corporales. imaginación y voz. El cuerpo como herramienta creativa. Los movimientos de las distintas partes del cuerpo. Cuerpo y espacio. Cuerpo y temporalidad. Relajación.

Expresión Artística Integral II

➤ La enseñanza de los lenguajes artísticos. Su relación con el aprendizaje escolar. El reconocimiento de la dimensión estética. El valor de la educación artística en la formación de docentes de Educación Especial. Concepciones de arte que subyacen a los enfoques de enseñanza del área.

➤ La educación artística en el diseño curricular jurisdiccional. Sus aportes para la enseñanza de otros campos disciplinarios. Criterios que permiten fundamentar desde la perspectiva didáctica la enseñanza de la educación artística en edades tempranas. Actitudes relacionadas con el quehacer de la educación artística y su enseñanza. Aspectos didácticos y metodológicos en niños/as con NEE.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

DIDÁCTICA ESPECIAL

Se integra a la estructura curricular con dos espacios anuales, que involucran el desarrollo y profundización de los conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niños con discapacidades mentales, haciendo hin-



capié en la aplicación de los contenidos teóricos prácticos de las metodologías especiales en situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje.

El docente a cargo de cada uno de estos espacios contará con una hora adicional a la carga horaria establecida, cuya finalidad será la articulación con las Prácticas Docente III y IV, fundamentalmente en lo que se refiere a la intervención educativa en la atención de niños con NEE.

Didáctica Especial I

Propuesta de alcance de contenidos

- Modelos de integración escolar y modos de intervención docente.
- Estrategias de abordaje para alumnos con NEE permanentes y/o transitorias dentro del ámbito de la Escuela común, en todos sus niveles, y en las instituciones de Educación Especial.
- Aspectos didácticos y metodológicos en niños con discapacidad mental. Estrategias de enseñanza – aprendizaje y de evaluación. Recursos y materiales didácticos.
- Adecuación y transferencia a los proyectos de aula. Adaptaciones curriculares generales, específicas e individuales que afectan a todos los alumnos de la institución y del aula de integración. Adaptaciones organizativas y didácticas. Elaboración de proyectos con adaptaciones curriculares.
- Transferencias de los contenidos disciplinares a situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje. Criterios de evaluación acordes a las posibilidades de los niños/as con NEE.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 192 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación, fundamentalmente con la PRACTICA DOCENTE, con la que se deberá articular teniendo como eje, la elaboración de proyectos y las estrategias pedagógicas para su ejecución.

Didáctica Especial II

Propuesta de alcance de contenidos

- Problemas específicos del aprendizaje, descripción, incidencia en el aprendizaje escolar. Intervención didáctica en dificultades de la expresión oral, escrita y en la lectura.
- Estrategias de enseñanza y de aprendizaje según distintas patologías en el aula: decisiones y estrategias sobre los contenidos de la enseñanza, procesos metodológicos y estrategias de evaluación.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 192 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 10% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación, fundamentalmente con la PRACTICA DOCENTE, con la que se deberá articular teniendo como eje, la elaboración de proyectos y las estrategias pedagógicas para su ejecución.



Patologías Del Lenguaje

Se integra a la estructura curricular este espacio cuatrimestral, a fin de delimitar trastornos del lenguaje e intervenir con estrategias pedagógicas eficaces para su detección y abordaje.

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico, estará a cargo de un docente.

Propuesta de alcance de contenidos

- Introducción a las patologías del lenguaje. Bases psiconeurolingüísticas. Trastornos de la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y su incidencia en el lenguaje escrito.
- Problemas de aprendizaje derivados de las patologías del lenguaje.
- Tratamientos específicos. Estrategias y recursos didácticos utilizados por el docente para el diagnóstico y el abordaje de las patologías del lenguaje.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Estimulación Y Aprendizajes Tempranos II

Propuesta de alcance de contenidos:

- Estimulación y Aprendizajes Tempranos de los trastornos del desarrollo.
- La problemática de niños con patología orgánica.
- Niveles de prevención. Factores de riesgo.
- Fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos.
- Modelos de intervención educativa temprana: enfoque interdisciplinario e intersectorial. El rol de la familia.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs semanales y de estimativamente 80 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Técnicas De Exploración Psicopedagógicas

Este espacio se integra a la estructura curricular con el formato de taller cuatrimestral, a fin de brindar un conocimiento global acerca del proceso de diagnóstico psicopedagógico con la intención de facilitar los elementos necesarios para realizar una primera detección, desde la práctica pedagógica, de las necesidades educativas especiales y, poder comprender la información técnica de otros profesionales; a fin de realizar una adecuada intervención pedagógica en función de las particularidades de cada sujeto.

Propuesta de alcance de contenidos:

- Instrumentos y orientación diagnóstica
- Exploración de las diferentes áreas de la conducta. La evaluación de las necesidades educativas especiales.
- Etapas y niveles de exploración. La observación clínica.



- Integración de la información con los aportes de otros profesionales
- Modelos de informe. El informe técnico: su lectura desde una mirada pedagógica. Aportes a la definición de estrategias pedagógicas para el abordaje de niños con NEE.

Propuesta para la distribución de la carga horaria:

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs semanales y de estimativamente 80 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Terapia Ocupacional Y Formación Laboral

Este espacio se integra bajo la modalidad de taller tomando como base el conocimiento, análisis y aplicación del trabajo como desempeño ocupacional, con el objeto de utilizar las capacidades funcionales y potenciales de la persona con discapacidad, en el logro de su independencia personal.

Propuesta de alcance de contenidos:

- El proceso de orientación, formación y ubicación laboral.
- Evaluación de las capacidades funcionales, grado de independencia personal, capacidad de aprendizaje, conducta adaptativa social y laboral.
- Exploración vocacional y laboral.
- Planificación, elaboración y administración de las muestras de trabajo, profesiogramas y análisis ocupacional. Perfil del operario y perfil del puesto de trabajo.
- Entrenamiento en actividades de la vida diaria.
- Diseño de adaptaciones en elementos de la vida diaria o para la ejecución de tareas.
- Integración socio-laboral.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Trastornos Profundos Del Desarrollo

Este espacio curricular se integra a la estructura con el formato de seminario cuatrimestral a fin de contemplar las características particulares de los sujetos con este tipo de trastornos quienes se incluyen, a partir de los nuevos paradigmas y el Acuerdo Marco (A-19), como alumnos de la Educación Especial, realizando, consecuentemente, el abordaje pedagógico específico que requieren.

Propuesta de alcance de contenidos:

- Trastornos profundos del desarrollo: concepciones.
- Autismo: caracterización. Dimensiones y niveles de los que se compone el espectro autista. Orientación educativa y estrategias de enseñanza en niños dentro del espectro autista. La integración escolar de niños con Trastornos profundos del desarrollo.
- Síndrome de Rett. Síndrome de Asperger. Otros trastornos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria



Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Psicomotricidad

Propuesta de alcance de contenidos:

- La psicomotricidad como técnica auxiliar.
- Imagen corporal y su eje. Dominio corporal.
- Espacio total y parcial. Espacio temporal.
- Sensopercepción en el contacto superficial y profundo
- Relación sonido-cuerpo. El grito.
- Lenguaje rítmico – corporal – interior.
- El juego – respiración – percepción
- Agresividad, regresión, emoción
- Expresividad – creatividad.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

Atención Educativa en el 3er. Ciclo de EGB

Este espacio curricular se integra a la estructura curricular a partir de considerar la necesidad de formar docentes que puedan transitar por todos los niveles del sistema educativo, en el marco de la Integración Escolar, la escuela inclusiva y la educación permanente.

Propuestas de alcance de contenidos

- Organización del 3er. Ciclo de EGB.
- El rol del maestro integrador.
- Integración escolar de alumnos con NEE en el 3er. Ciclo de EGB.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra cuatrimestrales.

Psicopatología II

Propuesta de alcance de contenidos

- La Deficiencia Mental: Definición. Clasificación. Causas: los factores de riesgo. El desarrollo intelectual en el discapacitado mental. La discapacidad mental como consecuencia de algunos síndromes: Sme. De Down, Sme. De x frágil y otros.
- La organización psicológica de las personas con discapacidad mental y la relación con su entorno sociocultural.
- Las presentaciones del síntoma en la infancia y luego de la adolescencia. Diferentes abordajes teóricos y clínicos. Las variaciones de lo normal y lo patológico. Diferentes criterios diagnósticos.



- Las neurosis. Formas infantiles y formas adultas. Diferencia entre neurosis infantil y neurosis del niño. Intervenciones terapéuticas.
- Otros trastornos: de conducta hiperactiva con y sin desórdenes de atención. Los tics. Las psicopatías. Cuadros psicósomáticos. Las adicciones. Anorexia. Bulimia.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

Espacios Abiertos

Estos espacios curriculares adoptarán el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

La carga horaria asignada a cada espacio curricular es de 80 hs cátedra en el cuatrimestre y de 5 hs cátedra semanales.

1) INFORMATICA EDUCATIVA PARA NIÑOS CON NEE

- Informática en la escuela
- Graficadores en la escuela: Programas y formatos gráficos
- El procesador de textos
- Internet en la escuela
- Software educativo y multimedia
- El lenguaje LOGO y el mundo escolar
- Instalación de programas de computadora

2) LA CONSTRUCCIÓN DE LA SEXUALIDAD

- Anatomía y fisiología del aparato genital femenino y masculino.
- Genero : conceptualización. Aspectos históricos, culturales, antropológicos, sociales.
- Determinantes biológicos, psicológicos y sociales de la noción de genero.
- La sexualidad en el discapacitado.
- El rol de la familia.
- Intervención de la escuela

6) LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

- Características de la educación de jóvenes y adultos.
- Necesidades educativas especiales en jóvenes y adultos.
- La inserción laboral de jóvenes y adultos.

TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO

Integra dos espacios curriculares, todos con régimen de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

- **DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN** (taller cuatrimestral, a cargo de un docente).
- **ESPACIO ABIERTO**

Derechos Humanos Y Educación

Este espacio aborda contenidos vinculados al estudio de los derechos humanos tema en el que confluyen contenidos éticos y jurídicos. Se analizan en él sus fun-



damentos, la universalidad de estos derechos con especial referencia a los derechos del niño, así como su importancia como contenido educativo.

Propuesta de alcance de contenidos

- La fundamentación de los derechos humanos. La universalización de los derechos humanos.
- Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos.
- Los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño.
- La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana.
- Los instrumentos legales provinciales, nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.
- La enseñanza de los derechos humanos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 64 horas cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Espacio Abierto

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 64 hs cátedra en el cuatrimestre y de 4 hs cátedra semanales.

7) Problemática De La Violencia Familiar

Propuesta de alcance de contenidos

- Maltrato infantil.
- Abuso sexual.
- Abandono.

8) La Escuela Como Espacio de Prevención

Propuesta de alcance de contenidos

- Prevención y contención en la escuela ante problemáticas del adolescentes.
- Adicciones.
- SIDA.
- Trastornos de la alimentación.



10. CICLO BÁSICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Distribución de la carga horaria por cuatrimestre

Año	Primer Cuatrimestre	H/s	H/c	Anual	H/s	H/c	2do. Cuatrimestre	H/s	H/c
1 er. Año	Sistema Educativo	4	64	Práctica docente I	6	192	Anatomoneurofisiología	6	96
	Matemática	6	96	Sujeto, Aprendizaje y Contexto I	4	128	Ciencias Sociales	6	96
	Lengua	6	96	Investigación Educativa	3	96	Ciencias Naturales	6	96
	TOTALES	16	256		13	416		18	288
2do. Año	Didáctica de las áreas curriculares I	13	208	Práctica Docente II	6	192	Didáctica de las áreas curriculares II	8	128
	Neuropatología	6	96	Sujeto, Aprendizaje y contexto II	4	128	Psicopatología I	6	96
				Investigación Educativa II	3	96	Estimulación y Aprendizajes tempranos I	2	32
	TOTALES	19	304		13	416		16	256



11. CICLO DE ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN DISCAPACITADOS MENTALES

Distribución de la carga horaria por cuatrimestre

Año	Primer Cuatrimestre	H/s	H/c	Anual	H/s	H/c	Segundo Cuatrimestre	H/s	H/c
3er. Año	Psicomotricidad	6	96	Práctica Docente III	8	256	Tecn. De Exp. Psp.	5	80
	Psicopatología II	6	96	Investigación Educativa III	3	96	Patologías del Lenguaje	6	96
	Estimulación y Aprendizajes Tempranos II	5	80	Didáctica Especial I	6	192	Expres. Artística Integral I	6	96
		17	272		17	544		17	272
4to. año	Trastornos Profundos del desarrollo	6	96	Práctica Docente IV	10	320	Derechos Humanos y Educación	4	64
	Expres. Artística Integral II	6	96	Didáctica Especial II	6	192	Espacio Abierto	5	80
	Terapia Ocup. Y Form. Laboral	6	96				Espacio Abierto	4	64
	Atención Educativa en el 3er. Ciclo EGB	6	96				Espacio Abierto	5	80
		24	384		16	512		18	288

Total de Horas (ciclo básico + ciclo de especialización)

HS. CÁTEDRA: 4352

HS. RELOJ: 2901



12. DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES POR CAMPOS:

Campo General			Campo Especializado			Campo Orientado		
Espacio Curricular	Hs. Cát.	%	Espacio Curricular	Hs. Cát.	%	Espacio Curricular	Hs. Cát.	%
PRÁCTICA DOCENTE I	192		SUJETO I	128		MATEMÁTICA	96	
PRÁCTICA DOCENTE II	192		SUJETO II	128		LENGUA	96	
INVESTIG. EDUC. I	96		PRÁCTICA DOCENTE III	256		CS. SOCIALES	96	
INVESTIG. EDUC. II	96		PRÁCTICA DOCENTE IV	320		CS. NATURALES	96	
INVESTIG. EDUC. III	96		PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE	64		DIDÁCTICA ÁREAS CURR. I	208	
SISTEMA EDUCATIVO	64		TRAST. PROF. DEL DESARROLLO	64		DIDÁCTICA ÁREAS CURR. II	128	
DERECHOS HUMANOS Y EDUC.	64		ANATOMONEUROFISIOLOG.	96		PSICOMOTRICIDAD	96	
ESPACIO ABIERTO	64		NEUROPATOLOGÍA	96		DIDÁCTICA ESPECIAL I	224	
			PSICOPATOLOGÍA I	64		DIDÁCTICA ESPECIAL II	224	
			PSICOPATOLOGÍA II	64		TÉCNICAS DE EXP. PSICOP.	80	
						TERAPIA OCUPACIONAL	112	
						EXP. ARTÍSTICA INTEG. I	96	
						EXP. ARTÍSTICA INTEG. II	96	
						ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL 3° CICLO	112	
						ESTIMUL. Y APRENDIZ. TEMP. I	64	
						ESTIMUL. Y APRENDIZ. TEMP. II	96	
						ESPACIO ABIERTO	96	
						ESPACIO ABIERTO	96	
TOTALES	864	20		1280	30		2112	50



Distribución de Espacios curriculares por Trayectos:

Trayecto de la Prác. Profesional	hs. cat.	Trayecto Sujeto-Aje	hs. cat.	Trayecto Socio-H	hs. cat.	Trayecto Disciplinar	hs. cat.
P. D. I	192	Sujeto, Aje I	128	Sist. Educat.	64	Matemática	96
P. D. II	192	Sujeto, Aje II	128	Espacio Abierto	64	Cs. Naturales	96
P. D. III	256			Derechos Hum.	64	Lengua	96
P. D. IV	320					Cs. Sociales	96
I. E. I	96					Anatomoneurof.	96
I. E. II	96					Neuropatología	96
I. E. III	96					Psicopatología I	96
						Psicopatología II	96
						Didáctica Áreas Curric. I	208
						Didáctica Áreas Curric. II	128
						Estim. y Apr. Temp. I	48
						Estim. y Apr. Temp. II	80
						Didáctica Especial I	192
						Didáctica Especial II	192
						Patologías del Leng.	96
						Exp. Art. Integ. I	96
						Exp. Art. Integ. II	96
						T. O. Y Form. Lab.	96
						Psicomotricidad	96
						Trast. Prof. Del Desarrollo	96
						Técnicas de Expl.	80
						Atenc. Educ. en el 3° Ciclo	96
						Espacio Abierto	80
						Espacio Abierto	80
TOTAL	1248	TOTAL	256	TOTAL	192	TOTAL	2528
% de Hs.	29.5	% de Hs.	6	% de Hs.	4.5	% de Hs.	60



13. CORRELATIVIDADES ENTRE ESPACIOS CURRICULARES

Las mismas se definen a partir de los contenidos planteados al nivel de los espacios curriculares:

	2do Año	
ESPACIO CURRICULAR	Debe tener regular:	Debe tener aprobado:
Sujeto, Aprendizaje y contexto II	Sujeto, Aprendizaje y contexto I	
Neuropatología	Anatomoneurofisiología	
Práctica Docente II	Práctica Docente I	
Investigación Educativa II	Investigación Educativa I	
Didáctica de las Áreas Curriculares I y II	Lengua	
	Matemática	
	Cs. Naturales	
	Cs. Sociales	
Estimulación y Aprendizajes Tempranos I	Sujeto, Ap. Y contexto I	
Psicopatología I	Sujeto, Ap. Y contexto I y Anatomoneurofisiología	

	3er. Año	
ESPACIO CURRICULAR	Debe tener regular:	Debe tener aprobada:
Práctica Docente III	Práctica Docente II y Didáctica de las Áreas Curriculares I y II	Práctica Docente I y todas las disciplinas (Lengua, Matemática, Cs. Sociales, Cs. Naturales)
Investigación Educativa III	Investigación Educativa II	Investigación Educativa I
Didáctica Especial I	Práctica Docente II	Práctica Docente I
Psicopatología II	Psicopatología I y Sujeto, Ap. Y cont. II	Anatomoneurof. Y Sujeto, Ap. y contexto. I
Psicomotricidad	Neuropatología	Anatomoneurofisiología
Estimulación y Aprendizajes Tempranos II	Estimulación y Aprendizajes Tempranos I	Sujeto, Ap. Y contexto I
Técnicas de Expl. Psicopedagógica	Sujeto, Ap. Y contexto II	Sujeto, Ap. Y contexto I
Patologías del Lenguaje	Neuropatología	Anatomoneurofisiología
Expresión Artística Integral I		

	4to. Año	
ESPACIO CURRICULAR	Debe tener regular:	Debe tener aprobada:
Práctica Docente IV	Práctica Docente III, Didáctica Esp. I, Exp. Artística Integral I	Práctica Docente II. Didácticas de las Áreas Curriculares I y II
Trastornos Profundos del desarrollo	Psicopatología II, Patolog. Del Lenguaje	Psicopatología I y Neuropatología
Terapia Ocupacional y Formación Lab	Psicomotricidad	
Expresión Artística Integral II	Expresión Artística Integral I	
Didáctica Especial II	Práctica Docente III, Técnicas de Expl. Psp. y Didáctica Esp. I	Práctica Docente II. Didácticas de las Áreas Curriculares I y II
Derechos Humanos y Educ.		
Atención Educativa en el 3er. Ciclo EGB	Práctica Docente III y Didáctica Especial I	Sujeto, Aprendizaje y Contexto II



14. CRITERIOS PARA LA COBERTURA DE ESPACIOS CURRICULARES

El concepto de GENERALISTA

El concepto **generalista** hace referencia a la especialidad Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación. Es un concepto que se incorpora de forma un tanto indiscriminada a partir de la reforma educativa en nuestro país, particularmente en la provincia de Chubut. Las capacitaciones de diversos circuitos hicieron sinónimos estos términos.

Realizando un análisis lexicológico y epistemológico a partir del señalamiento realizado por el equipo de evaluación del diseño curricular, se concluye en sustituir este neologismo que pasó a conformar el acervo de conceptos usados dentro de los institutos de formación, por especialistas, Profesores o Licenciados en Ciencias de la Educación, Profesor en Psicología, Profesor en Filosofía, Profesor en Pedagogía.

En definitiva, el término hace referencia específicamente a aquellos perfiles que tienen a su cargo la Formación General y Especializada en la formación docente (Trayecto de la Práctica Profesional, Trayecto Sujeto, Aprendizaje y Contexto, y Trayecto Socio-Histórico- Político).

Así determinamos los siguientes perfiles para los trayectos señalados:

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

Práctica docente:

En primer término, para cubrir el espacio:

*Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

- +Profesor o Licenciado en Pedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Psicopedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Psicología.

Investigación Educativa

En primer término, para cubrir el espacio:

*Profesor o Licenciado en Sociología con antecedentes en formación docente.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente e investigación.

- +Profesor o Licenciado en Filosofía
- +Profesor o Licenciado en Psicología
- +Profesor o Licenciado en Pedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación.

TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO:

Sujeto, Aprendizaje y Contexto

En primer término, para cubrir el espacio:

+Profesor o Licenciado en Psicología, con antecedentes en formación docente

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

- +Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación
- +Licenciado en Psicopedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Sociología.

Anatomoneurofisiología

En primer término, para cubrir el espacio:

+Médico neurólogo o psiquiatra.

En segundo término:

+Médico clínico.



Neuropatología

En primer término, para cubrir el espacio:
+Médico neurólogo o psiquiatra.

En segundo término:

+Médico clínico.
+Lic. En Psicología

Psicopatología

En primer término, para cubrir el espacio:
+Licenciado en Psicología
+Médico Psiquiatra
+Licenciado en Psicopedagogía

TRAYECTO SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO:

Sistema Educativo

En primer término, para cubrir el espacio:
+Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor o Licenciado en Sociología.
+Profesor o Licenciado en Filosofía
+Profesor o Licenciado en Pedagogía.

Derechos Humanos y Educación

En primer término, para cubrir el espacio:
+Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor o Licenciado en Sociología.
+Profesor o Licenciado en Filosofía
+Profesor o Licenciado en Pedagogía.

TRAYECTO DISCIPLINAR:

Matemática y su didáctica

En primer término, para cubrir el espacio:
+Profesor o Licenciado en Matemática

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de EGB con especialización en el área.

Ciencias Naturales y su didáctica

En primer término, para cubrir el espacio:
+Profesor o licenciado en ciencias naturales.
+Profesor de Biología o Física o Química.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de EGB con especialización en el área.

Lengua y su didáctica

En primer término, para cubrir el espacio:
+Profesor o licenciado en Letras.



+ Profesor de Lengua y Literatura

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de EGB con especialización en el área.

Ciencias Sociales y su didáctica

En primer término, para cubrir el espacio:

+Profesor en Historia y/o Geografía.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de EGB con especialización en el área.

Tecnología y su didáctica

En primer término, para cubrir el espacio:

+Profesional con título universitario que acredite formación y experiencia en el área.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de EGB con especialización en el área.

Estimulación y Aprendizajes Tempranos

En primer término, para cubrir el espacio:

+Terapeuta Ocupacional

+Psicomotricista

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de Educación Especial con especialización en el área.

Didáctica Especial

En primer término, para cubrir el espacio:

+Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación

+Licenciado en Psicopedagogía

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de Educación Especial especializado en discapacitados mentales.

Patologías del Lenguaje

En primer término, para cubrir el espacio:

+Licenciado en Fonoaudiología

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de Educación Especial especializado en sordos e hipoacúsicos.

Expresión Artística Integral

+Profesor de Artes Visuales

+Profesor de Música

+Profesor o especialista en Teatro

Psicomotricidad

En primer término, para cubrir el espacio:

+Psicomotricista

+Terapeuta Ocupacional

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

+Profesor de Educación Física.



Terapia Ocupacional y Formación Laboral

En primer término, para cubrir el espacio:

+Terapista Ocupacional

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en el área:

+Profesor de Educación Especial especializado en discapacitados mentales.

Trastornos Profundos del Desarrollo

En primer término, para cubrir el espacio:

+Licenciado en Psicología

+Licenciado en Psicopedagogía

Técnicas de Exploración Psicopedagógicas

En primer término, para cubrir el espacio:

+Licenciado en Psicopedagogía

+Licenciado en Psicología

Atención educativa en el 3er.ciclo de EGB.

En primer término, para cubrir el espacio:

+Docente de Educación Especial con experiencia en integración en el 3er. Ciclo EGB.

15. INGRESO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- de los alumnos.

Para inscribirse en un ISFD, el postulante deberá presentar título o constancia de título en trámite del nivel anterior. Si al momento de su inscripción en el Instituto no contara con dicho título, su inscripción será condicional, hasta el 31 de agosto de ese año, perdiendo el cursado de los espacios curriculares si no cumple con ese requisito.

En el caso de postulantes mayores de 25 años que no hayan completado los estudios de Nivel Medio o Polimodal (Art. 7° Ley 24.521) deberán presentar el certificado de aprobación de la instancia de evaluación, según las condiciones e instrumentos que establece el Ministerio de Educación en la Resolución Nro. 188/00, y que serán de aplicación común en todos los Institutos de la provincia.

- Curso de ingreso

Los aspirantes a la formación docente inicial en los Profesorados de Educación Especial deberán realizar un Curso de ingreso obligatorio con las siguientes características:

- OBJETIVOS:

- El diagnóstico de saberes previos.
- La definición de la elección vocacional.
- El acercamiento a la realidad de las instituciones de Educación Especial.
- La adquisición de herramientas que faciliten el aprendizaje.

- **MODALIDAD:** presencial o semipresencial, según decisión del ISFD que lo implemente.

- TALLERES:

- Estrategias de aprendizaje.
- Texto y Contexto del rol docente.



- **DURACIÓN:** Un mínimo de cuatro encuentros presenciales para cada taller, con una duración de 3 hs. cátedra por encuentro.
- **EVALUACIÓN:** La evaluación no tendrá en cuenta sólo los contenidos conceptuales sino también una actitud de apertura y predisposición hacia la función docente en Educación Especial.
Para la aprobación del Curso se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación y acreditación:
 - 1.- Criterios de evaluación:
 - ✓ Capacidad para analizar, sintetizar, comparar y transmitir conceptos.
 - ✓ Capacidad para analizar la problemática observada desde una perspectiva educativa.
 - ✓ Coherencia interna en los trabajos presentados.
 - ✓ Presentación en tiempo y forma de los trabajos requeridos.
 - ✓ Compromiso en el cumplimiento de las pautas establecidas.
 - ✓ Correcta expresión oral y escrita.
 - 2.- Criterios de acreditación:
 - ✓ 80% de asistencia a los encuentros presenciales.
 - ✓ 100% de asistencia a las observaciones institucionales.
 - ✓ Aprobación de un informe final de las observaciones realizadas en la instancia Texto y Contexto del Rol Docente. La calificación será conceptual: aprobado - desaprobado.

16. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Al comenzar el año lectivo cada docente o equipo docente deberá acordar con su grupo de alumnos las condiciones del contrato pedagógico. El mismo deberá contener:

- a) los compromisos de ambas partes para el desarrollo del cursado, el que deberá estar firmado por profesores y alumnos;
- b) la especificación del programa del espacio, contemplando integraciones necesarias, metodología de trabajo, bibliografía específica y de consulta para el alumno, sistema de evaluación y acreditación, contenidos y todo otro aspecto que ambas partes consideren pertinentes para el normal desarrollo del cursado.

Las categorías de alumnos que se reconocen son regular y libre. Se considera alumno regular aquél que haya cursado todos o algunos de los espacios establecidos en el Plan de estudios. Perderá su condición de regular cuando al cabo de 2 (dos) años no hubiese realizado ninguna actividad académica.

El alumno será considerado regular en un espacio durante el período de validez del cursado del mismo, que será de cinco turnos consecutivos de examen, a contar del año que cursa.

El alumno será considerado libre cuando se inscribe y manifiesta su opción en ese acto. Esta posibilidad quedará supeditada a las condiciones de acreditación establecidas en cada proyecto de trabajo, con la excepción de los espacios curriculares del Trayecto de la Práctica Docente donde no se admitirá la condición de libre. Las carreras no podrán cursarse, en su totalidad, en condición de alumno libre.

Los porcentajes de asistencia necesarios para mantener la calidad de regular serán establecidos en el Reglamento Interno que cada Institución elabore.

Existen dos modalidades de aprobación de los espacios curriculares:

- a) Promoción (sin examen final)
- b) Examen final.



Las condiciones para la promoción serán establecidas por los docentes de cada espacio en acuerdo con lo que se establezca en el Reglamento Interno de la Institución.

El examen final será tomado por un tribunal examinador en los turnos establecidos en el Calendario Escolar, según el régimen de cursado del espacio. El tribunal examinador estará presidido por un profesor especializado en el espacio e integrado por dos profesores, en lo posible de espacios afines. Los exámenes podrán ser orales y/o escritos pudiendo ser acompañados por una parte práctica de acuerdo a las características del espacio. En aquellos cuyo examen conste de parte escrita y/o práctica además de la oral, la nota final será el promedio de las obtenidas en cada una de ellas, si ambas fueran notas de aprobación. Si en alguna de las partes obtuviera una nota de aplazo, esa será la nota final de examen. La nota mínima de aprobación de los exámenes finales será de 4 (cuatro).

Régimen de equivalencias:

Con respecto al régimen de equivalencias, las mismas tendrán las siguientes características:

- a) Se otorgarán únicamente respecto de asignaturas aprobadas.
- b) Consistirán en evaluar a través de la documentación pertinente el grado de formación que un alumno haya adquirido en conjuntos disciplinarios o de problemáticas y determinar su correspondencia con el plan de estudios vigente en la institución.
- c) Serán totales o parciales.
- d) No se otorgarán equivalencias cuando el alumno hubiere aprobado las asignaturas en una institución no reconocida oficialmente.
- e) La carga horaria en el conjunto de estudios cursados debe guardar relación con la de aquellos en los que solicita equivalencia.
- f) En caso de que las asignaturas hubiesen sido aprobadas por el alumno con una anterioridad superior a los 5 (cinco) años de la fecha de presentación de la solicitud, se podrá supeditar el otorgamiento de la equivalencia, si se considera necesario, a la aprobación de un examen de actualización, el que estará a cargo de un Tribunal Evaluador designado al efecto.
- g) El número de asignaturas aprobadas por equivalencia no podrá exceder el 75% del total de asignaturas del plan de estudios de la carrera.

Los criterios que ha de adoptar la autoridad responsable de evaluar en el trámite de equivalencias serán los siguientes:

- a) deberá considerar la correspondencia entre grupos de asignaturas afines del plan de estudios base y el plan en el que se solicita la equivalencia.
- b) Sólo en el caso de no ser factible la aplicación del criterio mencionado en el inciso anterior deberán considerarse las asignaturas en forma individual.
- c) Para evaluar la correspondencia entre grupos de asignaturas o asignaturas, debe prevalecer el criterio de formación equivalente en atención a los objetivos que propone el plan de estudios en el que solicita la equivalencia antes que la selección de contenidos o la bibliografía, la carga horaria o la denominación de las asignaturas en particular.

Ante el pedido de equivalencia de un alumno ingresante a un instituto, cada espacio curricular deberá analizar la documentación presentada y se expedirá por escrito según la equivalencia total o parcial resultante de las asignaturas aprobadas del plan base. Producido el informe de todos los espacios involucrados, será girado al Consejo Directivo quien será el órgano competente para otorgarla.

Los pases de alumnos entre institutos de la provincia deberán solicitarse con anterioridad al inicio del Ciclo Lectivo. El Instituto de origen deberá girar al instituto receptor:

- a) Toda la documentación obrante del alumno.
- b) Rendimiento académico e informe por espacio, adjuntando los programas correspondientes.
- c) Disposición del Consejo Directivo aprobando el pase.



Normativa para el cursado de las carreras

Asistencia

- ◆ Cada docente establecerá el porcentaje de asistencia para acreditar el cursado, el cual no podrá ser inferior al 75%.
- ◆ La excepción de este porcentaje está prevista en algunas situaciones como: maternidad, enfermedad prolongada, período de lactancia. En estas situaciones se analizará conjuntamente con el docente y la coordinación del Programa de Formación, los márgenes de asistencia y los posibles trabajos de recuperación.
- ◆ Cada docente llevará un registro de la asistencia en la planilla correspondiente, el cual será entregado mensualmente o cuatrimestralmente (acordar previamente) al Bedel.

Acreditación

- ◆ Para conservar la condición de alumno regular se debe aprobar el cursado de los módulos, seminarios y talleres, establecidos según su régimen de correlatividad.
- ◆ Si el alumno alcanza o supera los siete (7) puntos a través de evaluaciones parciales, trabajos prácticos, producciones y diferentes actividades que el docente proponga, será promovido sin examen final.
- ◆ Todas las instancias evaluativas deberán prever una recuperación.
- ◆ Si el alumno tiene como nota final entre cuatro (4) y seis (6) puntos, estará en condiciones de rendir examen final. La metodología del examen final en el caso de los talleres se adaptará a los contenidos y características del mismo (por ejemplo, 4 o 5 jornadas de trabajo para la presentación de una producción).
- ◆ El alumno tendrá posibilidades de rendir final durante cinco (5) turnos consecutivos a contar del año en que cursa y sin posibilidades de modificar los plazos.
- ◆ Los exámenes finales se aprueban con notas superiores a cuatro (4) puntos.

Correlatividades

- ◆ El alumno que adeude una materia del año anterior podrá cursar la correlativa, pero no podrá ser promovido en esta última, hasta que no rinda examen final de la materia adeudada.

Acerca de las Prácticas y Residencia

- ◆ Las prácticas y residencia se realizarán de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Prácticas y Residencia que cada equipo docente deberá elaborar y presentar al momento de concursar el espacio curricular. Este reglamento deberá acordarse con la coordinación del Programa de Formación.

17. PLAN DE ACCIÓN DE LOS PROGRAMAS

El plan de acción está especificado en el cuerpo principal del Documento de Acreditación.

18. EL GOBIERNO ESCOLAR

El proceso de gestión se vincula con el gobierno de la institución en tanto éste constituye el medio por el cual se orienta el logro de los objetivos planteados.

Son elementos deseables en el proceso de gestión de la institución:

- la formulación de un Proyecto Institucional, participativo y consensuado con diferentes actores, entendido como un plan estratégico para superar los problemas que se le plantean a la organización y la acercan, a través de un proceso gradual, hacia la consecución de las metas propuestas.



- la autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional.
- el establecimiento de espacios de interacción entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, no sólo docentes y alumnos, sino también todos aquellos co-responsables del proceso de formación.
- la generación de espacios de participación de los docentes para analizar la problemática que se plantean en la tarea del docente, para establecer planes coordinados entre distintas cátedras, para discutir las estrategias de resolución de los problemas y la planificación de las nuevas actividades de la institución.
- la generación de espacios de participación de los alumnos a través de la organización de equipos de trabajo, que se ocupen tanto de tareas relacionadas con temas vinculados a la organización de investigaciones o talleres, como de aspectos integrados a las cuestiones administrativas y de funcionamiento de la institución.

La posibilidad de llevar adelante procesos de gestión que propicien los aspectos destacados requiere que las autoridades funcionen colegiadamente. Es en este sentido que se propone que el gobierno de los ISFD esté representado por dos órganos colegiados:

- El **Consejo Directivo**: estará presidido por el Director e integrado además por los Coordinadores de los Programas de Formación Inicial, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo. Constituye el equipo de conducción del ISFD.
- El **Consejo Consultivo**: estará integrado por el Director, la/el secretaria/o, los Coordinadores de los tres Programas, un docente por carrera (si hay una sola carrera, un docente por año) y un alumno por carrera (si hay una sola carrera, un alumno por año).

Los docentes y los alumnos deberán ser elegidos por votación directa, secreta y obligatoria de sus pares.

El Consejo Consultivo se reunirá por lo menos una vez al mes durante el año lectivo y en sesiones extraordinarias cada vez que sea necesario. Para sesionar se requerirá la presencia de la mitad más uno de sus miembros. Cada uno tiene voz y voto, adoptando las resoluciones por simple mayoría. Cuando la problemática lo requiera podrá sesionar de manera ampliada, incluyendo la participación, con voz y sin voto, de todos aquellos actores que se considere necesario, y/o en sesiones abiertas.

A partir del año 2001, y debido a la complejidad y diversidad de las ofertas en marcha, se resolvió que los representantes docentes por carrera sean rentados, con un perfil disciplinar específico (de acuerdo a la carrera que representen), y sus funciones son:

- Detectar problemáticas específicas en la implementación de la propuesta curricular.
- Reunirse semanalmente con el Coordinador del Programa de Formación.
- Articular su trabajo con el Bedel en el aspecto referido a problemáticas de los estudiantes.
- Elaborar informes mensuales de lo trabajado en su ámbito.
- Sugerir al Coordinador del Programa de Formación prioridades, necesidades y líneas de acción.

19. BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, Ricardo: Vigotski y el aprendizaje. Ed. Aique. 1996.
- BAUTISTA, P. Necesidades educativas especiales.
- BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKI, Silvia: "Problemas y perspectivas de la formación docente" en Los condicionantes de la calidad educativa. FILMUS. Daniel (Comp). Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. 1995.



- BRUNER, Jerome: La educación, puerta de la cultura, Ed. Visor, 1997.
- GARDNER, H.: Inteligencias Múltiples, Ed. Piados, España, 1995.
- CAPACCE, Norma. Integración del discapacitado. Editorial Humanitas. Bs. As.
- CONTRERAS, Domingo: Enseñanza, currículum y profesorado, Ed. Akal. 1994
- GARRIDO LANDÍVAR, Jesús: Adaptaciones Curriculares. Cepe. Madrid, 1996
- GUIJARRO Y OTROS. Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1996.
- STAINBACK, S. Y W.: Aulas inclusivas. Narcea, Madrid, 1999.
- LÓPEZ MELERO, Miguel: Lecturas sobre integración escolar y social, Edit. Paidós, 1993.
- Publicaciones: “Ensayos y Experiencias”, Nº 25 y 26, Novedades Educativas, 1998.
- M. C. y E. de la Nación: El aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales: orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares, 1999.
- M. C. y E. de la Nación. Acuerdo Marco para la Educación especial. Bs. As. 1998.
- M. C. y E. de la Nación. Nuevas políticas educativas respecto a las NEE. Bs.As. 2000
- M. C. y E. de la Nación. Los nuevos paradigmas de la Educación Especial. 2000
- POGGI, Margarita: “Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia la implicación colectiva de la tarea”, en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.
- PERKINS, David: Aulas para pensar. Gedisa. España. 1995.
- SACRISTÁN, G.: Comprender y transformar la enseñanza, Edit. Morata. 1995.
- SALINAS, Lino: en POGGI, Margarita (Comp) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.