



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

ANEXO ÚNICO

**Dirección Provincial de Educación Superior
y Capacitación Educativa
Dirección de Educación Superior
Subdirección de Formación Docente**

**DISEÑO CURRICULAR DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN SUS CUATRO ESPECIALIDADES: INTELECTUAL, NEUROMOTOR,
SORDOS E HIPOACÚSICOS Y CIEGOS Y DISMUÍDOS VISUALES**

Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires
Año 2008

Equipo de trabajo Diseño Curricular de la Formación Docente En Educación Especial

En el trabajo de discusión, elaboración de aportes y sugerencias durante el año 2008, participaron la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación Especial, el Programa de Transformaciones Curriculares, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, el Consejo General de Cultura y Educación, docentes y directivos de los Institutos Superiores que poseen Formación Docente en Educación Especial, los estudiantes avanzados y docentes orientadores de Escuelas Destino.

Equipo de Coordinación Central

Dirección de Educación Superior – Subdirección de Formación Docente: Cecilia Merlo – Mabel Pantolini – María Isabel Fernández – Gabriel Scillama

Especialistas consultados

Graciela De Vita	Prog. de Transf. Curriculares
Alicia Di Meglio	Dirección de Educación Especial
Gustavo Chiachio	Dirección de Educación Especial
Gabriela Rusell	Dirección de Educación Especial
Araceli Ledesma	Dirección de Educación Especial
Maria Eugenia Lapenda	Dirección de Educación Especial
Alicia Raimondo	Dirección de Educación Especial
María José Biscia	Prog. de Transf. Curriculares



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Cristina Berdini	DIPREGEP
Silvia Sunsi	C.G.C. y E.
Monica Dorato	C.G.C. y E.
Daniel Iturralde	C.G.C. y E.
Clara E. Ramos	ISFD N° 163
Laura Zuzulich	ISFD N° 166
Mercedes Lucrecia Alí	ISFD N° 167
Miriam Estela Valle	ISFD N° 34
Carlos Cartagena	ISFD N° 167
María Andrea del Campo	ISFD N° 3
Raquel de Luca (representante del CAI)	ISFD N° 9
Hilda Cinalli	ISFD N° 105
Nancy Sonia Castro	ISFD N° 15
Marisa Manguzzi	ISFD N° 15
Elba Moranelli	ISFD N° 9
Raquel Susana Lommo	ISFD N° 9
Liliana Salva	ISFD N° 9
Cristina Negri	ISFD N° 15
Miriam Fernández	ISFD N° 15
Andrea Guerini	ISFD N° 35
Mercedes Sabatella	ISFD N° 43
Hilda Raquel Yorio	ISFD N° 13
Fabiana Contreras	ISFD N° 6
Cristina Luján Negri	ISFD N° 15
Marcelo Bazán	ISFD N° 140
Alicia Lacabanne	ISFD N° 9

Cecilia Padín	ISFD N° 9
María Alejandra Furno	ISFD N° 14
María Victoria Pintener	ISFD N° 128
Analía Palacios	ISFD N° 21
Gabriela Sanmartín	ISFD N° 108
Iris Mabel García	ISFD N° 162
Nélida Rojas	ISFD N° 13
Silvia Cambareri	ISFD N° 60
Yamila Pezeti	ISFD N° 6
Graciela Portela	ISFD N° 98
María Celeste Carbajo	ISFD N° 4
Clarisa Fabre	ISFD N° 23
Claudia González	ISFD N° 7
Magdalena Benítez	ISFD N° 119
Mónica Echegaray	ISFD N° 44
Marcela Iviglia	ISFD N° 16
Graciela Ordóñez	ISFD N° 105
Claudia Ramos	ISFD N° 112
Mirta Beatriz González	ISFD N° 5
María Cecilia Fernández	ISFD N° 160
Paula Juárez	ISFD N° 2
María Inés Palmas	ISFD N° 2
María Celia Casasnovas	ISFD N° 113
Claudia Montenegro	ISFD N° 113
Mariel Manzini	ISFD N° 16
Mariel Di Mastrogirolano	ISFD N° 20



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Mabel Torrero	ISFD N° 3
Anabel Cassous	ISFD N° 3
María Ángela Ojera	ISFD N° 9
María Cecilia Fittipaldi	ISFD N° 34
Marta Ferrero	ISFD N° 9
Sara Mabel Suárez	ISFD N° 9
Marta Bari	ISFD N° 19
Myrian Lanzillotto	ISFD N° 105
Mónica Domínguez	Instituto Paulo VI
María Alejandra Curcia	Instituto Paulo VI
María Graciela García	ISFD N° 147
Florencia Sánchez Ramírez	ISFD N° 16
María de los Ángeles Varela	ISFD N° 105
Balsells, Marta	ISFD N° 20
Marcela Morelli	ISFD N° 3
Angélica Verdugo	ISFD N° 3
Griselda Mazzieri	ISFD N° 147
Matilde Fernández	ISFD N° 9
Analía Fernández	ISFD N° 9

Instituciones consultadas en talleres

Escuelas de Educación Especial

Institutos Superiores de Formación Docente

INDICE GENERAL

Primera Parte

MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1/ REFERENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR	8
Introducción	8
Implicancia en la construcción participativa	9
Los horizontes formativos	10
Los sujetos de la formación docente	15
Instituciones de Formación Docente	25
La práctica docente como objeto de transformación	27
Los saberes en la formación docente	28
2/ ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL	30
Fundamentación del diseño curricular	30
La organización curricular general	31
El Campo de Actualización Formativa	32
El Campo de la Fundamentación	33
El Campo de la Subjetividad y las Culturas	34
El Campo de los Saberes Específicos	35
El Campo articulador de la Práctica Docente	37
Los Trayectos Formativos Opcionales	41
La organización por materias y el problema de los contenidos	41
Los Ciclos de la Formación Docente	42
La Aptitud Fonoaudiológica	43
Bibliografía	44

Segunda Parte

3/ DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	47
3/1 Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial (1° y 2° año comunes)	48
Contenidos	50
3/2 Diseño Curricular Discapacidad Intelectual	101
Contenidos	103
3/3 Diseño Curricular Discapacidad Neuromotora	134
Contenidos	136
3/4 Diseño Curricular Ciegos y Disminuidos Visuales	170
Contenidos	172
3/5 Diseño Curricular Sordos e Hipoacúsicos	206
Contenidos	209
4/CORRELATIVIDADES	242
5/PRINCIPALES LÍNEAS DE DESARROLLO CURRICULAR	249
6/BIBLIOGRAFÍA	255

MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1/ REFERENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

El presente diseño, para la formación de docentes de Educación Especial vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto, que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico-prácticos: el que corresponde a la especificidad de la Educación Especial y el que trata de la especificidad de la formación de docentes. Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquél. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Se parte de concebir al currículum esencialmente como un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce (cf. Tadeu da Silva, 1998).

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

como política cultural; para evitar que esas políticas y sentidos queden en manos del mercado u otros espacios corporativos.

En la construcción del presente Diseño se han considerado los cambios de paradigmas y las nuevas concepciones del sujeto de Educación Especial que han surgido en los últimos años y la consideración del principio de inclusión educativa que “garantizará la integración de los/las alumnos/alumnas con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su apropiación, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especialización a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

Implicancia en la construcción participativa

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Educación Especial ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el año 2008. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES).

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente de Educación Especial, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente, a través de jornadas institucionales en las que participaron docentes y alumnos y en las que se utilizó una herramienta de diagnóstico sobre el Diseño Curricular vigente.

Se recomendó, como tarea previa, la lectura del Marco General del Diseño Curricular para la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario. A posteriori

A posteriori se realizaron reuniones con docentes de escuelas de Educación Especial de los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y egresados con el plan de estudios vigente en distintas regiones educativas, coordinados en forma conjunta, por la Dirección de Educación Superior y la Dirección

de Educación Especial.

Las informaciones obtenidas, que se referían a Horizontes Formativos de la Educación Especial y consultaban sobre vacíos formativos, debilidades y fortalezas en la formación, fueron sistematizadas por la DES teniendo en cuenta las siguientes Dimensiones:

- Reconocimiento del sujeto del nivel destino.
- La práctica del docente del profesorado.
- El “cómo” enseñar la disciplina específica del profesorado.
- Los conocimientos pedagógicos generales.
- El campo disciplinar específico del profesorado.
- Las prácticas profesionales decadentes, dominantes, emergentes y transformadoras.

A estos lineamientos se podían agregar sugerencias y propuestas concretas.

Con la información obtenida, se reunió a representantes de todos los Institutos de Formación Docente que tienen la carrera de Educación Especial, quienes analizaron los aportes recibidos e hicieron una primera propuesta borrador de diseño curricular.

Los borradores elaborados fueron sistematizados y ajustados, atendiendo a las recomendaciones del INFD, en el sentido de unificar los dos primeros años comunes a las diferentes orientaciones de la Educación Especial y de adoptar el enfoque de la Neurociencia. Esta construcción en proceso, se vio enriquecida por las articulaciones con la Dirección de Educación Especial y con la Dirección de Transformaciones Curriculares

LOS HORIZONTES FORMATIVOS

La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y un sujeto deseado. Pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro con un *enseñante*. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y también de un *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene *sólo* de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto es, se cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico;
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.

Sin embargo, debe resaltarse que el *núcleo fundante* de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto.

El maestro como profesional de la enseñanza

El docente, como profesional de la enseñanza, es interpelado a asumir el carácter ético-político y sociocultural de su profesión. En su formación básica, tiene que reconocer

que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. Ello supone, entonces, reconocer a quien va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas, así como los contextos socioculturales, ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y conocer cómo enseñarlo, hasta el desafío de crear ese “cómo hacerlo”.

El maestro de Educación Especial es un docente, es un *enseñante*. Como *enseñante* todo maestro se encuentra experimentando una serie de tensiones entre:

- la idea de “enseñanza” entendida como mera transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido;
- la idea de la “enseñanza” referenciada exclusivamente en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;

Estas tensiones, en el caso específico del docente de Educación Especial, ponen en diálogo:

- El lugar de enseñante con antiguas funciones adjudicadas al maestro de educación especial como “terapeuta o rehabilitador”.
- El lugar de enseñante y la relación con saberes generados en otros ámbitos (médicos, psicológico, comunitario, tecnológicos) que modifican a través del tiempo las concepciones y los abordajes de las personas con discapacidad.
- El lugar específico como profesional que enseña y el lugar de profesionales externos a la institución escolar que asumen otros roles y tareas necesarias en la atención de las personas con discapacidad.
- El lugar de enseñante que valora los progresos individuales de los alumnos, y la demanda social y ética del propio sistema educativo acerca de la acreditación de saberes.

A la sobrecarga y al malestar en los docentes debido a la persistencia de esas concepciones dominantes de la enseñanza, se suma la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro como *enseñante* en el sentido de una

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos.

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

El maestro como pedagogo

En la actualidad ha ganado terreno la idea del maestro regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, regida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa centrada en la intersubjetividad y la problematización de sus prácticas en comunicación con otros. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación, la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión y enriquecer ambas en su articulación dialéctica.

Se trata de incorporar como horizonte formativo las otras formas de experiencia y los nuevos Lenguajes, no siempre estrictamente “pedagógicos”, en la formación de la subjetividad del maestro, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión estética de su práctica y del proceso educativo, junto con las capacidades necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

En esta configuración del discurso pedagógico, ocupa un lugar primordial para el Profesor de Educación Especial, la Pedagogía de la Diversidad. Ha de recuperar y reinstituir en su acción y en su reflexión, la pluralidad de miradas que permitan repensar

la relación y que promueva integración más que simple inclusión en términos de tolerancia. Un maestro especialista en la pedagogía de la diversidad, que recupere el sentido de la docencia en sociedades en crisis y contextos de transformaciones culturales permanentes.

El maestro como trabajador de la cultura

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la *práctica docente* incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro como *trabajador cultural*, como transmisor, movilizador y creador de las culturas. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar hoy el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, siempre atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural.

Retomando y resignificando tradiciones residuales en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, hoy el maestro es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales. Vivir con confianza las posibilidades de aprender de todo sujeto, y actuar con esta convicción ofreciendo oportunidades de integración social en grupos heterogéneos y estrategias didácticas que acompañen los aprendizajes con continuidad, le permitirá al docente reflexionar sobre su práctica y sistematizar un discurso pedagógico que sustente desde la escuela, la construcción de una sociedad más plural y justa. Será entonces, un maestro cuya práctica docente esté dotada de significatividad social y cultural.

Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

Complementariamente a los propósitos enunciados, y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que:

es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

construcciones:

- la del posicionamiento docente en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y
- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de constantes transformaciones culturales.

Si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos;

En su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer aquello que se propone enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quien lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma;

Un docente en formación tiene que habilitarse para:

- “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales
- formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo
- experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo.

LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos en encuentro pedagógico. Es posible identificar tres tipos de sujetos: **los docentes en formación**/-estudiantes de los ISFD-, **los docentes formadores** y los **futuros alumnos/as de los docentes en formación**.

La sociedad actual supone hombres y mujeres con saberes, percepciones, representaciones sociales y prácticas cotidianas transformadas por la mediación de

novedosos equipamientos culturales, propios de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. El conocimiento adquiere hoy un valor estratégico, anclado en los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso de transformación cultural y subjetiva.

En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado, no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las valoraciones sociales de la educación. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias se construyen, simultáneamente a estas modificaciones, los campos simbólicos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La “identidad” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar al **diseño curricular con una perspectiva intercultural**, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas y conceptos relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos –formadores, docentes en formación y alumnos de las instituciones en las que se desarrollan las prácticas - se reconocen. Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en: una uniformidad lingüística como negación de otras Lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y/o un alumnado asexuado. La idea de “crisol de razas” en la Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la “identidad territorial”, encubriendo los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una transformación pedagógica y curricular que parta “(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diversidad es admitir que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de aceptar que componemos una totalidad social heterogénea, de la cual todos tenemos derecho a participar en su construcción, en la que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y las diferencias respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de las sociedades y la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas y estereotipadas;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de la ciudadanía;
- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación del alumnado;
- adquirir habilidades para diagnosticar pedagógicamente las necesidades educativas de sus alumnos/as;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- problematizar los contenidos de los diseños curriculares;
- saber cuestionar el material de consulta, libro de texto y otros recursos, en función de la diversidad.
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencias pedagógicas, favoreciendo el encuentro con la mayor multiplicidad posible de instituciones y de sujetos.

La formación de maestros debe orientarse a construir una representación de los sujetos que aprenden desde sus posibilidades. Esto significa que los docentes pedagogos se posibiliten construyendo prácticas, autorizándose desde sus saberes y confianza, oponiéndose a paradigmas deterministas que obstaculizan, opacan y marcan con desconfianza toda historia posible. Que puedan construir su formación alejada de posturas patologizantes del alumno, y abordar al sujeto con discapacidad temporal o permanente como sujeto situado en un contexto socio- histórico y cultural.

Se piensa en un docente que recupere la democracia en el interior de la escuela, incluyendo las diferencias, estimulando la expresión del marginado, recuperando la palabra del silencioso.

Los docentes en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen una **biografía escolar** a lo largo de la cual han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. El impacto de esas experiencias estará presente en su proceso de formación como educadores.

La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como era en su vida de alumno y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno/a también ha configurado determinadas prácticas, posicionamientos y significaciones sobre la docencia.

Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus “identificaciones formadoras”; se identifica con algún o algunos docentes, y niega o rechaza la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar como el **habitus** resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica profesional, que desemboca en una “naturalidad” de su rol (cf. Huergo, 1997).

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una idealización que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales, consideradas legítimas, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de “leer y escribir” la experiencia, la



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitorios. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.

En las carreras de Formación Docente de Educación Especial los estudiantes suelen tener otras experiencias previas de formación superior.

Estos adultos jóvenes y los jóvenes recientemente egresados de las escuelas secundarias se encuentran muy afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, son ellos mismos quienes se ven fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Así, podemos ver a los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias; sino, también, frecuentemente desprovistos de protecciones sociales. Estos procesos influyen también en quienes cursan carreras docentes.

A su vez, los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional.

Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, las relaciones sociales de los jóvenes entre sí, se confrontan con las transformaciones del mundo de los trabajadores caracterizado hoy, por el declive y la desagregación.

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

La juventud se presenta hoy como una etapa del desarrollo humano y son las/los jóvenes actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y como alguien que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, propio de algunas representaciones sociales; sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos. “Naciones Unidas reconoce que las personas en la fase juvenil constituyen un recurso inmenso y desconocido en bien de todas las sociedades. A menudo proveen el ingreso principal de sus familias, trabajan tempranamente y en condiciones azarosas, superan la adversidad, aportan entusiasmo y creatividad” (Krauskopf, 2003b).

El joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde su incompletud, centrada en lo que le falta crecer y aprender, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. Desde allí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus posibilidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

En el contexto institucional los estudiantes más jóvenes interactúan con sus pares adultos, con los cuales se establecen formas de relacionarse que deben permitir un intercambio enriquecedor. Se trata de una oportunidad didáctica inmejorable para experimentar diferentes formas de diálogo y solidaridad intergeneracional. Otros de los adultos que acceden a la formación docente han interrumpido sus procesos formativos durante un tiempo y necesitan flexibilizar sus estrategias de estudio, pero a la vez cuentan con experiencias de vida muy ricas para compartir con los más jóvenes. La heterogeneidad de los grupos en cuanto a su composición por edades, género y características sociales y culturales debe leerse en clave de riqueza y aporte a las múltiples perspectivas de una construcción común, la de los saberes profesionales.

Los docentes formadores

Con los estudiantes, futuros docentes, se relacionan, mediados por el curriculum, los profesores a cargo del proceso formativo. Se trata de los *formadores de formadores*. La condición de formador de formadores es la clave de comprensión del “nudo problemático” (cf. Batallán, 2007: 177) de su trabajo docente. La identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye sobre la base de:



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

- las significaciones y los valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente;
- los sentidos atribuidos a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;
- las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con las que interactúan y en las que procesan trayectorias personales y grupales, así como normativas institucionales;
- la revisión de los significados otorgados a la Educación Especial y a la discapacidad, tanto en las representaciones sociales dominantes como en los nuevos paradigmas, así como en las ideas y las estrategias de integración.
- la ponderación de las posibilidades y necesidades educativas de los alumnos con discapacidad a través de propuestas educativas que les garanticen la acreditación de saberes.
- los significados atribuidos a la Educación Especial y al concepto de discapacidad desde los nuevos paradigmas así como a las ideas de integración, ponderando la potencialidad educativa de los sujetos con discapacidad que supere la perspectiva de una pedagogía enmendativa.

En este punto, corresponde señalar las distintas vertientes de tradiciones disciplinares que coexisten en la formación de docentes. Tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Psicología-Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Prácticas del Lenguaje, etcétera) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en la didáctica general como en las especiales. Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes. A esta complejidad se agrega la especificidad del trabajo curricular a realizar para el encuadre de las prácticas docentes en las instituciones de Educación Especial, especificidad que debe ser enseñada y aprendida a lo largo del proceso formativo. Implica el dominio de ciertas habilidades que permitan analizar el diseño curricular del nivel educativo en el cual se

está enseñando y anticipar, conociendo a sus alumnos, las estrategias didácticas que permitan organizar el contenido y enseñar acompañando cercanamente los aprendizajes.

Participan además en el proceso formativo, los docentes de las escuelas de prácticas, en las cuales se concretará el desempeño profesional futuro. Estos otros formadores resultan incluidos a veces sin plena conciencia de su papel. Se hace necesario plantear estrategias de encuentro entre ambas instituciones (la de enseñanza y la de práctica) de manera de sistematizar su intervención, valorizarla y contarla a favor en relación al desarrollo del proceso formativo en el momento de la Práctica.

Los futuros alumnos/as de los docentes en formación

El docente de Educación Especial se forma para trabajar en la enseñanza con todas las edades: niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidades temporales o permanentes, en contextos institucionales específicos o integrados en la escuelas de los distintos niveles educativos y en ámbitos diversos: urbano, rural, hospitalario y domiciliario. Caracterizar los sujetos de la Educación Especial, futuros alumnos/as de los docentes en formación es, entonces, una tarea sumamente compleja que requiere pensar todas las edades y condiciones de la diversidad humana y cultural a la que se suma una o más discapacidades y hacerlo más allá de todo estereotipo.

El concepto de persona con discapacidad refuerza el sentido político de la responsabilidad del Estado la (obligación) de ofrecer condiciones específicas para el desarrollo educativo de todos los sujetos, derecho social sustentado en las leyes de educación nacional y provincial que requiere del desarrollo de políticas públicas para la atención de la educación común que incluye como modalidad la Educación Especial. Los sujetos con discapacidades tienen así los mismos derechos con respecto al desarrollo de sus posibilidades por medio de la educación que les habrá de proveer el sistema educativo.

El documento de recomendaciones curriculares del INFD plantea que: “El reconocimiento y el respeto de las diferencias debe ser sostenido a lo largo de todo el proceso de aprendizaje: al inicio, en el recorrido y en el punto transitorio de llegada. No todos los alumnos parten del mismo lugar, no todos siguen el mismo camino ni tardan el mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio”. Y expresa más adelante que las problemáticas relativas a la discapacidad se trataron históricamente a partir del tratamiento general que la escuela pudo adoptar frente al problema de las diferencias. La discapacidad fue primero negada y no se le hizo espacio en el sistema educativo.



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Luego se aisló en ámbitos especiales segregados que albergaron a quienes de algún modo venían siendo excluidos del sistema educativo, con el riesgo muchas veces de hacerlo tratando la diferencia como carencia, hasta llegar a las tendencias actuales de reconocimiento de las diferencias con abordajes tendientes a la integración. (cf. Documento INFD)

Los alumnos de la Educación Especial se encuentran muchas veces integrados en escuelas de un Nivel Educativo (Inicial, Primaria o Secundaria) o Modalidad (Adultos, Educación Física o Educación Artística, Formación Profesional) y atendidos particularmente por un formador que se articula con otros educadores para ofrecerles las secuencias de contenidos, los instrumentos y las estrategias que les permitan avanzar en sus aprendizajes y en su vinculación social. Esta localización institucional modifica su propia construcción subjetiva y debe ser considerada en su especificidad: ser un sujeto diferente entre diferentes. Todo el entorno escolar debe tender a la valorización de la heterogeneidad de los grupos, para facilitar una construcción democrática en un marco de diversidades. Pero es el docente de Educación Especial el que puede aportar desde su sensibilidad pedagógica para percibir y acompañar las diferencias, las alertas para la inclusión a toda la comunidad educativa; alertas que corresponden a la aceptación de la diversidad de todos los grupos y personas de la escuela y no solamente del alumno con discapacidad. El alumno en integración supone necesariamente docentes integrados (aunque de procedencia institucional diferente) en el trabajo compartido asumiendo roles necesariamente complementarios, sea en un Jardín de Infantes, una Escuela Primaria, una Escuela Secundaria o un CENS.

La discapacidad de los niños de la Educación Especial son niños cuya discapacidad es un rasgo que los atraviesa, pero no es el rasgo definitorio de su persona. En este sentido, sería oportuno recordar que el concepto de "infancia" es una construcción histórica que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de "incompletud", "lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia".

También la escuela es un producto de la modernidad y este nacimiento simultáneo no es casual: la escuela surgió para "dominar y encauzar la naturaleza infantil". De esta forma, ella se constituyó en la institución encargada de disciplinar, socializar y "completar" a los infantes, apareciendo así la figura de "alumno/a". La escuela construyó un modelo de lo que es un "buen alumno/a", un "buen compañero", un "buen niño/a", todos ellos ligados a la obediencia y la sumisión al adulto.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro, a quien es necesario tutelar por ende y subordinado a los adultos. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño/a y la niña el del “que no sabe y aprende”. Por eso la obediencia, la atención y el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela.

Esta visión de la infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña. Mucho menos los niños/as con discapacidad ya que su reconocimiento fue posterior. Muy avanzado el siglo XIX y en el XX se pasa de las consideraciones de “debilidad” o “imbecilidad” a tratarse desde los parámetros de la “normalidad” que si bien resulta desde hoy una mirada discriminante, se constituye en un paso hacia adelante en términos de reconocerlo como un sujeto educable. Una mirada a los cuadros que pueden verse en los museos, nos muestra que siempre hubo diferentes maneras de ser infante: pueden verse niñas y niños nobles, aristócratas, burgueses, pordioseros, campesinos, obreros, pero rara vez aparece representado el discapacitado quien permanecía en espacios domésticos, segregado de la vida social.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia. Ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida las múltiples culturas que los niños y las niñas traen “de afuera”. Requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber “indiscutido” y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos/as infantes, con o sin discapacidad.

También los adolescentes y jóvenes que concurren a las escuelas especiales o se encuentran integrados a las escuelas primarias o secundarias, en otras modalidades o propuestas de educación no formal participan de las diversas adolescencias, diferentes maneras de ser joven según su condición cultural y social. Estos conceptos – adolescencias y juventudes- como el de infancias, responden a construcciones socio-históricas recientes. Cambios psicológicos, cambios corporales y cambios en los modos de relacionarse caracterizan estas edades como etapas de intensas modificaciones subjetivas y sociales que impactan en su constitución identitaria y en los modos de aprender.

Por otra parte, los niños/as, los adolescentes y los jóvenes, futuros alumnos/as de los docentes en formación, son interpelados constantemente por múltiples discursos.



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de **alfabetizaciones posmodernas o múltiples** (cf. McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etcétera. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (cf. Huergo, 2000).

La multiplicación y la densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas y de la información generan nuevos Lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Esto hace reconocible entre los niños/as y los jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una **experiencia cultural nueva**, o como Walter Benjamin lo llamó, un nuevo *sensorium*, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (cf. Martín Barbero, 2002).

Todo esto no significa desconocer que frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas y niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (cf. Redondo, 2004).

INSTITUCIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Los docentes formadores, como todo actor perteneciente a una institución, son los agentes de una **gramática** (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores: los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estratagema y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones que se configuran a lo largo

del tiempo y la experiencia acumulada. Desde esa gramática institucional se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional mientras que otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo. En definitiva, cómo puede generarse el cambio y cómo este último es una combinación de continuidades y rupturas.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo – como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio de colaboración.

Los docentes formadores y los estudiantes son sujetos de la Institución de Formación Docente. La **institucionalidad** que los configura es una dimensión que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (cf. Fernández, 1994). La institucionalidad es una constricción de la experiencia docente que se concreta bajo la forma de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas y la presión de uniformidad.

Las instituciones no sólo son, como sostenía René Loureau, las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales.

La institucionalidad, como un Lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares. La formación docente se desarrolla en dos contextos institucionales diferentes: el instituto superior y la escuela del Nivel/Modalidad destino. Estos dos espacios del sistema educativo incluidos en el amplio campo educativo de la comunidad social en la cual se insertan, deben constituirse en objeto de reflexión curricular. Dice PH. Meirieu “(...) sólo podemos enseñar una disciplina, sea la que sea, si la enseñamos como ‘disciplina escolar’, es



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

decir, porque la enseñamos no solamente en la escuela sino 'como escuela'. (...) En efecto la escuela no es solamente un lugar de acogida o de paso, es el marco educativo específico en el cual todo debe tener sentido de manera coherente. (...) Es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el material conspiran –desde el punto de vista epistemológico ‘respiran juntos’- para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos: el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de pensar por uno mismo.”

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

La *práctica docente* no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una “*experiencia social internalizada*, una *internalización de estructuras sociales*. Es un *hacer social* que implica una “*experiencia práctica*”, que es la “*aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente*” (Edelstein, 1995: 25).

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Un *objeto de transformación* puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- las prácticas decadentes: surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, donde se partía de un principio de “normalización” lo cual dificultó la aceptación y el abordaje de las diferencias.
- las prácticas dominantes: conforman la cultura escolar actual y contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela de Educación Especial
- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a las nuevas concepciones que tienden a otorgar igualdad de

- oportunidades a las personas con discapacidades y a lograr su plena integración educativa y social.
- las prácticas transformadoras: cuestionan los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela en la Educación Especial.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de *autosocioanálisis*, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como *objeto de transformación*, fuera hacerlo poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete, que implica en ello la *identidad docente*, y que a la vez lo hace en una suerte de *des-implicación* del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica *sujeción* (o *sujetación*)/*subjetivación*. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.

LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente “no sabe lo que tiene que enseñar” y eso mella su autoridad pedagógica (además de la vivencia de que los padres, por ejemplo, suelen posicionarse como aliados de sus hijos y no como aliados de los docentes, como fue en épocas anteriores). Este es uno de los factores por los cuales la actividad educativa escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

Los “saberes” que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de Lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y desconociendo su carácter de “normal” (en el sentido de T. Kuhn) según la lógica interna de las ciencias y las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y su equilibrio, tendientes a su preservación. Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo “cosificado”, configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó “bancaria” (Freire, 1973), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, de modo que interesa más “*la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla*”, ocultando sus intereses “*detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico*” (Giroux, 1993: 186).

Los saberes han sido construidos histórica y socialmente, por lo tanto, poseen un sentido social-histórico. Hay una cuestión relacionada con la descalificación que ha sufrido el saber docente en los últimos años. El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, creía que su palabra era valiosa. Su papel social estaba legitimado. Más recientemente, la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados y que operó con **por** una lógica de reemplazos de saberes existentes por otros nuevos, sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales, han contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición docentes. Volver a *autorizar* la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque *problematizar* más que normalizar (cf. Southwell, 2004).

- Los saberes en la formación docente para la Educación Especial se derivan de los posibles ámbitos de actuación en los que el futuro docente podrá

- desempeñarse:
- Escuelas de Educación Especial.
- Instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad, como apoyo a procesos educativos de alumnos con discapacidades temporarias o permanentes.
- Instituciones no escolares donde se brinde atención a personas con discapacidad de cualquier edad.

En función de estos distintos ámbitos de desempeño, se hace necesario incluir en el Diseño Curricular aquellos saberes que le permitan producir intervenciones docentes para mejorar el nivel de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad temporal o permanente.

Este escenario de actuación se presenta como complejo y plantea al docente el desafío de tener que tomar continuas decisiones que deberán estar sustentadas desde las concepciones teóricas en continua relación dialéctica con su práctica docente en los diversos escenarios que constituyen su accionar.

2/ ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Los fundamentos de la propuesta curricular constituyen un *paradigma articulador* en el que se expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar. Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se irá estructurando y reestructurando durante el transcurso del desarrollo curricular

Este paradigma articulador, en cuanto marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja algunos elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación de docentes, con el posicionamiento de sus “sujetos curriculares” (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos de los docentes en formación). Estos elementos de diversa índole constituyen una configuración en la que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general.



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Los *conceptos iniciales constitutivos* son:

- *práctica transformadora de la Formación Docente* como concepto eje;
- *profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro como hacedor de cultura y del discurso cultural* como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;
- *posicionamiento transformador* frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social de la Educación Especial;
- *continuum formativo* que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- *sujetos formadores y en formación* que se entrelaza en el proceso curricular;
- *construcción participativa* del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional.

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un *paradigma articulador* con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera *articulador* porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica *disciplinar*, la lógica *psicológica*, la lógica de los *saberes pedagógico-didácticos* y la lógica de la *práctica docente* y la *lógica que surge de las diferentes discapacidades*.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

En este paradigma articulador, el currículum se organiza alrededor de distintos campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen.

- **Campo de Actualización Formativa:** *¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?*

- **Campo de la Fundamentación:** *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*
- **Campo de la Subjetividad y las Culturas:** *¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?*
- **Campo de los Saberes Específicos:** *¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza? ¿Cuál es el sentido de la educación especial desde un paradigma pedagógico por encima de un paradigma médico – psicométrico?*
- **Campo de la Práctica Docente:** *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente en Educación Especial?*
- **Trayectos Formativos Opcionales:** *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?*

Se ha optado por denominar “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones.

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación.

EL CAMPO DE ACTUALIZACIÓN FORMATIVA

En el currículum de Formación Docente para la Educación Especial se pretende resolver la tensión entre la situación y las condiciones de la generalidad de los ingresantes y el recorrido de la formación, a través de un Campo de Actualización Formativa.

El Campo de Actualización Formativa debe hacer especial hincapié en la necesidad de fortalecer la identidad y la especificidad de la Formación Docente como práctica de educación superior, la cual no debe reducirla a una prolongación, en sus formas y su



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

organización, de la escolaridad secundaria. Sin embargo, es necesario articular la propuesta y el proceso formativo con las condiciones concretas de los sujetos y sus trayectorias subjetivas de educación. Sin duda, este proceso de *reconocimiento* de quienes eligen la Formación Docente es decisivo a la hora de desarrollar las propuestas y procesos formativos, pero sin vaciar de identidad y especificidad a la educación superior.

Las materias de este Campo resultan de los diagnósticos elaborados por los Institutos Superiores; por ello es función del mismo dar respuesta a los saberes que requiere el ingresante para ser artífice de su propio proceso de formación.

Por ello, el Campo de Actualización Formativa es el que enfrenta estas tensiones a través de dos materias: las que tienen por objeto contenidos definidos en el diseño, como Lectura, oralidad y escritura y Pensamiento lógico matemático.

EL CAMPO DE LA FUNDAMENTACIÓN

El Campo de la Fundamentación tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación ir construyendo de manera autónoma y colectiva el conjunto de teorías para su continuo posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General, tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales en torno a las tradiciones y debates actuales referidos a la educación y a la enseñanza en general y a la Educación Especial, en particular, a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación.

El conocimiento de las teorías sociales y políticas en relación con la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro.

Este marco se constituirá en el escenario a tener en cuenta para abordar, desde Didáctica y Currículum, las problemáticas de la enseñanza especial propiamente dicha, especialmente en el ámbito del aula.

La introducción de Historia, Política y Legislación Educativa en tercer año está orientada a superar las visiones que reducen al docente como un técnico de la educación, para convertirlo en un sujeto capaz de fundamentar comprensivamente la práctica y ponerla en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales.

Transitado este recorrido a lo largo de la formación, en el cuarto año, a través de Análisis filosófico de la educación y de la Dimensión ética de la praxis docente, se organizará el sustento que permitirá al estudiante comprender y elaborar criterios de intervención en dialéctica constante con las exigencias de la práctica.

La articulación interna de este conjunto de materias, así como las relaciones que se establecerán con las de los otros campos, posibilitará un posicionamiento docente que ponga en acto el siguiente triángulo: problematizar, construir conocimiento y organizarse para un trabajo colaborativo.

EL CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS

El Campo de la Subjetividad y las Culturas tiene por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, significaciones y resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura. Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos- que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad.

Los teóricos de la Psicología se interrogan acerca del desarrollo psicosocial como un continuo en espiral, donde la “mismidad” (concepto de sí) es resultado inacabado de lo “sucedido” (vivido por él) en el escenario donde le toque transcurrir al sujeto.

En todo caso, el avance desde los enfoques psicológicos, sociológicos o antropológicos, sin soslayar el complejo universo de lo orgánico como evidencia, supone un reconocimiento a que diversas miradas convergen respecto de la construcción de la identidad humana.

En este sentido, el concepto medular de la subjetividad resulta de la mutua determinación: subjetividad como cultura singularizada y la cultura como conjunto de subjetividades (objetivadas) como productos de esa cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen.

En el campo educativo, desde la mirada sobre ese sujeto particular, único pero parecido a sus congéneres de franja etárea, resulta un desconocido a descifrar en sus múltiples

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

dimensiones de crecimiento: cognitivo, emocional, socioperceptivo, vincular y social, centrado en su propia configuración familiar que, a la vez, lo conforma y lo confronta en el tiempo histórico que le toca, con sus Lenguajes y rituales, con sus violencias y prototipos. Tan distinto del que enseña que a su vez, observa y es observado, mientras constituye él mismo una constelación identitaria de aceptación y rechazo, de modelo y contra modelo sustantivo para la biografía de cada alumno.

En síntesis, el Campo de la Subjetividad y las Culturas viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y, también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación. Pero sin desconocer que la escuela, como espacio de inclusión, deberá interpelarse, ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquello que “dice” su sujeto, no sólo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y quiebres del contrato social que signan este particular contexto sociocultural histórico.

EL CAMPO DE LOS SABERES ESPECÍFICOS

El Campo de los Saberes a Específicos debe articular el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas. En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica general y el currículum de los Niveles y Modalidades de los que son sus destinatarios los educandos con discapacidades transitorias o permanentes (abordados en el Campo de la Fundamentación).

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por el Sistema Educativo Provincial. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje y Literatura y Educación Artística, son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa. En este Campos además de ser

necesario que los alumnos de la formación docente de Educación Especial manejen con solvencia los contenidos de las diferentes áreas curriculares, se requiere que sean capaces de identificar los requerimientos y necesidades de los alumnos con discapacidad a fin de poder seleccionar, diseñar y/o adecuar programas, estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de las actividades, en diferentes instituciones, situaciones y contextos socioculturales a los que asistan alumnos con discapacidad. En este sentido, el campo de los saberes específicos proveerá los marcos y conceptos que le permitan abordar las especificidades de las orientaciones para las que forma: Intelectual, neuromotora, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales.

Un sólido dominio y conocimiento conceptual y epistemológico por parte de los docentes de Educación Especial, constituye un requisito previo e insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a garantizar que los conocimientos socialmente productivos, definidos desde la prescripción curricular y recreados por el colectivo docente, sean aprendidos por todos los niños y niñas que concurren a escuelas de Educación Especial y/o realizan integración, para lograrlo el futuro docente deberá desarrollar las herramientas conceptuales que le permitan analizar cada caso e intervenir pedagógicamente con fines de enseñanza, ya sea con alumnos de establecimientos de Educación Especial como con alumnos integrados.

Estas áreas del conocimiento, como toda área, teoría o disciplina, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual, resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación, asuman y comprendan el carácter político y, por lo tanto, no neutral ni natural de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad de que dispone cada uno de ellos.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite, nos vincula, nos acerca, al campo de los fines de la educación. Es cada vez más vasta la literatura que plantea al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose alumnos y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida y como objeto de problematización constante. El conocimiento de las particularidades de los sujetos que aprenden según su discapacidad, coadyuvará en la formación de sujetos concientes de sus derechos, que dará sentido al aprender para enseñar y enseñar para aprender, e inscribirá a la educación en un proyecto crítico de transformación.

EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el currículum de la Formación Docente de Educación Especial, se sigue sosteniendo el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las *herramientas de la práctica*, la *práctica en terreno* y el *taller integrador interdisciplinario*.

En primer año de la carrera, las prácticas deberán realizarse en Escuelas que respondan a diferentes características y modalidades, a fin de que el futuro docente viva la experiencia pedagógica con las diversas discapacidades. También deberá participar en prácticas de integración en escuelas de todos los niveles del Sistema Educativo y en Escuelas hospitalarias, en contextos de encierro y domiciliarias.,

Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los “maestros orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha.

El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- la responsabilidad y el compromiso profesional,
- el desarrollo de las capacidades críticas,
- la iniciativa autónoma y la creatividad,
- la fundamentación de decisiones pedagógicas, en función de las características de los sujetos destinatarios,
- el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva,
- el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y sus adecuaciones curriculares y las estrategias didácticas acordes a cada situación,
- el sentido práctico contextualizado.

Las herramientas de la práctica

La definición de las *herramientas de la práctica* contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, y también tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas de las diferentes discapacidades que aparecen en los otros espacios sociales no escolares. En estas “herramientas” se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente. Por eso, las herramientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.



La práctica en terreno

Como se ha hecho tradicional en la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires, la práctica no es pensada como una simulación ni como una aplicación; tampoco está situada sólo en el momento de la residencia en las escuelas. Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la Carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional, en el campo áulico y en la formación prelaboral y laboral; habida cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas.

En el Campo de la Práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por eso se partirá del reconocimiento de la multiplicidad de espacios educativos en los que se dan situaciones de aprendizaje o integración de personas con discapacidades, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación Especial.

Los talleres integradores interdisciplinarios

Uno de los componentes centrales (y quizás más novedoso) del Campo de la Práctica es el *Taller Integrador Interdisciplinario*. Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados. La propuesta de creación, cada año, de un *Taller integrador interdisciplinario* tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

Es un Taller *integrador* porque busca la articulación:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas;
- de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada

elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora;

- de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que éste aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee;
- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un *continuum* formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es *interdisciplinario* porque, además de las particularidades de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como trabajo cultural o intelectual en una sociedad.

Más allá de la superposición de disciplinas aisladas que obstruyen una percepción integral y problemática del mundo, los intentos multidisciplinares fracasan ya que sólo operan yuxtaponiendo disciplinas, de manera circunstancial en abordajes teóricos o discursivos de problemas (a veces descontextualizados), lo que no provoca instancias de conocimiento integral ni de transformación de la realidad problemática.

La interdisciplina, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. Esto comporta características que distinguen a la interdisciplina de otras instancias estratégicas, porque:

- necesita de los intercambios entre las disciplinas y entre los actores de cada una de ellas,
- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor de ellas y tiene como interés su transformación,
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica (como en las mesas redondas o paneles ocasionales),
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un *eje* que permite relacionar los otros Campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Esto significa

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

que no posee “contenidos” prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto.

Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y alumnos de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional.

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente.

LOS TRAYECTOS FORMATIVOS OPCIONALES

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?* Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular.

La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, podrá definirse también según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

LA ORGANIZACIÓN POR MATERIAS Y EL PROBLEMA DE LOS CONTENIDOS

El currículum está organizado por *materias*, a su vez articuladas en Campos curriculares. Frente a una concepción centrada en las “disciplinas”, como categoría de sistematización de conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente. Como tales, los objetos expresados en las materias se constituyen a partir de la articulación entre:

- Los sujetos del proceso y de las prácticas formativas.
- Los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación.

- Los contextos de diferentes niveles: sociocultural, político, institucional, curricular y áulico.

Por su parte, los *contenidos* de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los *contenidos* no son un “programa” neutro y naturalizado. Esta noción de los *contenidos* permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. Una dimensión que proviene del legado pedagógico latinoamericano, el cual se expresa en los pensamientos y aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros. Y permite inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica hegemónica (Cf. De Alba, 2007).

En este sentido, los *contenidos* permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas, experiencias y saberes específicos, sino que articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas, mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del currículum. Por otra parte, los *contenidos* incorporan diversos saberes sociales y procesos de formación subjetiva y de las identidades culturales y, a la vez, generan y provocan diferentes experiencias, derivaciones temáticas y comprensivas, prácticas creativas y significaciones que repercutan en los sujetos, en la enseñanza, en la institución y en la comunidad.

En cada materia se presentan y proponen *contenidos* con un breve *marco orientador*. En este diseño curricular, los *contenidos* son los objetos más específicos de la enseñanza como núcleo fundante de la Formación Docente, con eje en la dimensión histórica y sociocultural; y se caracterizan por ser socialmente potenciadores, capaces de generar una “producción” pero en el sentido de una construcción permanente.

LOS CICLOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Tal como lo aconseja el INFD, la formación de los docentes de Educación Especial se ha organizado con los dos primeros años comunes a todas las orientaciones, mientras que el 3º y 4º año incorpora las materias específicas para el estudio y el abordaje educativo de cada una de las discapacidades

LA APTITUD FONOAUDIOLÓGICA

Si bien la voz no es un instrumento, un recurso o una mera herramienta, muchos aspectos de la cultura escolar, de las relaciones educativas, de los procesos de transmisión de conocimientos, se desarrollan en las coordenadas de un modo de comunicación predominantemente oral. La palabra y la voz configuran los aspectos centrales de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico.

El Diseño Curricular prevé instancias para asegurar el desarrollo satisfactorio de sus prácticas en cuanto a la comunicación oral, la voz y su articulación y para garantizar la salud e idoneidad fonoaudiológica de los y las docentes en formación.

En este sentido, en los Institutos de Formación Docente se asegurará la prevención primaria fonoaudiológica desde el alumno ingresante a través del examen de aptitud, que tendrá por objetivos:

- relevar información respecto de los ingresantes en las carreras de Formación Docente de Grado, para detectar los posibles trastornos en la salud fonoaudiológica;
- orientar la ejercitación tendiente a la corrección de malos hábitos de fonación;
- detectar las patologías y efectuar las derivaciones pertinentes al profesional médico especializado y al fonoaudiólogo para su tratamiento;
- supervisar y registrar, a partir del seguimiento de los casos, el proceso de recuperación.

Para la concreción de estas tareas, se asignarán dos módulos semanales cada dos grupos de alumnos del primer año, a un profesional de la especialidad que ingresará por Listado, según artículo 108º del Estatuto del Docente. Concluido el relevamiento inicial y realizadas las derivaciones necesarias, se iniciarán las actividades de ejercitación agrupando a los alumnos según sus necesidades correctivas.

En el segundo año de las Carreras, antes de acceder a la Práctica Docente frente a alumnos, deberá contarse con la certificación de la salud y aptitud referida, emitida por el fonoaudiólogo de la institución. Esta certificación de *Aptitud Fonoaudiológica* tendrá el carácter de *condición excluyente para la Práctica* mencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena E. (2000), *Investigación y Formación Docente*, Rosario, Laborde.
- Barbosa Moreira, M. (1999) *Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras* en Revista Propuesta Educativa, Nº 20, Novedades Educativas. FLACSO, Buenos Aires.
- Batallán, Graciela (2007), *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- Bentolilla, Saada (2002), *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación y Enseñanza*, Año VII-Nº 29, San Luis.
- Birgin, Alejandra y Pablo Pineau (1999), *Son como chicos'. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente*, en Cuadernos de Educación, Año 1 Nº 2, Bs. As., 1999.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Algunas propiedades de los campos*, en Sociología y cultura, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991), *Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina*, Buenos Aires, Sudamérica.
- Camilloni, Alicia y otras (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Coscarelli, María Raquel (2007), *El docente enseñante*, La Plata, Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (1998), *El Currículum de Formación del Magisterio*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.
- Davini, María Cristina, Coord. (2002), *De Aprendices a Maestros - Enseñar y Aprender a Enseñar*, Buenos Aires, Educación Papers.
- De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM – Plaza y Valdés [en prensa].
- Diker, Graciela y Teriggi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs. As., Kapelusz.
- Fernández, Lidia (1994), *Las instituciones educativas*, Bs. As., Paidós.
- Foucault, Michel (1993), *La vida de los hombres Infames*, Bs. As., Altamira.

- Freire, Paulo (1973), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y G. Diker, comp. (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Bs. As., Novedades Educativas.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Huergo, Jorge y María B. Fernández (2000), *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge y otros (1997), *Una estrategia de formación docente centrada en la práctica*, en Revista *Oficios Terrestres*, N° 2, La Plata, UNLP.
- Krauskopf, Dina (2003a), *La construcción de políticas de juventud en América Latina*, en Oscar Dávila, *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*, Viña del Mar (Chile), Cidpa.
- Krauskopf, Dina (2003b), *La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias*, en Seminario Internacional Virtual Juventud Rural en Centroamérica y México, México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Leff, E. (2004), *Educación Ambiental: Perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad*, en I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina, Córdoba, CTERA.
- Liotard, Jean-François (1989), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Martín-Barbero, Jesús (1997), *Heredando el futuro. La educación desde la comunicación*, en Rev. *Nómadas*, N° 5, Bogotá, Universidad Central.
- Martín-Barbero, Jesús (2002), *Jóvenes: comunicación e identidad*, en *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, N° 0, OEI.
- McLaren, Peter (1993), *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, UNER.
- McLaren, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei-Aique.
- Morin, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morawicki, Kevin y J. Huergo (2003), *La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico (Misiones)*, en Rev. *Oficios Terrestres*, N° 14, La Plata, UNLP.
- Nuñez, Violeta (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio*, Bs.As. Santillana.

- Orozco Fuentes, Bertha (2006), *Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*, México.
- Pansza González, Margarita (1990), *Pedagogía y currículo*, México, Gernika.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Remedi, Eduardo (2002), *Recuperación de prácticas en espacios de formación docente*, La Plata, conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- Southwell, Miryam, coord. (2004), *Formación docente. El trabajo de enseñar*, La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 2 Vol., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1998), *Cultura y currículum como práctica de significación*, en Revista Estudios del currículum, Vol. 1, Nº 1.
- Touraine, Alain (1994), *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2001), *La Interculturalidad en la Educación*, Lima, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Segunda Parte

**3/ DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACION
ESPECIAL**

3/1 DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1º y 2º año comunes)

1er. Año común a todas las orientaciones (intelectual, neuromotora, sordos e hipoacúsicos, ciegos y disminuidos visuales)

Campo de Actualización Formativa				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Campo de la Práctica Docente <i>Práctica en terreno:</i> Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (64)		Campo de los Saberes Específicos
	Corporeidad y motricidad (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Comunidad Educadora (Diversidad de programas de Integración Comunitaria)</i> (32)		
		<i>Herramientas:</i> Construcción de Herramientas para el abordaje educativo en espacios de integración comunitaria (32)		
		128 +64		
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del mundo contemporáneo (32)	
Campo de la Fundamentación				

Campo de la Práctica: 128 Hs. A cargo del profesor generalista; 64 a cargo del profesor de Educación Especial

Total de horas: 896 Hs.

3.5. SORDOS E HIPOACÚSICOS

2º Año

Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64)	Campo de la Práctica Docente		Campo de los Saberes Específicos
	Cultura, comunicación y educación (32)	<p style="text-align: center;"><i>Práctica en terreno:</i> En instituciones educativas Observación en Educación Especial e Integración en todos los niveles y modalidades (64)</p>	<p>Neurociencias (96)</p> <p>Didáctica de Prácticas del Lenguaje II(64)</p> <p>Didáctica de las Ciencias Sociales II(64)</p> <p>Didáctica de las Ciencias Naturales II(64)</p> <p>Didáctica de la Matemática II(64)</p> <p>Arte y Educación (64)</p> <p>Introducción al LSA (96)</p>	
Teorías sociopolíticas y educación (64)		<p style="text-align: center;">Taller Integrador Interdisciplinario</p> <p style="text-align: center;"><i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)</p>		
		<p style="text-align: center;"><i>Herramientas:</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)</p> <p style="text-align: center;">128 + 64</p>		
		Didáctica y currículum (64)		
Campo de la Fundamentación				

Campo de la Práctica: 128 Hs. A cargo del Profesor generalista; 64 horas a cargo del profesor de Educación Especial
Total de horas: 928 Hs.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

3er. Año

Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje III (64)	Campo de la Práctica Docente		Campo de los Saberes Específicos
	Abordaje psicopedagógico de los sujetos con discapacidad (64)	<i>Práctica en terreno:</i> En el aula, de educación especial y/o Proyectos de Integración (Grupos de INI y EPB) (128)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa en los Equipos Transdisciplinarios</i> (32)	
Historia, Política y Legislación educativa Argentina (64)				
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 832 Hs.

4º Año

Campo de la Subjetividad y las Culturas	Interacciones Sociales (32)	Campo de la Práctica Docente	En el aula, de educación especial y/o Proyectos de Integración (Grupos de Secundario y formación laboral) (192)	Campo de los Saberes Específicos
	Psicopatología (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)		
			Didáctica de la Lengua Oral II (64) Didáctica de la Lengua Escrita II (64) Lengua de Señas Argentina II (96) Formación Laboral (32) Psicosociolingüística (32) Educación y nuevas tecnologías (64) Política y Legislación referida a la Discapacidad. (32)	

Reflexión filosófica de la educación (32)

Dimensión ético-política de la praxis docente (32)

Campo de la Fundamentación

Total de horas: 768hs

Trayectos Formativos Opcionales

Espacios de definición institucional (64)

Total de Horas: 3488

CONTENIDOS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (1º y 2º año comunes)

PRIMER AÑO

Campo de Actualización Formativa

Taller de lectura, escritura y oralidad

Marco orientador

Como sabemos, la lectura en el Nivel Superior requiere un nivel de reflexión sobre los materiales que se leen, que la diferencia de otras lecturas. El estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo.

Es así que, atendiendo a las particularidades de esta cuestión y respondiendo a la pregunta *qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente*, este Taller es pensado como un espacio para comenzar a desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

Por otra parte, siendo parte de un espacio propedéutico, el Taller deberá articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera.

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-

metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Se espera que, así como desde este Taller se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Contenidos

Prácticas de lectura

- ¿Qué es leer? La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.
- La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.
- Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social.

Prácticas de escritura

- La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.
- La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.

Prácticas de oralidad

- La Lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

y textuales entre Lengua oral y Lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.

- Textos orales informales. Textos orales formales.
- Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

Reflexión sobre las prácticas del Lenguaje

- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de gramática y normativa.

Taller de pensamiento lógico matemático

Marco orientador

El núcleo central del taller es la *argumentación*, entendiéndose por tal el desarrollo de la función discursiva que permite justificar o refutar determinada proposición. En este sentido, se espera que el alumno recorra los conocimientos matemáticos anticipando resultados y procedimientos para luego resolver y, finalmente, validar sus producciones.

El docente formador procurará que los estudiantes se enfrenten a una serie de situaciones tales que les permitan vivenciar la actividad matemática en cuanto Matemática como producción cultural y social.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente, de la Didáctica de la Matemática con que se concibe los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la jurisdicción, teniendo siempre presente la especificidad en la formación del docente de Educación Especial para los distintos niveles del Sistema

Contenidos

- Valores que se le reconoce a la matemática: instrumental, social, formativo.
- Problema: diferentes concepciones.

- El rol del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Características propias para que una situación sea considerada un problema.
- Procedimientos necesarios para resolver un problema.
- Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.
- Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante:
 - Números naturales y sistemas de numeración, poniendo especial énfasis en el estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización.
 - Operaciones en el campo de los números naturales, poniendo énfasis en el cálculo reflexivo, en la producción de estrategias cálculo mental y el análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas, utilizando la calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades.
 - Espacio físico o sensible y espacio geométrico, poniendo énfasis en el modo propio de pensar geométrico a propósito de la construcción de alguna noción geométrica vinculada a cuerpos y figuras planas.
 - La medida y la medición, poniendo énfasis en la diferenciación entre objetos físicos y las magnitudes de que son portadores, adecuación entre el tipo de instrumento y la magnitud a medir, la diferenciación entre unidad de medida con los “aparatos” de medida relacionando así los conocimientos ligados a la medida y reflexionando sobre la complejidad de la trama de los mismos que se utilizan al resolver problemas de mediciones.
- Análisis de la actividad matemática llevada a cabo a partir de la situación-problema propuesta.
- Análisis de diferentes representaciones/registros/marcos utilizados en la resolución de la situación.
- Comunicación de las resoluciones de las situaciones planteadas: formas de realizarla.
- Análisis de las anticipaciones realizadas en la resolución de la situación propuesta.
- Caracterización de la forma de validación en matemática a partir de las situaciones resueltas.



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

- Lectura y comprensión de resoluciones de problemas realizados por otros, en los que se muestren diferentes procedimientos de resolución.
- Caracterización de la noción de problema que permitiría la construcción de saberes matemáticos a partir de las situaciones-problemas. Otras nociones de problema como solidarias con ésta (problemas de reinversión, de evaluación, etc.).
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: como herramienta educativa.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.

Campo de la Fundamentación

Filosofía

Marco orientador

La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en

nuestras sociedades.

De allí que sea necesario ubicar esta materia de manera relacionada con las otras del Campo de la Fundamentación y con “Análisis del mundo contemporáneo”, del Campo de la Subjetividad y las Culturas.

Contenidos

La Filosofía

- Definición etimológica y sentido cultural.
- Tradición filosófica occidental: concepción respecto del concepto de hombre, conocimiento, praxis, Lenguaje, ciencia y arte.
- Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y Argentina.

El ser humano, la historia y la cultura.

- Discursos filosóficos sobre el sujeto. Sentido social y subjetivo del sujeto.
- La cultura como unidad histórica de sentido.
- Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica.

Pensamiento, conocimiento y Lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento.

- Lenguaje, conocimiento y autonomía.
- Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea.

La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano.

- El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

Didáctica General



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Marco orientador

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, entendida ésta como un proceso complejo que se lleva a cabo en contextos diversos y en situaciones de incertidumbre requiriendo de análisis sustentados en saberes provenientes de distintas disciplinas y de criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

Se propiciará la conceptualización de la enseñanza a partir de su previa problematización. Esto es, posibilitar que los estudiantes visualicen la enseñanza como un proceso complejo que requiere de análisis teóricos y resoluciones prácticas.

Desde un enfoque crítico de la enseñanza reconocemos a la didáctica en su triple dimensión.: Teórica, histórica y política. Esta concepción reviste una mirada amplia de la educación, de la sociedad, del sujeto y circunscribe a contextos particulares que nos permite interpretar el pensamiento didáctico y la constitución de otros enfoques.

Contenidos

- Nuevos sentidos de la transmisión: la tensión entre conservar y transformar la cultura.
- La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica.
- Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica.
- Agenda actual de la didáctica: Currículo, Intencionalidades. Problemas de los contenidos. Construcción metodológica. Interacción social y dinámica de la clase. Evaluación.
- El contrato didáctico, el pensamiento práctico, el conocimiento práctico, el discurso narrativo.
- Innovaciones e investigación didáctica.
- Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención.

- La enseñanza en contextos singulares. Didáctica general y didácticas especiales
- La evaluación en los procesos de aprendizaje

Pedagogía

Marco orientador

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el Campo de la Fundamentación y el cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

La formación profesional del docente para la Educación Especial implica un alto compromiso social, considerando que el alumno de Educación Superior es un sujeto en formación, que deberá constituirse a lo largo de su carrera en sujeto formador. De ahí que es fundamental la apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber e intervención críticos.

El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este marco, se pretende recuperar también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Contenidos

La educación en la construcción de subjetividades.

- La educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Constitución del sujeto pedagógico moderno. La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad. Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

La escuela en el contexto de la modernidad y en la posmodernidad.

- Contexto histórico-político del surgimiento del sistema educativo. El contrato fundacional y su relación con la formación del estado nacional. La constitución del magisterio como categoría social. Las funciones de la escuela en el contexto de la modernidad. Identificación de la educación con el proceso de escolarización. La actividad escolar y las articulaciones sociales estructurales. Crisis de la escuela. Del ciudadano portador de derechos individuales al ciudadano consumidor y usuario de servicios.

Pedagogía y trabajo docente

- Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. Reflexión en y sobre la propia práctica.
- El saber como mediación en las relaciones docente alumnos.
- La relación pedagógica: de la homogeneización al respeto por la diferencia; del disciplinamiento al diálogo; del autoritarismo a la autoridad; de la heteronomía a la autonomía. Dimensión política de la enseñanza.

La Pedagogía y las concepciones de la educación.

- Teorías educativas: enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y la transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural.

Análisis del mundo contemporáneo

Marco orientador

Los profundos conflictos económicos y sociales y los vertiginosos descubrimientos científicos y tecnológicos que se han ido produciendo en el siglo XX llevaron a una composición del mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

En este escenario, se hace imprescindible conocer, analizar e interpretar las variables y las cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, entre las que se destacan la educación Intercultural y la cuestión ambiental.

Contenidos

El mundo contemporáneo:

- La revolución científico-tecnológica y sus consecuencias
- La globalización económica. La precariedad laboral
- Los polos de poder en el mundo actual. La política y la democracia
- Los nuevos significados y las nuevas formas de ciudadanía
- La “sociedad del conocimiento”

Complejidad y conflictividad cultural en el mundo contemporáneo:

- La mundialización de la cultura.
- La emergencia de las culturas locales y particulares
- Identidades culturales y fronteras. El problema de las migraciones
- Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales
- La cuestión ambiental: el cambio climático

Interpretaciones acerca del mundo contemporáneo:

- La posmodernidad
- La modernidad tardía
- El capitalismo tardío



Campo de la Subjetividad y las Culturas

Psicología del desarrollo y del aprendizaje I

Marco orientador

La pregunta acerca del sujeto que necesitamos conocer resulta el sentido de esta asignatura. Desde el marco de la Psicología General que permite el ingreso a las teorías de desarrollo y aprendizaje, se intenta acercar al docente en formación las herramientas conceptuales para entender el devenir del crecimiento, sus vínculos de apego, la formación de símbolos y signos en el cruce permanente de configuraciones parentales y sociales. El ingreso al universo de la palabra y los significados para acceder, desde lo perceptivo-motor hasta lo emocional y cognitivo, constituyen el recorrido de la materia.

El docente de Educación Especial es un facilitador de ese pasaje, inevitable, de sujeto para sí en sujeto social, cuyas discapacidades, potencialidades y posibilidades están en un momento de profunda transformación y fragilidad, donde las intervenciones adecuadas y el conocimiento del proceso, en su complejidad, permiten que las prácticas pedagógicas resulten un soporte a esa identidad en formación y un acceso al mundo del conocimiento.

Los objetos de conocimiento en esta asignatura se centran en el desenvolvimiento de los procesos de construcción de subjetividad e ingreso al conocimiento. Aquí, toman forma los enclaves y constelaciones de contexto que cada niño trae y su modalidad para la incorporación de conocimiento y rituales culturales.

La progresiva construcción de la personalidad, las múltiples inteligencias y los determinantes sociales para la incorporación de los modelos de género se impregnan de sentido para sostener la práctica pedagógica. Los procesos cognitivos que se muestran permitirán interpretar las posibilidades de aprendizaje y socialización que acompañan la configuración de la identidad y la autonomía.

Contenidos

La Psicología del Desarrollo y los procesos que facilitan el aprendizaje

- Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano.
- Conceptualizaciones sobre el aprendizaje
- Construcción de la categoría de infancia: las infancias como construcción social

Procesos de Construcción de la Subjetividad

- El proceso de Subjetivación: Conceptualizaciones básicas sobre la constitución del sujeto, marcos teóricos generales.
- Los procesos de la primera infancia: separación, individuación, vínculo y apego, construcción de estructuras cognitivas, organización de la función simbólica – semiótica.
- Lo constitucional y lo ambiental: Interacción del bagaje congénito con las condiciones socioambientales, con especial referencia al sujeto discapacitado. Génesis de las matrices de Aprendizajes. Ordenadores sociales.

Procesos Superiores

- Construcción y desarrollo de Estructuras cognitivas
- El proceso social del Aprendizaje: inteligencia y construcción de subjetividad. Identidad y autonomía.
- El niño y su aprendizaje en el nivel de educación inicial y 1er ciclo de Educación Primaria

Proceso de intersubjetividad – subjetividad

- Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género. Configuraciones familiares

Corporeidad y Motricidad

Marco orientador

El cuerpo construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, corporales y motrices. El Lenguaje corporal se constituye así como uno de los *Lenguajes simbólicos* que da cuenta de percepciones y sensopercepciones. Hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y el modo de ser percibidos por el otro. Es poder manifestar el registro de nuestro cuerpo, nuestra biografía.

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar, y querer. Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, le permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para integrarse como sujetos sociales.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, debemos fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro. Esta materia debe contribuir a deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad y motricidad del sujeto-docente; y también, comprender las maneras en que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes.

Contenidos

- Las concepciones de Cuerpo. Dimensiones ética y política: diferentes miradas y perspectivas. La corporeidad: Biografías e identidades. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. Las prácticas internalizadas e institucionalizadas: Perspectiva intercultural. Las configuraciones del movimiento: Construcciones sociohistóricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, competitivo y comercial.
- Relación con el espacio: Espacio personal, total, parcial, social, físico, escénico. Percepción del espacio en quietud y en movimiento El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal.
- Relación con el tiempo Las acciones motrices en relación a la música.

Reproducción y creación de ritmos corporales.

- La comunicación corporal. Diferentes códigos de comunicación.
- Exploración y análisis de las percepciones y sensaciones del cuerpo. Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Exploración de diferentes formas de interactuar en
- El diálogo corporal. Improvisación a partir de diferentes estímulos. La autopercepción. Percepción analítica del Lenguaje.

Campo de los Saberes Específicos

Didáctica de Prácticas del Lenguaje I

Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial y primer ciclo de la educación primaria.

La denominación *Didáctica de Prácticas del Lenguaje* se debe, por un lado a la necesidad de dar coherencia a los diseños de todos los niveles educativos del sistema bonaerense y, por **otro** a la necesidad de nominalizar de acuerdo con lo que se promoverá desde los contenidos y la evaluación de esta materia. Leemos en el Diseño Curricular de Primer Año de la Educación Secundaria Básica:

“Llamaremos prácticas del Lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del Lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del Lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

Las prácticas del Lenguaje involucran algunas reflexiones en torno a los textos, pero no se agotan en ellas. [...] Para poder entender realmente un texto, es necesario remitirse al contexto en el que éste es producido, en el cual circula y el tipo de lector que espera; es decir, al ámbito donde ese texto se usa”.

En el presente diseño, la alfabetización es concebida como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada. No obstante y sólo a los efectos de la organización de los contenidos para el Nivel Superior, se proponen núcleos temáticos que funcionan como organizadores y que de ninguna manera pretenden prescribir una secuenciación ni fragmentar el concepto de alfabetización.

Contenidos

Prácticas del Lenguaje y literatura en la Educación Inicial y primer ciclo de primaria

- Aproximación a los diseños curriculares de la Educación Inicial y primaria.
- Las Prácticas del Lenguaje y la Literatura y su inserción dentro del diseño curricular de los niveles.

Didáctica de las prácticas de oralidad

- Proceso de adquisición del Lenguaje. Relación pensamiento-Lenguaje.
- Particularidades de la Lengua oral y de la Lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos/as
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación. La narración, la exposición, la entrevista, la argumentación, entre otros. La renarración con sentido social. Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de prácticas de oralidad.

Didáctica de la alfabetización

- La alfabetización en la Educación Inicial y Primaria: proceso de adquisición del Lenguaje escrito.
- La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. Primera Lengua materna y segunda Lengua. Multilingüismo.

Didáctica de las prácticas de lectura

- ¿Qué es leer? La lectura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos lectores de los alumnos. Propósitos de la lectura: leer para saber, leer para hacer, leer para disfrutar. Géneros discursivos. Situaciones de lectura: lectura del maestro; lectura por sí mismo. La formación de lectores. El maestro como modelo lector y como mediador de lectura.
- Textos literarios y textos de estudio en la Educación Inicial y primer ciclo de la Educación primaria. Textos propios de los medios de comunicación social.
- Materiales de lectura: criterios de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y en diversos soportes. Libros y lectores en la biblioteca de sala y la biblioteca escolar.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de lectura.

Didáctica de las prácticas de escritura

- ¿Qué es escribir? La escritura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos. Situaciones de escritura: dictado al maestro; escritura por sí mismo. La escritura en la sala maternal.
- Textos creativos. Textos de estudio: enciclopedias, manuales, entre otros. Textos propios de los medios de comunicación social.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de escritura.

Didáctica de la literatura

- La literatura en la Educación Inicial y el primer ciclo de la Educación Primaria. La literatura de tradición oral. Literatura de autor. Literatura infantil de autores contemporáneos. Construcción histórica del concepto de literatura infantil.
- El corpus literario: criterios de selección.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del Lenguaje y la evaluación

- La Lengua como práctica social. La Lengua en sus dimensiones comunicativa, expresiva, reflexiva y cognitiva.
- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de la gramática y la normativa.
- La evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Didáctica de las Ciencias Sociales I

Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial y primer ciclo de la educación primaria.

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a su especificidad y por lo tanto determinan estos procesos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Contenidos

Fines de las Ciencias Sociales en el sistema educativo. Reformas actuales.

- El campo de las Ciencias Sociales. Las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento. Geografía e Historia. Los estudios de la realidad sociocultural, política y económica.
- Diferentes perspectivas epistemológicas. La concepción de ciencia desde la

perspectiva de las Ciencias Sociales. Las discusiones teóricas actuales del campo disciplinar. Características del conocimiento social. Producción social del conocimiento de las Ciencias Sociales. Teoría y metodología de la investigación Social.

Las ciencias sociales como área curricular

- Trayectoria didáctica del área, enfoques actuales.
- El concepto de ambiente en las ciencias sociales y como categoría de labor didáctica.
- La complejización de la mirada de los niños sobre el ambiente social.
- Secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos vigentes en función de los enfoques actualizados
- Algunos conceptos de las Ciencias Sociales para pensar las Ciencias Sociales: Cultura - Sujeto Social – Identidad – Transmisión - Construcción Social – Poder - Diversidad/desigualdad/diferencia.
- Algunos métodos de las Ciencias Sociales para construir conocimiento. La Memoria- La Narración- La Historia Oral. La escritura Métodos de investigación geográfica.

Conceptos y problemas de las Ciencias Sociales

- Conceptos básicos del conocimiento geográfico: sociedad, naturaleza, espacio, paisaje, territorio, lugar, región. El espacio como parte integral de la producción de la sociedad: interrelaciones, multiplicidades y diferencias, cultura e identidades. Explicación, comprensión e interrogares que guían el método: ¿desde dónde?, ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿cómo?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿quiénes?
- Conceptos básicos del conocimiento histórico. Tiempo. Duración, simultaneidad, secuencia. Memoria individual y memoria colectiva. Lo cotidiano y lo local. Periodización, concepto y criterios. Grandes etapas de la historia occidental. El lugar del niño en el transcurso de la historia.
- Conocimiento sociocultural, político y económico. Actores sociales.
- Familia y grupos sociales. Redes sociales: comportamientos, creencias y costumbres. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

social. Partidos políticos. La Constitución como norma fundamental. Derechos Humanos. Derechos de los niños y de los adolescentes. Derecho de los sujetos con discapacidad temporal o permanente. Estado y ciudadanía. Movimientos sociales. Problemáticas de género.

El trabajo didáctico en las Ciencias Sociales

- La toma de decisiones en torno al desarrollo curricular. La secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos de ciencias sociales en el Nivel Inicial. Los mapas como medio para jerarquizar contenidos disciplinares.
- Revisión y resignificación de las estrategias metodológicas más habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.
- La planificación didáctica para la enseñanza de contenidos del área, las unidades didácticas, los proyectos de trabajo y las salidas o experiencias directas. La organización de contenidos en torno a ejes problemáticos.
- Las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y primer ciclo de la reeducación primaria

Las Ciencias Sociales en la Escuela.

- La enseñanza de las Ciencias Sociales - El sujeto de aprendizaje. El contenido escolar - el saber social. El maestro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciencias Sociales. El área de Ciencias Sociales: criterios de construcción del área: Objeto de estudio. Categorías que estructuran el Área (Tiempo histórico –Espacio Social- Sujetos Sociales). Conceptos y principios explicativos Los ejes organizadores de contenidos como integración de aportes disciplinares.

Didáctica de las Ciencias Naturales I

Marco orientador

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen

significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a su especificidad y por lo tanto determinan estos procesos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación inicial de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Por lo tanto la orientación de esta materia y sus correlativas, se enmarcan en la perspectiva de la ciencia escolar, en el desarrollo de conocimientos didácticos, entendiendo como tales a la integración de aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos.

La enseñanza en estos espacios se centra en el trabajo y análisis de los obstáculos epistemológicos de los docentes en formación, definiendo a éstos como las formas de rozamientos (tanto conceptuales como metodológicas) que fueron teniendo modificaciones a lo largo de la historia de las ciencias y la cultura en general.

En este contexto, el desarrollo de las temáticas y las actividades que realizan los alumnos en formación posibilitan la evolución de los modelos personales, fruto de su biografía escolar, hacia modelos mejor vinculados con los conocimientos científicos actuales (tanto de las disciplinas conforman el área como los de la didáctica específica).

La apropiación de estos conocimientos por parte de los docentes en formación les permitirá intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños a saberes más sistematizados, desarrollándose así diferentes hipótesis de progresión.

Contenidos

El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y en primer ciclo de la educación Primaria. Alfabetización científica

- Perspectiva Areal y disciplinar.
- Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales.
- Ciencia escolar. Conocimiento escolar (conocimiento cotidiano, científico, metadisciplinar)
- La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica.



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

- Modelos didácticos: Análisis de sus componentes (selección de contenidos, actividades, recursos, evaluación)
- Modelos didácticos y la concepción de ciencia y de enseñanza que los subyacen.

El Planeta desde una perspectiva sistémica

- El cielo visto desde la Tierra. El sistema Solar. Movimientos Terrestres. Rotación y Traslación. Eje Terrestre.
- La Luna. Movimientos y Fases.
- Actividades de exploración y observación. Las nociones de objetividad y observación en la ciencia
- El Cosmos. El origen del Universo. El Universo conocido. Historia de la ciencia: los modelos de universo y sus derivaciones en todos los ámbitos humanos, las revoluciones científicas. El problema del movimiento en el Universo: noción de movimiento aparente. Componentes del universo: galaxias, estrellas, planetas, cometas, asteroides y meteoritos (los meteoros). Los movimiento en el Sistema Solar y sus consecuencias
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático. Diseño de secuencias didácticas con el nivel de profundidad para educación Inicial y primer ciclo de educación primaria

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Ideas previas. Teorías implícitas. Obstáculos epistemológicos. Conocimiento empírico como obstáculo para la modelización en ciencia. Origen en los docentes en formación y en los niños del nivel inicial relacionados con el Lenguaje (por ejemplo se pone el Sol, sale el Sol) y con los contenidos. Uso didáctico de las ideas previas de los alumnos.
- Desarrollo de la idea de modelo y su aplicación junto con analogías en la enseñanza. Los límites de la observación.
- Diseño de la tarea en el aula: Selección y secuenciación de contenidos para primero de Primaria. Desarrollo de diferentes secuencias didácticas. Leer y escribir en ciencias. El trabajo por y con problemas. Trabajo en el laboratorio subsidiario a la resolución de problemas en ciencia escolar. Diferentes modelos de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados. Evaluación de conceptos y de destrezas y habilidades

vinculadas a la investigación escolar.

Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico

- La enseñanza en Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico. Conceptos estructurantes (unidad y diversidad, interacción y cambio)
- El organismo humano como sistema abierto. Funciones de Nutrición. Relación y Reproducción.
- Aspectos generales de las funciones en relación con el metabolismo celular.
- Las plantas como sistema abierto. Partes y funciones y sus relaciones con el ambiente.
- Animales como sistema abierto. Generalidades acerca de procesos de nutrición, relación y reproducción y sus relaciones con el ambiente.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el núcleo temático.
- Actividades de exploración, registros, juegos de simulación, experimentales.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- La enseñanza de los seres vivos y sus funciones desde un enfoque descriptivo, mecanicista. Describir a los organismos vivos como analogías sencillas y simples similares a una maquina. Límites de este modelo y la complejidad de los organismos vivos (se reproducen, crecen, se regeneran, que dan diferentes respuestas a situaciones similares y que evolucionan) Modelos explicativos actuales en ciencia que superan la mera descripción y sus abordajes didácticos

Continuidad y cambio de los seres vivos y el ambiente

- Aspectos generales de las teorías que explican el origen y evolución de los seres vivos
- La organización de biodiversidad en reinos. Características generales.
- Diversidad en plantas.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

- Diversidad en animales.
- Diseño de actividades relacionados al aprendizaje de la diversidad y los cambios en los seres vivos.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Concepto de adaptación: Adaptación como necesidad de los organismos ante las modificaciones del ambiente. Adaptación como finalidad: “sirve para...”
- Concepto de evolución: La evolución como progreso.

Didáctica de la Matemática I

Marco orientador

En este espacio de formación el estudiante se apropiará de aportes significativos provenientes de la *Didáctica de la Matemática*, que le permitirán fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en el contexto específico de formación docente considerando ambos ciclos: *Jardín Maternal*, y *Jardín de Infantes* y el primer ciclo de la Educación Primaria. No se espera que el estudiante se convierta en un “especialista” en Didáctica de la Matemática sino que adquiera conocimientos de cómo la misma provee de nociones teóricas fértiles para sustentar su propia formación como alumno/a y como futuro docente para el Nivel Inicial y el primer ciclo de Educación Primaria.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática y empleando, siempre y en todo momento, ejemplos propios de los niveles implicados.

Contenidos

- La Didáctica de la Matemática como disciplina científica.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial.
- Consideraciones sobre las *situaciones didácticas* (Brousseau). , Marco teórico para sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de los niños/as pequeños.
- Situaciones para la construcción del sentido de un conocimiento. Situaciones para la reinversión del conocimiento.
- Actividades de enseñanza: ocasionales, rutinarias, especialmente diseñadas, secuencias didácticas.
- Variables didácticas de las situaciones de enseñanza, los valores a considerar y los aprendizajes que promoverán.
- Gestión de clase: agrupaciones de los niños/as según los momentos de trabajo, interacción entre los niños/as entre sí, con el docente y con el objeto de conocimiento. El rol del docente: la devolución e institucionalización.
- Análisis didáctico de las situaciones de enseñanza atendiendo a: intencionalidad del docente, finalidad del niño/a, contenidos, consigna problemática, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis del Área Curricular de la Matemática en el *Diseño Curricular para el Nivel Inicial y primer ciclo de la educación primaria* de la Provincia Buenos Aires.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en la tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos numéricos
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio físico-sensible
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio geométrico
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos de la medida y la medición.

Introducción a la Educación Especial

Marco orientador

Esta materia se propone introducir al estudiante en la Educación Especial y cómo ésta se constituye en una modalidad que tiene como misión la educación de los sujetos con discapacidad temporal y /o permanente.

Para esto, se hace necesario ubicar a la Educación Especial en una doble perspectiva: a) la del hecho educativo en general y b) la del posicionamiento social frente a la discapacidad y su educación

De esta manera, lo que se denomina “Historia de la Educación Especial”, podrá ser entendida en relación a las ideas, actitudes, prejuicios socialmente circulantes y también a los supuestos teóricos del campo pedagógico que enmarcan cada época de esa historia

La referencia a la Conferencia de Salamanca y a Jomtien, permiten entender que, lo que cristaliza la Ley Nacional y Provincial de Educación se inscribe en un movimiento integracionista internacional que, desmorona la concepción de una “escuela separada” y paralela.

La formación para la Educación Especial ha atravesado diferentes procesos y concepciones. En Argentina, reposó durante un largo tiempo en un currículum en el que se atendía escasamente la formación de los procesos y las condiciones propias de la tarea docente con un marcado acento en el eje médico, patológico y estadístico, dejando de lado la tarea de enseñar. Actualmente el cambio de paradigma habilitó prácticas tendientes a ponderar la condición de educabilidad de los sujetos con discapacidad, con derechos a ella, sujetos activos, deseantes y deseados que ya no se situarían desde la perspectiva de una “pedagogía enmendativa”, “reeducadora”, o “terapéutica” sino en la necesidad de una reformulación sobre las relaciones con los otros en la Pedagogía

Al mismo tiempo, esta materia pretende construir una mirada sobre la atención del sujeto con discapacidad, y reflexionar sobre una ruptura epistemológica en la Enseñanza en tanto; **como** proceso de deconstrucción, al decir de Derridá, de aquellos parámetros y esquemas formados con anterioridad, en una educación que tendía principalmente a buscar lo homogenizador e igualitario y lo normalizador sobre esquemas extremadamente rígidos y en consecuencia donde no es posible la entrada de lo diverso. Este proceso de deconstrucción implica en el sujeto establecer un diálogo consigo mismo y sus propias creencias y con los otros, problematizar aquello que está y

lo que no está, para pensar otras alternativas posibles. La formación sistemática y el tratamiento de estos temas, permiten abrir nuevos espacios.

Contenidos:

- Antecedentes históricos de la Educación Especial. Precursores y sus huellas. Políticas Educativas. Educación Especial: Definición (Declaración. D de Salamanca. Los Derechos. D del Niño). Historicidad de la Educación Especial en la provincia de Buenos Aires
- Caracterización General del alumno con Discapacidad Intelectual, Neuromotora, Visual y Auditiva: Definición, Clasificación. Modalidad de aprendizaje.
- Evolución hacia los nuevos paradigmas: de la segregación y medicalización a las propuestas integracionistas. Proyectos de integración. Escuelas inclusivas.
- La enseñanza y el currículo como organizadores de la Educación Especial y su relación con la caracterización del niño. Importancia de la evaluación pedagógico curricular en Educación Especial. Caracterización general de los servicios de Educación Especial para el alumno con Discapacidad, en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Normativas específicas de la modalidad. Proyectos de integración. La enseñanza y el Curriculum como organizadores de la Educación Especial/ Perspectiva curricular centrada en la enseñanza.
- Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan proyectos de atención a sujetos discapacitados.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una *experiencia social*, en la que el futuro docente se vincula con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a



Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

acciones de apoyo escolar. Por otra parte, se promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28). Al mismo tiempo, se promueve que el futuro docente tome contacto con la comunidad como espacio de educación y atención a la diversidad y los proyectos y acciones que en la comunidad atienden a sujetos con discapacidad y su integración.

Finalmente, reconoce otras alternativas de formación que potencien diferentes tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT: 2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educador debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”.

Contenidos

- El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje
- Componentes del campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados
- El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño
- Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje de los sujetos con discapacidad temporal y permanente. Concepciones acerca de la integración de los sujetos con discapacidad, políticas públicas acerca de la discapacidad
- Análisis interpretativo de la realidad abordada.
- Espacios no formales de circulación de saberes y atención a la diversidad.
- Articulación con espacios sociales que trabajan con las temáticas y problemáticas de la discapacidad.

Para el abordaje de estos contenidos y actividades están previstas las salidas al campo con el profesor especialista en Educación Especial que estará a cargo de los grupos.

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es *Comunidad educadora*. El sentido de este Taller es proporcionar al maestro en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje con especial referencia a los sujetos con discapacidad. Esos espacios y actores que generan programas y proyectos de integración comunitaria, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.

Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes. Porque la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones como la escuela, con mayor incidencia en los sujetos discapacitados. La participación del futuro docente con los docentes formadores permitirá la construcción de una mirada compleja e interdisciplinaria con otros acerca de los fenómenos observados y de la posibilidad o no de la existencia y características que adquiere la comunidad como educadora. Dicho taller estará a cargo de un Profesor generalista.

Herramientas de la práctica:

Taller de Construcción de Herramientas para el abordaje educativo en los espacios de integración comunitaria

Marco orientador

El nombre “herramientas” no debería llamarnos a una mirada puramente instrumental que considere que las estrategias didácticas definen en sí mismas a la educación popular.

El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte. El vínculo dialéctico, (el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico) debe concretarse a partir de una praxis que conlleve a la posibilidad de dialogar y escuchar al otro.

Este trabajador de la educación requiere de una formación rigurosa, exigente y comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación. Esto adquiere un valor estratégico: hoy la educación pública, la educación especial y la educación común (en cuanto a articulación de diferencias) tiene

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

que ser entendidas en ese sentido. Esto implica un claro posicionamiento político e ideológico. En este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio, sobre todo, al tomar contacto con los espacios de integración comunitaria del sujeto con discapacidad temporal o permanente. Las herramientas posibilitarán el análisis crítico de las situaciones observadas y la construcción de un posicionamiento del futuro docente de Educación Especial. Dicho taller estará a cargo de un Profesor generalista.

Contenidos

- Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular.
- El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular.
- El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades con especial referencia al sujeto con discapacidad temporal y permanente
- Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios de integración
- Producción social del conocimiento acerca de la discapacidad, el lugar que ocupa el sujeto discapacitado y experiencias de integración en espacios no formales.
- Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de Observación, como mirada, y de análisis de los proyectos de integración comunitario en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

CONTENIDOS SORDOS E HIPOACÚSICOS

SEGUNDO AÑO

Campo de los Saberes Específicos

INTRODUCCION A LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA

Marco Orientador

En esta materia, con modalidad taller, los futuros docentes de Educación Especial con orientación en discapacidad auditiva, comenzarán a aprender LSA para ser hablantes competentes de la misma.

El aprendizaje de esta lengua requiere de metodología de segundas lenguas para los alumnos de la carrera. Se abordará el nivel básico de comunicación en torno a un registro informal y funciones cotidianas.

Se aborda la enseñanza desde un enfoque comunicativo que propone a los alumnos situaciones en las que empleando la lengua, se expresan distintos contenidos funcionales para los cuales es necesario dominar cierta sintaxis y léxico que permitan su expresión.

Contenidos:

- Comunicación cotidiana ligada a brindar información personal y de terceros. Primeros contactos. Tipos de preguntas. (Preguntas Q y del tipo sí/no)
- Descripción fonológica por extensión y morfosintáctica de la LSA. Rasgos manuales (RM) y rasgos no manuales (RNM)
- Clases de palabras. Sistema verbal. Modos y tiempos verbales.
- Géneros discursivos. Tipos textuales. Discursos descriptivo y narrativo. Introducción al cuento.

TERCER AÑO

Campo de la Fundamentación

Historia, Política y Legislación Educativa Argentina

Marco orientador

Esta propuesta de contenidos tiene como supuesto que la formación de los futuros enseñantes es un lugar de especial potencialidad para la comprensión de prácticas e ideas sobre la enseñanza, la desnaturalización de lo familiar, la consideración de su arbitrariedad y su contingencia histórica. Una instancia formativa debería ayudar a comprender que las instituciones formadoras y la posición docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad. Son el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de nuestra escuela y nuestras prácticas de enseñanza puede contribuir a ver las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas.

Por otra parte, se propiciará un espacio propositivo que analice y dé cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

Contenidos

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos.

- Escenarios de época en los que se desarrollaron las teorías y las experiencias educacionales. Principales representantes.
- Los acuerdos que sustentaron la escolarización en Argentina y en América Latina. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en Argentina.
- La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico para la tarea de enseñar. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional; el niño como centro. Las historias no oficiales, las propuestas
- Los períodos del pensamiento sociopedagógico y la educación en Argentina. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.
- La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras.

Estado y políticas públicas.

- Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.
- Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.
- El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires: funciones de la

Dirección General de Cultura y Educación, del Consejo General de Educación, de la Subsecretaría de Educación, de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

Administración y organización escolar

- Instituciones educativas. Organigrama. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar.

Política educativa y trabajo docente

Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes.

Situación actual de la formación docente. Re-definición del rol en relación al sujeto pedagógico y a los diversos contextos socioculturales.

Género, educación y trabajo docente.

Campos de la Subjetividad y las Culturas

Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje III

Marco orientador

Esta materia tiene por objeto continuar con los enunciados tratados en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje II poniendo el acento en el desarrollo y construcción de la subjetividad en el adolescente, joven y adulto y su relación con el aprendizaje. Este planteo lleva implícito el eje del desarrollo sometido a variables internas y externas y a los procesos de subjetividad y autonomía, que son diversos en los sujetos.

Se toma al sujeto como producto de un desarrollo que es algo más que lo orgánicamente dado, es producto y síntesis de un diálogo entre sus estructuras inconscientes, su mundo familiar y las relaciones con los otros mediada por la cultura.

Por lo mismo el aprendizaje como un proceso de construcción en relación con un otro

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

que enseña, que media y que permite la producción del aprendiente. Desde estas concepciones, se pretende analizar las formas y modos de vinculación e interpelación que adopta el adolescente y el adulto con los otros y en particular con los objetos de conocimiento, haciendo referencia al sujeto discapacitado

Esta forma de mirar al desarrollo pretende romper con la dicotomía entre desarrollo e inteligencia y posibilidades de aprendizaje, y pensar al sujeto, en estos momentos como nuevos modos y relaciones, donde la cultura y en especial la tecnología atraviesan estas posibles formas de relación.

Se piensa el desarrollo desde una mirada descriptiva, sin buscar etiquetar y estableciendo las conquistas necesarias para que un sujeto con discapacidad pueda adaptarse a la realidad, significarla y construir su propio proyecto de vida.

Se pretende que el docente formador platee una propuesta de enseñanza que contemple una mirada integral del sujeto, con una línea sincrónica y diacrónica del desarrollo tomando al sujeto adolescente, joven y adulto; planteando el aporte de cada escuela o teoría vectora sobre los principios básicos del mismo.

Contenidos:

Caracterización del sujeto adolescente y joven:

- Desarrollo psicológico de personalidad: La identidad personal, concepto de si mismo, duelos del adolescente. Construcción de su sexualidad. Problemáticas de género
- Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia: Desarrollo de las operaciones formales. Desarrollo de estrategias de aprendizaje. El desarrollo cognitivo en el sujeto discapacitado
- El papel de la angustia y fantasías, variables hacia la construcción de un proyecto de vida, frente a la discapacidad temporal o permanente. Situaciones de violencia y maltrato, configuración de identidades
- Las variables interpersonales en el desarrollo del sujeto adolescente y joven: Familia, contexto, escuela. Territorios juveniles emergentes. Formas de comunicación y dialogo con los otros. Influencia de la tecnología. Modos de

relación y construcción de vínculo del sujeto discapacitado con sus pares.

Características del adulto

- Funcionamiento cognitivo. Expectativas, frustración, re-significación de la orientación vocacional/ ocupacional. Educación en adultos y construcción de subjetividades en el adulto, con especial referencia al sujeto con discapacidad temporal o permanente.
- Las variables interpersonales que influyen al sujeto adulto: familia, contexto laboral social y escuela. Las organizaciones y los proyectos de integración del adulto discapacitado, el mundo del trabajo y su posibilidad ocupacional, significados y fantasías.

Abordaje psicopedagógico de los Sujetos con Discapacidad

Marco orientador

El sujeto con discapacidad en situación de aprender requiere esfuerzos y recursos específicos para conquistar los objetivos dentro del grupo. Estos niños, adolescentes o adultos, muchas veces son discriminados por no representar al grupo, por no “ser como los demás”, sobre todo cuando se identifica la causa en cuestiones de organicidad. En estos casos la forma de reacción, el vínculo que se entabla con el aprendiente, las expectativas del docente sobre sus logros, connotan otras cuestiones mucho más profundas. Su forma de aprender (más rápido o más lento) de comportarse, de hablar, de vestirse, los define frente a aquellos como lo diferente, estigmatizándolos

Desde esta materia se propone el abordaje de contenidos que tiendan a la formación una mirada de atención a la diversidad. Formar a los futuros docentes en, no sólo, la aceptación de las diferencias en contextos educativos, familiares y socioculturales de sus propios alumnos que padecen discapacidad, sino también, como actores productores de cultura en la diversidad, para formar a otros

Es importante que desde los contenidos se aborde al sujeto con discapacidad en su contexto, junto a la diversidad cultural y los diálogos que se construyen a partir del juego inter – cultural. Y al mismo tiempo plantear la problematización de aquellas cuestiones presentadas como dadas y establecidas, pero que desde lo cotidiano,

develan conflictivas, que impactan en el discapacitado. Aquí será significativa la relación con el espacio de la práctica y otras disciplinas afines.

Contenidos

- Interculturalidad: Concepto y análisis de las culturas que conforman una institución educativa. Análisis del contexto socio- comunitario de la escuela destino. Comunicación interpersonal y mediada.
- Abordaje Psicopedagógico del sujeto con discapacidad: concepto de diversidad, fundamentos en los sentidos otorgados históricamente al concepto. Aspectos filosóficos, legales y políticos. La diversidad y la educación, tensiones entre las representaciones y las realidades. El valor de la diversidad, niveles
- El sujeto discapacitado en el contexto escolar: caracterización. Recorrido escolar. Paradigma pedagógico curricular. Integración escolar. De la atención a la diversidad, a la inclusividad.
- Proyectos de integración, Estrategias de inclusión psicoafectiva al grupo del alumno integrado. Apropiación del espacio simbólico tanto en el alumno como en el docente integrador y el docente de las escuelas que participan de la integración.
- Dinámica transdisciplinaria Institucional: Roles y funciones. Proceso de comunicación. Toma de decisiones.
- Rol del docente: Aprendizaje y comunicación en la realidad educativa. Su relación con la metodología y estrategias didácticas.
- Legajo del alumno: Aspectos de forma y contenido. Análisis de las distintas partes que lo componen.

- Informes: Tipos: pedagógicos, especialidad, pre- ocupacional, laboral. Elaboración de informes. Utilización de las técnicas de investigación social: entrevistas (anamnesis), encuestas, observación.

Campo de los Saberes Específicos

Anatomofisiología y Patología de la Audición y la Fonación

Marco orientador

Esta materia tiene por objeto profundizar sobre el conocimiento de la anatomofisiología y patología de la Audición y la fonación, que en la formación del docente de Educación Especial con orientación sordos e hipoacúsicos, es de suma importancia

El sujeto con discapacidad auditiva, en su desarrollo debe construir nuevas formas de conocer el mundo y de relacionarse con él, El abordaje que pretende esta materia es que el futuro docente comprenda cuales son las posibilidades de este sujeto que será su alumno. Y al mismo tiempo encontrar fundamento a las acciones didácticas que realizará.

Contenidos

Anatomía y fisiología de los órganos de la audición.

- Fundamentos fisiológicos de la audición. Teorías. Patología de la audición. Tipos de pérdidas. Estudios audiológicos. Prótesis auditivas. Implante coclear.
- Sistema fonatorio. Niveles que lo integran. Fisiología respiratoria, de emisión y resonancial. Otras interrelaciones: neurológica, auditiva, endócrina.

Curriculum y Discapacidad Auditiva

Marco orientador

Actualmente predomina la idea de que el currículo es mucho más que lo “formal o explícito” y se refiere también a lo que “sucede en el aula y en la escuela”, incluyendo los enfoques sociológicos acerca del currículo oculto o nulo, y una determinada forma de construir el conocimiento.

En estos “cruces de práctica” el docente ejerce su autonomía creativa, hace sus adaptaciones, diseña las secuencias didácticas y genera espacios de mejores aprendizajes. Por tanto, es necesario formar un docente que atienda a la diversidad de las características de los sujetos con discapacidad temporal y permanente, en los distintos servicios educativos que integran el sistema de la provincia de Buenos Aires.

Las habilidades y competencias indispensables para esta nueva identidad profesional van, desde los contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas para el desarrollo del currículo, la identificación de necesidades, las adaptaciones curriculares y las estrategias específicas que le permitan organizar situaciones de aprendizaje con una concepción interactiva: alumno-maestro-grupo clase-entorno para facilitar el máximo desarrollo posible de los alumnos.

El cursado de esta materia implica un trabajo de interrelación de los contenidos abordados en otras unidades curriculares que aportan un conocimiento de los diseños curriculares de los distintos niveles y modalidades y las cuestiones que desde las didácticas se plantean sobre la enseñanza de las áreas. Todas estas acciones tiempo tienen como objetivo fundamental, instrumentar al futuro docente para el trabajo que realizará desde el campo de la práctica docente.

Al mismo tiempo es necesario abordar el trabajo compartido de construcción de secuencias didácticas u otras adaptaciones, con los docentes de los servicios educativos, que pueden generarse en el proyecto de integración.

.Contenidos

Diseño Curricular

- Aspectos generales sobre el alumno con discapacidad temporal o permanente (según la orientación cursada). Aspectos particulares de los problemas asociados más comunes (sensoriales, motores, emocionales) Conocimiento del entorno familiar. Conocimiento del entorno social.

- Enfoques del currículo: Enfoque disciplinar de las adaptaciones curriculares. Bases para la elaboración del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de grupos de nivel inicial y primario en servicios educativos de educación especial y en proyectos de integración. Componentes del currículum y sordera. Correlación lingüística entre enseñanza de lenguas y de áreas curriculares en las lenguas. Qué área curricular, en qué momento, en qué lengua/s.
- Modelos educativos: Educación oral: roles docentes. Educación intercultural bilingüe (LSA – español): roles docentes. Modelos diferentes. La integración escolar. Decisiones acerca del momento de la integración escolar. Proyectos pedagógicos Adecuación de componentes curriculares para cada nivel.
- Planificación de secuencias didácticas. Implementación .Estrategias y técnicas para el seguimiento y evaluación del proceso educativo en general y de cada alumno en particular.

Elemento de organización escolar:

- Proyecto educativo y atención a la diversidad. Conocimiento de los servicios complementarios.
- Conocimiento de procedimientos administrativos

Atención Temprana del Desarrollo Infantil

Marco Orientador

La inclusión de esta materia tiene como objetivo encuadrar los alcances de la Atención Temprana como disciplina preventiva, terapéutica y educativa que tiende a optimizar el desarrollo del niño, brindando un abordaje general como base teórica en la formación docente, en relación a los primeros años de los sujetos de riesgo potencial o evidente.

La Atención Temprana del Desarrollo infantil es el primer nivel de la Educación Especial, y como práctica ha adquirido relevancia en los últimos tiempos acompañada de la difusión científica y técnica que fundamentan la especificidad de su accionar. Esta asignatura introduce a la temática de la atención temprana, necesaria para la formación de un docente de Educación Especial.

Contenidos

Encuadre de la intervención temprana.

- Antecedentes históricos de la disciplina en Argentina y otros países.
- Conceptualización de la intervención temprana: Diferencias entre estimulación precoz, estimulación temprana, atención e intervención temprana. La disciplina en el campo de la salud y la educación.
- La prevención primaria, secundaria y terciaria en la Atención Temprana del desarrollo infantil.
- El vínculo afectivo: vínculo primario. Identificaciones tempranas. El apego. Figuras del apego. Importancia de la relación madre-hijo especialmente en los niños con patologías. Función materna. Función paterna. Funciones de crianza.
- La Atención Temprana en poblaciones de riesgo. Concepto de riesgo. El bebé de alto riesgo. Riesgo biológico y riesgo social. Riesgo potencial. Riesgo evidente. Calidad de vida: Factores económicos, culturales, sanitarios, otros. La educación como instrumento de prevención.
- La especificidad de la atención temprana en el jardín maternal y el jardín terapéutico: estructura y dinámica de los mismos. Los centros de atención temprana y desarrollo infantil (CeAT): organización y dinámica. Mobiliario .Equipamiento

Español

Marco orientador

Esta materia se incluye en la formación de los docentes de Educación Especial con orientación en sordos e hipoacúsico como el enfoque actual acerca de cómo debe construir la lengua el sujeto con esta patología, enfoque que se aplica en las escuelas de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

El sujeto con esta discapacidad debe realizar un proceso de construcción de la lengua que no es su originaria, sino que la va a adquirir como medio de expresión en un universo familiar, pero principalmente escolar. El futuro docente debe apropiarse de estas ideas y de las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza de segundas lenguas, para pensar sus acciones con los alumnos. El cambio de posición de pensar al español como segunda lengua demanda otras formas de enseñarlo que

como se hace con los sujetos sin esta discapacidad.

La materia considera así dos tipos de contenidos, generales que se refieren a la competencia comunicativa en general y el enfoque gramatical y didáctico del español como lengua segunda.

Para esto es necesario retomar las ideas que hacen a los enfoques de la enseñanza de las segundas lenguas, el retomar o, en caso de que no se hayan visto, un marco en contenidos de lingüística sobre enfoques de enseñanza de segundas lenguas

Contenidos:

Competencia comunicativa

- Lengua y habla. La enunciación. Dimensión pragmática de la lengua. Actos del habla. Las funciones del lenguaje.
- Competencias lingüísticas de la lengua escrita y oral. Independencia semiótica.
- Diferencias entre gramática oracional, descripción sintáctica y morfológica. Gramática textual. Principios de coherencia y cohesión.

Enseñanza de lenguas. Enfoque comunicativo.

- Fundamentación del español como lengua segunda para los alumnos sordos: Explicación desde la visión gramatical y didáctica de segundas lenguas:
- Contenidos gramaticales: Descripción fonológico-fonética del español. Acentuación. Entonación. Abordados desde la sistematización propias del Español como Lengua segunda y extranjera:
- Morfosintaxis: Formación de palabras. Género –número. Clases de palabras. Clasificación y sistematización. El sistema verbal. Paradigma y usos de los distintos modos.
- Metodología de segundas lenguas. Diferencias con primeras lenguas. Concepto de interlengua.
- Secuenciación de contenidos y orientaciones didácticas de segunda lengua

Didáctica de la Lengua oral I

Marco orientador

La asignatura se propone abordar el lugar de la lengua oral en la educación oral y en la educación bilingüe y la progresión curricular en una escuela de estas características.

Esto implica el tratamiento del desarrollo del lenguaje desde la audición, desarrollo a partir de la vía visual y la posibilidad de enseñanza de la lengua oral a partir de la escritura. Se pretende el abordaje de la lengua oral desde el enfoque comunicativo.

Contenidos

Enfoque de la enseñanza como segunda lengua.

- Procesos de adquisición de la lengua en el niño sordo. Alfabetización en el nivel inicial
- Aprendizaje de los códigos lingüísticos en la etapa preescolar. Fundamentos de la lengua oral. Desmutización.
- Código oral, comprensión y producción oral en las interacciones y en los procesos comunicacionales. prácticas sociales.
- Interacciones de las lenguas dentro de la oralidad desarrollo del pensamiento en el abordaje de metodologías oralistas.
- Enfoque de enseñanza con Metodología auditivo – oral. Relación entre las diferentes pérdidas auditivas y la audibilidad para el habla. Acústica del habla: aspectos suprasegmentales y segmentales. Speech banana. Pistas acústicas. Categorías de percepción del habla.
- Habilidades auditivas: Modelo de Rever. Percepción del habla. Variables de complejidad para trabajar por audición. Sonidos iniciales. Primeras palabras. Niveles de lenguaje. Formatos de enseñanza. Estrategias comunicativas

Didáctica de la Lengua escrita I

Marco orientador:

Esta materia realizará un tratamiento de los contenidos desde el enfoque comunicativo y de lenguas segundas. Desde este punto de vista, se reflexionará sobre la intervención de la LSA en la alfabetización y enseñanza del español.

Para el futuro docente esto implicará tener presente etapas de la lectura y escritura y estrategias vistas en los dos primeros años en relación con distintos géneros discursivos y tipos textuales.

Contenidos:

- Independencia semiótica de lengua oral y lengua escrita. Rutas de lectura: léxica y fonológica. Alfabetización con y sin mediación fonológica.
- Proceso de construcción en sujetos discapacitados auditivos en el nivel inicial y primario: Proceso desde lo gráfico a la lengua escrita. Proceso texto, palabra, sílaba, letra.
- Organización curricular a partir de funciones comunicativas, léxico y sintaxis
- Proceso didáctico del input de español como lengua segunda (texto modelo) al output (escritura autónoma). Lugar de la sistematización gramatical. Interlengua. Corrección.
- Alfabetización desde la visión, sin mediación fonológica. Lugar de la LSA.
- Alfabetización con mediación fonológica. Problemas en el niño sordo.
- Gramática: Orden canónico. Género/número. Concordancia. Modo indicativo: presente verbos regulares e irregulares. Reglas. Futuro perifrástico. Modo imperativo.
- El problema de la presencia de textos en español en las áreas curriculares.

Lengua de Señas Argentina. I

Marco Orientador

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

Esta materia esta propuesta como la iniciación a la didáctica del LSA y -al mismo tiempo- como una forma de completar el aprendizaje ya comenzado en la materia de segundo año,

El futuro docente deberá no sólo dominar este tipo de lenguaje, sino también su forma de enseñanza, los criterios, secuencias y modos que permitan su propia tarea como docentes de sujetos con discapacidad auditiva.

La LSA como lengua que se enseña en la escuela, siguiendo las características del enfoque comunicativo y una organización por eje comunicativo, sintaxis y léxico integrada a los temas de las áreas curriculares. Se plantea la enseñanza acerca de intervención de la LSA en cada nivel educativo y en los proyectos áulicos, interactuando con otras lenguas, primordialmente en el nivel Inicial y Primario.

Se sugiere la división de la carga horaria de modo que los alumnos continúen estudiando LSA como lengua para ser usuarios lo más competentes posible, mientras que el resto de la carga profundizará en la reflexiones sobre la lengua. Tomará una perspectiva descriptiva y sobre su didáctica en la institución escolar

Contenidos:

- Expansión de los discursos descriptivo y narrativo para progresivamente poder comenzar a construir versiones de áreas curriculares en LSA (que no sean traducciones del español).
- Reflexión sobre el sistema verbal. Modos y tiempos. Empleo de clasificadores.
- Coherencia y cohesión del discurso. Empleo de conectores
- Glosas como sistema de transcripción.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 3er año, se aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores en el aula de las escuelas de Educación Especial, como así también en los grupos de Educación Inicial o Primaria en los que haya alumnos con proyectos de integración.

Durante el primer cuatrimestre se realizará observación y trabajo compartido con **Curriculum y Discapacidad** a fin de que los alumnos/as se apropien de las herramientas que les permitan establecer las secuencias didácticas necesarias para el desempeño de su rol.

Durante el segundo cuatrimestre, las prácticas se realizarán en las instituciones de Educación Especial y en aquellas instituciones que tengan alumnos integrados con Proyectos Pedagógicos Individuales.

Es deseable, también, realizar experiencias en educación hospitalaria y domiciliaria.

Contenidos

- El aula de Educación Especial como espacio de circulación de saberes.
- Caracterización de equipos transdisciplinarios: escolares, hospitalarios, otros
- Las secuencias didácticas: caracterización y análisis de acuerdo con la discapacidad temporal o permanente
- Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular de Inicial o Primaria y de las características de la discapacidad y el trabajo en el grupo. Elaboración, diseño e implementación de Proyectos Pedagógicos Individuales para alumnos integrados y para alumnos domiciliarios.
- Organización y trabajo en los grupos con sujetos con discapacidad
- Reflexión acerca de las experiencias vividas durante su práctica.

Taller integrador interdisciplinario

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

El eje del Taller integrador interdisciplinario es la *Relación educativa en los Talleres Transdisciplinarios*. El Taller permite replantear las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy este eje fundamental del accionar docente que es la *relación educativa* y el trabajo en equipo entre diferentes especialistas. Entendiendo que esta no es solamente la relación docente – alumno en el ámbito del aula, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que engloban y otorgan sentido a las relaciones sociales del aula, pero también a las relaciones entre la escuela, la familia y otras instituciones que atienden sujetos con discapacidades permanentes o temporales.

El eje del Taller se inscribe en el necesario reposicionamiento del docente frente a las actuales demandas de la educación especial. También en la importancia de replantear críticamente la relación educativa ante los nuevos escenarios que surgen de las características del alumno y su integración a la familia, al grupo de pares y a la sociedad.

El análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones:

- la relación intersubjetiva en el aula: entre el docente, el alumno discapacitado y su familia;
- la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: teniendo en cuenta los contenidos de los diseños curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario y las características de las diferentes discapacidades.
- la relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa entre los diferentes miembros del equipo transdisciplinario, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico.

La propuesta es que los “maestros orientadores” de las escuelas de Educación Especial donde los maestros en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

Herramienta de la práctica:
Investigación en y para la acción docente

Marco orientador

La Herramienta de la práctica en este caso es un taller de “Investigación en y para la acción docente” en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

Contenidos

- Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro.
- La práctica reflexiva como práctica grupal.
- La reflexión antes, durante y después de la acción.
- Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula.
- Elementos de sistematización de prácticas
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.
- Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo.

CUARTO AÑO

<i>Campo de la Fundamentación</i>
--

Dimensión ético-política de la praxis docente

Marco orientador

La incorporación de esta materia tiene por objeto reflexionar, en base a referencias

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de *praxis* entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.

Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente. En esta línea, la materia debe estar animada por el eje del Taller Integrador Interdisciplinario: *el posicionamiento docente*, resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia.

Por otra parte, la materia tendrá que articularse con la otra materia del Campo de la Fundamentación, “Reflexión filosófica de la educación”, lo que permitirá enriquecer desde diferentes perspectivas la comprensión de la praxis docente.

Contenidos

- La Educación como Derecho Social.
- La persona con discapacidad como sujeto de Derecho.
- Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa. Eticidad de la praxis docente.
- Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.
- Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente.
- Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.
- La praxis educativa: el proceso de reflexión-acción. Superación del idealismo y del pragmatismo.
- La praxis docente como fuente de conocimiento y de transformación.
- Heteronomía y autonomía en la praxis docente. Libertad, comunidad e intersubjetividad en la construcción de la praxis.
- Politicidad de la educación. La educación como “proceso político-pedagógico”.
- Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.

- Educación, dominación, liberación y hegemonía.
- Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación.
- El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador.

Reflexión filosófica de la educación

Marco orientador

El sentido de incorporar esta materia en el último año es el de proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, problematización y transformación, en proceso, de la práctica docente.

Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión. La articulación con la “Dimensión ético-política de la praxis docente” favorecerá el desarrollo de esta materia, a la vez que conjuntamente ahondarán en la construcción del sentido del eje del Taller integrador interdisciplinario: *el posicionamiento docente*.

Contenidos

Problemas de la educación: necesidad, legitimidad, posibilidad, límites.

- La Educación como Derecho Social.
- La persona con discapacidad como sujeto de Derecho.
- Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas.

Problemas de axiología y teleología en la educación.

- Dialéctica de la educación.
- Racionalidad tecnológica y relación educativa.

- Pensamiento, lenguaje y educación.

Los “mundos” del ser humano y el campo educativo. Las comunidades educativas.

- Articulación entre el sentido social y el sentido subjetivo de la educación.
- Discursos del sujeto y discursos de las instituciones.
- Saberes que intervienen en el proceso educativo. Fundamentos epistemológicos de las áreas disciplinares incluidas en el currículum.

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Interacciones Sociales

Marco orientador

Es fundamental que el futuro docente de Educación Especial reconozca la importancia de las interacciones sociales, en especial del sujeto con discapacidad temporal o permanente en el ámbito familiar, escolar y comunitario y se concientice del papel relevante del juego en el proceso de socialización durante los primeros años de vida. La introducción de esta materia permite integrar conceptos trabajados en otras de la formación que permitan la comprensión de las formas en que se constituyen los procesos de socialización, de integración y significación de los modos de interpelación y diálogo entre el sujeto discapacitado y la comunidad.

Contenidos

Las representaciones sociales de la discapacidad

- La Educación como Derecho Social.
- La persona con discapacidad como sujeto de Derecho.
- Aportes históricos socioculturales –psicológicos del sujeto con discapacidad.

Supuestos acerca del tiempo libre, estudio, trabajo y desocupación en las interacciones sociales.

- Concepción socioantropológica de la sordera. Comunidad sorda
- Grupo de Pares: Características del grupo. Situación grupal. Elementos estructurales de un grupo. El grupo como espacio para jugar y crear.

Centro e instituciones sociales

- La socialización e integración de los sujetos con discapacidad.
- Los centros de formación profesional y las escuelas especiales como favorecedoras de vínculos sociales entre amigos y compañeros.
- La vida escolar: convivencia, límites, derechos y deberes.

Relaciones afectivas y proyecto de vida:

- La Educación Sexual y la procreación. Actitud e los padres y educadores. Constitución de vínculos afectivos. Violencia familiar- violencia educativa. Violencia social y discapacidad.

Las relaciones vinculares en el mundo del trabajo.

- Calidad de vida. Elección vocacional.
- La educación permanente. El empleo del tiempo libre-ocio-juego-recreación en el discapacitado. Juegos integradores. Espacio de juegos.

Psicopatología

Marco Orientador

Esta materia tiene por objeto introducir a los futuros docentes de Educación Especial en el conocimiento de los cuadros de patologías psíquicas o síntomas más frecuentes que acompañan a los sujetos con discapacidad temporal o permanente.

En este sentido se propone la descripción de los cuadros patológicos que influyen y

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

determinan puntos de fijación y por ende inhibiciones y/o detenciones del desarrollo, con la consiguiente vigencia de zonas confusionales y de desorganización del yo y la persistencia de conductas esperables en edades más tempranas. Todo sujeto en su proceso de subjetivación con otros, va pasando por diferentes conflictos, que irá resolviendo según sus posibilidades y contexto. En el caso del sujeto discapacitado, de acuerdo con el grado de compromiso de su desarrollo conciente por su misma discapacidad, el lugar simbólico y real que ocupe y la interpretación de sus características por parte de los otros determina un sujeto sumamente singular y por tanto con situaciones de mayor riesgo.

El introducirse en estos temas, desde el abordaje multidimensional del sujeto, permite a los futuros docentes anticipar sus acciones y formas de relación con sus alumnos.

Contenidos

- Psicopatología de los síntomas más habituales en la infancia y adolescencia. Trastornos del sueño, terrores nocturnos, trastornos de la alimentación.
- Psicopatología de los trastornos de la conducta: llanto continuo, balanceo, golpeteo rítmico de la cabeza. Autoagresiones. Masturbación compulsiva, exhibicionismo.
- Diferencia entre psicosis y neurosis. Disociación psicótica de la personalidad: autismo, psicosis características generales.
- Fobias y síntomas fóbicos
- Los mecanismos obsesivos, síntomas obsesivos.

Campo de los Saberes Específicos

Didáctica de la Lengua oral II

Marco Orientador

Esta materia tiene por objeto abordar el lugar de la lengua oral en la educación oral y

en la educación bilingüe y la progresión curricular en una escuela de estas características.

Implica el tratamiento del desarrollo del lenguaje desde la audición, desarrollo a partir de la vía visual y la posibilidad de enseñanza de la lengua oral a partir de la escritura. Se pretende el abordaje de la lengua oral desde el enfoque comunicativo.

Contenidos

- La alfabetización en etapas superiores: leer y escribir. propuestas de enseñanza
- Experiencias metodológicas, técnicas y recursos aplicados al aprendizaje de la lengua oral en el nivel. primario y secundario. Aprendizaje de los contenidos curriculares en el desarrollo de la oralidad comprensión y producción oral.
- Encuentro con los libros. Saberes que se ponen en juego. Propuestas de enseñanza. Leer y hablar de los libros
- Articulación: vocales y consonantes. Clasificación. La voz: cualidades, clasificación, perturbaciones. Dinámica postural adecuada y relajación. Su importancia en la práctica fonatoria. Investigación fonoarticulatoria y respiratoria del niño con discapacidad auditiva. Relajación y producción de la voz en el niño con discapacidad auditiva. Enseñanza de la articulación al niño con discapacidad auditiva: obtención y corrección de fonemas.

Didáctica de la Lengua escrita II

Marco orientador:

Esta materia realizará un tratamiento de los contenidos desde el enfoque comunicativo y de lenguas segundas. Desde este punto de vista, se reflexionará sobre la intervención de la LSA en la alfabetización y enseñanza del español.

Para el futuro docente esto implicará tener presente etapas de la lectura y escritura y estrategias vistas en los dos primeros años en relación con distintos géneros discursivos y tipos textuales.

Contenidos

- Presencia de la lengua escrita en Segundo ciclo de Primaria y Secundaria:
- Participación de la lengua escrita en otras áreas curriculares.
- Proceso didáctico: del input al output. Interlengua, Corrección
- Gramática: Contraste de pretéritos. Verbos regulares e irregulares. Reglas.
- Modo subjuntivo.
- Adecuaciones lingüísticas: Estrategias. Mapas conceptuales, cuadros síntesis.

Lengua de Señas Argentina II

Marco Orientador

Esta materia está propuesta como la iniciación a la didáctica del LSA y al mismo tiempo como forma de completar el aprendizaje ya comenzado en la materia de segundo año,

El futuro docente deberá no solo dominar este tipo de lenguaje, sino también su forma de enseñanza, los criterios, secuencias y modos que permitan su propia tarea como docentes de sujetos con discapacidad auditiva.

La LSA como lengua que se enseña en la escuela, siguiendo las características del enfoque comunicativo y una organización por eje comunicativo, sintaxis y léxico integrada a los temas de las áreas curriculares. Se plantea la enseñanza acerca de intervención de la LSA en cada nivel educativo y en los proyectos áulicos, interactuando con otras lenguas, primordialmente en el nivel inicial y primario.

Se sugiere la división de la carga horaria de modo que los alumnos continúen estudiando LSA como lengua para ser usuarios lo más competentes posible, mientras que el resto de la carga profundizará en la reflexiones sobre la lengua. Tomará una perspectiva descriptiva y sobre su didáctica en la institución escolar

Contenidos:

- Introducción al discurso explicativo- expositivo de las ciencias.
- LSA y discurso explicativo. Discurso poético
- Interpretación /traducción de textos en español
- Relación español –LSA en las áreas curriculares.

Psicosociolingüística

Marco orientador

En la formación de docentes de educación especial con orientación en discapacidad auditiva es necesario plantear un marco de fundamentación general sobre no sólo el acto de habla sino el acto de comunicación y las posibilidades dialógicas del sujeto más allá de la discapacidad en si.

La introducción de estos temas busca formar un docente con una mirada amplia del acto comunicativo y no sólo en herramientas que permitan la construcción del lenguaje en un sujeto con esta discapacidad

Contenidos

- Concepto de capacidad lingüística. Competencia y ejecución. Estructuras profundas y estructuras superficiales.
- La adquisición del lenguaje: etapas. Concepto de estructuras tempranas y tardías.
- Lengua y sociedad. Variedades de registros lingüísticos. Lengua oral y lengua escrita. Concepto de norma. Los criterios de corrección. Diagnóstico sociolingüístico. Contacto entre lenguas. Cambios de código. Traducción. Interpretación.

Formación Laboral

Marco orientador

La importancia de la temática abordada, se desprende del reconocimiento de los derechos y obligaciones de la persona con discapacidad y la incidencia en su calidad

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

de vida, dimensionando los indicadores, que benefician la misma (Ej. autodeterminación, bienestar emocional etc.).

Nuestro país carece de políticas adecuadas que aseguren una acabada inserción laboral de la personas con discapacidad. No hay duda que la única posibilidad de efectivizar esta inclusión es a través de actividades transdisciplinarias, en las que se articulen y construyan saberes que posibiliten un abordaje integrado, donde la familia no se sienta como perturbadora, sino que ejerza un rol basado en la horizontalidad, para potenciar las habilidades y deseos de sus hijos.

La transformación educativa tiende a superar la yuxtaposición de la relación entre educación y trabajo, y reemplazarla por educación para el trabajo, complementariedad que revaloriza el desarrollo laboral de todo ser humano; para que este se constituya en un miembro activo de su comunidad y pueda desarrollar un proyecto de vida integral, propendiendo a su realización personal.

De lo expuesto se deduce la jerarquización de esta perspectiva, que además de sustentarse en la científicidad, deberá hacerlo también basado en una nueva mirada de la discapacidad y un posicionamiento del rol docente que se re-construya en formación continua, con flexibilidad para adaptarse a los nuevos paradigmas, resolviendo situaciones que se complejizan por el tipo de discapacidad.

Frente al nuevo paradigma se están acortando los distanciamientos entre los programas formativos y realidades empresariales.

El nuevo paradigma está basado en términos y conceptos sobre discapacidad que recoge la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad (C.I.F.) de la O.M.S. (Mayo 2001), quien aborda la misma desde un contexto de salud y participación (acto de involucrarse en una situación vital) de las personas discapacitadas y sus características permitiendo con ello, el desarrollo de las potencialidades y capacidades. También resulta esencial que se proporcionen los medios necesarios para facilitar un óptimo desenvolvimiento en el entorno laboral con la realización de oportunas adaptaciones de éste y de los puestos de trabajo que se desempeñen.

Contenidos

El trabajo a través de la historia: del trabajo esclavo al trabajo que dignifica a la persona en general y a la persona discapacitada en particular.

- El trabajo en la sociedad posmoderna: Características. El modelo de Taylor y el Fordismo,

- La problemática laboral en la persona con discapacidad.
- El discapacitado como sujeto de derechos: el trabajo como derecho en la legislación actual a nivel internacional, nacional provincial y municipal.
- Vínculo entre educación y trabajo.
- Diferenciación entre trabajo y empleo. Empleabilidad.
- De la orientación manual y los pre-talleres a los Trayectos formativos Pre-profesionales.
- Estructura del área laboral. Niveles operativos. Orientación y formación laboral.
- Estructura modular: módulos de iniciación al Trayecto pre-profesional, t módulos denominados de Capacidades Básicas (CB) y módulos de Capacidades básicas orientadas. La familia de las profesiones.

Organizadores: la gestión, los materiales, herramientas y técnicas de producción.

- Necesidades básicas de aprendizaje y competencias básicas.
- Interdisciplinariedad areal y transversalidad tecnológica.
- Elementos y medios. Útiles y herramientas de trabajo.
- Conocimiento procedimental: su importancia en la formación laboral
- Labor transdisciplinaria en escuelas especiales y centros de formación laboral. Roles y funciones.

Habilitación y Rehabilitación laboral

- Estudio del mercado laboral Pautas. Modos de inserción laboral. Integración laboral (oil). Pasantías laborales. Ubicación laboral. Trabajo competitivo y productivo.
- Centros de Formación Laboral. Talleres protegidos. Talleres de producción. Concepción de educación permanente en el área laboral: aprender a aprender. El trabajo y las redes comunitarias. El sector público y el privado.
- Organizaciones no gubernamentales. (ONG)
- El trabajo como herramienta para el logro de la autonomía y la calidad de vida de la persona con discapacidad en la vida adulta.

La Tecnología en la formación laboral.

- Conceptos generales sobre Tecnología Adaptativa.
- La informática como herramienta para la integración laboral.

Educación y nuevas tecnologías

Marco Orientador

Cotidianamente los docentes deben enfrentar el reto de integrar y actualizar los conocimientos tecnológicos unidos a los nuevos enfoques educativos. Para hacer frente a este desafío resulta necesario que tengan la oportunidad de estar informados y formados del continuo avance tecnológico, reflexionando y analizándolo críticamente. Ciencia y Tecnología interactúan, pues una hace mover los engranajes de la otra y viceversa.

La ciencia se sirve de la Tecnología para llegar a la verdad o al conocimiento; la tecnología se sirve de la ciencia como base para su generación; introduciéndose poco a poco en los diferentes ámbitos de la enseñanza.

Cuando enseñamos a personas con discapacidad intelectual, estas herramientas pueden ayudar en el proceso de comprensión de los contenidos, facilitar la comunicación y favorecer la democratización del conocimiento circulante en la sociedad. Así también podemos formar usuarios competentes que puedan insertarse en el mercado laboral.

Los futuros docentes deben familiarizarse con el uso de la computadora y las aplicaciones relacionadas con el acceso, el procesamiento y la comunicación de la información; deben conocer y desarrollar criterios para adaptar dispositivos estándares y/o para seleccionar e implementar los recursos que la Tecnología Adaptativa ofrece, en función de las necesidades que plantean las diversas características de los niños, adolescentes y adultos con Discapacidad.

Contenidos

- La tecnología aplicada a la educación. El uso de la computadora como herramienta metacognitiva. Las NTI aplicadas a la educación inicial. El procesador de textos en la tarea docente y su uso en la enseñanza.
- Recursos de hardware. Adaptabilidad y accesibilidad: teclados, Mouse, joystick, pulsadores. La informática como medio para desarrollar la comunicación: el software para la Educación Especial. Pautas para el análisis del software educativo. Análisis del software educativo. Propuestas de mejoras que se pueden realizar. Uso de software con alumnos(as) con discapacidad para la interactividad. Uso de accesibilidad de los sistemas operativo

- Elaboración de actividades. Guía para la elaboración de una consigna. Etapas del diseño de productos tecnológicos. Diseño de aplicaciones multimediales escolares. Software CLIC.
- Las distintas áreas de la educación y la tecnología de la información. Relación interareal: aplicación de tecnología de la información en las áreas curriculares. Análisis, diseño e implementación de propuestas de aplicación para la educación especial utilizando el software.

Política y Legislación referida a la Discapacidad.

Marco orientador

Se pretende, desde este espacio, realizar análisis y compilación de Legislación y Políticas nacional y provincial, procurando que los alumnos futuros docentes conozcan el marco legal que asiste a personas con discapacidad para contribuir en el cumplimiento de los derechos y deberes que le asisten.

Así también se recabará información pertinente desde organismos internacionales ONG. ONG y documentos emanados de la DGCyE.

Establecerá correspondencia entre finalidades y contenidos que la legislación educativa asigna a la educación contemplando la diversidad regional social y cultural del país y fundamentalmente la diversidad de las capacidades de los alumnos.

Contenidos

- Constitución de la Nación Argentina.
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ley de Educación Provincial N° 13.688.
- Ley Nacional Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Ley 22431.

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

- Ley Provincial 10.592.
- Declaración de los derechos de los discapacitados.
- Organismos gubernamentales (CONADIS – COPRODIS – CONSEJOS MUNICIPALES DEL DISCAPACITADO – INADI) y Programas emanados de los distintos ministerios a nivel nacional y provincial.
- Leyes que regulan: Transporte, Salud, Trabajo, Accesibilidad al medio físico., Jubilación, Vivienda.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 4º Año se desarrolla específicamente en residencia en el aula de Educación Especial y en proyectos de integración en Educación Secundaria y asistencia a Formación Laboral

La práctica deberá realizarse asegurando la rotación de los futuros docentes en los diferentes grupos de la escuela de Educación Especial de acuerdo a la discapacidad.

Contenidos

- Caracterización y diagnóstico del grupo áulico
- Elaboración e implementación de un proyecto de residencia según las características del grupo

- Observaciones: El alumno deberá realizar la residencia en los diferentes ciclos de la escuela especial y en aquellas escuelas secundarias donde haya alumnos con proyectos de integración.
- Reflexión sobre su propia práctica y registro de las mismas

Taller Integrador interdisciplinario

El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el *Posicionamiento docente*. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente de Educación Especial, con una visión integral, reconociendo sus posibilidades de vínculo e integración con otros.

El docente de Educación Especial, desde los diferentes ámbitos de trabajo, deberá tomar conciencia de que su tarea no puede desarrollarse de manera aislada, sino que deberá adoptar una cultura colaborativa, y que su tarea se desarrolla como parte de un grupo transdisciplinario.

Una lectura de la *práctica* desde:

- Las características de la tarea docente de educación especial desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, de un *trabajo*, sus problemáticas laborales, las condiciones de trabajo, el papel dentro del sistema educativo y otras instituciones no escolares;
- Las representaciones, tradiciones o modelos de docencia de educación especial vinculados a proyectos político-pedagógicos e históricos concretos y con las definiciones surgidas de los nuevos paradigmas de la Educación Especial.
- La práctica de la enseñanza al interior del aula, donde aparecen características como las de simultaneidad, imprevisibilidad, complejidad, los vínculos interpersonales que supone, la flexibilidad o rigidez de los esquemas de actuación, cuestiones ligadas a lo metodológico, al trabajo grupal, transdisciplinario y otras específicas de la discapacidad.
- Y, por fin, el análisis de la constitución de la *identidad docente*, desde la conformación de un *habitus* o de una *experiencia hegemónica* y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de *ser / actuar / pensar / sentir* docente.
- Una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, de la

Corresponde al Expte N° 5812-3877.005/08
y su agregado N° 5801-3934713/08

comunicación intersubjetiva, del cuerpo y el discurso en la docencia, de los sentidos actuales y complejos de la enseñanza y el aprendizaje, de la complejidad de los contenidos culturales, de la creatividad y el desafío ante la dificultad y la imprevisibilidad, del sentido ético y político de la docencia en nuestras sociedades, de la contribución central del docente al sentido público de la escuela, de la incidencia del trabajo docente en la construcción de la comunidad educadora.

En el Taller, además, deberían abordarse los temas:

- La conformación histórica de la tarea docente, con especial referencia a la Educación Especial. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.
- El docente como trabajador. Condiciones de salud laboral docente. Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo.
- La dimensión política y socio-comunitaria del trabajo docente.

La propuesta es que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, especialmente referidos al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El Campo de la Práctica en 4º Año no posee Herramientas específicas.

Trayectos Formativos Opcionales

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: ¿cuáles son los recorridos complementarios de la formación del profesor de educación especial en sus distintas orientaciones, qué percibe y propone cada institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la formación de este futuro docente, pensados y propuestos de manera situada, local y singular.

Asimismo, estos trayectos pueden ser utilizados para el abordaje de aquellos contenidos que por el desarrollo curricular no han podido ser tratados en profundidad y que por su significación merecen un mayor tiempo

Desde esta perspectiva una posibilidad es la implementación de Espacios de Definición Institucional en tercer año de todas las orientaciones que profundicen los saberes de áreas curriculares en virtud de la práctica docente del tercer y cuarto año de la carrera.