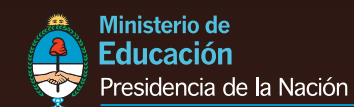


Material de distribución gratuita

Profesorado de Educación Especial

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Especial



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

**Profesorado de
Educación Especial**



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Especial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Especial

1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 110 p. ; 21x29,7 cm.

1. Formación docente. María Cristina Hisse

CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0717-7

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Equipo de especialistas para el campo de la Formación General

María Cristina Davini – Ana Encabo

Equipo de especialistas para el campo de la Formación Específica

María Julia Bertoni – Néstor Carasa – María Susana Gogna

Equipo de especialistas para el campo de la Práctica Profesional

María Cristina Davini – María Cristina Hisse – María
Susana Gogna

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Proceso de consulta

*Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo
Consultivo del Instituto Nacional de Formación
Docente*

Representantes del Sector Gremial:

CEA. Confederación de Educadores Argentinos
UDA. Unión de Docentes Argentinos
CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de
la República Argentina
SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados
AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

Representantes del Sector Universitario:

CU. Consejo de Universidades
CIN. Consejo Interuniversitario Nacional
CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

Representantes del Sector Privado:

Consudec. Consejo Superior de Educación Católica
CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas
Privadas
Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la
Enseñanza Privada

*Consulta a los Directores de Educación Superior,
docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones*

Mayo – Junio 2008

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

ÍNDICE

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE

7

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

13

Capítulo II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR

- | | |
|--|----|
| 1. Introducción | 15 |
| 2. La formación docente | 19 |
| 3. Criterios y orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares | 20 |

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

- | | |
|---|----|
| 1. Introducción | 31 |
| 2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General | 32 |
| 3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General | 34 |
| 4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos | 36 |
| 5. Elementos para la discusión | 37 |
| 6. Propuestas variables o complementarias | 41 |

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

- | | |
|--|----|
| 1. Propósitos | 43 |
| 2. Perfil del egresado | 43 |
| 3. Organización del campo de la Formación Específica en la modalidad de educación especial | 44 |

- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual	55
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Neuromotora	58
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Auditiva	61
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual	65

Capítulo v

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de Introducción	69
2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes	70
3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas	71
4. Orientaciones para guiar las prácticas de enseñanza en los profesorados de Educación Especial	76
5. Cuestiones a considerar en la organización curricular	78

BIBLIOGRAFÍA

83

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE

1. La construcción federal de las políticas de formación docente

Los pensamientos y los conceptos que se acuñaron para la construcción política logran, muchas veces, su cometido. Es entonces cuando son aceptados y reconocidos por las grandes mayorías y se vuelven sentido común, o bien son sancionados jurídicamente y se integran al sistema normativo. Este pasaje de la construcción al sentido común y la normalidad queda depositado en muchos términos políticos y se escucha en forma de un acorde cada vez que éstos son pronunciados. Cuando se ponen en marcha tareas y voluntades coordinadas es necesario recuperar el sentido de algunos términos y manifestarse sobre ellos.

Proponemos fundamentar en este documento la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y, en particular, del Instituto Nacional de Formación Docente. Esta condición adjetiva, desde los albores de nuestra nación, una forma de gobierno y una forma de organización político-territorial, pero también un modo de sentir el lugar de nacimiento y de pensar el vínculo con otros. Ahora bien, la condición federal no es meramente un dato emocional o un plexo normativo, sino una construcción política que sólo se sostiene a través de la adaptación de sus líneas de fuerza a condiciones históricas cambiantes y muchas veces adversas. Ser federal a mediados del siglo XIX o en 1880 puede no decir lo mismo que ser federal hoy.

En la actualidad, ser federal significa dos cosas. Por un lado, se trata de articular particularismos locales y singularidades histórico-políticas que han podido hallar la forma jurídica de la autonomía, de respetar ámbitos diferenciados que tienen potestad de tomar decisiones en su esfera propia. Por otro lado, ser federal es más que acatar una configuración normativa o detectar una singularidad. En cuanto la condición federal está sujeta a la variación histórica, construirla en condiciones contemporáneas es sostener un proyecto político.

Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. No hay dudas de que el fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes que necesita, entre otros requisitos, de la ampliación de la escolaridad vía universalización del nivel inicial y la obligatoriedad del nivel medio. La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia.

Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucio-

nal, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.

2. El Instituto Nacional de Formación Docente y las metas del proyecto federal

La meta propuesta es la reconstrucción del sistema formador docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado y cohesionado que acumule diversos aportes, recursos y experiencias. El proceso de reconstrucción del sistema formador docente requiere tanto de la formación de los agentes del sistema educativo y de la producción de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas, como de la elaboración de un vínculo sostenido y permanente con el sistema educativo y sus políticas. Para ello, es necesario articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios y de las definiciones referidas tanto a los sujetos y las instituciones, como a las tareas de formar y ser docente.

En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad.

3. Orientaciones estratégicas del sistema formador

No hay reconstrucción del sistema formador docente sin identificación de problemas, formulación de orientaciones y diseño de estrategias. Un sistema formador integrado y cohesionado requiere la redefinición y la ampliación de la formación docente.

Para este proyecto, las tres orientaciones estratégicas son la responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; la vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio; y por último, la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente.

*** Responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo**

La responsabilidad central del sistema formador está en la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan y se desempeñarán en las escuelas. Teniendo en cuenta que la planificación del sistema formador es indisociable del planeamiento y las políticas del sistema educativo, el proceso de reconstrucción de una nueva institucionalidad debe acompañar el desarrollo del sistema educativo y sus requerimientos desde los cambios más coyunturales hasta las apuestas más estructurales.

*** Vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio**

Reconstruir el sistema formador exige fortalecer la organización político-institucional y consolidar un conjunto de vínculos institucionales con el sistema educativo, las escuelas y sus territorios. Esto implica construir un diálogo permanente con las políticas educativas que establezca un vínculo diferente con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación en las instituciones y sus agentes. Para que esto suceda, resulta clave que se promueva:

- que el sistema formador reconozca a las escuelas como participantes activos en la formación de los docentes;
- que las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente;
- la integración de otras instituciones que, directa o indirectamente, participan de la formación docente y pueden ser aliados estratégicos del proyecto.

*** Producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente**

La producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente es una tarea constitutiva del sistema formador. Al respecto, construir una nueva institucionalidad implica la jerarquización de ese saber a partir del desarrollo de su producción, circulación y validación, y fundamentalmente, la resignificación del estatuto del conocimiento del docente y el formador en relación con su trabajo.

4. El Plan Nacional de la Formación Docente

A partir del análisis y sistematización de experiencias acumuladas en nuestra historia, y de las distintas consultas técnicas y político-institucionales acerca del estado de la formación docente en nuestro país, el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2010 define tres áreas prioritarias para el fortalecimiento y mejora del sistema formador y describe los principales problemas y estrategias de cada área.

4.1. Desarrollo institucional

Incluye el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo (planificación de su oferta y desarrollo, gestión del sistema, mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente).

Problemas:

- Necesidad de organización del sistema de formación docente.
- Necesidad de planificación del desarrollo del sistema y de su oferta.

- Necesidad de fortalecimiento de la gestión del sistema.
- Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los institutos superiores de formación docente.
- Debilidad de las políticas estudiantiles que tengan en cuenta el perfil y las necesidades de los alumnos de las carreras de formación docente.

Estrategias:

- Fortalecimiento de la identidad, cohesión e integración del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la planificación y del ordenamiento del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y de su desarrollo.
- Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.
- Fortalecimiento de políticas de apoyo y estímulo a los estudiantes de carreras de formación docente, que consideren sus necesidades y perfiles.

4.2. Desarrollo curricular

Comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Problemas:

- Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio.
- Insuficiente desarrollo de capacidades en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas.
- Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Estrategias:

- Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la Formación General y Específica.
- Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.
- Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.

4.3. Formación continua y desarrollo profesional

Refiere a la actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la

heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Problemas:

- Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.
- Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos superiores de formación docente inicial.

Estrategias:

- Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.
- Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

5. Necesidad de un abordaje integral

El Consejo Federal de Educación estableció en la Resolución N° 24/07 los lineamientos nacionales y la agenda de trabajo para adecuar los diseños curriculares de la formación docente a las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En las Mesas Federales de los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones y en el ámbito del Consejo Consultivo, el Instituto Nacional de Formación Docente ha promovido consensos necesarios para la puesta en marcha de estos procesos.

Iniciar acciones y transformaciones en las áreas antes señaladas impone un abordaje integral. Este tipo de abordaje supone anticipar que una alteración en una de las áreas tiene consecuencias en las otras. Justamente por esto, considerar integralmente una transformación implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto. En el caso específico de una transformación en el área de desarrollo curricular resulta necesario:

- revisar y adecuar los modelos de organización institucional teniendo en cuenta la centralidad y complejidad del trabajo de enseñanza;
- diseñar regímenes académicos capaces de generar las mejores condiciones para los trayectos formativos de los estudiantes;
- redefinir el contenido y la organización del trabajo docente y la consecuente reconfiguración de los puestos de trabajo, de tal modo que se generen condiciones a ser definidas en el marco paritario que aseguren la calidad y el valor estratégico de la tarea.

6. Formación y trabajo docente

El proyecto de construcción federal de la formación docente necesita retomar la dimensión política de la formación y el trabajo docente. Cuando insistimos en pensar la formación y el trabajo desde

una perspectiva excluyentemente pedagógica en nombre de la supuesta neutralidad, empobrecemos la actividad docente; aunque también lo hacemos cuando nos concentramos solamente en la dimensión política de la acción y despreciamos la relevancia de las tecnologías pedagógicas y los contenidos curriculares. Más allá de las causas de una tendencia y de la otra, la reconstrucción del sistema formador necesita articular ambas dimensiones.

Tratándose de un proyecto que busca cohesionar al sistema formador, subrayar la dimensión política de la formación docente resulta inevitable. Por eso mismo, hoy intervenir sobre el sistema también implica recuperar esa dimensión como tarea irrenunciable y colectiva, tanto de los formadores como de los docentes.

Al respecto, si pensamos en la historia de la educación argentina, los formadores y los docentes —a lo largo de los siglos XIX y XX— se representaron como agentes político-institucionales de un proyecto nacional. Si entonces el trabajo de enseñar se enmarcaba en la organización nacional, hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcado, la potencia del pensamiento docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

En este proceso, si de alguna manera cabe definir la identidad política que imaginamos para los docentes es a través de la idea de responsabilidad. Claro está que no se trata de una responsabilidad que se reduce a la observación de las normas existentes. Si fuera así, se agotaría en la apelación a una serie de criterios neutrales. Por el contrario, pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela. En definitiva, tanto en el sistema formador como en cada escuela, se nos impone un mismo quehacer político: reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión política, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento.

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes Recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de tra-

bajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO *ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR*

1. Introducción

1.1. Encuadre filosófico-político de la Educación Especial

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece en su Artículo 42 que *“la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La educación especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”*.

La educación especial, en la Argentina y en el mundo, ha atravesado cambios en los últimos cuarenta años, tanto en sus paradigmas como en la conceptualización del sujeto de la modalidad.

Asimismo, hoy los derechos de las personas con discapacidades se encuadran dentro del marco de los tratados sobre derechos humanos, como ser la Declaración de los Derechos del Niño que, en su Artículo 2 sobre la no discriminación, contiene una referencia específica a la discapacidad, y en el Artículo 23 especifica los derechos y necesidades de los niños con discapacidad.

1.1.1. Un principio fundacional: el principio de normalización

La educación especial ha recorrido un largo camino desde mediados del siglo XX en el que imperaba el criterio médico desde el cual se categorizaba a las personas con discapacidad. Así, la clasificación según etiologías, no tomaba en cuenta las necesidades educativas que las personas con distintas discapacidades planteaban.

En la década del 60, surge en Escandinavia un nuevo concepto: *el principio de normalización*. El mismo tuvo como objetivo garantizar el respeto por los derechos civiles y humanos de las personas disminuidas, promoviendo posturas más humanitarias que las de segregación, imperantes hasta el momento. El principio de normalización propone que la vida de un individuo discapacitado sea la misma que la de cualquier ciudadano, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones.

Inicialmente este principio tuvo como objetivo promover la eliminación de “servicios segregados”; posteriormente se hicieron otras interpretaciones, que pretendieron considerar la normalización como la conformidad con “la norma establecida”. Es necesario recuperar el sentido más profundo del término “normalización” e involucrar y comprometer, desde esta concepción, al entorno familiar, social y a los diversos contextos en los que las personas con discapacidad se desenvuelven, y a los apoyos que éstos puedan brindarles para el logro de una mayor autonomía.

Esta nueva mirada sobre las personas con discapacidad permitió comenzar a privilegiar los criterios educativos, elevando así las expectativas de aprendizaje y dando prioridad a la integración de las personas con discapacidades en la escuela común, con el objetivo último de lograr la integración social y laboral. Estos postulados comenzaron a generalizarse y a principios de la década del 80 se habla por primera vez de necesidades educativas especiales.

En Argentina, en los inicios del siglo XX, el sistema educativo se afirma en base a un conjunto de principios entre los cuales se destaca el de “unidad nacional”, vehiculado a través de la escuela laica, gratuita y obligatoria. Estos principios tuvieron como objetivo la homogeneización cultural de la población, basada en desarrollar la *igualdad de oportunidades* entre niños pertenecientes a distintos ámbitos geográficos; incluso entre niños procedentes de distintos contextos socioculturales.

Estos fenómenos dieron lugar al desarrollo de propuestas pedagógicas basadas también en la homogeneización, que no tardaron en descubrir la necesidad de buscar alternativas para los sujetos que mostraban dificultades para alcanzar los logros estimados para los distintos cursos escolares bajo esas condiciones.

En vistas de una escuela primaria abierta para todos, la idea de igualdad de oportunidades se mantuvo, no obstante, fuertemente temperada por una *teoría de los dones* que explicaba el fracaso escolar por la falta de aptitudes (Perrenoud, 1998).

Entendido el sujeto alumno como único responsable de los alcances de su desempeño escolar, se dio lugar a estrategias tales como la “repetición” del año escolar no aprobado. Por su parte, las escuelas “diferenciales” fueron concebidas como ámbitos propicios para el desarrollo de prácticas que admiten cierta individualización y diferenciación de la enseñanza.

1.1.2. Educación común y educación especial: una historia de encuentros y desencuentros

La educación común y la educación especial se hallaban, hasta 1980 aproximadamente, claramente separadas respecto de sus funciones, tipo de organización, alumnos que componían la matrícula, modos de trabajo, tipo de prácticas de enseñanza y alcances respecto de las certificaciones que un alumno alcanzaría en uno u otro ámbito educativo.

Pero, a pesar de esta separación, se mantenían algunas ideas comunes. Así, la escuela especial también se organizó en base a ese principio de homogeneización. Por ejemplo, en la conformación de los grupos escolares se agrupaba a los alumnos teniendo en cuenta su coeficiente intelectual en “grados” o años, y se decidía al finalizar el año escolar su “promoción”. Todos los alumnos seguían un recorrido similar, con similares expectativas de logro y propuestas pedagógicas que no atendían particularmente las necesidades individuales.

El principio de homogeneización, entonces, no fue ajeno a la educación especial y en algún punto

se entrelazó con el principio de normalización, lo cual dificultó seriamente el reconocimiento, la aceptación y el abordaje de las diferencias. Este no fue –no es– un problema sólo de la escuela común sino también de la educación especial. Esto vuelve a hacerse presente y continúa atravesando las problemáticas de las prácticas educativas, cuando comienza a considerarse la integración escolar de los sujetos con discapacidad en la educación común.

Sin embargo, no han faltado debates y discusiones respecto de la identidad de la modalidad. Cabe destacar que el fracaso escolar se convirtió en un problema desde mediados del siglo XX en adelante, lo cual puso en crisis la división de tareas que imperaba entre la escuela común y la escuela especial. Asimismo, los avances registrados en términos de políticas de derechos humanos, instalaron una tensión dentro del sistema educativo, en el que la igualdad de oportunidades hoy ya no sólo se refiere al acceso de las personas al sistema educativo, sino también a la permanencia y al egreso. De este modo la escuela común quedó interpelada respecto de las condiciones en que lleva adelante su tarea ya que la atención a los sujetos con sus diferentes necesidades educativas con o sin discapacidad, cobra un protagonismo refrendado en numerosas leyes, convenciones y declaraciones internacionales que exaltan el principio de normalización y la plena integración educativa.

1.1.3. El problema de las diferencias

El reconocimiento y el respeto por las diferencias continúan siendo un problema que no es privativo de la educación sino de todo el campo social, y que afecta las relaciones y el ejercicio de los derechos de los ciudadanos. En el caso particular de la educación de personas con discapacidad, si bien se han producido avances importantes, aún continúan presentándose dificultades, que se centran fundamentalmente en lo que se espera que un sujeto con discapacidad aprenda.

Existe acuerdo generalizado en que los sujetos tienen diferentes “puntos de partida” en el aprendizaje, reconociéndose desde esta perspectiva las diferencias individuales que existen en el proceso educativo. También se acepta –aún con dificultades– que puede haber distintas modalidades y recorridos en el desarrollo de este proceso: tiempos, estrategias y recursos diversos entre unos y otros alumnos para la resolución de situaciones problemáticas en el contexto escolar y/o en la vida diaria.

Las principales dificultades se centran en las expectativas de logro respecto del “punto de llegada” del proceso de aprendizaje: ¿qué se espera que aprenda un sujeto con discapacidad? Si esta pregunta se aborda desde los principios de homogeneización y de normalización, seguramente se responderá que debe aprender “lo mismo que todos”; y en consecuencia, se desestimarían las necesidades particulares de los alumnos con alguna discapacidad que hacen imprescindible diseñar proyectos pedagógicos que respondan a esas necesidades, y que promuevan la apropiación de contenidos sobre la base de adaptaciones tanto metodológicas, como curriculares o de evaluación. De no tenerse en cuenta estos aspectos, la integración escolar sería inviable para muchos sujetos.

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. Seguramente, éste deberá ser un tema de reflexión y debate para abordar en la formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

A partir de este escenario, podría afirmarse que las problemáticas relativas a la discapacidad comenzaron a encuadrarse dentro del tratamiento general que la escuela pudo adoptar frente al pro-

blema de las diferencias: de la negación y no incorporación al sistema educativo, al reconocimiento de la diferencia y el aislamiento en ámbitos especiales segregados, hasta las tendencias actuales de reconocimiento de las diferencias con abordajes tendientes a la integración.

1.1.4. La integración educativa: problemáticas y desafíos

La integración educativa también ha sido motivo de debate y de posiciones diversas y a veces antagónicas. Algunos estudios sobre el tema destacan dificultades específicas en la implementación de estas políticas, entre las cuales se mencionan:

- Falta de capacitación de los docentes de educación común para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad.
- Ausencia de equipos interdisciplinarios especializados.
- Negativa de algunos padres a perder un lugar especial para sus hijos frente docentes especializados y profesionales con experiencia en el área.

En este punto, debemos recordar que con el concepto de “integración” pasó algo parecido que con el de discapacidad, también –en algún momento– se intentó su sustitución por el de “inclusión”. Esto podría haberse interpretado sólo como un mero cambio de palabras, que se usaban como si fueran sinónimos y que expresaban un mismo sentido. Pero no hubo tal confusión, ya que en el contexto en que se produjo no fue un error o una ingenuidad.

Está claro que no es lo mismo inclusión que integración, en tanto no son sinónimos ni expresan fenómenos análogos. Si bien mantienen una relación de sentidos, son conceptos diferentes.

Respecto a la educación de un sujeto con discapacidad, la integración escolar es una estrategia educativa vinculada a sus posibilidades y que requiere de determinados recursos, condiciones, adaptaciones y organización. La inclusión es un derecho de todos los sujetos, tengan o no discapacidad. Ahora, es altamente probable que un sujeto con discapacidad, para poder aprender en el ámbito de la escuela común, deba, además de estar incluido, contar con un proyecto de integración escolar que garantice su educación.

La integración no sólo abrió un debate acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad sino también respecto del sentido y lugar de la Educación especial. Debate y discusión que, lejos de llegar a su fin, es necesario sostener y reabrir en todo el ámbito educativo y no sólo dentro de esta modalidad.

En la actualidad se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única. Su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto y, por lo tanto, se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones.

También, se ha hecho evidente que la integración escolar, como estrategia o proyecto educativo, no es uniforme (no hay una sola forma de integración) y que requiere de recursos, condiciones y determinadas formas organizativas hacia adentro de las instituciones educativas.

En definitiva, para comprender el eje del debate podría decirse que los fenómenos educativos registrados en los últimos tiempos inauguraron un cambio progresivo de conceptos, en tanto se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos.

2. La formación docente

La formación docente para la educación especial también atravesó los procesos y concepciones hasta aquí descriptos. En Argentina, específicamente la formación docente para la modalidad de educación especial reposó durante un largo tiempo en un currículum en el que se atendía escasamente la formación de los procesos y condiciones propias de la tarea docente. En 1997, María Angélica Lus, en un estudio llevado a cabo sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de educación especial, observó que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventajaba con creces a las de carácter pedagógico-didáctico.

En la década del 80 se comienza a considerar a la educación especial desde una perspectiva eminentemente educativa, encuadrándose así la Argentina en los acuerdos consensuados internacionalmente referidos a la problemática de la discapacidad.

En este sentido, el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) Serie A N° 19, correspondiente a este campo, asume el nuevo paradigma cuando define a la Educación especial como *“un conjunto de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”*. El Acuerdo Marco aspiraba a superar el modelo médico-psicométrico que imperaba hasta el momento, promoviendo el modelo pedagógico centrado en los aspectos educativos.

Esa aspiración planteada en el Acuerdo Marco fue también producto de lo que ya se venía discutiendo e instalando hacia adentro de algunas escuelas especiales, y al interior de los institutos superiores de formación docente, que visualizaban la vacancia de contenidos pedagógico-didácticos en los planes de estudio.

Ahora, sin dejar de lado el valioso aporte que instaló y propició el cambio de paradigma, hecho fundamental para el desarrollo de la educación especial en los últimos años, el Acuerdo Marco –como documento de política educativa– también recibió críticas. En este sentido, se señaló que desde ese marco político se planteaba a la educación especial como “conjunto de prestaciones” o de “servicios” –como si fuera sólo un servicio público más– y no como derecho, lo cual apuntaba a diluir la responsabilidad del Estado. Esta situación se observaba en una doble dimensión: una, “por omisión”, ya que no había ninguna referencia al tema recursos, condiciones o financiamiento; y otra, “por intención”, a partir de la definición de sujeto que se sustentaba: *“personas con necesidades educativas especiales”*, definición que es un eufemismo de discapacidad y que intentaba “invisibilizarla”. Este último aspecto se hacía más evidente cuando, por añadidura, se concluía con la afirmación: *“todos tenemos necesidades educativas especiales”*; quedando así la discapacidad igualada al conjunto de necesidades que todas las personas tienen.

El cambio de paradigma –que se venía planteando desde antes del Acuerdo Marco–, resultó muy significativo, en tanto se habilitaron prácticas tendientes a ponderar la condición de *educabilidad* de los sujetos con discapacidad que ya no se situarían desde la perspectiva de una “pedagogía enmendativa”, “reeducadora” o “terapéutica”. Esta posición permitió un avance cualitativo respecto del modelo patológico y estadístico que imperaba en la educación especial.

3. Criterios y orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares

En este apartado se desarrollan orientaciones y criterios generales, que potencian los principios enunciados en los Lineamientos Curriculares aprobados a nivel nacional, donde consta un vasto desarrollo del marco general en el que se basarían los diseños curriculares para la formación docente inicial de esta modalidad.

Definir cuáles son los saberes y dispositivos de formación que permitirán y habilitarán a los nuevos docentes de educación especial a desarrollar una actuación e intervención que contemple la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, y sin por ello desestimar su complejidad, implica un trabajo de reflexión y análisis acerca de las temáticas y tensiones que hoy atraviesan las prácticas docentes en este campo.

Con ese propósito se seleccionaron algunos temas que entendemos resultan centrales e ineludibles desde la perspectiva de conjunto para pensar propuestas formativas específicas para la modalidad, con la intención de aportar una plataforma común, que luego dialogará con las particularidades locales de cada jurisdicción a la hora de elaborar los diseños curriculares.

3.1. Principios de la política educativa nacional

Dentro del marco de las disposiciones generales de la Ley de Educación Nacional, en el Capítulo II se establecen los fines y objetivos de la política educativa nacional.

El inciso n) del capítulo mencionado define como uno de estos objetivos: *“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus potencialidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”*.

Asimismo, en el Capítulo VIII, destinado a la educación especial, se especifica su identidad, función y alcances, en tanto se la define como modalidad del sistema educativo nacional que implica una opción organizativa y/o curricular de la educación común.

La mencionada Ley, en tanto instrumento de la política educativa nacional, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

En este sentido, los principios de igualdad de oportunidades, inclusión educativa y participación democrática, entre muchos otros, se conjugan con el fin de contribuir a construir una sociedad más justa, a partir de asegurar una educación de calidad para todos y todas, capaz de eliminar todas las formas de discriminación posibles.

Entendemos esta instancia de elaboración de los diseños curriculares para la formación docente inicial como parte de un proceso más amplio, en el que cada jurisdicción definirá sus políticas educativas y lineamientos generales de acción inscriptas en los fundamentos de la Ley de Educación Nacional, para dar respuesta a las necesidades y demandas de los sistemas educativos de cada contexto local.

De este modo, cabe advertir que en lo que concierne al nivel de educación superior, se deberá asumir el desafío de construir propuestas formativas que tengan la capacidad de dar respuesta al principio de inclusión educativa que sostiene la LEN, en el marco de los criterios jurisdiccionales

que se precisen para garantizar el derecho a la educación, que se considera un bien público y por lo tanto se constituye en política de Estado.

Los principios que caracterizan al sistema educativo nacional suponen un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños y adolescentes argentinos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o capacidades con que cuenten. Vale decir que la formación de los profesores, en virtud del papel central que desempeñan en la educación integral de niños y adolescentes con discapacidad temporal o permanente, debe corresponder con las finalidades y los contenidos que la legislación educativa asigna a la educación, contemplando al mismo tiempo la diversidad regional, social y cultural del país, y particularmente, la diversidad de capacidades de los alumnos.

Por su parte, los diseños curriculares para la formación docente inicial de la modalidad deberán reflejar los acuerdos locales que se alcancen respecto del desarrollo de políticas educativas que involucren procesos o experiencias que den lugar a prácticas de integración educativa.

Desde esta perspectiva, la formación inicial de los profesores se concentrará precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y capacidades profesionales como herramientas para conocer e interpretar las principales características del medio, los recursos que de él pueden aprovecharse y las limitaciones que impone, considerando su influencia en la educación de los alumnos. Este conocimiento es la base para adaptar tanto los propósitos y contenidos educativos, como las formas de trabajo, a los requerimientos particulares de cada región y a las necesidades educativas que presenten los sujetos con discapacidad temporal o permanente.

Por tales razones, *se recomienda* que una parte de los temas y problemas que se incluyan en los diseños curriculares promuevan el estudio de dichos requerimientos y necesidades, tanto en su dimensión general o nacional, como en su dimensión o manifestaciones regionales. Además, se sugiere que los diseños curriculares reserven hasta un máximo del 20% de la carga horaria para el desarrollo de temas regionales que las instituciones puedan seleccionar. Esto permitirá a los futuros docentes introducirse en el estudio de algunas cuestiones particulares que el ejercicio de la docencia en educación especial debe considerar teniendo en cuenta las características sociales y culturales de las comunidades y de las modalidades organizativas de los distintos ámbitos educativos. Estos temas se refieren a los desafíos que se le plantea a la educación especial, en tanto se espera su consideración en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En nuestro país la distribución de los servicios de educación especial es muy desigual. No todos los servicios educativos se hallan disponibles en todas las jurisdicciones, ni tampoco las instancias de formación docente para la modalidad, con su abanico completo de orientaciones posibles.

Sería muy importante que cada jurisdicción inicie este proceso, realizando un análisis profundo acerca de cómo queda plasmada la relación entre las instituciones educativas existentes y necesarias, y las instancias formadoras, no sólo desde una perspectiva del presente, sino considerando rumbos posibles a más largo plazo, de manera tal que se puedan ponderar tanto los requerimientos propios de la formación inicial, como los de la formación continua.

3.2. La educación especial en la política educativa nacional. Retos para la formación docente inicial de la modalidad en el marco de la nueva estructura del sistema educativo.

La modalidad de Educación Especial que plantea la Ley de Educación Nacional en su Artículo 42 está “destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades¹ del Sistema Educativo”.

En este sentido, la norma nacional avanza centrándose en los *aspectos pedagógicos de las prácticas a desarrollar, apoyando el criterio de educabilidad de las personas con discapacidades y extendiendo su campo de acción a todas aquellas problemáticas que no puedan ser abordadas por la educación común*, afirmando que se requiere:

- Contar con procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo.
- Brindar atención interdisciplinaria y educativa para propiciar la inclusión en el sistema educativo.
- Contar con normativas que garanticen una trayectoria educativa integral.
- Contar con instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada para los alumnos con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles de enseñanza obligatoria.
- Contar con normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.
- Promover la articulación entre distintos organismos del Estado que atienden a las personas con discapacidades temporales o permanentes, a fin de garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

3.2.1. Los alcances de la educación especial en la Ley de Educación Nacional

Desde la normativa nacional se legitima una concepción dinámica de la educación especial, superando los paradigmas clínicos-terapéuticos que históricamente avalaron sus prácticas entendidas como propias y específicas de un subsistema educativo.

La Ley de Educación Nacional, al definir que la educación especial debe “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades² del Sistema Educativo”, define también y en consecuencia una orientación importante respecto de la *variedad de ámbitos* en los que el docente de educación especial podrá desempeñarse. Estos ámbitos diversos se ubican a su vez en contextos muy distintos, ya sea por sus rasgos objetivos (urbanos, urbano-marginales, hospitales, domicilios, cárceles), como por su organización y particular tradición respecto de las prácticas.

Esta diversidad plantea condiciones muy importantes al momento de pensar el diseño de la formación docente para profesores en Educación Especial. Se trataría pues de formar docentes capaces de producir intervenciones pedagógicas que garanticen el derecho a la educación de las personas

¹ El artículo 17 de la Ley de Educación Nacional prescribe las modalidades que integran el Sistema Educativo.

² Ibidem.

con discapacidad temporal o permanente, a lo largo de toda la vida, posibilitando una trayectoria educativa integral, que contemple tanto los servicios de educación especial como los de educación común, como ámbitos posibles para desarrollar su labor.

Cabe destacar que al hablar de los ámbitos laborales, se está haciendo referencia indirecta al perfil del egresado, que deberá ser elaborado como punto de partida del diseño curricular, en vistas a orientar la formulación de los planes de estudio.

En este sentido, los diseños curriculares habrán de considerar la dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción. Se trataría de formar para una práctica reflexiva que permita intervenir sobre los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes.

Ante este complejo escenario de actuación que se plantea para el docente de Educación Especial, será deseable entonces tender hacia una formación cuya meta se oriente a la construcción y fortalecimiento de la capacidad de decisión y actuación a lo largo de toda su experiencia profesional.

Esto último implicaría elaborar diseños que enriquezcan y recorran diferentes esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas y que requerirán del diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos, a sujetos concretos, en contextos socio-culturales y educativos particulares.

Cabe señalar que el trasfondo cultural que subyace a la formación inicial en la modalidad, proveniente de lo que se llaman modelos, tradiciones, enfoques, implica la construcción de concepciones sobre la práctica a desarrollar que impactan sobre las prácticas formativas, que de acuerdo a lo establecido en la LEN, exceden al ámbito de la escuela especial como ámbito exclusivo de actuación profesional. Nos referimos a que se plantean nuevas perspectivas respecto de los supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han tenido vigencia en distintos momentos históricos, al amparo de distintas concepciones acerca de la educación especial y que en consecuencia será imprescindible explorarlos y analizarlos durante la formación, dado que todos estos supuestos suelen estar incorporados a las prácticas y a las representaciones sociales que sobre ellas se tienen.

Del mismo modo, sería conveniente que en las instancias de planeamiento se pondere la inclusión de experiencias formativas que aporten herramientas conceptuales y metodológicas, que instrumenten a los egresados para el diseño e implementación de alternativas educativas en el marco de una educación permanente, “a lo largo de toda la vida”, que podrán desplegarse tanto en los circuitos educativos formales como los no formales y en instituciones variadas, donde los sujetos de la educación especial se encuentren incluidos.

Los diseños curriculares deberán contemplar también espacios de formación que brinden a los futuros docentes las herramientas necesarias para acompañar procesos de escolarización de sujetos con discapacidad en el nivel secundario, teniendo en cuenta que la LEN extiende la obligatoriedad de la enseñanza hasta este nivel. La formación docente de los profesados de Educación especial está dirigida fundamentalmente a los niveles inicial y primario; queda de aquí en más la necesidad de construir estos espacios formativos dirigidos a conocer la particularidad del nivel secundario, que contemple los procesos educativos de los sujetos con discapacidad en el marco de la integración escolar en dicho nivel o en otras propuestas equivalentes.

Lo dicho hasta aquí permite inferir el impacto sobre el perfil de egreso que se consigne, en tanto allí se plasma el núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los futuros profesores de educación especial.

Se tratará pues de convertir en objetivo de la formación docente inicial y continua de la modalidad de Educación Especial, el desarrollo de capacidades necesarias que resulten de soporte formativo para la intervención, con fines de enseñanza, en dichos niveles y modalidades. De esta manera, las propuestas curriculares deberán formar a sus egresados para el ejercicio profesional en:

- 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.

De esta manera, será conveniente considerar las condiciones reales de trabajo en cada uno de los niveles y modalidades, en tanto se desarrollan procesos, ritmos y prácticas que requieren de saberes específicos. Entre algunas de las condiciones que podríamos mencionar se encuentran:

- los aspectos materiales de los contextos en los que desarrollará su práctica;
- las relaciones sociales que enmarcarán y posibilitarán las múltiples interacciones que constituyen la labor cotidiana;
- los conocimientos que son necesarios poner en juego en la práctica cotidiana;
- las características de los dispositivos que organizan las prácticas;
- la experiencia acumulada de la Educación especial en cuanto a su participación en propuestas educativas que se desarrollan en los distintos niveles y modalidades.

3.2.2. Los alcances de la atención en educación especial

Según el Anuario Estadístico 2006, producido por la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) del Ministerio de Educación de la Nación, la Educación especial comprende los niveles inicial, primario y medio y se brinda en un total de 1.389 establecimientos, mayoritariamente gestionados por el sector estatal (76,9%).

La matrícula total atendida en 2006 alcanzaba a 78.539 alumnos, de los cuales un 37,9% (28.803) se encontraban integrados a la educación común y/o de adultos.

Asimismo se destaca que el porcentaje de alumnos integrados ha aumentado considerablemente respecto del año 2000, en que alcanzaba un 29,2%, lo cual permitiría inferir un avance importante respecto del aumento de la cantidad de experiencias de integración escolar que se están llevando a cabo.

Respecto de la distribución de la matrícula según el tipo de necesidad educativa atendida en que actualmente se clasifica la oferta de Educación especial, la misma revela un neto predominio de las problemáticas denominadas “mental leve” y “mental moderada” que sumadas concentran el 63,8% del total de alumnos.

Cuadro 1

Alumnos matriculados en la Educación Especial por tipo de problemática atendida según nivel de enseñanza

Problemática atendida		INICIAL		PRIMARIA / EGB		MEDIA / POLIMODAL		
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
Alto riesgo		265	2.5	1907	2.9	62	2.3	
Desviaciones normales de las inteligencias		0	0	1070	1.6	75	2.8	
Física	Motora	1190	11.2	3112	4.8	55	2.1	
	Orgánico-funcional	772	7.3	3892	5.9	130	4.9	
	Sensorial	Ciegos y ambliopes	440	4.1	1091	1.7	17	0.6
		Sordos e hipoacúsicos	1271	11.9	4406	6.7	78	2.9
Mental	Leve	1373	12.9	24557	37.9	834	31.1	
	Moderada	2857	26.9	16979	25.9	933	34.8	
	Severa	612	5.8	2519	3.8	141	5.3	
Múltiple		1532	14.4	3899	6.0	253	9.4	
Severos trastornos de la personalidad		328	3.1	2047	3.1	100	3.7	

Los datos cuantitativos revelan algunas cuestiones que sería importante destacar para *establecer criterios que vinculen la formación docente con los destinatarios de la educación especial*.

Resulta evidente el punto de encuentro que señala la información entre la educación común y la Educación especial. Tanto el predominio en la matrícula de la modalidad de las problemáticas denominadas “mental leve” y “mental moderada” como el porcentaje de alumnos integrados en escuelas de educación común, así lo indican.

En el 37,9% que agrupa a la llamada “discapacidad mental leve”, discutida ya por muchos autores especializados en la temática, se incluye a alumnos que por lo general no cuentan con un compromiso orgánico definido ni con alteraciones específicas en áreas como el lenguaje, la actividad simbólica, la motricidad, que refieran a alguna discapacidad específica. Se trata de una población que llega a la educación especial como consecuencia de un insuficiente desempeño en el ámbito de la educación común. Podría decirse que estamos ante situaciones de “fracaso escolar” originadas en una posición centrada en el alumno, en tanto se lo responsabiliza por no ajustarse a la propuesta pedagógica y a las expectativas escolares de rendimiento. Desde esta perspectiva, cuando el aprendizaje no se produce, las razones se buscan en el sujeto: de maduración, desarrollo, culturales, sociales, lingüísticas, etcétera.

En este sentido, el pasaje de alumnos de la escuela común a la escuela especial estaría indicando una tendencia hacia una oferta de una pedagogía diferenciada, en el marco de una individualización de la acción pedagógica por encima de una perspectiva como la que se planteó anteriormente que tiende a la *individualización de los itinerarios formativos*.

Tal como se puede advertir, se apela a las condiciones del dispositivo de la escuela especial, con-

siderándolo un ámbito que puede atender las diferencias y desarrollar formas de enseñanza que posibiliten el acceso a los aprendizajes fundamentales.

En este sentido, de acuerdo a las características que presenta la matrícula específica de Educación especial, *sería recomendable que estas temáticas estuvieran presentes en todos los planes de estudio de la formación docente.*

No obstante, y en virtud de intervenir desde la política educativa respecto de fenómenos como la repitencia, la sobreedad, el abandono escolar, y hasta el mismo pasaje a la Educación especial, se vienen desarrollando experiencias que procuran transitar espacios intermedios entre lo que sería un planteo de oposiciones tajantes (educación común vs. Educación especial) y el desarrollo de intervenciones pedagógicas diferenciadas, tanto en el ámbito de la educación común, como en ámbitos compartidos entre la educación común y la especial.

Sólo por mencionar algunas, en distintas jurisdicciones se implementan estrategias como: boletín abierto (sistema de promoción abierta), grados de nivelación, grados de recuperación, grados de aceleración; maestro + maestro; pareja pedagógica; maestro de apoyo pedagógico; maestro de apoyo psicológico; maestro psicólogo orientador, maestro auxiliar, maestro recuperador, entre otras; lo cual estaría mostrando la necesidad de contemplar este tipo de situaciones como campos de práctica del docente de educación especial. Habría pues que analizar y definir el rol y la función específica que cumpliría la educación especial en este tipo de experiencias a fin de contar con su reflejo en la formación docente inicial y continua.

Sería conveniente que la formación inicial de los profesores de educación especial establezca una relación estrecha y progresiva entre el aprendizaje que se adquirirá en el instituto superior de formación docente y las condiciones reales de la práctica en las instituciones de la modalidad y en cada nivel de la educación común.

Por otra parte, en cuanto al incremento del porcentaje de alumnos integrados en el ámbito de la educación común, se puede decir que es un logro respecto de los argumentos antagónicos que fueron mencionados en la introducción. Se sabe que para desarrollar una propuesta verdaderamente inclusiva se requieren modificaciones sustantivas en la enseñanza que tensionan las condiciones objetivas de la escolarización en la educación común.

En este sentido, la existencia de una escuela común inclusiva, capaz de involucrarse en el desarrollo de estrategias de integración escolar, indica un avance que comprende necesariamente también a la educación especial. En esta línea, entre las estrategias que se desarrollan como soporte de los procesos de integración escolar se encuentran: docente integrador; asistente celador para discapacitados motores; intérprete de lengua de señas, entre otras.

Volviendo sobre los datos que muestra el Cuadro 1, es importante señalar la abrupta disminución de matrícula que se produce respecto del nivel secundario, en lo referido a problemáticas tales como motoras, ciegos y amblíopes, sordos e hipoacúsicos, en las que no habría restricción cognitiva alguna que impidiera su tránsito por el mismo.

Más allá de los datos de matrícula, podría suponerse que la incursión de los profesores de Educación especial en ese nivel, como profesores integradores por ejemplo, es ínfima. Cabría analizar en cada jurisdicción qué tradición existe respecto de la oferta de este tipo de propuestas educativas, de prácticas docentes en el nivel medio, de dispositivos probados y de los conocimientos disponibles por parte de los profesores de Educación especial para atender a tales requerimientos.

Finalmente, de acuerdo a la información que provee la DINIECE, otro ámbito de actuación profesional significativo es el que concierne a los Talleres de Estimulación Temprana y los Talleres de Especial. El Anuario Estadístico 2006 de la mencionada Dirección establece que la matrícula nacional total de los Talleres de Estimulación Temprana es de 16.129 alumnos, de los cuales el 93,55% es cubierto por 449 servicios de gestión estatal. Probablemente el elevado número de alumnos que contienen los Talleres de Estimulación Temprana, se deba al escaso desarrollo de experiencias de integración de niños de temprana edad en los jardines maternos. Esta temática podría constituirse en un eje interesante respecto del tipo de formación docente inicial, en la medida en que, a partir de la misma, pueda comenzar a revertirse la tendencia actual respecto de la estimulación temprana, al considerársela como acción más ligada al campo de lo terapéutico, que de lo educativo.

En cuanto a los Talleres de Especial, la matrícula total nacional es de 27.190 alumnos, cuyo 80,09% asiste a servicios de gestión estatal.

En este sentido, la formación del futuro docente de Educación Especial deberá contemplar las herramientas teóricas articuladas con prácticas pertinentes a lo largo de su carrera con el objetivo de lograr un desempeño acorde a las necesidades y la especificidad de cada tipo de propuesta educativa.

No obstante, es aconsejable que, más allá de la formación inicial, aquel docente que oriente su desempeño en estos contextos realice actualizaciones periódicas de posgrado con el objetivo de profundizar sus conocimientos. En especial, por cuanto los Talleres de Especial con frecuencia ofrecen una modalidad de enseñanza continua a sus destinatarios de diversas edades y necesidades, resulta evidente que la amplitud que ello implica resultaría imposible de abordar con la debida especificidad y profundidad en el recorrido de la formación inicial.

3.3. Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas

A partir de la definición del perfil de egreso, conviene establecer algunos criterios y algunas orientaciones de orden académico que guiarán la selección, organización y la secuencia tanto de las asignaturas como de otras actividades contenidas en los planes que posibilitarán el análisis de las formas de trabajo académico.

3.3.1. Selección y organización de los contenidos

La mayor participación de la educación especial en el ámbito de la educación común que plantean las políticas inclusivas, *hace necesaria una formación docente que habilite el conocimiento del currículo de la educación común y por ende, prácticas docentes que recuperen los fines, propósitos y enfoques contenidos en la misma.*

Sería conveniente que el conocimiento de los contenidos curriculares de educación común se adquiriera de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y para orientar su apropiación por parte de los niños y los adolescentes que presenten algún tipo de discapacidad temporal o permanente. A esto nos referimos cuando decimos que la formación debe centrarse en aspectos fundamentalmente pedagógicos.

Por lo tanto, se recomienda que en los programas de estudio se articulen el conocimiento de las discapacidades y de las necesidades específicas de los alumnos, en tanto sujetos de aprendizaje, con el conocimiento de los contenidos de educación común y de sus formas de enseñanza.

En general, al cursar las asignaturas que se definan en los planes de estudios, se espera que los futuros profesores adquieran los saberes suficientes y necesarios para manejar con solvencia los conocimientos fundamentales requeridos para la docencia en Educación especial, en el marco de los principios y finalidades educativas de nuestro país (Ley de Educación Nacional, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, etc.).

A partir de dichos conocimientos y sus correspondientes formas de enseñanza, sería deseable que los estudiantes sean capaces de plantear y analizar problemas didácticos, identificar las necesidades que presenten los alumnos con discapacidad que estén cursando la educación inicial, primaria y secundaria, así como de seleccionar, diseñar, utilizar o adecuar programas, estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de las actividades, en cualquiera de los medios socio-culturales, grado, nivel escolar e instituciones educativas donde realicen su labor como docentes de Educación Especial.

Para un maestro de Educación Especial no es suficiente conocer con determinado nivel de competencia un campo disciplinario, sino que también debe ser capaz de entender los procesos de desarrollo, las capacidades y los estilos de aprendizaje mediante los cuales los niños y los jóvenes adquieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes señalados en el curriculum de educación común, procesos que varían de acuerdo con la individualidad de los alumnos que cuentan con alguna discapacidad, y en relación con el contexto escolar, familiar y social que los rodea.

Esta podría ser la base para considerar de manera integrada la naturaleza de un tema y las estrategias de enseñanza, así como los recursos que son más convenientes para lograr que la práctica docente adquiera significado para los estudiantes de los ISFD.

Es necesario tener en cuenta que si bien existen criterios sobre la enseñanza que pueden tener una amplia aplicación, numerosas experiencias muestran que la naturaleza y las características de los contenidos determinan en gran parte las estrategias que los individuos emplean para su aprendizaje. Entonces, los recursos, las formas que adquiere la actividad docente y los criterios e instrumentos de evaluación deben variar de acuerdo con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje y adaptarse a las necesidades que presenten los alumnos con alguna discapacidad.

En consecuencia, *los programas de estudio tendrían como meta que, al adquirir los conocimientos de las diferentes asignaturas, los estudiantes los asocien con las capacidades, los procesos y estilos de aprendizaje de sus futuros alumnos*; con estrategias específicas de la actividad didáctica; con recursos para la enseñanza, y con los propósitos y las modalidades de evaluación que se adapten al campo de conocimientos o disciplina que corresponda. Esta integración entre campo de conocimiento y didáctica, tiene naturalmente distintas formas de resolución en los niveles educativos inicial, primario o secundario.

3.3.2. La tensión entre extensión y profundidad

El ejercicio profesional, en un contexto social en permanente transformación y de gran diversidad, demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad de interpretación de la realidad escolar y social, habilidad para promover la colaboración, la reflexión y el diálogo con otros profe-

sionales, la participación en los procesos de gestión escolar, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los sujetos con o sin discapacidad. No todas estas cuestiones se pueden atender previamente, de manera específica y con certeza, mediante la formación inicial, pero constituyen retos estimulantes para continuar la formación docente, es decir, para asumir la formación docente continua durante el ejercicio profesional.

Entender a la formación inicial en Educación especial como fase introductoria de la formación profesional, evita la saturación de los planes de estudio con asignaturas que pretendan cubrir las deficiencias de la formación previa o tiendan a satisfacer las necesidades hipotéticas de capacitación que los egresados tendrán en el futuro; o bien, que pretendan, en un lapso breve de formación, abarcar de manera completa el conocimiento de un campo disciplinario.

Por este motivo, en la tarea de diseño del dispositivo curricular, será ineludible atravesar el dilema entre extensión/profundidad, en cuanto todo proyecto formativo dispone de un tiempo limitado para concretar sus objetivos y se deberán tomar decisiones que ponderen, por ejemplo, si es preferible hacer un barrido en extensión de cada disciplina, o trabajar en profundidad temas centrales cuyo estudio a modo de enfoque paradigmático habilita para el estudio de los que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad.

El estudio de elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas, psicológicas, y de conocimientos abordados desde disciplinas como la biología, la medicina y la lingüística, entre otras, tiene un gran significado educativo que sólo puede cumplirse si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si estimulan su capacidad para actuar creativamente como docentes de Educación Especial.

Con este propósito, *se sugiere una selección de cuestiones teóricas fundamentales en los programas de estudio y, en especial, que prevean las formas de vinculación entre las elaboraciones teóricas y el análisis y la comprensión de situaciones educativas reales*, así como la selección de experiencias prácticas que requieren una explicación teórica.

Será muy importante que los diseños curriculares promuevan planes de estudios cuyos programas resulten quizás más acotados en su alcance temático y que no pretendan revisar un campo teórico en un solo intento, sino que, mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrezcan al futuro docente una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias, y a partir de estas últimas, generar preguntas que lo conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio.

3.3.3. Dinámica institucional del trabajo académico

Sería conveniente que los diseños curriculares estuvieran definidos en relación con algunos criterios y algunas orientaciones de orden académico para precisar, en primer lugar, los lineamientos que regulan tanto la organización y la secuencia de las asignaturas como otras actividades contenidas en el diseño. En este sentido, sería importante definir ciertos aspectos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño de los docentes en los ISFD.

Esta recomendación pretende anticipar un problema importante, muy común en los procesos de transformación curricular, que consiste en la falta de coincidencia –y aun la contradicción– entre el

propósito educativo que se expresa formalmente en un Plan de Estudios y el tipo de actividades de enseñanza que realmente se llevan a cabo en una institución.

Se puede señalar, a modo de ejemplo, el caso de un plan de estudios que postule la respuesta a las problemáticas que presenten los alumnos con discapacidad, a partir de una visión integral que considere los contextos en que se desarrollan los niños y los adolescentes; pero, en los hechos, se reproduzcan modelos parcializados y segregacionistas, en los que se clasifique y etiqüete a dichos alumnos con base en el déficit, la alteración o la discapacidad, y se les atienda de manera limitada.

La formación de los futuros docentes de Educación Especial, en los términos planteados en el perfil de egreso, exigirá que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logren en distintas unidades curriculares se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente.

Esta observación, que pudiese parecer innecesaria, es pertinente porque es común que los estudiantes del nivel superior no logren ese tipo de formación articulada y, por el contrario, obtengan aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan ni se refuerzan, debido al empleo de métodos de trabajo y criterios académicos antagónicos entre sí.

Una de las condiciones que más favorecerá la sólida formación de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de coordinación e intercambio de información entre los profesores de los institutos, y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a equipos docentes capaces de trabajar colaborativamente.

Asimismo, conviene institucionalizar las reuniones de los profesores que atiendan unidades curriculares de un mismo año o cuatrimestre; el objetivo de estas reuniones será identificar las relaciones entre los contenidos de los distintos espacios, el avance académico de los alumnos, y revisar e intercambiar materiales de estudio.

Tanto en las formas como en las orientaciones con que se trabaje en la carrera será necesario articular las actividades de los profesores, de tal manera que los futuros docentes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias; que los cursos que integran una misma línea de formación tomen en cuenta efectivamente los contenidos antecedentes y subsecuentes, y que puedan aprovecharse los temas, los problemas de discusión y las conclusiones obtenidas en otras asignaturas que se cursen en el mismo período. Es decir, se trata de lograr una adecuada articulación horizontal y vertical, entre las distintas asignaturas y actividades que componen el Plan de Estudios.

Estas actividades son las que dan contenido y sentido al trabajo de los equipos docentes, y constituyen uno de los medios más eficaces para apoyar el desarrollo profesional de los docentes de los institutos superiores de formación.

Será indispensable, para que este trabajo colectivo pueda llevarse adelante, disponer de una organización institucional que lo habilite y lo sostenga. La articulación, el intercambio, la evaluación, los ajustes y la búsqueda de acuerdos requieren de una organización que institucionalice, de manera sistemática, espacios y tiempos para desarrollar esta tarea: un tiempo concreto, dentro del horario del trabajo, que garantice la presencia del colectivo docente.

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción

Pensar políticas para el trabajo y la formación docente necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, con los proyectos políticos, con la historia. ¿Cuál es el sentido de formar docentes hoy? Más allá de la enorme complejidad que supone responder esta pregunta se abre un lugar de posibilidad en la construcción federal de políticas de formación docente.

Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. La justicia, se convierte de esta manera en el concepto clave que define el sentido de la acción educativa. Para llevar adelante este desafío, es prioritario responder tanto desde lo político como con prácticas concretas. Es decir, generar acciones que permitan y aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes, lo político y lo técnico no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con instrumentos técnicos para la justa distribución del conocimiento.

Dentro de este marco, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la Formación General del profesorado. Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. Dado este contexto, en la formación de docentes resulta necesario interrogarse sobre los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el campo de la Formación General.

En este marco, el propósito del documento es esbozar algunas coordenadas que enmarquen la discusión sobre los criterios a considerar en la definición de contenidos y que apoyen su organización en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), este campo de la formación *“se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”*. (LCN, 2007, párrafo 34)

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y también valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General

En los últimos tiempos, hemos asistido a un creciente descuido y ausencia de algunos contenidos de valor clave (expresado en forma directa o indirecta), respecto de la transmisión de los campos generales del conocimiento en la formación del profesorado. Esta tendencia ha impactado negativamente en la formación de los futuros docentes ya que la Formación General representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. Tanto en las reformulaciones curriculares concretadas en la última década en nuestro país, como en mucha de la literatura especializada, se ha producido una fuerte valorización de la formación en las prácticas profesionales y un correlativo desplazamiento de los conocimientos generales, vistos muchas veces como productos academicistas o distantes de la realidad.

Uno de los cuestionamientos más recurrentes se refiere a la baja relación o integración entre las teorías y las prácticas, entre el cuerpo de conocimientos generales y la acción. En respuesta a esta problemática, se ha tendido a extremar la valoración de las prácticas y la inmersión en la acción concreta, en detrimento de la formación en marcos conceptuales y conocimientos generales.

Sin duda, las prácticas son una fuente constante de conocimientos. Sin embargo, sostener estos enfoques a ultranza y, en particular, transferirlos en forma a-crítica a los currículos de formación inicial puede tener consecuencias riesgosas, debido, entre otras cosas, a que los sujetos no son “papeles en blanco” y al significar la experiencia ponen en juego sus marcos de creencias. Por otro lado, las prácticas mismas no constituyen un todo organizado que sólo hay que “leer”. La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la Formación General y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

Existe acuerdo generalizado acerca de que las teorías en sí mismas no transforman el mundo, no

obstante pueden contribuir para ello en tanto sean asimiladas por quienes van a actuar efectivamente en esa transformación. En el ámbito educativo, el ejercicio de la docencia requiere de un cuerpo de conocimientos y de criterios generales que orientan las prácticas; en otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos dotados de validez y principios para la acción.

Además, es fundamental tomar en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aun en el marco “restringido” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad. Actuar y pensar en estos espacios requiere de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos, que se integran a diferentes campos disciplinares.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

Otro aspecto de fundamental importancia para pensar este campo de la formación, es la necesidad de reflexionar críticamente sobre la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos. En este sentido, debería recuperarse la comprensión de las singularidades en el marco de regularidades. Éstas permiten comprender y explicar, en muy buena medida, la diversidad y las diferencias sociales, sin soslayar las tendencias comunes en realidades específicas. Para abordar este desafío es necesario considerar que en el propio campo del currículum de la formación docente se ha debilitado la potencia de lo común, en tanto que las últimas reformas curriculares han conducido a una amplia fragmentación, heterogeneidad y dispersión de planes de estudio. Esto afecta los procesos y resultados de la formación, dificultando una sólida base común para el desarrollo del profesorado en el país.

Esto no implica desconocer la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, sino por el contrario, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso. La escuela debe responder a esta tensión y por lo tanto el docente deberá estar capacitado para ello. Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos de acceder a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, las diferencias sociales y la diversidad de los sujetos. Sin duda, las contribuciones que los conocimientos generales pueden brindar en tanto conocimientos y criterios para la acción —especialmente en la fase de formación inicial del profesorado— deberán ser reflexivamente analizadas en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, ajustándolos a las actuaciones particulares.

Por otra parte, otra cuestión que debe ser considerada es la orientación de la formación hacia el fortalecimiento de la enseñanza. En términos de formación general, esto implica brindar herramientas que permitan al docente pensar su práctica. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas, y que para investigar críticamente sobre ellos se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, y de conocimientos sistemáticos.

En otros términos, la construcción de conocimientos y la reflexión sistemática requiere de marcos

conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que articulen la experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Por último, cabe reflexionar acerca del carácter de las unidades curriculares que integran este campo de formación. Uno de los problemas referidos en los Lineamientos Generales alude a una tendencia extendida en los últimos años a definir las unidades curriculares a partir de problemas o temas de estudio de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible. Sin embargo, desde su concreción pedagógica esto supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, omitiendo las estructuras que sostienen su análisis. En este sentido, se recomienda recuperar las propuestas basadas en enfoques disciplinarios, por su rigor metodológico, su estructura ordenada, y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinar implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino, por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales; y desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos.

3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que hacer. Pero nadie afirmaría que pensar y hacer no tengan nada que ver entre sí. Por el contrario, el pensamiento construye la representación del mundo, a partir de la cual se operan las prácticas.

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el campo de Formación General en el currículo del profesorado tiene la importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica, interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la Formación General son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

- Las *unidades organizadas en torno a disciplinas* ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.
- Las *unidades organizadas en torno a temas o problemas* permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica (ver, por ejemplo, las propuestas variables o complementarias en página 41).

Cabe destacar que enseñar en torno a *disciplinas* no implica, de forma alguna, abdicar del *análisis de problemas*. Por el contrario, las disciplinas se construyen alrededor de problemas relevantes para la comprensión del mundo real, los analizan desde su ángulo de pensamiento y método de indagación y brindan determinados hallazgos acerca de los problemas que permiten construir modos de intervención práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la Formación General constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una Formación General reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja, alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza.

Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implica un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

Para esto es necesario abrir la discusión sobre los principios y criterios selectivos que permitan la definición de los contenidos. Como sostiene Bourdieu (1990), se trata de un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción. Es decir, debe asegurar los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate, debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea, o sea, debe responder sobre: ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión?, ¿por qué es necesario exigirle a los estudiantes su dominio? Y, además, deben asegurar su transmisibilidad.

Algunas ideas generales que permiten orientar estas definiciones en el campo de la Formación General son:

- a. Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección. No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes. Mucho menos de caer en tendencias enciclopedistas. La presencia de estos contenidos en el currículo no se orienta a la mera ilustración o estatus cultural, sino a la formación profesional del futuro docente.

En términos específicos, se trata de *identificar cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes*.

- b. Tanto en las unidades organizadas en torno a las disciplinas como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de *transferibilidad* para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas. Su enseñanza deberá incluir el carácter histórico y provisional de los conocimientos, evitando la transmisión abstracta y ritualizada, y orientarse a la formación de la reflexión crítica.

Se trata de *seleccionar y definir aquellos contenidos que contemplen en su definición la potencialidad para ser aplicados en diferentes contextos*.

- c. En este sentido, es necesario tener en cuenta que estos criterios generales favorezcan la *sistematización de las prácticas mismas*. Esto implica que el conocimiento que se procesa en las prácticas pueda ser analizado, integrado y sistematizado, en distintos niveles: como práctica en la enseñanza áulica, como práctica institucional y como práctica inscripta en un sistema. Es decir, como parte de las prácticas públicas y políticas.

La pregunta en este sentido es *qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematiza-*

ción de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General.

- d. Para la definición de los criterios, es importante tener en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros.

Se tratará de responder acerca de cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.

5. Elementos para la discusión

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que puede incluir amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

Con la intención de aportar al debate, a continuación se plantea una posible propuesta básica que presenta la contribución que un conjunto de unidades curriculares, consideradas ineludibles, hace a la formación docente. Su presentación no implica prioridad, secuencia o dedicación temporal para su posible inscripción en los planes de estudios.

Sociología de la educación

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución como la escuela, lo que supone una inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones. Un trabajo que expresa una cultura, normas escritas y tácitas, historia, poder, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza sobre otros: las nuevas generaciones. La perspectiva sociológica, a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, las disputas en torno a las definiciones curriculares, entre otros, son algunos de los contenidos que pueden abordarse en este espacio. Estudiar estas cuestiones en la formación inicial desde las herramientas que aporta la sociología, complejiza el análisis de los fenómenos educativos, habilita comprensiones más dinámicas y ricas del conflictivo devenir social y escolar y brinda conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.

Historia argentina y latinoamericana

La historia como disciplina, es fundamental para comprender, analizar, conocer y utilizar categorías de análisis que permiten entender la realidad como una construcción social. En este sentido,

y en el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar nuestra historia y la de Latinoamérica para construir el andamiaje desde el cual contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se desarrollan actualmente. En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participaron, etc., son elementos ineludibles para la formación, ya que permiten desnaturalizar algunos posicionamientos, discursos y prácticas y abrir la posibilidad para recrear y construir otras alternativas posibles.

Historia y política de la educación argentina

La *perspectiva histórica* es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la *perspectiva histórica* se propone un recorrido por la historia de la educación argentina, sus relatos escolares, locales, biográficos. Esto permite a los futuros docentes tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros, relativizando su supuesta eternidad. Así, esta perspectiva busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macropolíticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y relaciones de poder.

Filosofía

La reflexión sobre las *problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento*, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la Formación General. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.

Pedagogía

Resulta de importancia estratégica incluir en la Formación General del profesorado la *perspectiva del discurso pedagógico moderno*, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos. La pedagogía es un saber que supone tanto una descripción, como un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes, lo que implica brindar herramientas para explicar cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son. Recuperar estas producciones facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones y de sus problemas históricos, alimentando la comprensión de las problemáticas contemporáneas. El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilitan interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

Didáctica General

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente dado que aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y campos del conocimiento. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares; ubicar la enseñanza en el marco de políticas curriculares; e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas.

Psicología educacional

El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad. Desde esta unidad curricular, es necesario construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones, es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier “fundamentalismo”, es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas. Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social. La incidencia que adquieren sobre herramientas y marcos conceptuales posibilita la construcción de criterios y sentidos por lo que las TIC se ubican transversalmente respecto del desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas de la formación.

Formación ética y ciudadana

Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos.

El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles.

A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente, educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.

Lengua extranjera

El propósito de esta instancia es el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. En este sentido se trata de tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO. Dentro de los diseños para la formación docente, el principal objetivo es brindar un espacio que habilite

o profundice la relación con otra lengua, desde la lecto-comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Esto redundaría en una ampliación del espectro de pensamiento. El conocimiento de una lengua extranjera ayuda a reflexionar sobre los procesos que genera la propia lengua y brindan una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. Abordar otros itinerarios culturales en el marco de una sociedad globalizada es indispensable para la apropiación y recreación de otras miradas, recorridos, análisis, experiencias, etc., dentro de la educación.

Partiendo de la premisa de que uno de los derechos fundamentales es el derecho a la autodeterminación lingüística y que la lengua es constitutiva de la identidad, la relación con otras lenguas posibilita desnaturalizar la propia y adquirir herramientas que permitan la construcción de la alteridad, en tanto vehículo privilegiado para simbolizar, interpretar otras expresiones culturales y la dinámica social.

La lengua extranjera como unidad curricular se integra al campo de la Formación General en tanto no constituye un saber para ser enseñado. Constituye un espacio para ampliar el horizonte cultural de los futuros docentes.

6. Propuestas variables o complementarias

Más allá de la propuesta básica, la Formación General podría incluir una oferta de actividades variables, complementarias u optativas, dirigida a la apertura o ampliación cultural. Diversos estudios y experiencias internacionales han destacado y mostrado el valor de la apertura cultural en la formación de los profesionales. En otros términos, la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura. Asimismo, ello podría apoyar el desarrollo de los estudiantes, fortaleciendo su formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente.

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de *seminarios* o *talleres*. A título de mero ejemplo y entre variadas alternativas, podrían mencionarse:

- **Seminario de Literatura latinoamericana y argentina:** Su propósito sería brindar un espacio de lectura, intercambio y discusión de producciones significativas de la literatura contemporánea argentina y latinoamericana.
- **Taller de Producción literaria:** Estaría destinado a ofrecer un espacio guiado de expresión, escritura e intercambio de producciones escritas.
- **Taller de Artes del siglo XXI:** Tendría como propósito brindar un espacio guiado de ampliación del conocimiento de las distintas manifestaciones del arte contemporáneo y el desarrollo cultural. Podría incluir producciones del arte de autor y manifestaciones del arte popular local, como también el desarrollo de producciones propias de los estudiantes y la organización de exposiciones.
- **Taller de Alfabetización audiovisual y digital:** En un mundo donde crece la importancia de

los medios en la formación de los ciudadanos, la formación docente debería incorporar a sus preocupaciones el estudio de, y la acción con, medios convencionales y digitales de producción y circulación de la información. En este taller, se podría analizar la producción de medios audiovisuales, su lenguaje, su estructura y sus formas de recepción; así como los desafíos que trae la inclusión de la tecnología digital al mundo de las comunicaciones, el estudio de las imágenes como forma de representación y de conocimiento, y su relación con la escritura.

- **Taller de Escritura, lectura y oralidad:** Desde este taller se podría ofrecer un espacio para desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Sin embargo, es importante no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular 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.
- **Seminario sobre Conocimiento del mundo contemporáneo:** Sería interesante contar con un espacio donde los estudiantes tengan la oportunidad de analizar las profundas transformaciones económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales que se han producido a lo largo del siglo XX y la primera década del presente siglo. Abordar la complejidad del mundo contemporáneo le aportaría a los futuros docentes herramientas para comprender las transformaciones que constituyen nuestro presente y el lugar de la escuela en la actualidad. Fenómenos como la mundialización económica y cultural, las transformaciones en el mundo del trabajo, la cuestión de las identidades, la democracia y la política, los conflictos en torno a la ecología, los medios de comunicación, entre otros, son algunas de las temáticas que podrían ser estudiadas en esta unidad curricular.

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Los LCN definen que la Formación Específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para la modalidad en que se forma.

1. Propósitos

Serán propósitos de la Formación Específica:

- a. Proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten abordar las problemáticas centrales y generales del campo de la educación especial y caracterizar los contextos más específicos de actuación en que corresponda desempeñarse, como base imprescindible para el diseño, la conducción y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la Práctica Profesional.
- b. Proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten abordar las especificidades de las orientaciones para las que se forme.
- c. Proporcionar herramientas para que los futuros docentes puedan intervenir pedagógicamente con fines de enseñanza y realizar asesoramiento a otros –en los casos de procesos de integración– en las diversas áreas curriculares previstas para la Educación Inicial y la Educación Primaria.

2. Perfil del egresado

El Profesorado de Educación Especial tendrá como objetivos que los futuros docentes:

- Reflexionen y conozcan al sujeto de la educación especial, con una visión integral, reconociendo sus posibilidades de vínculos e interacción con otros.
- Construyan un marco interpretativo sobre el campo de la educación especial y los distintos paradigmas, con sus consecuentes derivaciones sociales, culturales, institucionales y metodológicas, profundizando en el conocimiento y la comprensión de las principales problemáticas que caracterizan los contextos específicos de actuación profesional.
- Desarrollen una actitud reflexiva respecto de su rol y del sentido que cobra la enseñanza en los

distintos ámbitos de incidencia de la educación especial, con conciencia del carácter político, social y ético de su tarea docente, en la búsqueda de estrategias educativas adecuadas para abordar la diversidad con las más altas expectativas de logro para cada uno de los alumnos y con miras a la superación de las desigualdades.

3. Organización del campo de la Formación Específica en la modalidad de Educación Especial

La complejidad y variedad de ámbitos de desempeño del docente de Educación especial, y la especificidad de su tarea docente en las distintas orientaciones, hacen imprescindible una formación profesional amplia que les permita diseñar, conducir y desarrollar sus prácticas tanto en escuelas especiales como en escuelas comunes de los distintos niveles del sistema educativo, apoyando procesos de integración.

Por lo tanto el campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Especial deberá incluir:

- a. Didácticas de las disciplinas
- b. Disciplinas relativas a la educación especial
- c. Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial.

3.1. Identificación de las instancias curriculares de la Formación Específica

Los diseños curriculares jurisdiccionales estarán integrados por unidades curriculares de diverso formato; a saber: materias, seminarios y talleres. Asimismo, sería de alto valor formativo proponer la realización de trabajos de campo.

Las distintas unidades curriculares, con sus características particulares, posibilitarán a los futuros docentes aproximaciones diversas y sucesivas –cada vez más ricas y complejas– al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales.

Se presentan a continuación las instancias curriculares que, dentro del campo de la Formación Específica, abordan las problemáticas más relevantes y generales de la educación especial y de los sujetos de esta modalidad.

a. Didácticas de las disciplinas

Los profesores en Educación Especial deberán contar en su formación con materias que aborden la enseñanza de las áreas curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología), que deberán luego integrarse con las unidades curriculares que analicen las adecuaciones curriculares necesarias para poder enseñarles a los niños con discapacidad en los niveles inicial, primario y medio.

Las enseñanzas de las distintas disciplinas posibilitarán una formación didáctico-disciplinar con un

adecuado nivel de profundidad y complejidad, que se integre de manera pertinente con el conjunto de conocimientos que el futuro docente deberá poner en juego en su práctica de enseñanza.

Se considera importante formar profesores de Educación Especial con capacidad para asumir los requerimientos que presentan los diseños curriculares para el nivel inicial y primario, en particular los correspondientes al primero y segundo ciclo, para que los nuevos paradigmas de la Educación especial y su consecuencia en las políticas de currículum único se plasmen en la realidad de las escuelas especiales y comunes. Por ese motivo, las propuestas de estas instancias se encuentran presentes en las recomendaciones para cada área en particular tanto para la educación inicial o para la educación primaria.

b. Disciplinas relativas a la educación especial

Tal como se expresó en párrafos anteriores, uno de los aspectos a desarrollar en el campo de la Formación Específica serán los que abordan las problemáticas generales de la educación especial, y que todo docente de esta modalidad, cualquiera sea la orientación en la que se forme, deberá conocer.

A continuación se sugieren grandes temas que podrán ser organizados en distinto tipo de unidades curriculares (materias, seminarios o talleres), en función de la selección y organización de contenidos que cada jurisdicción elabore.

Problemática contemporánea de la educación especial

Esta instancia permitirá el análisis y la discusión de la educación especial en tanto campo profesional, revisando su historia y analizando sus problemáticas actuales. En este abordaje de la educación especial, en su devenir socio-histórico como campo de conocimiento, se pondrá una particular atención en la relación con la pedagogía y la didáctica.

Este espacio permitirá analizar las distintas concepciones de la educación especial, tanto desde los marcos teóricos como desde la reflexión sobre las prácticas, en función de generar una nueva actitud y una mirada que integre las instancias implicadas en el acto educativo; entre otras: el sujeto de la Educación especial, el docente, la escuela, la organización institucional, las condiciones y los recursos.

Deberá contemplar el conjunto de conocimientos, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para aquellas personas con discapacidades, temporales o permanentes, que hallan limitadas sus posibilidades de desempeño dentro de la comunidad en la que habitan.

Los avances científicos, los acuerdos y las discusiones respecto de la educación especial y de los procesos de integración llevan a una constante revisión y actualización de los conceptos comprometidos, manteniendo una actitud abierta a los nuevos enfoques y paradigmas.

El desafío es ofrecer una propuesta educativa que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos con discapacidad, constituyendo esto una oportunidad extraordinaria para reflexionar, analizar y replantear los objetivos y funciones de la educación especial, sus metodologías específicas, sus instrumentos didácticos y las distintas estrategias educativas que implementa; abriéndose, al mismo tiempo, la posibilidad de explorar nuevos caminos y crear nuevas herramientas.

En síntesis, se propone brindar a los futuros docentes las herramientas para reflexionar sobre las

categorías centrales del campo de la educación especial en función de poder analizar sus problemáticas desde perspectivas diversas (pedagógica, histórica, filosófica, social, etc.).

Bases neuropsicobiológicas del desarrollo

Los procesos de aprendizaje de los sujetos de la educación especial tienen alta probabilidad de compromiso biológico, asociados o no a la deficiencia principal. Se considera necesario abrir algún espacio formativo que ofrezca a los futuros docentes los conocimientos sobre los principales factores neurobiológicos vinculados a los procesos de aprendizaje.

Se espera que facilite la comprensión del normal funcionamiento del organismo para reinterpretar causas o etiologías de distintos trastornos, e inferir la relación de estas alteraciones con las dificultades de aprendizaje, considerando siempre la interacción permanente con el entorno.

Estos fundamentos permitirán la comprensión de la estructura, el funcionamiento y la evolución filogenética de la base biológica del aprendizaje en los seres humanos y de las nociones sobre funciones cerebrales superiores y su relación con el aprendizaje, así como los vínculos entre la neurobiología y la psicología cognitiva.

El sujeto de la educación especial

Este espacio tiene por objeto abordar la constitución de la subjetividad, entendida como la interrelación dialéctica entre aspectos psicofísicos y evolutivos y la cultura determinada en la cual el sujeto está incluido.

Esta instancia permitirá integrar los discursos referidos a la infancia en general, y los referidos a la infancia en situación escolar, con sus múltiples y complejas relaciones, superando los enfoques exclusivamente psico-evolutivos.

Asimismo, la reflexión sobre la construcción de las categorías de infancia, adolescencia, juventud y edad adulta acercará a los futuros docentes las herramientas conceptuales para entender el devenir del desarrollo, los vínculos de apego, la construcción de símbolos y signos, la relación existente entre lo constitucional y lo ambiental, el ingreso al universo de la palabra, aspectos del sujeto que se constituyen en relación con los vínculos parentales y sociales.

La concepción más tradicional en relación con las problemáticas de los sujetos, trae como consecuencia el reduccionismo de la infancia culturalmente producida, a una supuesta niñez natural, desconociendo el papel de la cultura en la producción de subjetividad, y también el reduccionismo del aprendizaje escolar a las formas cotidianas de la escuela, ignorando la especificidad del aprendizaje que se realiza en el ámbito de la escuela.

Asimismo, esta concepción más tradicional ha pretendido aplicar en forma directa los desarrollos que provenían de la psicología a las formas de enseñanza concretas, como por ejemplo las tentativas de fundar la secuenciación de contenidos en el conocimiento del desarrollo de la inteligencia descrito en la teoría psicogenética.

Por lo tanto, la temáticas referidas al Sujeto de la Educación se amplían en relación con los enfoques psico-evolutivos más tradicionales, para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de la sociología y la antropología, las investigaciones sobre la forma de comunicación de los

contenidos en el aula y la diversidad de procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Es necesario considerar que el profesor de Educación Especial podrá trabajar con sujetos de una franja etaria amplia, como pueden ser los niños más pequeños que asisten a los gabinetes de estimulación temprana, hasta las personas jóvenes y adultas que asisten a talleres de formación laboral, entre otros ámbitos educativos y no educativos en donde se encuentran incluidos. Por lo tanto, se considera importante destinar una carga horario significativa para poder abordar todas estas temáticas y analizar el particular entramado del desarrollo de un sujeto con discapacidad entre los aspectos constitucionales, las expectativas familiares, las características socio-culturales, las expectativas de logro, las experiencias escolares, etcétera.

El arte en la educación especial

Este espacio curricular busca generar una reflexión y una práctica respecto del valor educativo de las artes en cuanto dimensión de la vida personal y social cuyo desarrollo potencia el placer por lo estético y sensibiliza a la persona acrecentando sus posibilidades de acción.

No es un espacio pensado como un recurso instrumental para el docente, sino como un conjunto de conocimientos necesarios para el desarrollo del trabajo. Si bien el desarrollo curricular específico del área en la escuela estará a cargo de docentes especializados, se considera necesario que los docentes de Educación especial conozcan algunas de las disciplinas artísticas que puedan implicarse en el proceso de enseñanza.

El conocimiento de las mismas permitirá enriquecer y diversificar la propia experiencia cultural, ampliando su repertorio dentro de la disciplina artística a variados estilos y géneros y a expresiones innovadoras que amplían el panorama hacia nuevas y diferentes perspectivas.

Posibilitará también la reflexión para la elaboración de criterios para la adecuación de las actividades artísticas a grupos de alumnos con discapacidad; el diseño de recursos y estrategias afines con las necesidades y posibilidades de los alumnos de la educación especial, y el desarrollo de la capacidad selectiva y el juicio crítico en pos de la transmisión de valores estéticos.

Definimos lo artístico como un lenguaje específico, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, y la apropiación de significados y de valores culturales representativos del contexto socio-cultural en que cada persona se encuentra incluida.

Problemática de la subjetividad y discapacidad

El sujeto con discapacidad transita el mismo proceso de estructuración psíquica que cualquier otro sujeto. Ahora, la presencia de una discapacidad y todo lo que ella implica en la construcción de la subjetividad, puede llevar a la instalación de distintos trastornos o síntomas que obstaculicen el desarrollo. Al mismo tiempo se deberá tener en cuenta que este proceso de subjetivación se produce en un contexto situacional determinado, que incluye a la familia, a las instituciones por las que transitó y transita el sujeto, y al entorno social más amplio.

Al respecto se deberá tener en cuenta que la educación especial incluye, también, a sujetos con trastornos emocionales severos. En función de ello, el docente de esta modalidad deberá contar con instrumentos que le permitan detectar la presencia de alteraciones de la personalidad para poder actuar tempranamente y también a nivel preventivo.

Un espacio curricular que aborde estas temáticas proporcionará herramientas para reflexionar sobre los supuestos teóricos que intervienen en la definición de discapacidad, desde un enfoque multidimensional y entendiendo que la discapacidad no es sólo una cuestión médico-biológica sino fundamentalmente socio-cultural, que implica una manera particular de vivir en el mundo.

Los contenidos deben posibilitar la construcción de una mirada amplia de la persona con discapacidad y su relación con los distintos ámbitos sociales en los que participa: educativo, laboral, familiar, comunitario y político.

Trastornos motores

Se considera importante incluir este espacio curricular en todos los planes de estudios que no tengan la orientación en trastornos neuro-motores, de manera de dotar a los futuros docentes de los conocimientos iniciales sobre las problemáticas específicas de la discapacidad neuro-motora.

Los trastornos del tono, la postura y el movimiento se presentan en un porcentaje significativo de los niños que sufren alguna deficiencia. Bajo el rótulo de parálisis cerebral mínima, se agrupa a los niños con patologías motoras no evolutivas de origen central cuya incidencia se calcula entre un 0,3 y un 0,5% de la población. El grado de dificultad motora que generan estas patologías es variable, según el tipo de enfermedad y, aun dentro de la misma alteración, la gravedad de los síntomas es cambiante.

El docente de Educación Especial debe conocer estas variaciones de presentación de los trastornos motrices, a fin de poder planificar las estrategias educativas específicas para cada niño y familia.

Asimismo deberán conocer los fundamentos neurofisiológicos del tono, la postura y el movimiento; como también las patologías motoras centrales de carácter progresivo, los trastornos motrices de origen medular y los trastornos motores de origen periférico.

Multidiscapacidad

Se define como persona con multidiscapacidad a aquellas que tienen una o más discapacidades asociadas, atendiendo que ello lo convierte en un ser único, con posibilidades muy específicas y que no se trata de una suma de discapacidades.

En las escuelas de Educación Especial, una gran mayoría de niños y jóvenes presenta déficit asociados en sus variadas combinaciones. La multidiscapacidad implica por lo tanto más que una adición de deficiencias: es una particular combinatoria de déficits que interaccionan entre sí. Atendiendo a esta problemática, se hace indispensable pensar en un abordaje interdisciplinario para poder “trabajar” todos aquellos interrogantes que la multidiscapacidad presenta.

Trabajar con un alumno con multidiscapacidad es una tarea compleja que requiere también múltiples competencias para enseñar, es decir, para concretar avances en el aprendizaje. Asimismo, será indispensable conocer y valorar las funciones de los equipos multidisciplinares para poder dar las respuestas adecuadas a las necesidades de cada sujeto y del contexto.

Comunicación y lenguaje

La comunicación humana, proceso complejo y esencial para el desarrollo individual, interpersonal y social, suele estar comprometida en sujetos con distintas deficiencias. El docente de Educación especial deberá estar en condiciones de lograr una comunicación significativa con sus alumnos, para lo cual debe construir competencias comunicacionales sólidas y comprender las múltiples perspectivas de los problemas y alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación en los sujetos con deficiencias.

Integración escolar

El docente que trabajará en educación especial deberá conocer y aceptar que el ámbito laboral no es sólo la escuela especial, sino que existen otros espacios educativos, y que la elección se realiza en base a las necesidades y posibilidades educativas del sujeto con discapacidad.

La integración escolar de un alumno con discapacidad es siempre un proceso conflictivo, que requiere de una intervención sometida permanentemente al análisis, la reflexión y el cuestionamiento necesario en todo proceso de construcción cognitiva, que además debe involucrar a todos los actores que en él participan.

La integración, como proceso colectivo, implica la articulación de distintas instituciones: la familia, la escuela especial, la escuela común y –algunas veces– otras instituciones o profesionales externos. Debiéndose, además, incluir la palabra del sujeto-alumno. Este entramado con la participación de distintos actores requiere de una organización específica.

Todo proyecto de integración escolar comienza a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva, apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia y sobre los supuestos teóricos que subyacen a las prácticas.

La integración, como experiencia educativa reciente, se aparta de la estrategia tradicional de la escuela especial que se apoyaba en la atención grupal de alumnos en la sede de la escuela. La integración escolar instala la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas, instrumentos y estrategias. Siendo también evidente la necesidad de contar con ciertas condiciones y determinados recursos para elaborar y desarrollar proyectos de integración escolar.

Será fundamental para el análisis y la discusión una revisión permanente de las experiencias de integración, a la luz de distintos aportes teóricos y experienciales para producir conocimientos que permitan a los docentes de Educación Especial anticipar conflictos, producir instrumentos de trabajo y tomar decisiones que son indispensables para el desarrollo de estos procesos.

Será un aporte a la formación de los futuros docentes poder conocer las distintas normativas vigentes respecto de la integración, ya que las mismas son el marco a partir del cual se podrán resolver cuestiones relativas a la matriculación, la evaluación y la promoción.

Asimismo, y en función de que la LEN promueve la integración en todos los niveles del sistema educativo, no deberá dejarse de lado la reflexión sobre las integraciones en el nivel medio, y el tipo de adaptaciones y ajustes que requerirán estos procesos.

Trabajo interdisciplinario

El trabajo interdisciplinario centra su acción en la reflexión sobre la práctica, constituyéndose en un espacio dialógico, que no excluye el conflicto ni la confrontación, y que está orientado siempre a la construcción de conocimientos, como producto de una acción participativa.

Es importante que el futuro docente de Educación Especial pueda contar en su formación con herramientas conceptuales y prácticas que le permitan participar activamente en un trabajo interdisciplinario, pudiendo integrar un equipo –conformado por distintos profesionales– e intervenir pedagógicamente en función de una visión integral del sujeto.

La tarea interdisciplinaria también requiere de una actitud de escucha y de una disposición para la búsqueda de consensos.

El trabajo interdisciplinario, como proceso colectivo, necesita de determinadas condiciones y formas organizativas. El docente de Educación Especial deberá poder orientar y tomar decisiones vinculadas a la organización institucional, en particular lo referido a la definición de tiempos y espacios para el desarrollo del trabajo colectivo. También será fundamental definir el contenido, sentido y dirección del trabajo interdisciplinario, procurando que cada uno de los actores se sienta partícipe del mismo y responsable de su constitución.

Problemáticas de la evaluación educativa en educación especial

Esta instancia aborda las cuestiones generales referidas a la evaluación educativa (funciones, objetos, instrumentos, criterios) como también la dificultad y la ambigüedad de las respuestas actualmente disponibles en educación especial, asumidas principalmente en enfoques de psicodiagnóstico y en referencia a la evaluación para acreditación en los procesos de integración.

Será importante generar espacios de debate sobre la evaluación como proceso multidimensional y de permanente tensión en todo proceso educativo y más intensamente en la Educación especial; a la vez de conocer los criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación y para la interpretación significativa de los resultados, que potencien la información y la comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje y de las condiciones reales de enseñanza.

Educación psicomotriz

Los dominios de la psicomotricidad atañen a la globalidad del sujeto que es producto de la integración de tres niveles de funcionamiento que se interrelacionan: una organización motriz, una estructuración cognitiva y una construcción afectiva emocional. La psicomotricidad, por lo tanto, es la práctica que se ocupa del cuerpo y del movimiento como expresión de sus estructuras de base y de sus modos de relación.

La construcción del cuerpo, la organización tónica, los sistemas posturales, se apoyan en el desarrollo de funciones neurofisiológicas, desde los reflejos hasta las praxias y en relación con un Otro que lo sostiene. Saber observar la evolución de los reflejos, el tono y las posturas permite conocer cómo ese niño va construyendo su cuerpo en relación con el espacio y con los otros. El enfoque psicomotor en educación está dirigido al poder hacer, al saber hacer y al deseo de hacer. Es decir, procura restituir el valor del cuerpo, su significación en el desarrollo psico-social, emocional y cognitivo del sujeto.

El cuerpo en movimiento, la creatividad, el juego, permiten al alumno construirse, relacionarse e imprimir significación a su evolución. Revalorizar el cuerpo y sus producciones, el movimiento, integrando el plano neuromotor, cognitivo y simbólico es un desafío de todo docente, y en especial de aquellos que trabajan con niños o jóvenes con alguna discapacidad.

Atención temprana

La atención temprana se puede definir como el conjunto de acciones dirigidas a las problemáticas de la primera infancia, y tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos, ya sea por causa orgánica (genética, neurológica, sensorial, etc.), psíquica o socio-ambiental. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas inter y transdisciplinariamente por un equipo de profesionales.

Considerando que ciertas alteraciones pueden prevenirse si son tratadas a tiempo, o bien pueden reducirse sus efectos secundarios, es importante la detección precoz y la intervención adecuada. La atención temprana de niños de 0 a 5 años, en este sentido, y por su carácter preventivo, promoverá la calidad de vida presente y futura del niño y su familia.

Sus ejes centrales son el sostén y el acompañamiento a los padres –cuyas funciones pueden verse interferidas por el impacto del diagnóstico, o bien por situaciones socio-ambientales de privación– y la estimulación que se le brindará al niño por medio del juego como recurso primordial, ya que es a través del mismo que podrá desplegar sus potencialidades.

Educación del adulto y habilitación ocupacional

Abordar problemáticas referidas a la vida adulta y a la inserción en el mundo del trabajo es un desafío permanente cuando se trabaja con personas con discapacidad, y deben desarrollarse todas las estrategias y recursos que posibiliten efectivamente este tipo de acciones que promuevan la inserción socio-laboral.

Se debe trabajar intensamente para producir condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, y recibiendo los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autonomía.

En síntesis, para formar una conciencia pública y social sobre la discapacidad, entendiéndola como una característica normal y predecible del proceso humano, será indispensable llevar adelante acciones a favor de la legislación, la investigación, la actualización y formación de profesionales, la sensibilización y difusión así como la vinculación con organizaciones que trabajen en forma interdisciplinaria.

Es relevante avanzar en la reflexión sobre el interjuego entre los derechos de las personas con discapacidad y las obligaciones que la sociedad tiene en relación con sus necesidades, de manera de poder generar actitudes de respeto que promuevan que las personas con discapacidad puedan hacer elecciones personales sobre su propia vida.

La legislación argentina y las políticas de inserción laboral para las personas con discapacidad consideran que hay personas con discapacidad que se encuentran en condiciones de ingresar al mercado laboral competitivo, para quienes en consecuencia se prevén medidas de fomento para su contra-

tación y capacitación laboral. Asimismo, se debe tener en cuenta también que no todas las personas con discapacidad se encuentran en condiciones de ingresar al mercado laboral competitivo, o que, para hacerlo, requieren de un proceso de adaptación laboral y capacitación. A estas personas se les deberá ofrecer la posibilidad de incluirse en el mercado laboral con algún tipo de protección.

En este sentido resulta de fundamental importancia formar al futuro docente en una postura que exceda el ámbito del desempeño escolar propiamente dicho y lo ubique siendo parte activa de las acciones de *educación permanente* en todos sus aspectos.

En relación con las personas con discapacidad intelectual, en la actualidad la problemática del adulto con esta discapacidad cobra cada vez más relevancia en el marco de la dinámica social, donde queda crudamente de manifiesto la encrucijada de su “marginalidad” *versus* el logro de la competencia social que le permita enfrentar, en la medida de sus posibilidades, la compleja demanda del entramado social.

En este encuadre el futuro docente necesitará plantearse y replantearse su concepción sobre las personas con discapacidad intelectual, como también la significación funcional de los contenidos a trabajar y las estrategias a implementar desde su rol, para favorecer la integración e inclusión de estas personas en los diversos ámbitos de la comunidad.

Educación sexual integral (ESI)

La inclusión de la Educación Sexual Integral en estas recomendaciones curriculares, se apoya en el marco legal del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, promulgada en octubre del 2006, que establece como cometido “*que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal*” y en los Lineamientos Curriculares para la ESI, formulados en cumplimiento del artículo 6° de dicha ley³, aprobados por el Consejo Federal en mayo del 2008. A su vez, dichos lineamientos se enmarcan en los preceptos que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el Capítulo II, “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art. 11. inc. p) establece la necesidad de “*brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable*”.

En relación con la formación docente específicamente, la Ley 26.150 establece en su Art. 8° inc. f) “*La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores*”.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende principalmente a cuatro criterios:

- la promoción de la salud;
- la visión integral de la ESI;
- la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho;
- la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

³ ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

El concepto de sexualidad que sostiene la Ley abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, retomando de esta forma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud. Asimismo, los Lineamientos Curriculares de ESI establecen algunos ejes de contenidos que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente para la educación inicial en este campo. (Ver Resolución CFE N° 45/08).

Los contenidos de la ESI se incluirán en los diseños curriculares reconociendo su carácter transversal y específico. En este sentido se recomienda, por un lado, integrar estos contenidos a los diferentes espacios curriculares del campo de la Formación Específica atendiendo al enfoque que proponen los Lineamientos Curriculares sobre Educación Sexual Integral; por otro, incluir en los diseños un espacio específico que permita a los futuros docentes abordar los aprendizajes que involucra la temática.

c. Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial

Los LCN para la Formación Docente Inicial proponen distintas orientaciones para los profesores de Educación especial:

- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual⁴;
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Auditiva⁵;
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual;
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Neuro-motora.

Este espacio formativo, que complementa la Formación Específica hasta aquí descripta, incluye el conjunto de saberes requeridos para dar una respuesta integral a las problemáticas derivadas de una deficiencia en particular.

Las unidades curriculares que lo integran deberán brindar los conocimientos y habilidades pertinentes para formar al futuro docente en aquellas competencias que lo habiliten para desarrollar su tarea en escuelas especiales y/o para gestionar, conducir y apoyar los procesos de integración de alumnos en escuelas comunes en un trabajo cooperativo con los docentes.

La heterogeneidad intra e interindividual es inherente al ser humano, independientemente de que los sujetos sean portadores de una deficiencia. La diversidad implica, por lo tanto, el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la diversificación de la oferta pedagógica. El docente juega un papel muy importante, ya que debe adoptar criterios metodológicos que ayuden a la superación de las dificultades, atendiendo a las características individuales.

Las materias, seminarios y talleres de la Formación Específica permitirán a los futuros docentes:

- conocer las características etiológicas centrales de las deficiencias referidas a cada orientación;
- comprender las características y modalidades de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual, sensorial o neuro-motora;

⁴ En los seminarios realizados en Buenos Aires en septiembre y octubre de 2008 con los especialistas de las jurisdicciones, se acordó que se definirá como Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales

⁵ En los seminarios mencionados, se acordó que se definirá como Orientación en Sordos e Hipoacúsicos

- reconocer y valorar la diversidad presente en todo contexto, incluidos aquéllos que se circunscriben a la atención de sujetos con una misma deficiencia;
- construir criterios abiertos, flexibles y fundamentados para el diseño de adecuaciones curriculares y para las decisiones sobre sus intervenciones como docente.

En relación con las Orientaciones, cabe destacar que la Resolución del CFE N° 24/07 párrafo 129.6 plantea la posibilidad de que las jurisdicciones puedan proponer “*nuevas orientaciones que consideren necesarias para atender sus realidades particulares*”.

En el caso particular de la educación especial, y en el marco de la formación docente continua, con el objeto de dar respuesta a algunas demandas históricas más otras de reciente aparición, se hace necesario pensar un espacio de formación posterior a la formación de grado, precisamente para abordar aquellas temáticas que no puedan ser encaradas en profundidad en las orientaciones propuestas (Res. CFE N° 24/07, párrafo 130). Las mismas podrían desarrollarse en el marco de un postítulo.

Este espacio específico de formación estará dirigido, en primera instancia, a dos sectores poblacionales que vienen siendo atendidos desde la educación especial, que son la atención temprana (o estimulación temprana) y la atención domiciliaria y hospitalaria.

A estos espacios históricos vinculados a la educación especial, en la actualidad se suman otros que aparecen como una creciente demanda de atención que recae en las escuelas especiales. Así es como en los últimos años, en algunas jurisdicciones, las escuelas especiales comenzaron a incluir a niños y adolescentes con trastornos emocionales severos (o severos trastornos de personalidad), trastornos específicos del lenguaje (o alteraciones en el desarrollo del lenguaje) y multidiscapacidad (o discapacidades múltiples).

Todos estos espacios de intervención docente requieren de una Formación Específica. Hasta el momento, de todas estas necesidades, sólo hay una que ha sido abordada en algunas jurisdicciones, que es la formación para la atención temprana del desarrollo infantil. En el caso de la educación domiciliaria y hospitalaria, no se han creado espacios específicos de formación en los ISFD. Como tampoco se ha profundizado en la formación de docentes para la atención de niños y jóvenes que presentan trastornos emocionales severos, trastornos específicos del lenguaje y multidiscapacidad.

Ante la evidencia de la demanda y la obligación de garantizar la educación de todos los sujetos, se impone la necesidad y la urgencia de contar con recursos humanos que tengan una Formación Específica para comenzar a dar respuestas educativas a esta población que se acerca a las escuelas especiales.

Esta situación implica un nuevo desafío para los Profesorados de Educación Especial, y teniendo en cuenta la complejidad que presentan los sujetos con este tipo de alteraciones o discapacidad, se hace necesario pensar en la conveniencia de proyectar una formación posterior, que esté destinada a docentes en actividad y con titulación específica.

C1. PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual incluirá los campos de:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

La Formación Específica, tal como ha sido descrito en el punto 3 del presente capítulo, incluirá las didácticas de las disciplinas, las instancias curriculares que abordan los temas generales relativos a la educación especial (punto 3.1.b), e instancias curriculares que aborden los ejes de contenidos específicos de la discapacidad intelectual desarrollados en el presente apartado.

Las definiciones y concepciones sobre “discapacidad intelectual”, “deficiencia cognitiva”, “retardo mental”, entre otras formas de nominar esta problemática, han cambiado sucesivamente a lo largo de los años, en concomitante relación con los cambios de paradigmas de la educación especial y de sus sujetos.

De las concepciones orgánicas o biologicistas iniciales se pasó a las concepciones exclusivamente psicométricas, para ir avanzando, más recientemente, hacia la actual concepción multidimensional de la deficiencia intelectual o cognitiva.

La discapacidad intelectual plantea problemáticas complejas a la hora de la toma de decisiones sobre el currículo y sobre la elección de las estrategias más adecuadas que permitan diseñar propuestas que promuevan en los alumnos aprendizajes significativos.

Asimismo, la experiencia indica que los sujetos con discapacidad intelectual tienen mayor grado de dificultad para lograr la integración socio-laboral y, complementariamente, son quienes encuentran mayores resistencias para ser incluidos en los distintos ámbitos sociales.

En consecuencia, se considera imprescindible que la formación docente aborde temáticas que permitan el conocimiento del sujeto y sus diversas modalidades de comunicación y de aprendizaje.

A continuación se presenta una propuesta de las instancias curriculares consideradas prioritarias en la elaboración de los diseños curriculares de esta orientación.

Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad intelectual

Esta instancia propone el estudio de los factores etiológicos de la discapacidad intelectual, como así también de las consecuencias que la misma provoca en las diversas áreas de desarrollo.

Los futuros docentes deberán conocer estas temáticas, y a su vez promover una mirada integral sobre el sujeto, en cualquier contexto donde interactúe.

Es esperable que los futuros docentes puedan, en este espacio formativo, desarrollar su capacidad para interpretar las características conductuales y modalidad de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual; como también, comprender las variables de todas las áreas comprometidas en los procesos de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual y su incidencia en la acción pedagógica a nivel individual y grupal.

Alteraciones del lenguaje en sujetos con discapacidad intelectual

Es frecuente que los niños con discapacidad cognitiva presenten también alteraciones en la construcción y el desarrollo del lenguaje.

El objetivo central de esta unidad curricular será analizar las variables que intervienen en estas problemáticas, de manera de dotar al futuro docente de las herramientas necesarias para que los sujetos con discapacidad intelectual puedan ampliar su comprensión del mundo, en interacción permanente con los otros y con los objetos de conocimiento.

La vida escolar se sustenta, fundamental y fuertemente, en interacciones lingüísticas. El estudio de los procesos de comprensión y expresión hunden sus raíces en factores antropológicos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos, en la intencionalidad del hablante y el efecto que produce en el destinatario, en elementos no lingüísticos, como las modalizaciones implícitas; y se desarrollan y enriquecen en intercambios sociales, que posibilitarán el conocimiento del mundo que lo rodea construyendo un significado compartido.

Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad intelectual

Esta materia brindará a los futuros docentes la posibilidad de construir un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con discapacidad intelectual, tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la escuela especial como de la común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etcétera).

El docente de niños o jóvenes con discapacidad intelectual deberá desarrollar su capacidad para hacer de lo heterogéneo un elemento que enriquezca a cada uno de los integrantes del grupo.

Asimismo, deberá elaborar adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con los objetos de conocimiento y con su grupo de pares.

Hablar de adecuaciones curriculares implica una concepción de currículum abierto, amplio y equilibrado, que no se presenta como algo dado, sino como un instrumento que se construye para orientar la actividad educativa a partir de la selección y secuenciación de los contenidos que se consideran más pertinentes para potenciar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual.

En el difícil terreno del equilibrio entre la participación en el currículum común y las necesidades y características del alumno, se ubican las adecuaciones curriculares.

Lograr el acceso más exitoso posible de cada niño con discapacidad intelectual a las finalidades de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo requerirá de conocimientos específicos que le permitan al docente interpretar la heterogeneidad, comprenderla y responder de manera diversa, sin bajar de antemano las expectativas de logro. El docente, además de especialista en contenidos, debe ser especialista en motivación y en propuestas de situaciones de aprendizaje.

Aportes de la tecnología para sujetos con discapacidad intelectual

Los futuros docentes no sólo deben conocer la propuesta incluida en el Diseño Curricular Jurisdiccional para los distintos niveles del sistema educativo, sino que también deben ampliar su propia alfabetización tecnológica, logrando una mejor comprensión de la tecnología, que implica saber

hacer, reflexionar y elaborar, establecer relaciones con otras disciplinas y, particularmente, con el bienestar y la calidad de vida.

Asimismo, resulta particularmente relevante que los futuros docentes sean capaces de identificar los contenidos propuestos para la enseñanza de la tecnología y conectarlos con aquéllos tradicionalmente incluidos en las ciencias sociales y naturales, en matemática, en educación artística, en la educación artesanal y en otros espacios curriculares. Para ello puede contribuir el abordaje interdisciplinario e integrado de ciertas temáticas transversales, como por ejemplo, el impacto ambiental de la actividad humana, las transformaciones de los procesos productivos y los perfiles laborales.

Los futuros docentes deberán familiarizarse con el uso de las computadoras y con aplicaciones relacionadas con el acceso, el procesamiento y la comunicación de la información. La informática ha generado un debate en el campo de la didáctica, donde diferentes posturas anteponen la enseñanza de lenguajes, el uso de utilitarios, etc. El futuro profesor de Educación Especial debe conocer el estado actual de dicho debate y, por sobre todo, aprovechar las ventajas que posee el uso de la computadora como material para el aprendizaje a fin de ajustar los nuevos recursos tecnológicos con las habituales metodologías de aula.

Este espacio curricular apunta a que el futuro docente reflexione y promueva en sus alumnos el análisis crítico sobre el avance tecnológico, desde la perspectiva de no considerarlo un fin en sí mismo, sino como un medio que debe estar al servicio de la persona y del bien común de la humanidad.

La enseñanza para sujetos con discapacidad intelectual se caracteriza por la complejidad de abordajes que deben combinarse en función de las necesidades que plantean las diversas características de los niños, adolescentes y adultos que conforman la matrícula de las escuelas especiales y que aparecen en los procesos de integración en las escuelas comunes.

Se debe brindar a los estudiantes la posibilidad de conocer, recrear, construir y utilizar recursos que sean pertinentes y adecuados a cada una de las áreas a trabajar y cada una de las edades cronológicas y evolutivas en que serán aplicadas.

En general, la oferta de materiales existente en el mercado no reúne las condiciones requeridas para cubrir las necesidades grupales e individuales que se plantean en la práctica, y las técnicas tradicionales deben ser revisadas, complementadas, modificadas y recreadas para lograr su utilización correcta.

Será necesario, por lo tanto, desplegar en este espacio un proceso que tendrá como insumos teóricos los contenidos del área de la didáctica y de los trastornos del desarrollo y, como insumos prácticos, las observaciones realizadas en el trayecto de las prácticas docentes, tendiendo a formar competencias específicas en relación con el área de recursos.

La organización de contenidos se hará a partir de ejes temáticos, que permitirán incluir, más allá de lo previsto, todo aquello que la práctica demande.

Cognición y discapacidad intelectual

Esta instancia permitirá profundizar aspectos ligados al desarrollo cognitivo de las personas con discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional, considerando las características biológicas, socio-culturales y personales que dan a la persona con discapacidad intelectual una manera particular de comprender la realidad.

Describir estos procesos cognitivos proporciona por un lado, el modelo psicológico que nos aproxima pedagógicamente al sujeto para lograr un mayor conocimiento de sus procesos cognitivos y de su aprendizaje; y por otro lado, la posibilidad de fundamentar teóricamente la intervención didáctica y la Práctica Profesional.

Entender el desarrollo cognitivo, es comprender cuáles son las funciones que intervienen en el conocimiento y cómo el sujeto con discapacidad intelectual lo organiza cualitativamente y hace uso del mismo.

Perspectiva social y tercera edad en sujetos con discapacidad intelectual

La problemática social que afecta a las personas con discapacidad intelectual se acrecienta y se complejiza a medida que su edad avanza y los miembros de sus familias y responsables van envejeciendo, desapareciendo o asumiendo responsabilidades que les impiden hacerse cargo de las necesidades que ellos plantean.

En muchos casos son las instituciones públicas o las organizaciones no gubernamentales las que llevan adelante el cuidado, el control y la protección de la vida y los intereses de los adultos mayores y gerontes que han quedado solos sin haber alcanzado la autonomía que les permita valerse por sí mismos.

A nivel nacional e internacional la legislación se ocupa de este tema y establece normas y principios que los gobiernos deben respetar y los obliga a elaborar estrategias de acción para velar por los derechos de los sujetos con retardo mental.

Teniendo en cuenta que la formación de los docentes de Educación especial se propone ampliar el campo de acción para desempeñarse en un variado tipo de actividades e instituciones, es pertinente incluir el estudio y actualización de esta perspectiva.

Se considera fundamental que los futuros profesores puedan comprender la importancia del establecimiento de redes de trabajo interinstitucionales e intersectoriales para este campo de acción, y elaborar criterios para el diseño de proyectos y estrategias para el abordaje individual y grupal en la atención de los adultos mayores y gerontes con discapacidad intelectual, respetando su singularidad y reconociendo como posible una vida autónoma con apoyos, para quienes han logrado la capacidad de dirigir su propia vida y elegir ámbitos convencionales para vivir.

C.2. PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD NEURO-MOTORA

El Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Neuro-motora incluirá los campos de:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

La Formación Específica, tal como ha sido descripto en el punto 3 del presente capítulo, incluirá las didácticas de las disciplinas, las instancias curriculares que abordan los temas generales relativos a la educación especial (punto 3.1.b), e instancias curriculares que aborden los ejes de contenidos específicos de la discapacidad neuro-motora desarrollados en el presente apartado.

La discapacidad neuro-motora es una categoría que remite a lo que históricamente se definió como discapacidad motora. Esta redefinición intenta dar cuenta de todos los aspectos intervinientes en esta problemática y de la complejidad que la misma presenta en general y en cada sujeto en particular.

En el devenir histórico de la educación especial y de la atención educativa de los alumnos con discapacidad neuro-motora, se observó una fuerte influencia de concepciones orgánicas y biologicistas, asentadas en el déficit, que produjeron una mirada del sujeto sustentada desde el paradigma médico.

Esta situación le dio un sentido y dirección a las prácticas educativas, que quedaron ligadas a la idea de rehabilitación, lo que en cierto sentido obstaculizó que la escuela centrara su tarea en los aspectos pedagógicos.

El paradigma pedagógico, que guía desde hace algunos años la formación docente, es el eje desde donde se estructura la construcción curricular. Esto es lo que permitirá a los docentes mirar las posibilidades educativas de los sujetos-alumnos, tomar decisiones acerca de cuál es la propuesta educativa más adecuada para cada uno y construir estrategias didácticas que permitan el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se presenta una propuesta de las instancias curriculares consideradas prioritarias en la elaboración de los diseños curriculares de esta orientación.

Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad neuro-motora

Se considera relevante que el futuro docente pueda conocer los factores etiológicos de la discapacidad neuro-motora, como así también las características del desarrollo físico, afectivo e intelectual de niños, jóvenes y adultos con discapacidad neuro-motora. Estos saberes estarán en relación con las problemáticas socio-ambientales, psico-sociales y biológicas que afectan el desarrollo.

Esta mirada sobre el desarrollo se realizará desde distintos marcos teóricos con el objeto de analizar, cuestionar y confrontar las diferencias conceptuales que aparecen, los supuestos teóricos que las sostienen y las distintas concepciones acerca del sujeto.

También se procurará valorar los alcances de la prevención, de la detección precoz y de una intervención docente adecuada para el desarrollo de los sujetos con discapacidad neuro-motora.

Estos contenidos permitirán a los futuros docentes identificar las características conductuales y modalidades de aprendizaje de niños y jóvenes con discapacidad neuro-motora.

Aprendizaje y discapacidad neuro-motora

Esta instancia procura aportar fundamentos desde distintos modelos explicativos para abordar la discapacidad neuro-motora.

Fundamentalmente, se seleccionarán contenidos que permitan a los futuros docentes conocer las características biológicas, socio-culturales y personales de los sujetos con discapacidad neuro-motora en situación de aprendizaje.

Describir los procesos cognitivos de la persona con discapacidad neuro-motora permitirá conocer sus estrategias de aprendizaje y sus particulares maneras de aproximarse a los distintos objetos

de conocimiento; siendo éste un elemento fundamental para el desarrollo de la tarea pedagógica. Entender el proceso de construcción de conocimientos en el alumno con discapacidad neuro-motora, considerándolo como sujeto activo, capaz de utilizar sus saberes previos y de participar activamente en la apropiación de nuevos conocimientos, habilitará a los docentes a planificar propuestas didácticas y a desarrollar diversas estrategias que se adecuen a las necesidades de sus alumnos.

Deberá también proponer la reflexión sobre las dificultades instrumentales de las personas con discapacidad neuro-motora para el desarrollo de una vida autónoma, conociendo las adecuaciones de acceso y curriculares que las mismas requieren para lograr su máximo desarrollo.

Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad neuro-motora

El enfoque curricular debe apuntar a lograr el máximo desarrollo posible de la persona con discapacidad. Esto implica construir una propuesta curricular con la mirada puesta en las posibilidades y capacidades de los sujetos de la educación.

También será necesario conocer, por un lado, los distintos elementos o aspectos que intervienen en la construcción curricular: la selección, graduación y adaptación de contenidos educativos.

Pero también se debe tener en cuenta que el diseño del currículum implica participar en la toma de decisiones sobre la organización de tiempos y espacios, y en la definición de las necesidades de los alumnos con discapacidad neuro-motora, que están en estrecha relación con los recursos que sostienen la tarea de enseñanza, de manera tal de lograr el máximo desarrollo de las potencialidades tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo de una mayor autonomía.

Los docentes también deberán contar con conocimientos para abordar la tarea de enseñar a alumnos que, además de presentar alteraciones motrices, puedan presentar otras perturbaciones asociadas, como ser trastornos sensoriales, intelectuales y emocionales (discapacidades múltiples).

Alteraciones en el lenguaje

Este espacio propone el conocimiento de los procesos de adquisición y construcción del lenguaje; para ello será fundamental conocer la relación entre lenguaje y pensamiento, entre lengua y habla, y las funciones del lenguaje.

También será oportuno conocer el proceso psico-genético de adquisición y construcción de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que ésta es una de las tareas fundamentales de la escuela.

Estos saberes se constituirán a través de una relación dialógica, que mira el desarrollo del lenguaje, tanto de las personas con discapacidad neuro-motora como de las que no tienen discapacidad.

Aparece también como propósito relevante aportar elementos a la formación docente para favorecer la comunicación más allá de la dificultad específica que tenga cada alumno.

Aplicación de nuevas tecnologías

Se propone que los futuros docentes puedan profundizar en el conocimiento de las respuestas tecnológicas con relación a las necesidades y demandas de los sujetos con discapacidad neuro-motora.

Se apunta a estimular el uso de tecnologías en la planificación y desarrollo de propuestas pedagógicas.

gicas. Será necesario lograr una mejor comprensión de la tecnología y un uso criterioso en relación con las dificultades derivadas de la discapacidad.

Familiarizarse con el uso de computadoras y sus aplicaciones para el acceso, procesamiento y utilización de programas informáticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, a la vez que puedan ser utilizados como apoyo para la enseñanza.

Se procurará favorecer la utilización de la informática como un instrumento de trabajo que facilite el desarrollo de algunas propuestas didácticas. Y también estimular en los docentes el análisis crítico respecto a la utilización de la tecnología, como apoyo en la tarea de enseñar y como elemento facilitador de aprendizajes y de autonomía de los sujetos con discapacidad neuro-motora.

La formación laboral en sujetos con discapacidad neuro-motora

Esta instancia propondrá una mirada acerca del trabajo como una forma de realización y progreso pero, fundamentalmente, como un derecho de las personas con discapacidad neuro-motora.

Se proponen conocimientos respecto a la vinculación entre educación y trabajo y también de los distintos contextos socio-laborales.

Será fundamental adquirir aquellos saberes necesarios para facilitar la incorporación de los jóvenes y adultos con discapacidad al mundo del trabajo. Se brindará a los docentes herramientas pedagógicas que les permitan promover aprendizajes laborales.

A partir del análisis de los contextos socio-laborales se pueden producir instrumentos, técnicas y metodologías que podrán ser utilizados en propuestas de aprendizaje vinculadas a situaciones reales de trabajo.

También, se propone formar al futuro docente para extender su mirada y ámbito de desempeño a otros espacios más allá del escolar, siendo ésta una condición necesaria para pensar y desarrollar acciones de educación permanente. Esto supone la posibilidad de ampliar el campo de acción para desempeñarse en instituciones u organizaciones sociales que contienen a jóvenes y adultos con discapacidad neuro-motora.

C3. PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD AUDITIVA

El Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Auditiva incluirá los campos de:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

La Formación Específica, tal como ha sido descripto en el punto 3 del presente capítulo, incluirá las didácticas de las disciplinas, las instancias curriculares que abordan los temas generales relativos a la educación especial (punto 3.1.b), e instancias curriculares que aborden los ejes de contenidos específicos de la discapacidad auditiva desarrollados en el presente apartado.

La formación de profesores en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Auditiva debe

proveer las herramientas para que los futuros docentes puedan atender a la particular apropiación del conocimiento por parte del sujeto con esa discapacidad, por lo tanto será fundamental que no se pretenda asimilarlo al oyente sino conocerlo y comprenderlo en su singularidad en tanto sujeto de aprendizaje, posibilitando así el desarrollo de sus potencialidades de origen.

Será necesario considerar tal problemática en su dimensión socio-cultural, entendiendo que la identidad y la construcción de la subjetividad es un proceso dinámico de carácter social que siempre asume formas diferentes en cada sujeto en relación con su contexto.

También será necesario abordar la historia educativa vinculada a las personas con discapacidad auditiva, haciendo un análisis de las ideas, actitudes, prejuicios y supuestos teóricos que en distintos contextos históricos y políticos, atravesaron y marcaron las prácticas educativas.

Será necesario analizar las distintas opciones educativas posibles, definidas siempre con relación al sujeto de la educación, teniendo en cuenta sus posibilidades, necesidades, dificultades y deseos. En este sentido, tanto la integración escolar en alguna institución del sistema educativo común, como la incorporación en la sede de la escuela especial, son opciones válidas que plantean distintas estrategias educativas, que no son rígidas ni definitivas y que deben someterse permanente y sistemáticamente a revisión, garantizando en cualquiera de sus instancias la participación activa del sujeto-alumno y de su familia.

El trabajo en relación con los sujetos con deficiencias auditivas estará orientado por la finalidad permanente de ampliar sus horizontes de interacción e integración social a través de la mayor cantidad posible de medios comunicativos, reconociendo la heterogeneidad que los caracteriza y teniendo especialmente en cuenta que, si bien la deficiencia auditiva no le permite al niño percibir la sustancia fónica de los significantes de la lengua de la comunidad del mismo modo en que lo hace el oyente, ello no implica que exista una incapacidad para adquirir el lenguaje.

A continuación se presenta una propuesta de las instancias curriculares consideradas prioritarias en la elaboración de los diseños curriculares de esta orientación.

Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad auditiva

Este espacio permitirá abordar los distintos componentes que intervienen en el desarrollo de los sujetos con discapacidad auditiva, desde una perspectiva que no estará centrada exclusivamente en lo patológico sino que pondrá su atención, también, en las distintas áreas.

Este recorrido incorporará contenidos relacionados con el sistema nervioso y su vinculación con la producción y organización del lenguaje. También se considerarán los distintos órganos del sistema auditivo, sus características, funciones y disfunciones.

Se abordarán las características de los síndromes y problemas relacionados con la discapacidad auditiva, junto con lo vinculado a la fonación y articulación.

Toda esta información será un aporte sustancial para el abordaje de diagnósticos y para facilitar una intervención preventiva; pero, fundamentalmente, estará dirigida al logro de un saber pedagógico que le permita a los docentes tomar las mejores decisiones respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje en los sujetos con discapacidad auditiva

Esta instancia apunta a la construcción de los conocimientos que son indispensables para entender y abordar el proceso de aprendizaje de los sujetos con discapacidad auditiva, atendiendo –al mismo tiempo– las distintas variables que intervienen en el proceso de enseñanza.

Se propone pensar la didáctica desde un abordaje conceptual que da lugar a las diferencias, donde la heterogeneidad es considerada como un elemento constitutivo de la educación en general y de la educación especial en particular, entendiendo que cualquier pretensión en contrario solo será un obstáculo para el aprendizaje.

Se entiende que el aprendizaje es producto de una interacción social que se sostiene a partir de un acto comunicativo, donde la discapacidad auditiva es un obstáculo pero no es un impedimento. Éste es el punto de partida para pensar el aprendizaje desde las posibilidades del sujeto de la educación y no desde sus dificultades ó limitaciones.

Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad auditiva

Se consideran aquí los elementos que hacen a la definición curricular y que son indispensables para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los sujetos con discapacidad auditiva en los diferentes contextos educativos; tanto en el ámbito de la escuela especial como de la escuela común y también en otros espacios posibles más allá de lo escolar.

Esto derivará en la necesidad de elaborar adecuaciones que tengan en cuenta al sujeto en su interacción con otros sujetos y en diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, es necesario conocer las distintas formas de funcionamiento y organización de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, que serán los espacios por donde podrá transitar su educación escolar un sujeto con discapacidad auditiva.

Se debe promover la construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con deficiencia auditiva, tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la escuela especial como de la escuela común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etc.).

Poder analizar las distintas alternativas y estrategias educativas por las que pueda pasar un alumno implicará: conocer las posibilidades y limitaciones del sujeto, las distintas formas organizativas de las instituciones educativas, las características particulares de cada nivel y/o modalidad y las condiciones y recursos que se necesitan para el desarrollo de la tarea de enseñar. Todos esto es lo que le permitirá pensar la tarea docente como un trabajo de construcción de estrategias de intervención pedagógica.

Asimismo, se profundizará en la elaboración de adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con deficiencia auditiva con el currículum y con su grupo de pares. Esto requiere, en lo referido a la educación formal, la comprensión del sentido formativo de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo para adecuar la enseñanza de modo que los niños con deficiencia auditiva logren alcanzar sus finalidades.

Para ello, el futuro docente debe reconocer que el aprendizaje exige como condición básica una interacción comunicativa eficiente y debe a su vez valorar, dentro de las áreas perceptivas, a la percepción *visual* como la privilegiada en los sujetos privados de audición.

Es importante que conozca las diferencias entre las modalidades de apropiación de una lengua cuando los significantes son accesibles para el usuario, y la complejidad del aprendizaje de la misma cuando éste no puede captar con precisión la sustancia de dichos significantes, lo que provoca que la deficiencia auditiva, al obstaculizar el acceso al aprendizaje habitual o convencional, plantee un abordaje diferente respecto del de los sujetos normoyentes.

Alteraciones en el lenguaje y la comunicación

Conocer las perturbaciones del lenguaje en sus diferentes aspectos: comunicacionales, articulatorios y lingüísticos en general, y en relación con los distintos momentos del desarrollo (niñez, adolescencia, juventud y vida adulta) de los sujetos con discapacidad auditiva, permitirá una intervención adecuada y el desarrollo de estrategias diversas que promuevan en los sujetos la apropiación de nuevos contenidos de aprendizaje.

Será necesario conocer la relación entre discapacidad auditiva, los problemas de lenguaje y los procesos de aprendizaje para poder encontrar formas de intervención docente que atiendan a las posibilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos.

Para ello será fundamental instalar un accionar interdisciplinario que potencie el desarrollo de recursos pedagógicos y didácticos.

Lengua de señas

El descubrimiento y la descripción de las lenguas de señas como lenguas naturales por parte de los lingüistas, las evaluaciones cognitivas globales que demostraron mejores resultados en los niños sordos hijos de padres sordos y el fracaso escolar masivo en la educación de los niños sordos, luego de más de un siglo de implementación mundial de las metodologías exclusivamente oralistas, ha conducido progresivamente al planteo de un cambio radical en la concepción de una pedagogía especial para los sujetos sordos.

Las investigaciones de las últimas décadas avalan el estatuto lingüístico de las lenguas de señas como lenguas naturales y diferenciadas estructuralmente de las lenguas habladas.

Existe en el lenguaje una estructura subyacente independiente de la modalidad de expresión: auditivo-vocal, viso-gráfica y viso-gestual. La lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas remiten a tres canales diferentes pero igualmente eficientes de transmisión y recepción de la capacidad del lenguaje. Es, entonces, el habla sólo un medio de expresión y las señas un código alternativo. El lenguaje es, pues, independiente de la modalidad.

Se puede afirmar que el niño sordo, de pequeño, adquiere la lengua de señas casi sin necesidad de una enseñanza sistemática, de la misma manera que un niño oyente adquiere la lengua hablada. Esta adquisición es producto de la interacción del niño con el medio.

Se considera a la lengua de señas la primera lengua de un sujeto sordo, mientras que el castellano –en nuestro caso– es la segunda lengua para dicho sujeto.

Se debe tener en cuenta que ese es el orden de aprendizaje y conocimiento de las lenguas para un sujeto con sordera.

Este cambio de perspectiva ha sido fundamental para la construcción de una pedagogía lingüística

que respete a las personas con discapacidad auditiva en el uso de su lengua, promoviéndose además el desarrollo en sus distintos aspectos (emocional, social, cognitivo, etc.).

La lengua de señas ayuda a la formación de conceptos, a la construcción de conocimientos y a la adquisición de la lengua oral y escrita.

Formación laboral e inserción social de las personas con discapacidad auditiva

Este espacio propone construir una mirada que entrecruce la constitución subjetiva, las relaciones con el contexto social y la necesaria adquisición de aprendizajes por parte del sujeto con discapacidad auditiva, en función de ofrecerle ciertos apoyos en el proceso de integración social que le abran posibilidades de acceso al mundo del trabajo. Entendiendo que, si bien estos conocimientos exceden el marco educativo, están en relación con los saberes específicos de carácter laboral y con la adquisición de determinados conocimientos, habilidades, destrezas y formas comunicativas que se ponen en juego a la hora de la inserción laboral.

C.4 PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD VISUAL

El Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual incluirá los campos de:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

La Formación Específica, tal como ha sido descripto en el punto 3 del presente capítulo, incluirá las didácticas de las disciplinas, las instancias curriculares que abordan los temas generales relativos a la educación especial (punto 3.1.b), e instancias curriculares que aborden los ejes de contenidos específicos de la discapacidad visual desarrollados en el presente apartado.

El profesor de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual deberá contar con las herramientas suficientes que le permitan promover en los sujetos con deficiencia visual el desarrollo y apropiación de los aprendizajes propios de cada nivel educativo según las normativas vigentes.

Además deberá desarrollar diversos recursos y realizar las adecuaciones que cada alumno necesite para lograr estos objetivos.

El conocimiento de las problemáticas de la deficiencia visual desde el punto de vista biomédico, psicológico y social y el dominio de los saberes específicos y complementarios, le permitirán conducir la enseñanza de sujetos con deficiencia visual en lo que se refiere a las técnicas y recursos especiales de las áreas escolares, a la orientación y movilidad, a las habilidades de la vida diaria y al Sistema Braille.

A continuación se presenta una propuesta de las instancias curriculares consideradas prioritarias en la elaboración de los diseños curriculares de esta orientación.

Anatomofisiopatología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión

Con el objeto de facilitar el estudio y la comprensión de la ceguera y la baja visión, esta instancia está orientada a abordar la anatomía y fisiología del aparato visual normal, así como la descripción de las diversas patologías que inciden en la población escolar y las pérdidas funcionales que ocasionan.

Conocer la anatomía, fisiología y patología del globo ocular y sus anexos, y comprender la terminología de patologías oftalmológicas, el mecanismo de formación de imágenes y las causas de posibles alteraciones, permitirá a los futuros docentes introducirse en las problemáticas relativas a esta discapacidad, en lo referente a su etiología, diagnóstico y pronóstico, como así también al tipo de intervenciones más adecuadas.

Orientación y movilidad

Es de fundamental importancia que el profesor en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual conozca y domine las técnicas necesarias para que las personas ciegas y/o disminuidas visuales puedan desarrollar las habilidades residuales que les permitan funcionar adecuadamente dentro del medio que los rodea, con seguridad e independencia.

Orientación y movilidad son dos aspectos separados, pero altamente relacionados. *Orientación espacial* es el proceso empleado para establecer posición entre el individuo y el medio que lo rodea: “dónde estoy”, “dónde voy”, “cómo llegar hasta allí”. *Movilidad* se refiere a las técnicas con o sin bastón para desplazarse adecuadamente. El ensamble de ambas permite que la persona ciega se desplace, realizando “mapas mentales”, en forma segura e independiente.

Los beneficios laborales, sociales y económicos que se logran son múltiples, pero es en el plano psicológico y de la autoestima donde se ven reflejados los resultados con mayor intensidad.

Los sujetos con baja visión

La Organización Mundial de la Salud clasifica la *baja visión* en cuatro grupos, de acuerdo con la visión funcional que poseen las personas con deficiencia visual. De acuerdo con el tipo de patología y la edad del sujeto, se puede trabajar desde tres abordajes diferentes:

- estimulación visual
- desarrollo de la eficiencia visual
- rehabilitación visual

Cada abordaje presenta estrategias y técnicas específicas que deben adaptarse al individuo. Esto exige la elaboración y el seguimiento de un programa personal. Éste debe estar pautado e intercalado en las tareas cotidianas (escuela, trabajo, hogar, club).

Esta instancia permitirá a los futuros docentes conocer la evolución histórica del abordaje de la *baja visión* y los aportes de los principales investigadores y trabajadores en la materia; elaborar programas para observar y evaluar conductas visuales en tareas cotidianas de personas con deficiencia visual; planificar estrategias que permitan optimizar la utilización del remanente visual y conocer las ayudas ópticas y no ópticas que pueden utilizarse oportunamente, según las necesidades específicas de cada sujeto con baja visión y su funcionamiento.

Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad visual

Esta instancia curricular tendrá como objetivo posibilitar la construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables para la atención del sujeto con deficiencia visual, tanto en contextos de educación formal como no formal, tanto en el ámbito de la escuela especial como de la común y de otros espacios (recreativos, comunitarios, etc.).

Permitirá profundizar en la elaboración de adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con deficiencia visual con el currículum y con su grupo de pares. Esto requiere, en lo referido a la educación formal, la comprensión del sentido formativo de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo para adecuar la enseñanza de modo que los niños con deficiencia visual logren alcanzar sus finalidades.

Se sugiere incluir contenidos que posibiliten desarrollar capacidades inherentes a la coordinación del grupo escolar con niños con deficiencia visual, que conjuguen la afectividad del vínculo con la convicción en la promoción de los aprendizajes.

Asimismo, será fundamental brindar a los futuros docentes herramientas que les permitan comprender el sentido, la finalidad y las modalidades de trabajo propias de cada nivel educativo y, hacia su interior, de cada ciclo. De esta manera podrán generar criterios apropiados para las adecuaciones de carácter institucional, curricular, didáctico y contextual, tanto para la definición de objetivos pertinentes a las diversas características que presenta el sujeto con deficiencia visual, como para la selección, organización y secuenciación de contenidos del currículum único.

Braille

El Sistema Braille es el vehículo a través del cual las personas ciegas logran insertarse en el mundo de la lectura y de la escritura. El docente de Educación especial que trabaja con sujetos con discapacidad visual necesita dominar el Sistema Braille tanto para enseñarlo como para preparar los materiales de enseñanza.

Esta instancia será un espacio formativo que permitirá la apropiación del Sistema Braille como herramienta fundamental para poder desempeñarse como docentes de personas ciegas. Además posibilitará el desarrollo de competencias específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Sistema Braille y la transcripción de los contenidos a enseñar.

Problemáticas psicosociales de la deficiencia visual

La deficiencia visual, al igual que otros trastornos en el desarrollo, incide de diversas formas en la constitución subjetiva, especialmente según el momento vital en que se produce. Es importante profundizar desde distintas perspectivas (biológica, psicológica, sociológica, antropológica) este entramado, de modo que tales conocimientos enriquezcan la intervención educativa.

Será un espacio desde donde se analizarán enfoques diversos sobre el desarrollo de la subjetividad en personas con deficiencia visual, que permitirán reconocer las problemáticas fundamentales a que se enfrenta la persona con deficiencia y su familia, y las adaptaciones que realiza el sujeto desde el punto de vista cognitivo y social para desarrollarse armónicamente en su entorno familiar, social, educativo y laboral.

Taller tiflológico de recursos auxiliares y tiflotecnología

Esta instancia aborda los criterios para la selección, diseño y utilización de recursos didácticos que mejoren las posibilidades de acceso de los sujetos con deficiencia visual a los contenidos de enseñanza, facilitando el desarrollo de una metodología activa y minimizando el verbalismo.

Permitirá a los futuros docentes elaborar criterios pedagógicos para la selección y el uso de recursos auxiliares de la enseñanza adecuados a las necesidades de los sujetos con deficiencia visual; asumir la construcción y/o adaptación de materiales didácticos como medio de favorecer el acceso a la información a través del resto visual o de otros canales de percepción; y conocer los avances tecnológicos de apoyo a los sujetos con deficiencia visual.

Asimismo, los avances en la tiflotecnología, es decir, la utilización de recursos informáticos adaptados, enriquecerá las posibilidades de enseñanza de los futuros docentes.

Técnicas de habilidades de la vida diaria

Es fundamental para los sujetos con discapacidad visual que se les brinden las herramientas necesarias para que puedan desarrollar progresivamente conductas y actitudes de autonomía y autovalimiento.

Este espacio curricular pretende analizar las dificultades que las personas ciegas o de baja visión tienen en la vida cotidiana, de manera de poder facilitarles los recursos y estrategias para la resolución de las mismas. Aborda principalmente el manejo personal, el manejo del hogar y la interacción social.⁶

⁶ Quienes produjeron estas recomendaciones rechazan toda manifestación de sexismo, por lo cual en estos materiales se usa el género estrictamente como marca gramatical, sin identificación con un colectivo predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que pueden obstaculizarla

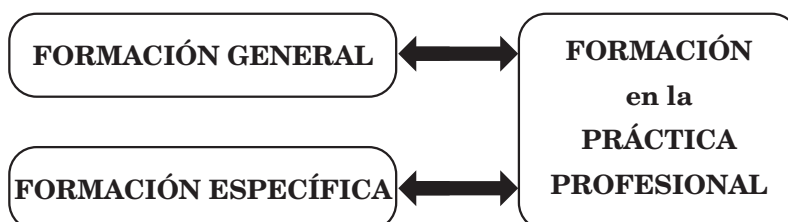
Capítulo v

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de introducción

En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la Formación para la Práctica Profesional. De distintos modos, la Formación General y la específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.

Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos.



De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica *“no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”*. (Contreras Domingo, 1987)

En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite a la vez que se comienza a enseñar tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en

torno al mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes, profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general.

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una perspectiva técnica o práctica sino también asumiendo un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Por otra parte, es necesario tener presente que una mayor carga horaria para la formación de los docentes argentinos supone una de las más importantes inversiones del Estado, pues formar docentes que enseñen mejor a nuestras infancias y juventudes constituye una de las mayores contribuciones a la construcción de una sociedad más justa. Pero en forma simultánea implica mayores niveles de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor tiempo de formación mayor posibilidad de incidir en los mismos.

A partir de estas primeras consideraciones, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la formación en las prácticas y ofrecer algunos criterios para colaborar en la elaboración de los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes

Existe consenso sobre el rol central que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción. En este sentido, permite la integración del conocimiento y la experiencia, generando progresivamente las bases para aprender a enseñar. La formación inicial tiene una particularidad de especial relevancia: aunque las prácticas docentes son dinámicas y están en permanente renovación, la experiencia y el conocimiento construyen los cimientos para la enseñanza.

Sin embargo, y más allá del consenso, la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática en el campo de la formación docente. Aún es posible escuchar expresiones tales como “bajar a la práctica”, lo cual expresa distinciones jerárquicas entre ambos planos. No es motivo de este documento dar cuenta de la vasta indagación que existe sobre la cuestión, pero sí es necesario advertir que para las orientaciones que a continuación se realizan se ha pensado una relación balanceada y articulada entre ambos planos al interior mismo de la práctica docente.

En la última década, a partir de este consenso y de algunas definiciones de carácter prescriptivo, las distintas jurisdicciones renovaron sus planes de estudio para la formación del profesorado, ampliando significativamente los espacios y tiempos curriculares dedicados a las prácticas docentes, distribuyéndolos a lo largo de los estudios. Sin embargo, la ampliación de estos espacios y estos tiempos no siempre ha representado cambios y mejoras en la formación.

Recuperando la experiencia acumulada y tomando distancia de formulaciones abstractas, es importante reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo.

En términos generales, existe una tendencia centrada en la observación-evaluación. En la misma, el papel de las “escuelas sede o destino” es generalmente de meros receptores de practicantes.

Resulta habitual que los estudiantes, al iniciar su período de prácticas, tengan como parte de las tareas formativas la observación de las escuelas y las aulas desde una mirada centrada en la evaluación. Lo mismo sucede con el profesor de prácticas, quien también concurre a las escuelas para observar como forma privilegiada de evaluar a los futuros docentes. Cuando éstos comienzan la tarea de “dar clase”, encuentran tensiones entre “lo que se puede hacer efectivamente en la escuela y en el aula” y lo que el profesor de prácticas espera que hagan. Finalmente, es el profesor quien evalúa. Se ha podido comprobar que en estas experiencias no siempre ha existido una “guía activa” que oriente a los estudiantes, quienes muchas veces viven este proceso como un “trámite” para el cumplimiento de las obligaciones del plan de estudios y no como una experiencia de valor formativo. La experiencia indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el “contacto con la realidad”, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado.

Sobre la crítica a esta tendencia, en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas, en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. El profesor de prácticas, en estos casos, generalmente observa a los practicantes en su actuación en el aula, para reconstruir la narración de la experiencia subjetiva y como forma de evaluarlos.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En algunos casos se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases. La tarea del profesor de prácticas en estos casos aparecería más diluida, generando una situación en la que los estudiantes tienen más variedad de supervisiones.

Frecuentemente en ambos enfoques, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del instituto que intervienen.

A partir de esta breve descripción de tendencias que expresan relaciones diferenciales con el saber y las jerarquías del poder, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los *docentes orientadores* y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica, es un desafío en pos de la experiencia formativa de los futuros docentes.

3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas

Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no sólo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.

En primer término, se requiere *recuperar la enseñanza*, eludiendo la visión de que esta recuperación representa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia. Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar “del éxito de todos”. Al respecto, puede resultar de interés reflexionar sobre una tendencia presente en los últimos años: en el ámbito educativo se han desarrollado diversos planes, programas y proyectos destinados a la “prevención del fracaso escolar”; quizás sea necesario tomar en cuenta un objetivo más inclusivo, como es el de la “promoción del éxito escolar”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo. El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD. En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este sentido, las biografías escolares de los estudiantes y particularmente las de la formación docente constituyen un aspecto de fundamental importancia para poner en juego en el espacio de las prácticas. También, es un espacio de particular importancia para la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

La posibilidad de contribuir a la mejora de la formación docente, requiere recuperar los *andamios para aprender a enseñar*. Existe consenso acerca de que nadie aprende sólo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la “pareja de practicantes” ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma.

Existe un rico campo de investigación nacional e internacional que revela la potencia modelizadora de los maestros y profesores en la propia escolarización de los estudiantes de profesorado. Así, las experiencias vividas en las escuelas proveen distintos modelos de docentes que se expresan en una mirada evaluativa de los estudiantes sobre su propio pasado.

Además, es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profe-

siones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las posibles) el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, etc.) desarrolladas en el ámbito del instituto superior y también en situaciones reales en las aulas. El profesor de prácticas deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y deberá asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Los LCN para la Formación Docente Inicial expresan lo desarrollado en los últimos párrafos de la siguiente manera: *“Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos”*. (LCN, 2007, párrafo 75)

En este marco, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros docentes tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias en muchos países –incluido el nuestro– de incorporación de la figura del “docente orientador”, “monitor”, “colaborador” o “tutor de prácticas”, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

El “docente orientador” debe participar en la elaboración de los proyectos institucionales de la escuela a la que pertenece, además de conducir el plan de enseñanza de su grupo a cargo y conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes.

Su voz debe ser una voz altamente calificada para el instituto formador tanto para hacer adecuaciones de las propias propuestas de formación como para poder sugerirle y/o solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular el “docente orientador” y los profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas asociadas” efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. Estas claves y distintos planos no pueden ser “descubiertos” por primera vez cuando el egresado se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral: abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente.

En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como oficio, a pesar de que este concepto se ha desvalorizado en el discurso pedagógico. Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, urge encontrar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de todos los niveles y modalidades de nuestro país. Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser orientadores, co-formadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.

En este sentido, el “docente orientador” requiere ser capacitado para el ejercicio activo de este nuevo rol. Su participación en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias, sino que apoyará la realización de experiencias e innovaciones en la enseñanza.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias. De modo integrador, se requiere recuperar las escuelas y los contextos comunitarios *desde una mirada pedagógica*.

No hay que perder de vista que el instituto no es fundante en el vínculo entre sus estudiantes, las escuelas y la comunidad. Ellos ya las habitan, “las conocen”, participan de ellas de distintos modos, en los diversos servicios en la comunidad. Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Es por ello que el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de *organizaciones abiertas, dinámicas y en redes*, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico

del instituto formador. Implica *redes interinstitucionales* entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras.

Para que ello sea posible es necesario poner en clave prioritaria la articulación entre el nivel superior y los demás niveles del sistema educativo, no como un enunciado discursivo sino como estrategia de gestión en los diferentes espacios de organización institucional. Quizás la fundamental representación a construir sea que el nivel superior está al servicio de los demás niveles educativos. Su finalidad principal está en su contribución a que la enseñanza en los distintos niveles logre sus fines.

La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, *ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema*.

En tal sentido, es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de conducción política, generando las condiciones para ello. Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) recupera el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos modelizan y todos son responsables, sin que se deposite exclusivamente en la relación entre el instituto y las “escuelas asociadas”, o entre el profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Las condiciones de factibilidad de los cambios que se pretenden en la formación docente dependen en gran medida de cómo se realicen estos procesos que van más allá de la propuesta curricular en sí, y tienen correlato con otras transformaciones que pueden constituirse en condiciones para el mejor desarrollo de este campo. Eludir la responsabilidad en algún ámbito implica desconocer la incidencia que, por omisión o por explicitación, tienen los sujetos en las decisiones acordadas.

La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencia como “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre el nivel superior y los demás niveles del sistema.

Con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*. Ello no siempre implica trasladarse “de la ciudad al campo” o “del centro a zonas periféricas lejanas”. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Se requiere formar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la *sistematización de las prácticas*. Sistematizar la práctica es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.

4. Orientaciones para guiar las prácticas de enseñanza en los profesorados de Educación Especial

Las prácticas docentes en educación especial requieren de una formación docente basada en la convicción de educabilidad del sujeto con discapacidad, considerándolo desde una mirada integral, que no lo reduzca a su discapacidad, sino que lo habilite para la concreción de nuevos aprendizajes y competencias. Vale decir, se tratará entonces de apelar a la potencia del sujeto de aprendizaje centrando las estrategias pedagógicas en el desarrollo máximo de sus recursos cognitivos.

Se entiende que el futuro docente de Educación Especial se formaría prioritariamente en los institutos de formación docente donde cursa regularmente sus estudios, en los servicios de Educación especial y en las escuelas donde se brinda educación común. En esa medida, la observación y la práctica docente en los servicios de educación especial y las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario son actividades esenciales en su preparación y constituyen parte fundamental para la construcción de una perspectiva pedagógica de su labor.

Lo que distingue a la educación especial de la educación común es el dispositivo escolar que, como tal, está organizado bajo condiciones específicas. Se trata de formar para actuar en distintos dispositivos pedagógicos cuyo origen y condiciones son absolutamente distintos y para los cuales se han generado medios de enseñanza específicos según los lineamientos que el mismo formato impone. En este sentido cabe destacar que el formato es determinante del tipo de prácticas de enseñanza. Como se mencionó previamente, los ámbitos de trabajo son tan diversos que implican condiciones y reglas de funcionamiento muy distintas.

El análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en condiciones reales es una estrategia insustituible para acercar a los futuros profesores al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo. Esta reflexión permanente permite, además, mejorar la práctica, aprender a resolver problemas relacionados con la respuesta a las necesidades que presenten los alumnos con discapacidad o a las que se deriven de otros factores, hacer más eficaz la elaboración de propuestas pedagógicas y favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

Al respecto, resultaría muy valioso que la observación del contexto escolar se realice desde el inicio de los estudios explorando diferentes tipos de escuelas y los diversos contextos sociales en que se insertan. La observación se debe orientar tanto a las clases que se desarrollan en las aulas de la escuela común o de los servicios educativos de Educación especial, como a las aulas de apoyo u otros espacios escolares donde se brinde atención educativa a los niños y adolescentes que manifiesten alguna discapacidad, con el fin de conocer a los alumnos y aprender a brindar atención educativa especial en el marco de la educación común y en los servicios escolarizados de Educación especial.

En cuanto a la dedicación, se recomienda que por lo menos un tercio de la formación transcurra en los espacios diversos que plantea la modalidad, donde los futuros docentes llevarán a cabo su trabajo. Con ello, se trataría no sólo de generar contenidos adecuados sino estrategias formativas adecuadas y acortar las distancias entre las instituciones formadoras de docentes y la realidad educativa.

Se recomienda, por consiguiente, diseñar dispositivos de prácticas desde el comienzo de la formación inicial en una relación dialéctica con las disciplinas y teorías pedagógicas abordadas, con el objetivo de que el futuro docente transite por situaciones que impliquen poner en relación conceptos y problemáticas, seleccionando, evaluando, analizando la utilidad de los mismos en tanto herramientas, de manera no dogmática.

También se deben observar las actividades encaminadas hacia un propósito directo de enseñanza y otras prácticas habituales (elaborar informes, comunicaciones con las familias de los alumnos, confeccionar registros, interactuar con otros profesionales de la institución, organizar y conducir los grupos, los recreos, etcétera) que tienen una importante influencia educativa, aunque ésta no sea explícita.

No obstante, y en virtud de posibles inserciones laborales en ámbitos no escolares, también sería importante proponer prácticas de observación en espacios específicos como servicios de estimulación temprana, talleres de formación laboral, servicios de producción de materiales y recursos didácticos especiales, servicios de rehabilitación, etc.

Asimismo, sería recomendable que paulatinamente los estudiantes participen en la formulación y el desarrollo de programas y estrategias de intervención educativa y de actividades de aprendizaje que impliquen adecuaciones curriculares; al principio, de manera parcial y complementaria, y ya más avanzados en sus estudios, durante períodos de tiempo más largos.

Las instancias en las que desarrollen experiencias de práctica prolongada en condiciones reales de trabajo, requerirán del apoyo de los profesores de prácticas de su institución formadora y de profesores de Educación Especial experimentados en servicio, de manera que el estudiante se haga corresponsable de atender a los alumnos con alguna discapacidad, en diferentes grupos de escuelas comunes que cuenten con el apoyo de la educación especial o en un grupo de un servicio escolar de la modalidad.

La observación y la práctica en las escuelas de educación común y de educación especial tienen como propósito que los estudiantes desarrollen capacidades para el ejercicio profesional. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, conducir adecuadamente un grupo escolar, y las habilidades para comunicarse con los niños y los adolescentes a través de recursos diversos.

El acercamiento gradual de los estudiantes de los ISFD al ambiente escolar y a la complejidad del

trabajo docente en la realidad educativa les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenúa la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al ámbito escolar.

De este modo, los futuros profesores aprenderán a participar en la detección oportuna de las necesidades que presentan los alumnos con discapacidad, y a determinar, seleccionar, adaptar y evaluar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación común.

Se trata de que las instancias de observación y la práctica le permitan registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros y otros profesionales involucrados en la atención educativa, e identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos y de cada uno de los alumnos.

Resultará imprescindible tener claros los propósitos y los procedimientos con los cuales se observa y practica en los distintos ámbitos educativos, a fin de que dichas acciones cumplan su función formativa. Se recomienda propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en los distintos ambientes educativos, para poner en juego la capacidad reflexiva y los elementos formativos que los estudiantes hayan adquirido en el trabajo realizado en el instituto en el que cursa sus estudios. El procesamiento individual y colectivo de la información generada durante las observaciones y las prácticas constituye una actividad que sería conveniente desarrollar a lo largo de los estudios de la formación docente.

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de los profesores de los ISFD de educación común y especial; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que cada uno de ellos asumirá. Se espera que los profesores de las escuelas de Educación especial cumplan una función de acompañamiento durante las observaciones y las prácticas educativas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y en la toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza, y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo individual o en grupos escolares con niños y adolescentes que presenten alguna discapacidad, según cada nivel educativo.

Esta orientación contribuye a articular los propósitos de la educación común con los problemas y las exigencias concretas de la Educación especial, en beneficio de un mejor desempeño profesional. Se pretende que, en los procesos de formación, los futuros profesores tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas de intervención educativa, los recursos y materiales que se utilizan en los servicios de Educación especial y en las escuelas de educación común, así como las condiciones en las cuales desempeñan su labor los maestros y los problemas que enfrentan cotidianamente.

5. Cuestiones a considerar en la organización curricular

La organización de la propuesta para el campo de Formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;

- b.** unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las “escuelas asociadas” y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c.** unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d.** la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se recomienda la siguiente secuenciación:

- a.** una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b.** una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

A modo de ejemplo se sugiere:

Primer año

Práctica I

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular debería estar orientada a facilitar las primeras participaciones de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”.

Su propósito sería la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes.

Podría considerar la concurrencia a las escuelas asociadas y la participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas (como por ejemplo rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en tareas escolares, etcétera).

Sería de fundamental importancia contemplar la rotación de los futuros docentes en distintos ámbitos socio-educativos.

EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SE SUGIERE QUE EN PRÁCTICA I LOS FUTUROS DOCENTES PUEDAN VISITAR CONTEXTOS VARIADOS DONDE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD SE ENCUENTRAN INCLUIDOS: ESCUELAS ESPECIALES DE DISTINTAS ORIENTACIONES, ESCUELAS COMUNES DONDE SE REALIZAN PROCESOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, TALLERES DE FORMACIÓN LABORAL, ENTRE OTROS.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

MODALIDAD: TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR.

Debería promover el aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad.

Su propósito sería que los estudiantes adquieran herramientas para la observación, analicen sus características y reflexionen sobre la relevancia en la práctica docente.

Las técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis (entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etcétera) serían otros conocimientos relevantes para el análisis de las prácticas docentes.

Instituciones educativas

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR

En esta unidad curricular, se podría brindar un espacio sistemático para el abordaje de la institución escolar desde el estudio de su desarrollo en el tiempo y de las distintas conceptualizaciones que se han elaborado acerca de ella.

El análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional aportaría al futuro docente herramientas conceptuales para comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones informales que se establecen en ella, así como cuestiones vinculadas con la cultura institucional, el proyecto formativo de la escuela, la participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras.

El abordaje de tales contenidos debería ser enriquecido a partir de la articulación con la información relevada por los estudiantes en las observaciones realizadas durante su concurrencia a las escuelas asociadas.

Segundo año

Práctica II

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular continuaría la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes.

EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SE SUGIERE QUE EN PRÁCTICA II LOS FUTUROS DOCENTES REALICEN SUS PRÁCTICAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN ESCUELAS ESPECIALES DE DISTINTAS ORIENTACIONES Y/O EN ESCUELAS COMUNES DONDE SE REALIZAN PROCESOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Currículo y organizadores escolares

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR

Esta unidad tendría como propósito central el análisis del diseño curricular jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.).

Resultaría de interés, analizar el sentido de los mismos y la función que ocupan en relación con la regulación de las prácticas docentes.

Programación de la enseñanza y gestión de la clase

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

Su propósito sería el desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades del aula, seleccionando y organizando los contenidos, elaborando las estrategias particulares para hacerlo y previendo las actividades para desarrollarla. Podría considerar actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

Tercer año

Prácticas de enseñanza

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta instancia debería estar orientada a la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, rotando por diferentes años y diferentes áreas curriculares, con la guía activa del profesor de prácticas y el *docente orientador*.

EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SE REALIZARÁN EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ORIENTACIÓN ELEGIDA (DISCAPACIDAD INTELECTUAL, VISUAL, AUDITIVA O NEURO-MOTORA).

Coordinación de grupos de aprendizaje

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

En esta instancia se podría brindar un espacio sistemático para el análisis de los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas, y la adquisición de estrategias de trabajo grupal.

Es importante tener en cuenta que la consideración de lo grupal en el aula no se circunscribe al manejo de algunas técnicas específicas. Se trata de que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender los procesos grupales e intervenir adecuadamente para favorecerlos.

Evaluación de los aprendizajes

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

La evaluación de los aprendizajes requiere recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación adquiera carácter público y pueda compartirse con los estudiantes y sus familias. Asimismo, las escuelas también necesitan el registro de estas informaciones a los efectos de la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Por ello, es de importancia clave que los futuros docentes tengan la posibilidad de formarse en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.

Cuarto año

Residencia pedagógica

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL, EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

A lo largo del cuarto año del plan de estudios, el estudiante residente debería ir asumiendo progresivamente diversas responsabilidades de manera integral, en relación con la enseñanza y a las prácticas docentes que el desempeño requiera; rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos de la educación primaria.

EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL, LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA SE REALIZARÁ EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ORIENTACIÓN ELEGIDA (DISCAPACIDAD INTELECTUAL, VISUAL, AUDITIVA O NEURO-MOTORA)

Sistematización de experiencias

MODALIDAD: SEMINARIOS, TALLERES, ATENEOS, DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL.

Sería de alto valor formativo que la residencia del cuarto año fuera acompañada por diversos espacios destinados a reflexionar y sistematizar los primeros desempeños, y a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

Sería necesario contar con instancias en que se promueva la *reflexión sobre el trabajo y rol docente*.

En las mismas, se podrían analizar y revisar cuestiones tales como la construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar; la construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales; la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. (1973): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray Mason.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 292, Madrid.
- Contreras Domingo, J. (1987): “De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 282, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DSM IV: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Association.
- Fortes Ramírez, A. (1994): *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Madrid: Aljibe.
- Fortes Ramírez, A. (1998): *Didáctica y organización en la Educación Especial*. Madrid: Aljibe.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004): *Diseño Curricular para la Carrera de Profesor en Educación Especial del Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial*.
- Illán Romeo, N. (1996): *Didáctica y organización en Educación Especial*. Madrid: Aljibe.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Argentina.
- Mannoni, M. (1980): *El niño retrasado y su madre*. Buenos Aires: Paidós.
- MECyT (1998): *Acuerdo Marco A-19*. Argentina.
- MECyT (2000 y 2002): *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Argentina.
- MECyT – INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 24/07)
- Perrenoud, Ph. (1998): *¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Skliar, C. (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tallis, J. (1991): *Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- UNESCO (1994): *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*.
- UNESCO (1999): *Declaración de Salamanca*. España.
- Verdugo, M. A. (1995): *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. y G. Bermejo B. (1998): *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.

