

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en educación domiciliaria y hospitalaria

Módulo 3: **Construcción de redes, trabajo
colaborativo y articulaciones
interinstitucionales desde la MEDyH**



Índice

Clase 1. Articulaciones necesarias, expectativas y especificidad del rol	3
Clase 2. ¿Qué hace con el currículum un/a docente de la Modalidad?	15
Clase 3. El diseño del Plan de trabajo: relatos de experiencias	26
Clase 4. Contar con otras/os	46



Módulo 3: Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH

Clase 1. Articulaciones necesarias, expectativas y especificidad del rol

Bienvenidas y bienvenidos

Bienvenidas y bienvenidos al Módulo *Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH, de la Actualización Académica en Educación Domiciliaria y Hospitalaria.*



Empecemos por presentarnos (sabemos que ya lo has hecho en otros módulos, pero pensá que tu tutor/ra y tus compañeras/os de cursada pueden ser otras/os y que para ellas/os será valioso saber de vos).

Las y los invitamos a participar del **foro de presentación**, compartiendo algo de sus recorridos personales y profesionales. Queremos saber desde qué provincia participan, en qué nivel se desempeñan y si ya tienen algún recorrido de formación o laboral en la Modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria (MEDyH).

A lo largo de las clases haremos mención a algunos conceptos o ideas que son trabajados más en profundidad en otros Módulos y que resultan estructurantes para la comprensión de la tarea educativa de la Modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria (MEDyH). Lo haremos desde otros ángulos y aportando nuevas reflexiones. No duden en consultar a la tutora o tutor si algunas nociones no resultan claras o si han sido olvidadas.

Articulaciones, las mismas pero distintas



El trabajo de las y los docentes de la MEDyH es un trabajo de constante comunicación, intercambio y articulación con otros/as.

Ustedes podrán decir que siempre la tarea docente implica articular y trabajar junto a otros/as, y eso es cierto. Es indiscutible que una buena práctica docente supone, entre otras cosas, hacer partícipes a las familias del aprendizaje de sus hijos e hijas, sostener

entre colegas un proyecto compartido —contrariamente al “cada maestro con su librito” tan instalado en el sentido común— o recurrir a otras instituciones cuando el resguardo de los derechos de las y los estudiantes así lo requiere.

En la MEDyH estas interrelaciones y articulaciones adquieren un peso y un carácter particular. Por ejemplo, la premisa de que la familia sea partícipe o que esté presente en el proceso de aprendizaje, tiene en la MEDyH una significación bien literal: la familia está allí, en la cocina de su propia casa que se transforma en aula con la llegada de la maestra; o allí, junto a la cama de hospital contándole al docente que hoy quizás no puedan trabajar porque Patricio pasó una mala noche.

En cuanto a las y los colegas, en el caso de la MEDyH, sin una real y efectiva comunicación entre docente DyH y docente de la escuela de origen, se ve obstaculizado el logro de objetivos específicos de la Modalidad, como lo es el mantener y propiciar el vínculo con la escuela de referencia en pos de la reinserción del o la estudiante a la misma. Esta articulación, entonces, se torna absolutamente imprescindible.



La ley de Educación Nacional N° 26206 establece que el objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a las y los alumnos, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reincisión en el sistema común.

En cuanto a los objetivos específicos de la Modalidad, la Res. CFE 202/13 (que constituye el acuerdo federal sobre los lineamientos que enmarcan el trabajo en la MEDyH en todo el país) establece:

- a) Garantizar el inicio o continuidad de la escolarización en los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y Modalidades respectivas de los sujetos en situación de enfermedad;
- b) mantener la continuidad de los aprendizajes escolares para asegurar las trayectorias escolares;
- c) mantener y propiciar el vínculo con la escuela de referencia del alumno, en pos de su reincisión;
- d) reducir el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar provocados por la enfermedad;
- e) reducir los efectos negativos derivados del aislamiento que produce la enfermedad;
- f) favorecer los procesos de relación y socialización de los alumnos, necesarios para su desarrollo;
- g) proyectar al alumno hacia el futuro y la vida;
- h) resignificar la situación adversa habilitando nuevos aprendizajes que favorezcan la promoción de la salud, la prevención de accidentes o enfermedades y el protagonismo en el cuidado de la propia salud.

Pero, además, en la MEDyH hay otro conjunto de actores cuya presencia sí resulta más ajena a la práctica docente habitual y con quienes el o la docente DyH está en permanente interacción. En este caso nos referimos al personal de salud: enfermeros/as, pediatras, kinesiólogos/as, terapeutas y



multiplicidad de especialistas de la salud con quienes cotidianamente la o el maestro DyH entra en relación ya sea directamente o a través de lo que los informes y las familias le transmiten.

En este escenario de múltiples interrelaciones se juegan las expectativas que cada uno/a tiene respecto de la tarea o el aporte de las y los otros. Ustedes podrán decir nuevamente, y con razón, que esto tampoco es exclusividad de la MEDyH. Es cierto, en cualquier ámbito de nuestra vida lidiamos con las expectativas que depositan sobre nosotros/as (más de uno/a tendrá alguna experiencia personal que contar al respecto).

En el caso de la MEDyH sucede que la tarea docente se desarrolla en un contexto diferente. Pareciera que el hecho de que no se haga visible la institución escuela tal como la conocemos con los múltiples objetos que se le asocian (el edificio, el mástil, los bancos) y que, por el contrario, sea más evidente la presencia de otras instituciones (el hospital) colabora con el hecho de que se esperen otras cosas de las y los maestros DyH.

¿Qué esperan la familia, las y los médicos y la escuela de origen de la o el docente DyH? Eso que esperan ¿es algo a lo que se deba y se pueda dar respuesta?

Para responder a la primera pregunta deberíamos consultar a dichos actores o a maestras y maestros DyH que hayan pasado por esa experiencia. Respecto de la segunda pregunta, difícilmente se pueda responder si no se tiene claridad acerca del rol de la o el maestro DyH y, sobre todo, acerca de la función y sentido de la EDyH.

Vayamos entonces al núcleo de la definición de la MEDyH

Volver al eje

La EDyH en nuestro país es una modalidad del sistema educativo transversal a los niveles obligatorios (Inicial, Primaria y Secundaria) y a otras modalidades, que tiene el objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación de sujetos que por estar atravesando una situación de enfermedad no pueden asistir con regularidad a la escuela.

Para asegurar la continuidad de los aprendizajes y para resguardar las trayectorias educativas de estas personas, la MEDyH “va en su búsqueda” y despliega la tarea educativa allí donde se encuentren, ya sea en el propio domicilio o en las instituciones de salud.



Se hacen visibles en esta breve definición algunas de las **características identitarias de la MEDyH**.

Un primer punto es que la EDyH **p pertenece al sistema educativo** y, por lo tanto, al campo de la educación. **Su función es educativa.**

Un segundo punto es que sus destinatarios/as son estudiantes que atraviesan una situación de enfermedad que les impide asistir a la escuela, razón por la cual la escuela, a través de la o el maestro DyH, va a su encuentro.

Como vemos, en estas dos afirmaciones se encuentra, a su vez, lo que identifica a la tarea docente DyH y lo que podría explicar por qué suelen aparecer otras demandas y expectativas respecto a su rol.

La o el maestro **enseña**: ofrece situaciones para aprender, pone a disposición contenidos culturales, da lugar a la palabra, a la pregunta, al pensamiento. Al conectar a la o el estudiante con lo que sí puede hacer, al devolverlo/a a la posición de quien aprende, al ofrecerle herramientas que permiten resignificar o simbolizar la situación por la que está atravesando, la tarea educativa tiene efectos que parecieran ir más allá de lo educativo pues aporta a la salud integral de esa niña o niño.

Cuando una niña o un niño en situación de enfermedad presenta un cambio positivo en su ánimo que favorece el tránsito de su enfermedad, resulta comprensible que su médica pediatra o su papá vean en la tarea de la o el docente algo que excede a lo educativo.

Pero, como dice la Res. CFE 202/13 “más allá de las intersecciones de contextos y discursos donde se desarrollan las prácticas” **la EDyH no es un complemento de las prácticas médico asistenciales.**

Tomamos una cita completa de la Resolución, por la claridad con la que lo expresa:

“Aunque genere efectos terapéuticos, por representar no sólo una oportunidad de aprendizaje sino también una ayuda para sobrellevar mejor su enfermedad, no es en sí misma terapéutica. Aunque priorice y utilice recursos educativos de carácter lúdico y recreativo, no se propone “entretenér” o “distraer” al alumno frente al aprendizaje que implica la experiencia de la enfermedad” (Res. CFE 202/13).

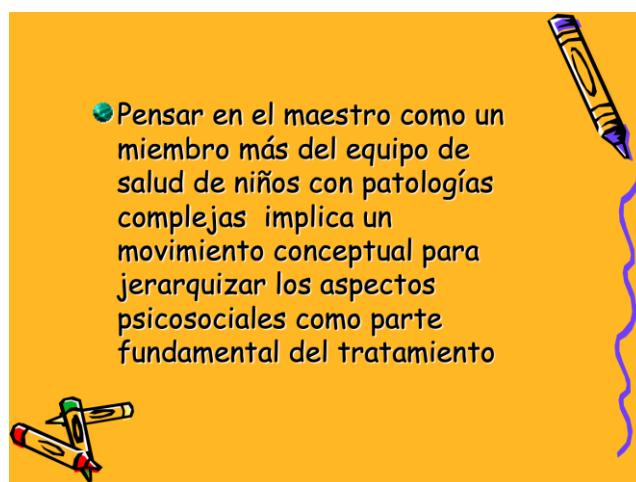
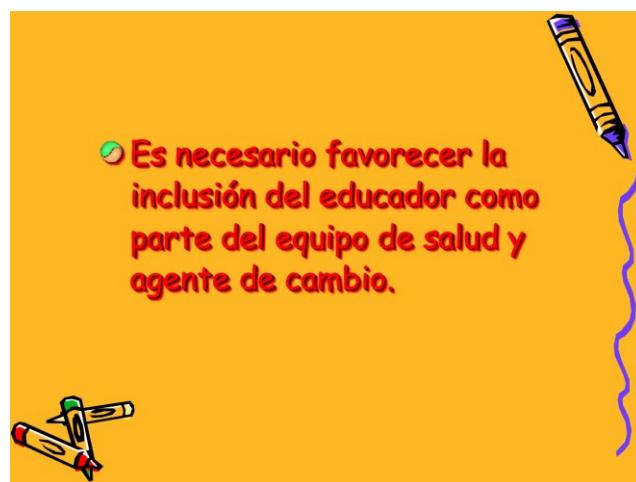
Tenemos aquí, entonces, algunos puntos de anclaje para responder a las demandas de otras y otros, demandas que surgen de un interés compartido por el bienestar de esas niñas y niños, pero a las que



hay que responder volviendo siempre al **eje de la función de la MEDyH** y el sentido de la tarea: **la enseñanza y el aprendizaje.**

Necesidades y sentidos ¿compartidos?

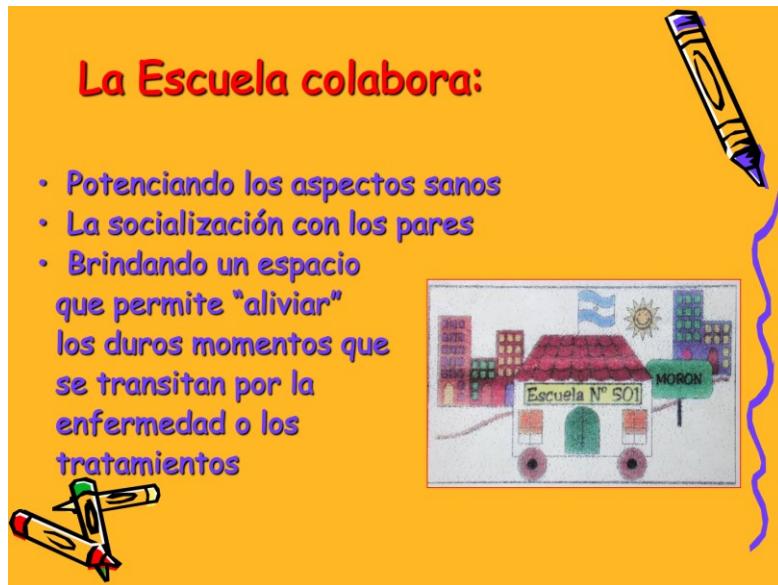
Al escribir esta clase para ustedes hemos tenido la oportunidad de acceder a una propuesta de taller para docentes DyH ofrecida por una médica pediatra del Hospital Posadas, la Dra. Rut Kiman. Nos parece interesante compartir con ustedes algunas de las filminas que acompañaron la presentación del taller, porque nos ayudará a seguir pensando en el tema de esta clase.



Como ven, la propuesta habla de incluir al educador como parte del equipo de salud y esa inclusión se promueve desde el entendimiento de que los aspectos psicosociales son parte fundamental en un tratamiento médico.

Lo primero que podemos decir es que esa articulación de la que venimos hablando entre el sector de salud y el sector educativo, en el caso de niñas y niños en situación de enfermedad, es vista también en este caso como algo necesario y fundamental por parte del sector salud.

Pero el caso nos sirve para ejemplificar lo que decíamos respecto a las expectativas mutuas. Leamos lo que se expresa en otra de las filminas:



En el mismo sentido, en otras partes de la propuesta se habla de la educación y de la tarea del docente como un respaldo del tratamiento médico.

Salgamos ahora del caso puntual para pensar en estas expresiones como ejemplos de formas de pensar y entender la tarea educativa que seguramente son compartidas por muchos/as profesionales del sector salud. ¿Podríamos decir que están equivocados/as, qué no entienden la función de la EDyH y sencillamente descartar lo que tengan para decir?

En vistas a la construcción de relaciones de colaboración, creemos que es más productivo entender que desde el sector salud se evalúa y valora el trabajo de la o el docente desde su propio universo de sentidos, es decir, desde el aporte que hace a la salud integral de las y los pacientes. Desde la especificidad de su rol, las y los profesionales de la salud pueden advertir los beneficios de la tarea educativa en la salud de sus pacientes y por ello abogar por un trabajo integrado junto a las y los docentes.



Entender desde dónde enuncia la familia o el personal de la salud no significa plegarse a lo que demanda. Cuando una o un docente DyH tiene claridad acerca de su función podrá tomar estas afirmaciones y dar cauce al trabajo en colaboración desde el propio marco de sentido, comunicando con su hacer (y si hace falta explicando también) dónde radica la especificidad de su rol.

Lo importante en estas interrelaciones es buscar el entendimiento desde la especificidad del rol de cada uno/a pero apuntando a —o buscando construir— los sentidos compartidos. Quien es paciente para uno/a, es estudiante para el otro/a, pero para ambos es un sujeto de derecho, una niña o un niño como cualquier otro que, aunque atraviesa una situación de enfermedad, no se define por ella.

Servicios Educativos de la MEDyH

Decíamos antes que el contexto particular en que se desarrolla la tarea docente en la MEDyH colabora con el hecho de que, a veces, existan demandas o expectativas que no se ajusten a la función específica.

Esta afirmación, que la planteamos para la MEDyH en general, podría abrirse con nuevas preguntas cuando pensamos en los diferentes modelos de organización que en la MEDyH institucionalizan la acción educativa.

Por un lado, están las escuelas hospitalarias y/o domiciliarias. Estas constituyen establecimientos que cuentan con una sede o espacio físico propio y con una estructura orgánico-funcional que responde a las reglamentaciones propias de la jurisdicción de la que se trate para cada uno de los niveles y modalidades. Su especificidad institucional refiere a los fines y objetivos propios de la Modalidad.

Por otro lado, están los Servicios Educativos. Se denomina así a aquellas ofertas organizativas que constituyen una opción educativa para la escolarización de estudiantes de los niveles obligatorios que transitan una situación de enfermedad y que se encuentren internados/as, pero que no se encuadran dentro del formato de escuelas. La dependencia pedagógica y administrativa de estos servicios varía según las jurisdicciones. En algunos casos dependen de una escuela propia de la modalidad, en otros de una escuela de alguno de los niveles o incluso de una escuela de otra modalidad cuando el perfil de las y los alumnos así lo requiere (por ejemplo, cuando se trata de una o un alumno de una escuela secundaria técnica, o de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).



Aún en el marco de un contexto diferente al que habitualmente asociamos a una escuela, es decir, aún en el marco del domicilio de la o el estudiante o del hospital, **una Escuela Domiciliaria y/o Hospitalaria es una escuela**: tiene una planta docente conformada, un equipo directivo, una sede y, en algunos casos, un equipo interdisciplinario de apoyo. La o el docente que está desarrollando su tarea, inclusive cuando lo haga en la soledad del domicilio de su estudiante, cuenta con un equipo de colegas y con un equipo directivo para pedir alguna sugerencia, para compartir una experiencia, para solicitar alguna orientación; equipo que comparte la experiencia y el conocimiento acerca de la función específica y las particularidades de la tarea en la Modalidad. Para la familia, existe un lugar concreto donde dirigirse para alguna consulta, un lugar donde comunicarse —más allá del celular o el correo personal de la o el docente—, lo que colabora a **entender su tarea enmarcada institucionalmente**.

En el caso de los Servicios Educativos ese encuadre puede volverse más difuso. Siempre hay una institución de la que el o la docente depende administrativamente y, al igual que las escuelas DyH, cuenta con el mismo encuadre normativo y pedagógico. Pero la posible interacción con colegas con quienes compartir inquietudes o a quienes solicitar orientación sobre cuestiones específicas de la Modalidad ya no es tan directa. Para la familia puede no ser tan visible el encuadre institucional de la tarea que se desarrolla.

Y aquí aparece nuevamente el tema de las expectativas sobre la tarea docente ¿qué espera la familia de esta o este maestro domiciliario que forma parte de un Servicio Educativo de la MEDyH? ¿Acaso lo ven como una o un maestro particular o como alguien que hace apoyo escolar? ¿Cómo hacer para dar institucionalidad a la tarea de enseñanza en este contexto?

Como ya hemos planteado, lo primordial es que la o el propio maestro DyH tenga claridad sobre su función. Sobre esa base, será más fácil comunicar a otros —en este caso la familia— el sentido, el propósito y las características de la tarea.



Y en esta búsqueda de claridad, el currículum del Nivel del que se trate y la estrecha articulación con la escuela de origen constituyen pilares donde sostener la tarea de enseñanza. No es un complemento de lo escolar, no es una tarea a demanda, no se realizan actividades sueltas para responder a necesidades de aprendizaje puntuales. Se trata de diseñar un plan de trabajo enmarcado en el Diseño Curricular del Nivel y articulado con la escuela de origen, con objetivos de aprendizaje claros, cuya finalidad es brindar las condiciones para que la o el estudiante dé continuidad a su proceso de aprendizaje escolar, de manera de estar en condiciones de reinsertarse en su escuela en las mejores condiciones pedagógicas posibles cuando su salud se lo permita.

Esto es así porque la planificación de la o el docente DyH, aún cuando por cuestiones coyunturales se realice, a veces, en soledad, tiene una dimensión institucional que no puede ser perdida de vista. Las decisiones de enseñanza no se toman desde lo personal/individual, sino desde un proyecto compartido, que se ve plasmado en los Diseños Curriculares y en los acuerdos institucionales.



En la clase 3 compartiremos relatos de experiencias. Una de ellas corresponde al modelo de organización de Servicio Educativo y muestra un claro encuadre institucional, facilitado por la asignación de las horas a la escuela de origen del estudiante.

¿Cómo seguimos?

¿Cómo seguimos en el Módulo? En principio, leyendo la bibliografía obligatoria, que en este caso consiste en la normativa federal que enmarca el trabajo en la MEDyH en nuestro país (Res. CFE 202/13) y en un texto de Asquini y Nejankis (2007) que nos invita a pensar en la práctica entre varios y que nos acerca el concepto de “hacer campo en el sujeto”.

¡no lo hicieron aún, recuerden presentarse en el foro correspondiente.

En unos días se publicará la clase 2 *¿Qué hace con el currículum un/a docente de la Modalidad?* La recomendación es que en los días que siguen a la publicación de cada clase avancen con las lecturas y actividades que se proponen. ¡No dejen todo para el final!

Material de lectura

Materiales de lectura obligatoria

Asquini, I y Nejankis, G. (2007) ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?. En “Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones”. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/v1xee>

Resolución Consejo Federal de Educación 202/13

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_202-13.pdf

Bibliografía complementaria

Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Aportes para la construcción de la modalidad educación domiciliaria y hospitalaria*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
<https://www.educ.ar/recursos/152559/aportes-para-la-construcci%C3%B3n-de-la-modalidad-educaci%C3%B3n-domiciliaria-y-hospitalaria>

Bibliografía de referencia

Dirección General de Cultura y Educación (2009). La planificación desde un currículum prescriptivo. Provincia de Buenos Aires.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxub3RpY2Ihc2RlbGFjYXBhfGd4Ojk2NDk5MGViZjcyMDA3Mg>

Kiman, Ruth. Presentación del Taller “Cuando la escuela va al hospital”. Disponible en www.sap.org.ar



Créditos

Autores: Patricia Barbuscia y Marion Evans

Cómo citar este texto:

Barbuscia, Patricia y Evans, Marion (2023). *Clase Nro 1: Articulaciones necesarias, expectativas y especificidad del rol. Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0



Módulo 3: Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH

Clase 2. ¿Qué hace con el currículum un/a docente de la Modalidad?

Palabras que dicen más

Bienvenidas y bienvenidos a la Clase 2 del Módulo *Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH*.

Esta clase y la siguiente tienen como propósito analizar y reflexionar sobre la tarea de enseñanza en la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria (MEDyH); más específicamente, sobre la **producción del plan de trabajo** para una o un estudiante en particular.

En esta clase se abordará el tema partiendo de la puesta en cuestión de algunos conceptos que suelen usarse para referir a esta tarea en la MEDyH. La intención no es desterrar tales conceptos sino indagar sobre sus sentidos, sus implicancias, de modo de usarlos reflexivamente.

En la clase 3 se presentarán relatos de docentes de la Modalidad, con la finalidad de conocer el trabajo en situación, poder analizarlo a partir de categorías teóricas trabajadas en los módulos y pensarnos, cada uno/a y en conjunto, como productoras y productores de conocimientos.

Saben que cuentan con el Foro de consultas y debates para plantear allí sus dudas, preguntas, inquietudes, así como también sus reflexiones.

¡Empecemos!

Articular para poder enseñar

Cuando una o un docente DyH recibe a una o un estudiante inicia un proceso de trabajo pedagógico que implica entrar en interacción y articular su tarea con otros/as: familia, personal de salud y escuela de origen. Veamos en cada caso en qué consiste esa articulación y por qué es necesaria.



La familia

La familia de la o el estudiante en situación de enfermedad debe estar al tanto del encuadre institucional de la tarea que desarrolla la o el docente de la MEDyH para acompañar y comprometerse desde su lugar. Debe saber que se trata de dar continuidad al proceso de aprendizaje iniciado en la escuela de origen y que el propósito es favorecer la futura reinserción en las mejores condiciones pedagógicas posibles. Asimismo, debe conocer que se trata de una tarea formalmente enmarcada y que por lo tanto implica la obligación de la o el docente DyH de consignar asistencia, evaluar e incluso promocionar a la o el estudiante.

Una de las primeras tareas de la o el docente DyH es entonces comunicarse con la familia, informar con claridad las pautas y el propósito de su tarea y establecer acuerdos (tiempos, espacios, organización, materiales, etc.) para que la familia pueda acompañar el proceso de aprendizaje. Asimismo, la familia puede brindar información valiosa sobre la trayectoria escolar de la niña o niño, así como sobre sus gustos, intereses y capacidades que se podrán tener en cuenta para diseñar las estrategias más adecuadas.

El personal de salud

La o el docente entrará en comunicación también con el personal de salud que atiende a la o el estudiante, quien podrá informar sobre el diagnóstico, las particularidades de la enfermedad en esa niña o niño, los cuidados y la previsión de tiempo de reposo o internación. Esta información será valiosa ya que refiere a las posibilidades y a las condiciones que la enfermedad conlleva para el desarrollo de las propuestas de enseñanza. Nos referimos a posibilidades en cuanto a movimientos, a posibles consecuencias de la medicación en su capacidad de atención, a cuidados respecto a los materiales a utilizar, entre otros.

Aquí cabe poner una alerta importante: desde su especificidad, el personal de salud informa sobre estos condicionamientos pero de ninguna manera decide el plan de trabajo pedagógico a seguir. Es la o el docente quien, con esa información y desde su saber específico, diseña una estrategia de enseñanza que tome en consideración estas limitaciones y/o posibilidades en el marco de los objetivos educativos.



La escuela de origen

En este caso se trata de trabajar con colegas que comparten un marco de sentido y normativo de la tarea. Pareciera el nudo menos complicado en esta red de interacciones ¿Dónde podría radicar la dificultad? Sin embargo, sabemos que aquí también encontramos una fuente de conflicto.

Vamos de a poco ¿Qué es lo que debería suceder entre la escuela de origen y la MEDyH?

El propósito de la MEDyH es dar continuidad al proceso de aprendizaje iniciado en la escuela de origen; por ello resulta fundamental que la escuela de origen comparta con la o el docente de la modalidad información sobre los contenidos ya abordados en el ciclo lectivo, así como sobre su desempeño académico, aprendizajes logrados y dificultades.

Pero, para poder dar efectiva continuidad y para que la o el estudiante esté en condiciones —cuando su salud lo permita— de retornar a su escuela en las mejores condiciones, también es fundamental mantener una continua comunicación que implica, entre otras cosas, que la o el docente de la escuela de origen vaya compartiendo cuáles serán los temas que su grupo/clase trabajará en el próximo tiempo, de qué modo serán abordados y cómo serán evaluados. Solo de esta manera la o el docente DyH podrá diseñar un plan de trabajo que le permita a la o el estudiante avanzar en la misma línea que sus pares.

¿Y por qué decimos que aquí radica una fuente de conflicto? Porque al momento del retorno a la escuela de origen, y para que haya una verdadera continuidad en el proceso de aprendizaje y resguardar su trayectoria, debe existir el pleno convencimiento de que la tarea realizada por la o el docente DyH y el proceso de aprendizaje seguido por la o el estudiante tienen el mismo valor que lo que hubiera sucedido en la escuela “común”; que las decisiones tomadas por la o el docente DyH respecto de la evaluación y calificación tienen plena validez y que pueden ser conversadas y discutidas en equipo, claro, pero como las de cualquier otro u otra estudiante. Esto demanda un profundo trabajo por parte de las autoridades políticas (esta Actualización Académica es un ejemplo de ello) y por parte de los equipos de la MEDyH para dar a conocer la función, encuadre y responsabilidades de la MEDyH, de manera que la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación de las y los estudiantes en situación de enfermedad guíe las acciones de todos los actores involucrados durante todo el proceso, desde el ingreso a la MEDyH hasta la reinserción en la escuela de origen.



Volviendo a lo que veníamos desarrollando, cuando se entra más en detalle sobre aquello que la o el docente de la modalidad hace cuando diseña el plan de trabajo para su estudiante es cuando aparecen una serie de conceptos y nociones sobre los que queremos invitarlos e invitarlas a detenerse a pensar.

¿Cómo llamamos al trabajo que se hace en la Modalidad?

En ocasiones, cuando se habla acerca de las particularidades de la tarea didáctica y pedagógica en la Modalidad aparecen conceptos como: adaptaciones curriculares, adecuaciones curriculares, PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión); conceptos asociados más directamente al campo de la Educación Especial, desde donde han partido, como sabemos, gran parte de los desafíos y cuestionamientos a la educación común en cuanto a la atención que brinda a la diversidad de alumnas y alumnos.

Les proponemos detenernos a pensar en el significado, el sentido y la pertinencia o no de estos conceptos para referir a la tarea de la Modalidad EDyH.

Como sabemos, la educación de los sujetos que atraviesan una situación de enfermedad fue entendida en sus orígenes como inherente a la Educación Especial a partir de la concepción de enfermedad como una situación anómala que producía alteraciones cognitivas que derivaban en necesidades educativas. Aún hoy, en algunas jurisdicciones de nuestro país, la dependencia administrativa de la Modalidad da cuenta de esta fuerte asociación con la Educación Especial. Por eso, poner bajo análisis estas nociones se enmarca en nuestros esfuerzos por seguir profundizando en la reflexión acerca de las características identitarias de la Modalidad DyH y su diferenciación con la Modalidad de Educación Especial.

Es importante dejar en claro que no es nuestro propósito poner en cuestión el sentido y uso de esos conceptos en el ámbito de la Educación Especial. Esas nociones han habilitado a muchas y muchos docentes a nombrar y entender la compleja tarea que realizan en la educación de estudiantes con discapacidad. Aquí solo queremos aportar algunas puntas para discutir y reflexionar sobre su uso en el ámbito de la Modalidad EDyH, como un camino para identificar y clarificar su especificidad en el sistema educativo nacional.



Cabe señalar que los conceptos de “adaptaciones curriculares” y “adecuaciones curriculares” han sido cuestionados y revisados también en el campo de la Educación Especial.

En cuanto a la normativa en vigencia, ambos conceptos no están presentes en los acuerdos federales de la Modalidad Educación Especial aprobados por el Consejo Federal de Educación, Resoluciones CFE 155/11 y 311/16.

Distintos caminos, mismos aprendizajes

En general, más allá de algunas diferencias que puedan encontrarse, las producciones que hablan de “adaptaciones” o “adecuaciones” curriculares refieren con estas nociones a aquellas modificaciones o ajustes que se realizan sobre una propuesta pedagógica para atender a las diferencias o a las necesidades particulares del alumnado. Asimismo, mayormente refieren a necesidades educativas que se derivan de una discapacidad. En estas producciones se pueden encontrar clasificaciones de tipos de adecuaciones en función de cuáles son los elementos del currículum que se modifican y cuán profundos son esos cambios.

Pensemos más en detalle cuál es el sentido de su uso en el contexto de la MEDyH y cuáles sus implicancias.

Cuando se extrapolan estos conceptos a la Modalidad EDyH esas diferencias y necesidades particulares que justificarían una adecuación serían las que se derivan de la situación de enfermedad. Efectivamente, y como ya ha sido mencionado, al diseñar el plan de trabajo la o el docente DyH realiza ajustes sobre la planificación compartida desde la escuela de origen con el propósito de conformar una propuesta de trabajo adecuada a la situación particular por la que atraviesa su estudiante.

La particularidad de la situación está dada por las posibilidades y limitaciones que la situación de enfermedad genera en el desempeño del estudiante. Por ejemplo, podemos pensar en limitaciones en cuanto a la posición en la que deba permanecer, en cuanto a la movilidad de sus manos, su capacidad de atención, la posibilidad de expresarse oralmente, etc. Por otro lado, la particularidad de la situación está dada también por el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la tarea educativa:

tiempos acotados, con intermitencia, en el hogar o el hospital, solo o con otras u otros estudiantes, etc.

En ese marco, la o el docente DyH debe pensar cómo desarrollar con este o esta estudiante en particular las actividades de aprendizaje que han sido planificadas para el grupo/clase de la escuela de referencia. En este sentido, la propuesta de la/el docente de la escuela de origen se adecua para ser desarrollada con el o la estudiante en situación de enfermedad. Pero resulta necesario poner una alerta sobre esta afirmación. En principio y en términos generales, estos ajustes se realizan sobre algún aspecto de las actividades propuestas (los recursos utilizados, la duración, transformar en un trabajo individual algo que estaba previsto para hacer en grupo, etc.) pero no sobre los objetivos y contenidos de aprendizaje que siguen siendo los mismos.

En este sentido, es importante que la o el docente DyH identifique y organice los contenidos prioritarios de la sala/grado/año del que se trate de manera que su **plan de trabajo promueva el logro de los aprendizajes esperados**.

Traemos aquí una afirmación de Terigi (2010) quien a propósito de proponer el desarrollo de diversas cronologías de aprendizaje como alternativa al aprendizaje monocrónico, dice “si la diversificación es que algunos puedan aprender todo el currículum y otros aprendan versiones empobrecidas del currículum, eso desde luego lo discutiría. Ahora, si la diversificación es generar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, a mí eso me parece completamente defendible” (pág. 21).



Si no cursaste el Módulo *La centralidad de la enseñanza en la MEDyH. Una propuesta pedagógica para acompañar las trayectorias escolares*, te invitamos a leer el texto [Cronologías de aprendizaje](#) que figura en la bibliografía complementaria.

¿Y si no hay nada que adecuar?

Decíamos que cuando se extraña el uso del concepto “adecuación curricular” al contexto de la MEDyH las diferencias y necesidades que justificarían las modificaciones son las derivadas de la situación de enfermedad. Pero, ¿acaso en el grupo/clase de la escuela de origen no existían diferencias entre estudiantes?, ¿las y los estudiantes de la escuela de origen son todos/as iguales y presentan las mismas necesidades de aprendizaje?

Sabemos que lejos de la ilusión de homogeneidad sobre la que se construyó la escuela moderna las diferencias entre estudiantes al interior de los grupos/clase son múltiples. Sabemos también que las necesidades educativas particulares pueden derivar de variadas circunstancias. Alejandro Cerletti (2008) expresa “(...) las diferencias son una trivialidad de lo existente (ya que se trata siempre de multiplicidades) y no, como se las ve usualmente, una excepcionalidad que irrumpen en una homogeneidad para producir ruidos en la integración o en el orden” (pág. 33).

En el marco de una **educación inclusiva**, entonces, es posible sostener que todas y todos los estudiantes requieren una enseñanza acorde a su singularidad y sus circunstancias.

Es este, entonces, un punto interesante para pensar, porque en el uso de los conceptos que aquí estamos discutiendo podría subyacer la idea de que existe una propuesta pedagógica que es adecuada para todas y todos sobre la que hay que realizar adecuaciones para que pueda llevarse a cabo con algunos/as estudiantes, a los/as que se adjudica la condición de ser diferentes por el hecho de transitar una enfermedad.

Toda planificación o propuesta didáctica debería ser pensada con la suficiente flexibilidad para favorecer su mejor desarrollo con cada una y cada uno de las y los estudiantes de un grupo. Toda planificación debería dar lugar, retomando nuevamente a Terigi (2010), a **manejar cronologías de aprendizaje diferentes**. Quizás no habría nada que adecuar si la propuesta de la que partimos ya habilita distintos caminos, tiempos y recursos en función de las particularidades de las y los estudiantes.

De ninguna manera pretendemos aquí desresponsabilizar al docente DyH y “tirar la pelota” a la escuela de origen. En reiteradas oportunidades expresamos que hay una responsabilidad compartida cuando se trata de enseñar a estudiantes en situación de enfermedad. La intención es hacernos



preguntas, pensar más allá de los conceptos que nos vienen “cerrados” en busca de una mayor comprensión de la compleja tarea que nos toca.

Desde el Diseño Curricular hasta la planificación

Como última apertura en este desmenuzamiento conceptual pensemos en el proceso que se da al momento de diseñar una propuesta de enseñanza enmarcada en la normativa curricular de la que se trate.

Flavia Terigi (1999) habla de **procesos de especificación curricular** para referirse a aquellas transformaciones de las que es objeto el currículum desde el nivel político (en el que las prescripciones curriculares se plasman en documentos oficiales, como los Diseños Curriculares) hasta el nivel del aula (donde el currículum se objetiva en la planificación de una o un docente determinado). La autora diferencia esta manera de entender los procesos curriculares de otras dos maneras, enfrentadas entre sí, a las que referiremos brevemente solo para dar mayor comprensión al concepto que aquí queremos retomar.

Desde un extremo, se piensa al proceso curricular como un proceso de aplicación de lo prescripto. En este caso, se entiende que la prescripción expresada en la normativa curricular se concreta, se aplica, en los niveles siguientes, con algunas modificaciones vinculadas a las condiciones de cada nivel, pero manteniéndose mayormente estable. En el otro extremo, se piensa al proceso curricular como un proceso de disolución, es decir se entiende que cada uno de los niveles o ámbitos (nivel institucional y nivel áulico) presenta una lógica específica y que la fuerza de esas lógicas es tal que el currículum formal carece de toda eficacia frente a ellos y por eso “se disuelve” en lo que sucede en la realidad de las escuelas y las aulas.

La interpretación que propone Terigi y que denomina **especificación curricular** supone que cada uno de los niveles tienen su lógica y que estas lógicas son eficaces (es decir, que las condiciones en las que se desenvuelve el currículum constituyen factores que operan sobre él transformándolo, resignificándolo) pero a su vez entiende que el currículum prescripto no está a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, sino que tiene eficacia en la determinación de lo que en ellos ocurre, por un lado porque es el objeto sobre el cual estos niveles operan, y por el otro porque contribuye a configurar y pautar el desarrollo de esos niveles.



Si entendemos, en el marco del aporte de esta autora, que el proceso pedagógico siempre implica una cierta transformación de la prescripción curricular cabe preguntarse si agrega algún valor en términos de comprensión y descripción de la tarea, que en el ámbito de la Modalidad EDyH se acuda a los conceptos de “adecuación curricular” o “adaptación curricular” para referir a lo que allí se hace al momento de diseñar una propuesta para una o un estudiante.

¿Cómo seguimos?

Te invitamos a leer la bibliografía obligatoria de la clase que consiste en un texto de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el que se conceptualiza y se brindan orientaciones para la planificación institucional y didáctica partiendo del análisis de prácticas reales de planificación en escuelas de los distintos niveles educativos.

Además, realicen la actividad obligatoria de la clase que, como saben, es requisito para la acreditación del Módulo.

Si no participaron del Módulo *La centralidad de la enseñanza en la MEDyH. Una propuesta pedagógica para acompañar las trayectorias escolares*, sería bueno que lean el texto de Terigi [Cronologías de aprendizaje](#) que figura en la bibliografía complementaria, puesto que el concepto que allí se desarrolla resulta sumamente potente para pensar en el diseño del plan de trabajo de estudiantes de la Modalidad.

Actividad obligatoria

Este Trabajo Práctico tiene el propósito de hacer una pausa para pensar y poner por escrito algunas ideas, reflexiones o aprendizajes que hasta aquí te han dejado estas dos primeras clases del Módulo.

Consignas:

1) En el texto de la bibliografía obligatoria de la Clase 1 “¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?” se expresa: “De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas” (2007, p 2).

¿Qué te aporta esta frase para pensar sobre la tarea docente en la MEDyH? Para orientarte en tu reflexión te hacemos otras preguntas: En el caso de la MEDyH ¿quiénes serían esos varios que traman una red?, ¿el lugar de qué sujeto se estaría sosteniendo?, ¿todos los que conforman la trama ven a ese sujeto del mismo modo?, ¿qué interpretación hacés de la idea de “autorizaciones mutuas”?

2) En la clase 2 centramos nuestra atención sobre ciertos conceptos; los pusimos bajo la lupa para pensar qué significaciones entrañan, para analizarlos con cierta extrañeza (como si fuéramos extranjeros).

¿Qué te aportó la clase 2 para pensar sobre tu práctica docente? ¿qué reflexión o pregunta te dejó? Es importante que menciones si tu práctica se desarrolla dentro de la MEDyH o no.

El trabajo práctico se entrega mediante el buzón habilitado a tal fin. La fecha límite para presentarlo es el viernes 13 de octubre. El archivo deberá nombrarse con tu apellido y número de aula, por ejemplo, RODRIGUEZ_AEDH03 (047)

Material de lectura

Bibliografía obligatoria:

Dirección General de Cultura y Educación (2009). La planificación desde un currículum prescriptivo. Provincia de Buenos Aires.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxub3RpY2lh2RlbfGfjYXBhfGd4Ojk2NDk5MGViZjcyMDA3Mg>

Bibliografía complementaria

Terigi, Flavia (1999). *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*, Cap 3. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, Flavia (2010). *Cronologías de aprendizaje*. Disponible en: [Acceder al documento](#).

Bibliografía de referencia

Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del Estante.

Créditos

Autores: Patricia Barbuscia y Marion Evans

Cómo citar este texto:

Barbuscia, Patricia y Evans, Marion (2023). *Clase Nro 2: ¿Qué hace con el currículum un/a docente de la Modalidad?*. Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)



Módulo 3: Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH

Clase 3. El diseño del Plan de trabajo: relatos de experiencias

Asomarnos a las aulas DyH

¡Bienvenidas y bienvenidos!

En esta tercera clase compartiremos con ustedes tres relatos de experiencias de docentes de la MEDyH. Lo haremos con varios propósitos.

Por un lado, queremos dar lugar en este Módulo a la voz de docentes de la MEDyH, porque sabemos que en sus prácticas van construyendo un saber acerca de la enseñanza que cuando se comparte habilita potentes discusiones, nuevas miradas e interpretaciones y favorece la construcción de conocimiento pedagógico.

Además, queremos que a través de sus relatos ustedes puedan acercarse a la cotidianidad de la tarea en la MEDyH, tener una muestra de las múltiples variables que se ponen en juego y conocer acerca de las decisiones que las y los colegas toman en esos contextos.

También es nuestra intención que a partir de esas lecturas puedan abrirse caminos hacia otras reflexiones: pensar en los supuestos sobre los que se sostienen las acciones narradas; conceptualizar o interpretar desde perspectivas teóricas algunas de las cuestiones relatadas, imaginar qué otras decisiones podrían haberse tomado.

Proponemos hacerlo desde el lugar de aprendientes, es decir, no estamos evaluando la tarea de las colegas en el marco de un examen y no estamos, tampoco, haciendo aportes que contribuyan a su formación en servicio (pues eso requeriría de otro encuadre de trabajo que no es el de este curso). Ellas nos comparten generosamente su experiencia para que quienes participamos en este curso podamos aprender a partir de su lectura, su análisis y de las reflexiones que surjan en nuestros intercambios.

Y, por qué no, también esperamos que esta lectura los y las anime a escribir y a registrar lo que hacen cotidianamente como una suerte de memoria del trabajo realizado, para volver sobre ello, reflexionar y seguir aprendiendo de su propia práctica.

Leer y analizar relatos

Cuando una o un docente relata una experiencia decide qué contar, dónde poner el foco, dónde explayarse más en función de la significación que le haya dado a la situación vivida, de los aprendizajes que le haya generado y de los cuestionamientos o reflexiones a las que la experiencia ha dado lugar.

Cuando ese relato es leído y analizado por alguien más pueden ponerse de relieve elementos que en el relato parecían secundarios y pueden surgir como eje del análisis elementos que en el relato no ocupaban necesariamente un lugar central. Esto sucede porque en la lectura y el análisis cada uno/a pone en juego su propio marco conceptual y de experiencias desde donde interpreta lo leído.

En este caso, quienes escribimos esta clase compartiremos algunas miradas, análisis y reflexiones que realizamos a partir de los relatos que se vinculan con los propósitos de este curso, con aquello sobre lo que queremos que ustedes se cuestionen y se queden pensando. Ustedes seguramente observarán otras tantas cosas que abrirán hacia otras posibles reflexiones y conceptualizaciones.

Dicho esto, y agradeciendo a las colegas que nos compartieron sus relatos, les presentamos a Graciela.



Graciela, maestra DyH de Nivel Primario, Provincia de Misiones

Mi nombre es Graciela A. Soy maestra de grado interina en la escuela Hospitalaria y Domiciliaria nro. 4 de San Vicente.

En este ciclo lectivo trabajé con varios niños de diferentes grados y con diferentes situaciones.

En esta ocasión, la experiencia que voy a relatar es la realizada con Lautaro. Lautaro es un alumno que cursa primer grado y que desde el inicio del ciclo lectivo se encuentra en reposo domiciliario debido a que se le realizó un trasplante de médula ósea.

La demanda para atención domiciliaria de Lautaro llegó a través de la escuela de origen, quien nos proporcionó los datos del niño. A partir de esta solicitud nos acercamos con la directora hasta la escuela para coordinar la tarea con la maestra. Ella me compartió su planificación anual. Además, me sugirió actividades para desarrollar ciertos contenidos. También nos brindaron información acerca de cómo llegar hasta la casa de Lautaro ya que vive en un medio rural. Ese mismo día realizamos la primera visita a la familia, le informamos la modalidad de trabajo y establecimos los días y horarios en los que tendríamos las clases. A la semana siguiente iniciamos la atención domiciliaria.

Lautaro no asistió a nivel inicial ya que estuvo internado prácticamente todo el año, por lo que debí realizar ajustes en la planificación que me había facilitado la maestra.

Como ya comenté, la docente me había sugerido actividades para desarrollar algunos temas. Por ejemplo, para trabajar los números del 1 al 10 había planificado una canción que demandaba ser cantada por varios alumnos, ya que a medida que se cantaba se iban sumando alumnos. Como en el caso de Lautaro no había otros niños para cantar con él, decidí cambiar la estrategia. En lugar de usar la canción implementé un juego de recorridos que consistía en una carrera de autos de juguete donde ambos competíamos. En este juego utilizamos una pista de carrera hecha con afiches y diferentes casilleros; cada casillero era un número, iniciando con el 1 y finalizando con el 10. Usamos un dado que era arrojado por turnos para avanzar en la pista hasta llegar a la meta. Con esta estrategia logré que Lautaro cuente los números del 1 al 10 y que los identifique.

Para complementar el aprendizaje, hicimos un afiche con los números y luego Lautaro los copió en su cuaderno. Despues, volvimos a contar los números y a jugar nuevamente. A partir de esta actividad, utilizamos el juego como una estrategia para continuar con todas las familias de números hasta el 100.

El juego es un medio esencial para enseñar contenidos puesto que permite abordar el currículum de manera distinta adecuándose a las necesidades de cada estudiante. El juego con fin educativo proporciona al niño/a estímulos que favorecen un adecuado desarrollo y en esta modalidad adquiere especial relevancia.

Utilizar un juego como estrategia didáctica resultó muy acertado ya que Lautaro en cada clase se acordaba de la pista de números, lo que nos permitió avanzar evidenciando un aprendizaje significativo. Incluso él mismo inventaba sus propios juegos con números. Esta propuesta me permitió propiciar un ambiente placentero y atractivo y, a la vez, desarrollar el contenido propuesto.

En esta estrategia educativa, así como en todas las demás que utilicé durante el año, se evidencia el trabajo que realizamos los maestros hospitalarios y domiciliarios; y en ese trabajo, la consideración de todas las circunstancias que rodean al alumno.

Lautaro cursó todo el año con la modalidad por lo que durante el ciclo lectivo realicé varias visitas a la escuela de origen además de comunicarme con la docente a través de Whatsapp. Su maestra, al igual que sus compañeros, siempre lo tuvieron presente aunque él no podía asistir; yo hacía de intermediaria entre él y sus pares. El trabajo articulado entre la escuela de origen y la escuela HyD es fundamental para dar continuidad a los procesos de aprendizaje y para que las y los estudiantes mantengan el vínculo con su escuela de origen y puedan reinsertarse a ella en las mejores condiciones pedagógicas posibles.

En las visitas que realizaba a la escuela podía observar que yo no avanzaba con los contenidos con el mismo ritmo que la docente. Esto es algo que puede suceder y que se debe a diversas variables, como ser la cantidad de horas de clase (son menos que en la escuela) y el contexto donde se desarrolla la clase, que es muy diferente también. A veces la familia de Lautaro recibía visitas; vale aclarar que compartían la vivienda con una vecina que les había prestado ese espacio mientras ellos construían su vivienda. Por eso, en ocasiones había mucho ruido y esto dificultaba el desarrollo de las actividades. También, la condición de salud es otro condicionante muy importante a la hora de

desarrollar la clase. En el caso de Lautaro, viajaba una vez al mes a Buenos Aires donde se realizaba los controles, y volvía muy cansado.

En la MEDyH, por las particularidades de la situación que atraviesan nuestras/os alumnas/os, tenemos que realizar una educación especializada e individualizada. Es importante tener en cuenta el estado del niño, el medio que lo rodea, sus capacidades, el apoyo de los padres y saber, como docentes, entender las interrupciones en la rutina escolar. Las estrategias que se planteen deben ser flexibles y tener en cuenta a todos los actores intervenientes y los recursos con los que se cuenta.

Como lo dice Alicia Camillioni (2009) “es indispensable, para el docente, poner atención no solo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos”.



La especificidad del trabajo en la MEDyH

Sabemos que las y los destinatarios de la MEDyH son estudiantes que por estar transitando una situación de enfermedad no pueden asistir a la escuela. También que la situación de enfermedad genera algunos condicionantes que deben ser tenidos en cuenta al momento de diseñar y desarrollar el plan de trabajo.

En el relato anterior la docente cuenta sobre las decisiones que tomó al pensar en una estrategia individualizada para su alumno y podrán observar que no pone mayor peso en la situación de enfermedad en sí.

Primeramente menciona que fue necesario realizar ajustes a la propuesta de la docente de la escuela de origen porque su estudiante no había cursado el Nivel Inicial. Como se ha podido leer, la razón por la que no lo cursó fue porque estuvo en reposo, lo cual nos habilita a preguntarnos qué pasó para que ninguna instancia haya solicitado su ingreso a la MEDyH. No son condicionantes generados por la enfermedad los que llevan a la docente a realizar ajustes en la propuesta, sino el hecho de no haber cursado el Jardín de Infantes y no contar, evidentemente, con algunos conocimientos que la maestra de la escuela de origen consideraba ya construidos.

Esto es interesante porque nos muestra que la situación de enfermedad no abarca al sujeto en su totalidad. Lautaro es un niño como cualquier otro, con una historia y con particularidades que la docente debe atender y que exceden su situación de enfermedad.

En el documento *Aportes para la construcción de la MEDyH* (2014) se expresa la importancia de poder ver a la o el estudiante de este modo: “(...) cuando hablamos de padecer, atravesar, transcurrir o de “situación” hacemos referencia a las afecciones del alumno como a una condición momentánea y circunstancial de la vida que afecta su salud, pero que no abarca a la persona en su totalidad. El uso de esta terminología es más profundo que el incentivo hacia una forma distinta de nombrar lo que le pasa a este sujeto, ya que nos permite correr el velo de lo que la enfermedad implica para poder ver más allá. Por ello, el uso de estos términos nos habilita a pensar en este sujeto como un alumno con saberes, posibilidades, recursos, sentimientos e intereses presentes y activos. Esta mirada es necesaria a la hora de pensar en el abordaje pedagógico que requiere el desempeño dentro de esta Modalidad”.



Volviendo al relato, cuando Graciela da un ejemplo del tipo de ajustes que realizó a la propuesta enviada por la docente de la escuela de origen, nuevamente vemos que estos no responden a alguna imposibilidad o condicionante del estudiante, sino a las particularidades de la situación en la que el estudiante se encuentra: la maestra y el niño están solos en el aula domiciliaria por lo que una actividad pensada para ser desarrollada en un grupo debe ser modificada. Pero además, Graciela cuenta que la familia de Lautaro vivía temporalmente en la casa de una vecina quien los había alojado mientras ellos construían su propia vivienda.

Resaltamos estos dos elementos del relato porque consideramos que allí aparece la particularidad de la situación de Lautaro y, por ello, nos permite pensar en la especificidad de las situaciones que se dan en la MEDyH.

El hecho de que docente y estudiante se encuentren solos y que la tarea se desarrolle en una casa familiar —en el caso del relato, de una vecina— son variables propias de la Modalidad EDyH. Esto no pasa en la escuela “común”. Son condiciones propias del trabajo docente en la MEDyH.

Eugenia, maestra DyH de Nivel Inicial, Provincia de Tucumán

Buenas tardes. Soy la profesora Eugenia Juarez, maestra de nivel inicial de la Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria de la Provincia de Tucumán.

En esta oportunidad vengo a presentar la experiencia desarrollada entre la escuela de Nivel Inicial Brigadier Juan Manuel de Rosas y la Escuela Domiciliaria Elizabeth Kenny con ext. Hospitalaria. La experiencia se llevó adelante durante un mes.

La alumna se inscribió en la escuela de Nivel Inicial Brigadier Juan Manuel de Rosas de la ciudad de Famaillá en abril de este año. Inmediatamente, su escuela de origen hace el pedido formal del servicio de educación domiciliaria. Allí se inicia este trabajo conjunto entre ambas escuelas.

Una de las cuestiones que nos facilitó la tarea fue el contrato didáctico entre el Jardín y la modalidad, como así también el tener claridad sobre la pertenencia de la alumna al nivel y a su escuela. Asumimos la co-responsabilidad por garantizar el derecho a la educación de Juliana: su escuela de origen, la modalidad y la familia, con el objetivo de brindar una educación integral.

¿Cuál fue la propuesta y actividad enviada por la escuela de origen?

La propuesta se realizó en el marco de *Jardines en Feria*, un espacio de la Feria de Ciencias destinado a los Jardines de infantes. Allí se exponen proyectos que se han desarrollado en las salas, en los que las y los niños fueron protagonistas de la construcción de aprendizajes. En esta oportunidad, la docente de la escuela de origen seleccionó como proyecto “Pequeñas grandes emociones”. Esta temática estaba siendo abordada porque en el grupo escolar al que pertenece Juliana había muchas emociones encontradas, manifestaciones de angustia, de enojo y peleas entre las y los niños.

La propuesta enviada por la docente incluía actividades sugeridas, como por ejemplo: generar diálogos sobre las emociones que inviten a las y los niños a expresar sus sentimientos ante determinadas circunstancias, representar con el cuerpo lo que sienten, realización de cuadros comparativos y registrar las preguntas que se van formulando las niñas y los niños.

¿Cuáles son las condiciones que generó la situación de enfermedad y que tuvieron que ser tenidas en cuenta en la elaboración de la propuesta para Juliana?

La movilidad de Juli es reducida, posee baja tonicidad en su brazo izquierdo, no tiene desarrollada la marcha ni el lenguaje verbal, y es electrodependiente. Se encuentra acompañada las 24 horas por un equipo de enfermeros, kinesiólogos y fonoaudiólogos. El desafío fue diseñar una estrategia que permitiera trabajar estos contenidos.

¿Qué ajustes se hicieron a la propuesta de la escuela de origen?

Decidí trabajar con pictogramas —que consisten en dibujos o imágenes que expresan conceptos— a través de fichas que representaban a cada sentimiento. Le presentaba el pictograma a Juliana y hacía mención a cómo se sentía esa nena, si se encontraba feliz, triste o enojada. Una vez que estuvo familiarizada con las imágenes comencé a trabajar con otras propuestas como el cubo de las emociones o la ruleta, donde Juliana identificaba cuál era la emoción que aparecía y la buscaba en los pictogramas. De esta manera pudimos incorporar los contenidos propuestos. Juli pudo identificar las emociones de enojo, tristeza y alegría, y también utilizarlas en su vida cotidiana.

Los pictogramas se transformaron en una herramienta de comunicación que le permitió expresar sus emociones, sus necesidades y sus deseos. Por ejemplo, un día se encontraba enojada y entonces buscó el pictograma donde estaba la nena enojada. Señaló el pictograma de la señorita despidiéndose del jardín y simpáticamente me dijo que la clase había concluido. Otra situación se

dio con la mamá, le señaló el pictograma de la niña triste y el de las bananas, enunciando que se encontraba triste porque la mamá no la había llevado al paseo diario en el que habitualmente compraban las bananas.

En conjunto con la docente de la escuela de origen y la familia pudimos evaluar que a partir del trabajo en torno al contenido de las emociones Juliana logró construir una estrategia de comunicación.

¿Qué posibilidad de intercambio hubo con la escuela de origen?

Al recibir la propuesta de parte de la escuela de origen me pregunté ¿cómo puede participar Juli en la muestra de *Jardines en Feria*? ¿Cómo compartir el trabajo que realizamos en el domicilio?

Se pensó junto con el equipo de la escuela de origen generar un espacio dentro del Jardín donde las y los chicos pudiesen exponer los trabajos realizados. Para que Juli pueda visitar la muestra al igual que sus compañeros, planificamos un momento inicial (antes del ingreso de las y los alumnos y familias) para Juli, su familia, algunas y algunos directivos y el acompañamiento del equipo de enfermeros. Además, en la muestra se proyectó un video de lo trabajado en el domicilio.

¿Qué reflexiones puedo compartir acerca de lo que significa diseñar una estrategia didáctica en el marco de la MEDyH?

Creo que para diseñar una estrategia didáctica ajustada a la situación es necesario poder conocer e identificar cuáles son las posibilidades o potencialidades de cada alumna/o, para partir desde allí a planificar las estrategias más adecuadas. Además, considero fundamental conocer cuál es el objetivo o los objetivos que la docente de origen desea lograr con ese contenido y desde allí, teniendo en cuenta la realidad de nuestra alumna o alumno, poder diseñar el plan de trabajo.

Recursos que devienen potentes

En su relato la docente presenta la propuesta de trabajo que recibió de parte de la docente de la escuela de origen y las decisiones que tomó para poder desarrollarla con Juliana.

En primer lugar, toma una decisión acerca de cómo abordar el contenido en función de las posibilidades de la alumna. Las actividades de aprendizaje pensadas por la docente de la escuela de origen fueron modificadas para que Juliana accediera a los mismos contenidos que sus compañeras y compañeros del Jardín aunque por caminos diferentes.

Los pictogramas devinieron un recurso potente y valioso en el plan de trabajo. En un primer momento le permitieron a la docente presentar y poner a disposición el contenido y establecer un intercambio en torno al mismo. A partir de ello la alumna se apropió del recurso y lo transforma en un medio para comunicarse.

Resaltamos este elemento del relato porque consideramos que exemplifica con claridad que los recursos para la enseñanza y para el aprendizaje no tienen en principio un valor en sí mismos, sino que lo adquieren en función del contexto y de los sujetos que los ponen en juego en una situación particular. Y esto es importante recordarlo porque, aún cuando a otros docentes les haya dado un buen resultado, siempre un material, una actividad, un libro de texto, un proyecto, debe ser valorado por la o el docente en función del contenido que está abordando, de la estrategia que está diseñando, contemplando el contexto y los sujetos con quienes se pondrá en juego.

Pero, la docente del relato toma otra decisión, que tiene que ver con que Juliana pueda formar parte del proyecto en el que se inscribe la propuesta de trabajo, es decir, que pueda participar de la muestra de Jardines en Feria. Tal como lo cuenta, se buscó la forma de que Juliana pueda asistir al jardín y de que sus compañeras y compañeros puedan ver su trabajo.

Vemos aquí que la docente del relato orientó su tarea tanto hacia el objetivo de favorecer la construcción de los aprendizajes como a la promoción y mantenimiento del vínculo con su escuela de origen. La docente DyH permite que Juliana ocupe el lugar de aprendiente pero también de alumna del Jardín Juan Manuel de Rosas, lo que la enlaza con otros espacios, otras personas, otras significaciones, otros horizontes.



Silvia (docente DyH) y María Paz (asesora pedagógica), Nivel Secundario, Provincia de Neuquén

La Dirección de Educación Domiciliaria y Hospitalaria cuenta con horas cátedras para ser asignadas a docentes del interior de la provincia a fin de brindar educación a estudiantes en situación de enfermedad.

En el mes de Junio del 2022, la Escuela María Auxiliadora de Junín de los Andes inscribió a uno de sus estudiantes en la MEDyH y se destinaron 6 horas cátedras que fueron asignadas a una docente de la institución a fin de cumplir con la función de profesora tutora domiciliaria.

La situación de salud actual del estudiante, Luchi, motivó el inicio de una propuesta de educación domiciliaria ya que no puede asistir al establecimiento por encontrarse al cuidado permanente de su madre y de las enfermeras, puesto que tiene comprometida su movilidad, su autonomía y su respiración.

Se organizó la participación del equipo docente mediante la preparación de trabajos integradores que en algunas oportunidades eran los mismos que realizaban sus compañeros/as de clase, y en otras, estaban especialmente preparados. Por ejemplo, en diálogo con la profesora de Geografía se decidió preparar un trabajo integrador específico para el estudiante, ya que el abordaje de la materia se venía dando mediante trabajos grupales en el aula seguido de presentación y exposición oral. Entonces, se buscó trabajar el mismo contenido pero con otra estrategia pedagógica. La comunicación se desarrolló a través del correo electrónico y del uso de la plataforma Classroom, donde en general está el material bibliográfico y las consignas sobre lo que se está trabajando en la materia.

Se pensaron, junto a las y los docentes de las distintas materias, propuestas y recursos que facilitaran y dieran apoyo a la apropiación de los contenidos en cada trimestre, como así también que permitieran recuperar, cuando fuera necesario, los del trimestre o los del año anterior para poder avanzar de manera gradual en la apropiación de los contenidos de cada materia. Por ejemplo: Matemática es una materia que a Luchi le genera mayor dificultad. Para fortalecer los saberes necesarios del año anterior, se presentaron actividades de repaso que el docente había desarrollado a comienzo del año y se le facilitó bibliografía complementaria. El estudiante podía realizar estas propuestas de modo autónomo con la posibilidad de consulta directa al profesor mediante teléfono y a través de mensajes de audio.

Se tuvo en cuenta el conocimiento previo del estudiante y sus intereses particulares para facilitar el desarrollo de algunas nociones. Por ejemplo: en Educación Física se trabajó sobre el mundial, incluyendo el abordaje de aspectos sociopolíticos e historia del fútbol.

La propuesta se apoyó en material concreto y digital. Se abrió el abanico de recursos para poder garantizar la viabilidad de la práctica. Cuando fue necesario, la docente domiciliaria llevó a la casa del estudiante los recursos de la escuela, como por ejemplo, en una oportunidad llevó los fósiles con los que trabajaron sus compañeros en el laboratorio de la escuela.

Es para destacar la importancia de la comunicación con el equipo docente, para establecer pautas, fechas y brindar información que colabore y oriente a la docente domiciliaria en la presentación de las propuestas y actividades de cada materia.

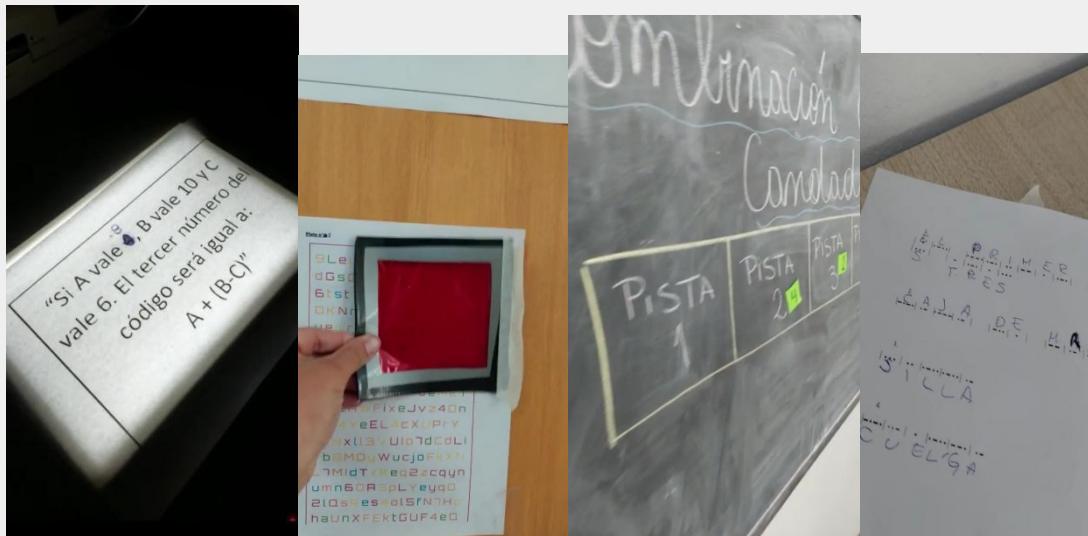
La docente domiciliaria recibía los trabajos de parte de los docentes, anotaba la fecha de recepción y pautaba con Luchi cómo sería su desarrollo a modo de organización del trabajo. Tuvimos con el estudiante comunicaciones como la siguiente: “Bueno Luchi, tenemos 15 días para realizar este trabajo, vamos a comenzar la lectura del texto y luego vos lo terminarás, marcando aquello que no comprendas para revisarlo juntos durante el próximo encuentro”. Se buscó trabajar con lapsos de tiempo acotados que favorecían la organización de la tarea. El estudiante recibía de manera escrita —en el mismo trabajo o de manera digital— una devolución de parte del docente de la asignatura. Por su parte, la docente domiciliaria podía comunicar a la o el docente respectivo una apreciación acerca de cómo fue realizar esa actividad para ser tenida en cuenta para la próxima, por ejemplo: “En este trabajo costó mucho la comprensión de la consigna, podríamos desarmarla más o enviar la explicación directa del docente específico”.

Además de la cursada de cada materia, la escuela habitualmente propone diferentes actividades en fechas significativas que invitan a habitar la escuela de otra manera. Es decir, actividades que promueven el lazo social y la inscripción en un tejido de relaciones con significados propios para los jóvenes. Es así que en este caso se pensó ¿Cómo se inscribe a este estudiante en el aspecto social de la propuesta formativa de la escuela?

Durante el mes de octubre se realizan en la escuela las “Inter-tribus”. Los y las estudiantes se dividen en dos colores, cada uno de los cuales representa una tribu —la verde y la roja— y se realizan diferentes postas de juegos que les permiten ir juntando puntos. Luchi fue parte de la tribu roja, asignándole la participación en el juego de la sala de escape. Él pudo hacer el juego, que consistía

en la resolución de acertijos y así ganó puntos para su tribu. Cuando fue el momento de realizar este juego, la tribu roja ya contaba con el puntaje obtenido por Luchi. De esta manera se buscó la participación no solo en actividades académicas sino también sociales, con el convencimiento de que lo social y lo vincular son importantes y sostienen las prácticas escolares. Además, él pudo seguir la actividad mediante fotos y relatos de la docente domiciliaria.

A continuación, Imágenes de las pistas del juego “sala de escape” realizado en el laboratorio de la escuela.



Para finalizar, es de destacar que el proceso de articulación entre la escuela y la modalidad fue una experiencia enriquecedora que invitó a revisar nuestras prácticas y que posibilitó la incorporación de otras herramientas en la construcción de conocimiento. La comunicación entre la escuela de origen y la modalidad resultó central; así como el establecer un encuadre claro, en cuanto a planificación y cronograma de trabajo. Acompañar a los/as docentes en la realización del plan de trabajo para Luchi, en pensar las mejores estrategias, en atender a sus expectativas. Fue una ventaja que la mayoría de los docentes conocía al estudiante y habían acompañado su primer año de secundario, entonces se pudo trazar una continuidad, recuperar e historizar la trayectoria del estudiante y la práctica docente: “¿te acordas de...?”.

Nos quedan muchas propuestas que fuimos generando, como la producción de algunas clases, la presentación de los docentes, videos de sus compañeros/as. Instancias que acercaron... Nos quedó pendiente el rol de la preceptor/a, que no pudimos repensar. En el funcionamiento habitual de la escuela es la preceptor/a quien, por lo general, recibe de manera directa las inquietudes o dudas de los/las estudiantes. Pensamos que hubiese sido bueno darle participación, presentarla y abrir mediante ella otro canal de comunicación.

Es la primera vez que desde la escuela se articula con la modalidad, entonces no había registro, antecedente, ni experiencia en ninguno de nosotros ni de nosotras. Pero pudimos diseñar un plan y una estrategia que nos queda como herramienta que capitalizaremos para nuestros/as estudiantes.

La enseñanza como proyecto compartido

La experiencia relatada se inscribe dentro de un modelo de organización de Servicio Educativo a través de la figura de un tutor.



Les sugerimos volver a la Resolución CFE 202/13, en particular a los títulos 3.4 (donde se desarrolla la diferencia entre Escuelas y Servicios Educativos) y 4.3.1 (donde se describen las propuestas para la organización en Nivel Secundario).

Lo que nos interesa resaltar de este relato es el trabajo articulado entre la docente designada como tutora y las y los docentes de la escuela de origen.

Tal como señala la Res. CFE 202/13, la tutora del relato asumió su posición de “nexo entre el alumno, los profesores y la propuesta curricular” en los distintos momentos del proceso de trabajo con el estudiante. El relato muestra que ese rol de nexo va más allá de unir o poner en relación las partes, y que implica un profundo involucramiento en el diseño, el desarrollo y la evaluación del plan de trabajo para el estudiante.

Tal como se desprende del relato, la docente tutora pensó junto a las y los profesores de los diferentes espacios curriculares las estrategias y recursos a implementar según las particularidades de la situación del estudiante. Su rol fue clave para ir mejorando esas propuestas al compartir con las y los docentes su evaluación acerca de cómo pudieron llevarse a cabo y de los resultados obtenidos en cuanto a aprendizajes.

El hecho de que las horas cátedra de la MEDyH fueran asignadas a una docente de la escuela a la que pertenece el estudiante parece haber sido un elemento facilitador, puesto que ya existía un conocimiento del estudiante por parte de algunas/os de las y los docentes, y un vínculo de trabajo previo entre algunas/os de las/los profesores con la tutora.

Retomando lo que planteamos en clases anteriores: la enseñanza en este caso claramente se encaró como un **proyecto compartido**.

Hacia al final del relato, se menciona que la experiencia permitió “diseñar un plan y una estrategia que nos queda como herramienta que posibilitará a futuro la anticipación a diferentes situaciones”. Esto habla del aprendizaje que deja la experiencia pero, también, de lo valioso del aprendizaje como equipo, como institución.

En la “caja de herramientas” de esta institución cuentan ahora con insumos (recursos concretos, pero también modos de trabajo en equipo, formas de pensar compartidas) que les permitirán encarar de otro modo otras posibles situaciones que puedan surgir.

En el texto que les dejamos como bibliografía obligatoria en la clase anterior podíamos leer: “Se trata de pensar (...) qué posibilidades tenemos de bosquejar propuestas didácticas alternativas que contemplen otras situaciones posibles diferentes a las previstas desde la perspectiva de trayectorias que solo son teóricas” (DGCyE, 2009,16).

Creemos entonces que la escuela del relato, luego de la experiencia transitada, se encuentra en mejores condiciones de bosquejar propuestas que contemplen las diferentes trayectorias reales de sus estudiantes.

¿Cómo seguimos?

¿Cómo seguimos en el Módulo? En principio, leyendo la bibliografía obligatoria. Se trata del texto [Escribir la experiencia](#) de Gustavo Schujman que creemos aporta algunas ideas interesantes para dar marco a la lectura y análisis de los relatos que compartimos en esta clase. Ideas que, asimismo, colaboran a conceptualizar la puesta en discusión de ciertas nociones a la que las y los invitamos en la clase anterior. También, participando del foro de esta clase que, como ya saben, es requisito para la aprobación del curso.

Por otro lado, se ha publicado la consigna del Trabajo Final Integrador que deberá presentarse hasta el día 30 de octubre inclusive. Sugerimos comenzar a producirlo de a poco con vista a cerrarlo luego de la lectura de la Clase 4 para poder tomar en cuenta los contenidos allí trabajados.

Actividad



Foro:

En este Módulo venimos trabajando sobre la construcción de redes y el trabajo colaborativo.

La bibliografía de la clase 1 invitaba a pensar en la práctica entre varios y en la noción de “hacer campo en el sujeto”, cuestión sobre la que estuvieron ustedes pensando a propósito del trabajo práctico de la clase 2.

La bibliografía de la clase 2 invitaba por su parte a pensar en la enseñanza como un proyecto compartido en un marco institucional.

En esta clase 3 le compartimos tres relatos, cuyas protagonistas - de acuerdo a lo que venimos trabajando- forman parte de una red, de una trama conformada por la interrelación entre actores diversos.

Consigna:

En este foro les solicitamos que envíen su participación en formato de video. El mismo se puede hacer directamente en el foro, clikeando en el ícono

correspondiente (tutorial: <https://red.infd.edu.ar/participar-en-un-foro-grabando-video/>).

Les pedimos que elijan una de las experiencias presentadas en la clase y compartan en el foro mediante un video dónde o cómo se hace visible en la experiencia elegida esa red de la que venimos hablando desde el inicio del Módulo. Es decir, dónde o cómo se hacen visibles esas interrelaciones que resultan imprescindibles en la MEDyH para garantizar el derecho a la educación. Vale también imaginar, aunque el relato elegido no lo mencione, qué relaciones, lazos o intercambios fueron necesarios para que la experiencia relatada tenga lugar.

La participación mediante un video aporta un plus al intercambio, pues colabora a lograr mayor cercanía y conocimiento entre las y los participantes. Esto es particularmente valorado en el marco de un entorno formativo virtual. Si tenés alguna dificultad técnica para hacerlo, por favor no dudes en comunicárselo a tu tutora/or.

¡Nos vemos y escuchamos en el foro!

.

Trabajo final integrador

En la clase 1 tomamos como insumo para la reflexión algunas filminas de una presentación utilizada en un taller para docentes hospitalarios organizado por una doctora del Hospital Posadas.

Imaginá que la doctora mencionada te invita a participar en la organización de un taller similar, destinado a docentes domiciliarios y hospitalarios que recién se inician en la MEDyH. El taller se titulará “Construir redes para garantizar derechos”

Consigna:

Elaborá una presentación destinada a docentes que recién ingresan a la MEDyH, con la finalidad de brindarles un panorama general de lo que implicará su tarea en la misma.

La presentación debe tener como hilo conductor el tema del título del taller: “Construir redes para garantizar derechos”.

Además, la presentación deberá incluir los siguientes tópicos y conceptos, desarrollados y explicados de tal modo que resulten comprensibles para el público del taller:

1. Interrelación entre personal de salud y docentes DyH; concepto de “hacer campo en el sujeto”.
2. Interrelación entre docentes DyH y docentes de escuela de origen; elaboración del plan de trabajo para el estudiante; concepto de “enseñanza como proyecto compartido en un marco institucional”.
3. Redes para sostenernos entre adultos; concepto de “amparo”.

Pautas para la presentación y plazos de entrega

- El trabajo podrá realizarse en PowerPoint o programas similares para presentaciones. La extensión será de entre 6 y 10 filminas.
- Nombrar el archivo indicando tu apellido y el código y número de aula. Ejemplo: RODRIGUEZ_AEDH03 (047).
- El trabajo se presenta a través del buzón de entregas, que se habilitará junto con la publicación de la clase 4. Aquí te dejamos un tutorial sobre cómo entregar tu trabajo <https://red.infd.edu.ar/como-realiza-la-actividad-el-cursante/>.
- La fecha límite de entrega es el día 30 de octubre .

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios en la evaluación:

- El trabajo constituye una presentación para docentes, cumple con la extensión solicitada y se entrega en los plazos previstos.



- El trabajo tiene como hilo conductor el tema “Construir redes para garantizar derechos” e incluye los tres tópicos y conceptos solicitados en la consigna de manera pertinente y con coherencia entre ellos.
- El trabajo retoma los conceptos clave abordados en las clases y utiliza vocabulario específico, evidenciando apropiación de los conceptos principales.
- La escritura es clara y correcta ortográficamente.
- La bibliografía de referencia está claramente consignada. En caso de incorporar citas textuales, se realizan correctamente según normas de citado.

Material de lectura

Materiales de lectura obligatoria

Asquini, I., Catalano, C., Favilli, G., Fidel, V., Nejamkis, G., Schujman, G., Socolovsky, T., Vagnencos, A. (s.f.). Escribir la experiencia. En *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en:

http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Dirigir%20escuelas%20primarias%20hoy.pdf

Bibliografía de referencia

Resolución Consejo Federal de Educación 202/13

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_202-13.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2009). La planificación desde un currículum prescriptivo. Provincia de Buenos Aires.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxub3RpY2lhcbRlbGFjYXBhfGd4Ojk2NDk5MGViZjcyMDA3Mg>



Créditos

Autores: Patricia Barbuscia y Marion Evans

Cómo citar este texto:

Barbuscia, Patricia y Evans, Marion (2023). *Clase Nro 3. El diseño del Plan de trabajo: relatos de experiencias.*

Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH. Buenos

Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 3.0](#)



Módulo 3: Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH

Clase 4. Contar con otras/os

Hablar de lo que duele

En este Módulo hemos ido planteando preguntas y abordando distintos temas o asuntos que hacen a la especificidad del trabajo de la o el docente de la MEDyH pensándolo siempre enmarcado en y formando parte de una red; red que se conforma mediante las interacciones y articulaciones entre familias, docentes y otros profesionales que son corresponsables en el resguardo de los derechos de las niñas y niños que transitan una situación de enfermedad.

Hemos hablado de algunos rasgos identitarios de la MEDyH, del trabajo con el currículum que realiza la o el docente DyH, de recursos y estrategias didácticas. Lo hemos hecho pensando en las interacciones entre las y los estudiantes y sus familias, las y los colegas de la escuela de origen y el personal de salud.

En esta clase les proponemos pensar sobre un tema que está muy presente en los materiales sobre EDyH que circulan en la red y que habitualmente surge cuando docentes de la MEDyH tienen la oportunidad de contar sus vivencias y experiencias, ya sea en encuentros o conversaciones entre colegas.

Se trata del tema de la muerte y del duelo; la muerte de una o un estudiante como consecuencia de su enfermedad, el impacto que ello genera en la o el docente y las preguntas que se abren respecto del sentido de educar ante situaciones de enfermedades terminales.

Pero empecemos poco a poco. Primero, contextualizando.



Hay tanto para enseñar

En Argentina, con el actual marco legal, la educación DyH incluye a estudiantes de los niveles obligatorios que por estar transitando situaciones de enfermedad no pueden asistir a la escuela. Es decir, ni la Ley de Educación Nacional (LEN) ni las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) especifican qué diagnósticos habilitan un ingreso a la MEDyH. Las situaciones de enfermedad que se hacen presentes en la MEDyH son múltiples y variadas —sería imposible siquiera intentar hacer una enumeración de ellas— y solo algunas conllevan el pronóstico o el horizonte de la muerte como posible consecuencia.

Dicho de otro modo, en el marco de la MEDyH, son muchas más las situaciones de estudiantes que pasan períodos largos en internación domiciliaria y/o hospitalaria, que retornan a su escuela de origen luego de períodos más o menos largos y que retornan a su escuela pero vuelven a ingresar a la Modalidad por una recidiva. Son muchas más las experiencias que una o un docente DyH puede compartir acerca de cómo pensó una actividad para que pueda ser realizada por su alumna con movilidad reducida, cómo articuló su tarea con la docente de la escuela de origen para mantener el vínculo del estudiante con ella y sus compañeros, cómo diseñó una propuesta interáreas para abordar contenidos en un tiempo acotado, cómo acompañó en el retorno a la escuela, cómo acomodó su tarea a las condiciones de un domicilio... Sin embargo, son las situaciones que culminan en la muerte y lo que ello provoca en la o el docente las que suelen acaparar las conversaciones y producciones sobre la EDyH.

Podríamos pensar que esta sobredimensión del tema es proporcional al impacto que la muerte de una o un estudiante provoca en las y los docentes (y ojo, que no decimos “sobredimensión” en términos peyorativos, sino que lo hacemos para remarcar su mayor presencia en los discursos frente a tantas otras cosas que suceden y de las que se puede hablar).

Hay algo de lo no esperado, de lo que se sale del cauce “natural” de las cosas, que provoca un gran impacto: soy maestra/o, mi tarea es educar y la educación necesariamente está conectada con la vida; soy maestra/o, trabajo con niñas y niños y ellos son la máxima expresión de la vida. Y sin embargo se hace presente la muerte —que también es parte de la vida, aunque nos cueste verla así— y desestructura esas premisas tan claras sobre las que sosteníamos nuestra tarea.



Hay algo también de esta sobredimensión que mencionábamos, sobre todo cuando pensamos en textos y producciones teóricas sobre la EDyH, que se vincula con la historia de la EDyH y con su actualidad en otros contextos. Decíamos que de acuerdo a lo pautado por la Ley de Educación Nacional, en nuestro país las y los destinatarios de esta oferta educativa son todos los estudiantes de los niveles obligatorios que “por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa” (Art. 60). Es decir, sujetos que atraviesan cualquier situación de salud independientemente de su gravedad o su pronóstico. Pero esto no es igual en otros países, donde la EDyH está destinada y pensada principalmente para estudiantes que sufren una enfermedad oncológica. De ahí que tantas producciones sobre la EDyH refieran a cómo impacta en la o el docente DyH el trabajar con estudiantes que sufren este tipo de enfermedades y cómo afrontan su muerte cuando ésta acontece.

Por las razones que sea, el tema ocupa cierta centralidad cuando las y los docentes DyH tienen oportunidad de contar sobre sus experiencias en la MEDyH. Por eso creemos que es necesario abordarlo aquí y plantear algunas ideas y reflexiones que esperamos ayuden a correr el foco. No para hacer como si esto no pasara, sino para que cuando pase contemos con algunas herramientas más que nos ayuden a afrontarlo con empatía pero desde una posición profesional.

Habilitar la posición de estudiante

Los y las invitamos a pensar en la tarea y la responsabilidad docente allí cuando la muerte sin haberse consumado se hace presente como posibilidad cierta y cercana. ¿Cómo se ubica el docente frente a esta realidad? ¿Cómo desarrolla su trabajo? ¿Cómo asume la tarea de enseñar?

Myriam Southwell (2020) desarrolla el concepto de **posición docente** que creemos puede resultar potente para pensar en ello. Tomaremos una cita textual, por la claridad con la que allí lo expresa. La posición docente, según la autora:

“Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y, alude específicamente, a los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia

de los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación". (34)

Es decir, la posición docente refiere a las singulares y múltiples maneras en las que las y los docentes piensan, interpretan, desarrollan y proyectan su tarea, las diversas maneras en las que entienden el vínculo y entran en relación con sus estudiantes y colegas, las variadas formas en las que se vinculan con el conocimiento.

Desde esta conceptualización se entiende que aunque el trabajo docente se inscribe y se configura en el marco de regulaciones y significaciones sociales, no está determinado. Las y los docentes asumen su tarea desde una posición "activa, decisional, dilemática, por ende inherentemente política" (pág. 35), son sujetos y no objetos de la situación.

Pero lo más importante en el marco de lo que en esta clase estamos pensando es que esa posición que cada docente despliega habilita determinadas posiciones para las y los estudiantes.

Con este marco, entonces, podemos volver a preguntarnos ¿Qué posición desplegamos en las complejas, inciertas y dilemáticas situaciones donde la muerte de una o un estudiante es una posibilidad cercana, real? Y, lo que es aún más importante para pensar ¿Qué posiciones habilitamos para esos/as estudiantes?

En el Módulo La centralidad de la enseñanza en la MEDyH. Una propuesta pedagógica para acompañar las trayectorias escolares, al abordar el tema de las emociones y los afectos docentes, se toman las reflexiones de Abramowski (2010) y Dussel (2005) quienes advierten sobre aquellos modos de querer y de cuidar que inhabilitan al que es "cuidado" —que lo posicionan en un lugar de imposibilidad, de inferioridad— y nos invitan a pensar en modos de cuidar y de querer que se desarrolleen en el marco de relaciones igualitarias. Se plantea también allí que enseñar —transmitir, ofrecer, poner a disposición la herencia cultural a los recién llegados— es una forma de cuidar.



Para quienes no hayan participado del Módulo *La centralidad de la enseñanza en la MEDyH. Una propuesta pedagógica para acompañar las trayectorias escolares*, los invitamos a leer los textos de ambas autoras los cuales figuran en la bibliografía complementaria.

¿Qué pasa cuando se asume una posición docente desde la pena, la lástima, la duda acerca del sentido de enseñar ante la cercanía de la muerte? ¿Qué pasa cuando ante la incertidumbre sobre el futuro se decide hacer a un lado los propósitos y contenidos de enseñanza? ¿Qué pasa cuando el tiempo de la o el estudiante con su docente deviene solo —insistimos, solo— en un tiempo para estar bien, para sonreír, para olvidar el dolor, para entretener, para acompañar?

Todo eso —acompañar, estar, dar motivos para estar bien, alegrar— puede formar parte de la enseñanza, pero también puede estar absolutamente desligado de ella. Y lo que queremos invitarlas e invitarlos a pensar es que cuando una o un docente, con sus decisiones acerca de cómo desarrollar su tarea, las desliga, está abandonando su posición docente para asumir otra, la que fuere, pero otra. Y que cuando nos desligamos de la enseñanza se está privando a quienes están atravesando una situación de enfermedad de la posibilidad de asumir una posición que les corresponde por derecho, la de “aprendiente”.

Southwell habla de establecer una relación en la que el otro sea reconocido como “digno merecedor del capital cultural que le pertenece por derecho y que por eso se le enseña”. Y agrega “Puede parecer una obviedad, pero el hecho de que alumnas/os y estudiantes sean mirados con escepticismo y soslayando su potencia como activo “aprendiente”, como merecedor/a de todo el andamiaje que requiere el complejo trabajo de internarse en un mundo cultural que no se conoce, desarrolla posiciones de escaso reconocimiento y potenciación para docentes y estudiantes, lo que obtura la significación del enseñar y el aprender”. (pág. 76)

Decíamos en la clase 1 de este Módulo que quien es paciente para el personal de salud es estudiante para el sistema educativo, y esto está planteado con mucha claridad en la normativa federal que enmarca el trabajo en la Modalidad en nuestro país. La pregunta es: si las y los docentes con nuestras



decisiones y acciones no habilitamos esa posición de estudiante para las y los niños en situación de enfermedad ¿Quién lo hará?

La/el estudiante en el mundo

La educación tiene una dimensión de futuro. Conecta con las ideas de crecimiento, de formación, de construcción, de “encaminar hacia”; palabras que a su vez se ligan con lo que viene, con lo que nos espera, con lo que podemos llegar a ser y hacer en un futuro en términos personales y colectivos.

Educar para construir una sociedad más justa, educar para favorecer la continuidad de los estudios, educar para habilitar a un trabajo futuro, educar para... frases que aparecen en producciones teóricas, discursos políticos, conversaciones, normativas, en las que el contenido o referencia del “para qué” depende de las perspectivas teóricas, políticas y/o filosóficas desde donde se enuncia.

Por eso es posible que ante un futuro incierto o ante la posibilidad de una muerte inminente alguien se pregunte ¿Para qué enseñar los contenidos pautados en la normativa curricular?, ¿para qué demandar el esfuerzo que implica aprender?, ¿no es acaso más razonable usar el tiempo para hacer cosas que le hagan bien, que lo hagan olvidar o mitigar su dolor y sus miedos, que lo hagan feliz aunque sea por un momento?

La educación tiene también, de manera indisociable, una dimensión en el ahora. Todo lo que hay que enseñar, todo lo que hay para aprender, no encuentra su justificación únicamente en el futuro más o menos cercano. Es ahora cuando esas niñas o niños están en el mundo y requieren de los signos (que solo los adultos, en este caso las y los docentes, pueden repartir) para orientarse en él, para comprenderlo y para subvertirlo.

Philippe Meirieu (2007) en su libro *Frankenstein educador* dice “Dicho en otros términos: la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias...” (pág. 70).

Nótese que el autor habla de enseñar para que la o el estudiante “se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes”.

Hemos tomado esta frase porque creemos que abandonar el propósito de poner a disposición esos saberes para en su lugar buscar solo aliviar la pena, dar alegría, pasarlo bien, es parte de esa abstención o renuncia pedagógica de la que se habla.



Por poner algunos ejemplos,

¿Por qué privaríamos a una o un alumno de Nivel Inicial de la posibilidad de conocer y valorar *su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado?*

¿Por qué privaríamos a una o un alumno de primaria de la posibilidad de *identificar las relaciones entre las características morfológicas de los seres vivos y sus adaptaciones al ambiente donde viven?*

¿Por qué privaríamos a una o un alumno de secundaria de la posibilidad de *usar y analizar estrategias de cálculo con números racionales (Q), seleccionando el tipo de cálculo y la forma de expresar los números involucrados evaluando la razonabilidad del resultado e incluyendo su encuadramiento?*

¿Por qué dejaríamos de “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él”?

Aclaración: las itálicas corresponden a saberes pautados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Para cerrar, nos quedamos con una hermosa frase de Carlos Skliar de su libro *Pedagogía de las diferencias* (2017) “¿Y el futuro? Tengo problemas con la idea de futuro en educación. No me convencen esos futuros preconstruidos o prefabricados de antemano. No me commueve la imagen de lo que algo, alguien, será después. Y tengo la impresión de que en nombre del futuro hemos

postergado el presente, nuestro único tiempo real, nuestro único tiempo existencial, donde tiempo, vida y mundo poseen, acaso, algún sentido”.

Recurrir a otros para tomar distancia y retomar un lugar activo

Hasta aquí hemos querido compartir algunas reflexiones que nos ayuden a volver a centrar o a reafirmar el sentido de educar ante situaciones que resultan disruptivas, desestructurantes, que movilizan las emociones, que conmueven.

Pero alguno o alguna de ustedes podrá pensar que si una situación precisamente nos desestructura o nos hace “perder el norte” difícilmente estemos en condiciones de poder volver a estas reflexiones que nos ayuden a re-centrarnos.

Y es que, como venimos diciendo desde el principio de este Módulo, no concebimos a la o el docente trabajando en soledad sino formando parte de un equipo, de una red, de un entramado, con quien se comparte la responsabilidad por la educación de las niñas y niños que transitan una situación de enfermedad.

A propósito de pensar en las intervenciones de las instituciones educativas frente a situaciones complejas, Daniel Korinfeld (2020) habla de la importancia de poder establecer cierto grado de distancia con la situación para estar en condiciones de acercarse, de tomar contacto con ella, pero desde una posición en la que las acciones puedan ser pensadas, calibradas.

Y, según el autor, esa distancia se busca recurriendo a otros/as, ya sea a otros/as docentes o a otros/as profesionales y equipos que acompañen la tarea frente a esa situación particular. También Perla Zelmanovich, en el texto *Contra el desamparo* (2003) habla de sostenernos entre adultos como forma de amparo “frente a la inestabilidad del presente”.

Es decir, podría suceder que aún habiendo reflexionado sobre este tema, aún habiéndolo anticipado y teniendo claridad sobre algunos pilares donde sostener la tarea docente, ante una situación dolorosa nos sintamos perdidos/as. Es allí donde hay que buscar a otros/as que puedan acompañar, ayudarnos a pensar, sugerir, ayudar a ver lo que la conmoción impide ver.

Y esto hay que poder pensarlo desde ambos lugares. Un día podemos ser quienes salimos en búsqueda de colegas que nos ayuden a tomar esa distancia necesaria para volver a posicionarnos en

el rol que nos toca. Otro día, podemos ser quienes prestemos escucha, acompañemos y ayudemos a re-orientarse a una o un colega que enfrenta una situación con su estudiante como las que en esta clase venimos mencionando.

Para ir cerrando, queremos traer una frase de Korinfeld “(...) un sujeto que sufre no es un sujeto necesariamente traumatizado por lo vivido, un sujeto que atraviesa un duelo es un afectado, no una víctima, es capaz de curar sus dolores, convivir con sus cicatrices, registrar el mayor o menor grado de libertad que tuvo o que tendrá respecto al acontecimiento que se trate” (pág. 55)

Hemos mencionado en este y en otros Módulos la importancia de no colocar a las y los estudiantes en un lugar de imposibilidad, de debilidad, de carencia, de falta. Hemos hablado de cuidar estableciendo relaciones igualitarias y de dar lugar para que las y los niños en situación de enfermedad desplieguen su posición de estudiantes. Pero, ¿y las y los docentes?

Creemos que la frase invita también a pensar en la o el docente que vivencia las complejas e inciertas realidades que acontecen en el marco del trabajo con estudiantes en situación de enfermedad. Como dice el autor “No es pasivo (...) no está victimizado ni se victimiza, recupera un lugar activo” (pág. 55).

Pero además, y sobre todo, se posiciona en su lugar de adulto, sosteniendo la diferencia, la asimetría en su relación con las y los niños y jóvenes. Citamos a Perla Zelmanovich (2003), por la contundencia y la belleza con la que lo dice:

“Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. (...) Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. (...) En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora”.

Para cerrar, también junto a otras/os

Iniciamos este Módulo hablando del trabajo de las y los docentes en la MEDyH como un trabajo que requiere de la comunicación, la articulación y el establecimiento de acuerdos con otros/as. Luego nos asomamos a las aulas DyH a través de la lectura de relatos de experiencia de docentes y pusimos en discusión dónde está la especificidad de la tarea docente en la Modalidad. Y finalmente volvimos a hablar de la importancia de los/as otros/as, ahora como sostén, para mantener nuestra posición como transmisores de cultura, como garantes de la educación de las y los estudiantes que transitan una situación de enfermedad.

Para completar esta clase las y los invitamos a leer la bibliografía obligatoria. Se trata del texto de Perla Zelmanovich donde se desarrolla más en profundidad lo que en la clase hemos mencionado acerca de la asimetría en la relación entre niños y adultos, y la responsabilidad que a los últimos nos cabe en su protección y en el reconocimiento de su vulnerabilidad por sobre la nuestra.

Confiamos en que hayan disfrutado de las lecturas, aprendido, puesto en cuestión algunas ideas y que se vayan con muchas preguntas también, preguntas que inspiren a seguir buscando espacios donde compartir, intercambiar y discutir con otros/as sobre la imprescindible tarea docente en la MEDyH.

Material de lectura

Materiales de lectura obligatoria

Zelmanovich, Perla (2003). Contra el desamparo, en Dussel, Ines y Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
<https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/12/f.huesped-curso-esi-contra-el-desamparo-perla-zelmanovich.pdf>

Bibliografía complementaria

Abramowski, Ana Laura (2010). Querer a los débiles en *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Capítulo 4. [Acceder al documento](#).

Dussel, Inés (2005). En *busca de otras formas de cuidado*. El Monitor de la Educación N°4. pag 26 a 32. [Acceder al documento](#).

Meirieu, Philippe (2007). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/FRANKENSTEIN%20EDUCADOR.%20P.%20MEIREU.pdf>

Bibliografía de referencia

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Fragmento <https://www.noveduc.com/noticia/1607>

Korinfeld, D. (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/4-Intervenir-en-situaciones-compleja-Daniel-Korinfeld.pdf>

Créditos

Autores: Patricia Barbuscia y Marion Evans

Cómo citar este texto:

Barbuscia, Patricia y Evans, Marion Evans (2023). Clase Nro 4. *Contar con otras/os. Construcción de redes, trabajo colaborativo y articulaciones interinstitucionales desde la MEDyH*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)