

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Dr. Miguel Ángel Saiz

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Dn. César Alfredo Barbeito

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VOCALÍA GUBERNAMENTAL: Prof. Amira Nataine, Prof. Jorge Sartor,

VOCALÍA DOCENTE: Prof. Héctor Roncallo

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Psp. Andrea Novillo Pinto

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. Norma Nakandakare

SUBSECRETARIA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Psp. María de las Mercedes Querejeta

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y COORDINACIÓN DE PROGRAMAS

Dna. Doris Borobia

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación General

Prof. Nora V. Arbanás
Prof. Viviana N. Bolletta
Prof. Adriana Cajarville

Asistencia Técnica

Mag. Mónica Castilla
Universidad Nacional de Cuyo

Comisión Provincial

Por el Instituto de Formación Docente Villa Regina

Por el Instituto de Formación Docente San Carlos de Bariloche

Por el Instituto de Formación Docente San Antonio Oeste
Por la Dirección de Educación Especial
Por UnTER

Prof. Susana Barda
Prof. Susana Belzagui
Prof. Mariela Hernández
Prof. Marisa Zyla
Prof. Margarita Viotti
Prof. Liliana Freyre
Prof. Gloria Solanes
Prof. Marisa Fernández
Prof. Alicia Paugest
Prof. Mónica Amado
Prof. Alicia Talay

Aportaron en el proceso de construcción del Diseño Curricular:

Directores y Profesores de los I.F.D.C. de San Carlos de Bariloche y Villa Regina: Prof. Andrés Paillalef y Prof. Silvina Cardelli, Prof. Carolina Bravino, Prof. Gabriela Carnevale, Prof. Susana Clemenceau, Prof. Teresa Duarte, Prof. Andrés Ibáñez, Prof. Araceli Cabello, Secret. Téc. de D.G.C., Prof. Stella Maris Álvarez, Prof. Marta Ochonga, Prof. Héctor Martínez, Prof. Rodolfo Tonini.
Supervisores y Equipos Escolares de las Escuelas de Educación Especial.
En el primer tramo del trabajo: Prof. Carolina Sena, Prof. Graciela Martínez y Lic. Nora Tarruella.

INDICE

	Página
I- FUNDAMENTACIÓN.....	4
I.1. La Formación Docente en la Provincia de Río Negro.....	5
I.2. Sobre las huellas de la Educación Especial en la Provincia.....	6
II. REFERENTES CONCEPTUALES BÁSICOS.....	10
II. 1. Acerca del Currículo.....	14
II. 2. Acerca de la Educación y la Educación Especial.....	16
II. 3. Acerca de la Escuela Especial.....	19
II. 4. Acerca del Conocimiento.....	20
II. 5. Acerca del Sujeto.....	21
II. 6. Acerca de la Enseñanza y del Aprendizaje.....	25
II. 7. Acerca de la Evaluación.....	29
III. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.....	31
III. 1. Identificación de la carrera.....	31
III. 1.1. Profesorado en.....	31
III. 1. 2. Título.....	31
III. 1. 3. Nivel de la carrera.....	31
III. 4. Objetivos de la Carrera.....	31
III. 5. Perfil del Profesor de Educación Especial.....	31
III. 6. Alcances del título.....	33
III. 7. Requisitos de ingreso a la carrera.....	33
III. 8. Organización de los estudios.....	34
III. 9. Distribución Curricular.....	39
III. 10. Caracterización de los contenidos mínimos de los espacios curriculares.....	41
III. 10. 1. Perspectiva Socio - Antropológica.....	41
III. 10. 2. Perspectiva Política - Pedagógica - Didáctica.....	44
III. 10. 3. Perspectiva Psiconeurológica.....	54
IV. LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	58
IV. 1. Lineamientos de Investigación en Educación Especial en los IFDC.....	58
IV. 2. Lineamientos de Capacitación.....	60
IV. 3. Lineamientos de Extensión.....	61
V. BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	62

I . FUNDAMENTACIÓN

Pensar el sentido de la formación docente en Educación Especial en la Provincia de Río Negro lleva a explicitar los fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, históricos y políticos que remiten a la Reforma Rionegrina de la década de los ochenta y al modelo político pedagógico que impregnó cada nivel del Sistema Educativo.

La exigencia de una enseñanza de calidad a los niños y jóvenes con discapacidad depende en gran medida de la calidad de la formación de los docentes para la Educación Especial y de otros profesionales involucrados. La revalorización de la Educación Especial junto con planteos de educación inclusiva son consecuencia del debate actual acerca de la reconceptualización de los supuestos epistemológicos, ideológicos y metodológicos que le dan especificidad.

La información relevada por diferentes sectores del sistema educativo provincial (Supervisiones, Delegaciones Regionales, Institutos de Formación Docente Continua -I.F.D.C.- , Dirección de Nivel Primario, Dirección de Programación Educativa, Unión de trabajadores de la Educación de Río Negro -Un.T.E.R-, entre otros), indica que un alto porcentaje de cargos en las escuelas especiales, se cubre por docentes sin formación específica y otro significativo porcentaje queda sin cubrir. En la provincia no existe formación de docentes en esta modalidad. Las localizaciones más próximas se encuentran en la Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Luis y profesorado terciarios en las ciudades de Carmen de Patagones, Bahía Blanca y Neuquén. Por ello, dicha formación implica un desafío y un compromiso para la Educación Superior de la Provincia.

En ese sentido la propuesta de formación de este Diseño Curricular, incluye la apropiación del conocimiento científico cultural, base de su objeto de enseñanza y de conocimientos profesionales, que permitan construir las competencias necesarias, de calidad, para el desarrollo de la tarea profesional.

I.1. La Formación Docente en la Provincia de Río Negro

A partir de 1983, en la Provincia de Río Negro, se inicia el proceso de democratizar la sociedad considerando que la educación es el ámbito apropiado para ello.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones.

En este contexto, durante 1986 el Nivel Superior¹ inicia un proceso de Reforma que incluyó: la elaboración del Diseño Curricular del Nivel Superior y la sanción en 1988 de la Ley N° 2288, que regula el funcionamiento de los Institutos de Nivel Superior en la Provincia de Río Negro. La Resolución N° 1463 del 31 de Mayo de 1988 regula el proceso de normalización de los Institutos de Formación Docente.

En 1991 se sanciona la Ley N° 2444, Orgánica de Educación, la cual especifica la vigencia de la Ley N° 2288 en lo que respecta al Nivel Superior.

La nueva normativa y el proceso de construcción - producción curricular, generaron en los Institutos el replanteo del discurso político - pedagógico, al debatir y confrontar sobre: la importancia de la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos diecisiete años en la formación docente en el contexto internacional y nacional, como los expresados en la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior (1993) a partir de las recomendaciones de organismos internacionales. En el contexto provincial, la nueva normativa nacional y los procesos de acreditación de los Institutos de Formación Docente no impidieron la continuación del *trabajo sobre los principios fundacionales* de la normativa que les dieron origen. A esto, se suma la toma de conciencia de la necesidad de dar respuesta a la comunidad educativa con otras propuestas de formación de grado y postgrado. En ese marco se incluye la Formación Docente en Educación Especial.

¹ Es preciso señalar que la Formación Docente está centrada en el Profesorado para la Enseñanza de E.G.B. 1 y 2, Profesorado para Nivel Inicial, Profesorado en E.G.B. 3 y Educación Polimodal en Cs. Sociales - Orientación: Historia y Profesorado en Educación Física.

I. 2. Sobre las huellas de la Educación Especial en la Provincia

La Provincia de Río Negro considera la igualdad de oportunidades como derecho inalienable de todos sus habitantes, para desarrollar al máximo sus potencialidades, alcanzar autonomía e integrarse en forma plena a la sociedad.

Este derecho se sostiene en el marco de un Sistema Educativo que contempló la creación de instituciones escolares específicas, que se fueron desarrollando enmarcadas en diferentes normativas.

Según Barco y Mango², en el análisis de las normativas que han fundado y regulado el Sistema educativo de la *provincia* de Río Negro, se definen tres períodos que permiten historizar las políticas educativas: la etapa de la fundación y organización del sistema educativo provincial (1854 - 1955); los períodos de facto y la etapa de la apertura constitucional o transición democrática. En la normativa de cada período encontramos indicios de cómo fue evolucionando la Educación Especial.

En el primer período se observa una profunda despreocupación por la educación pública de parte del gobierno nacional y una sólida presencia de la acción educativa del clero a través de la orden salesiana.

En la segunda etapa, con el proceso de sanción de la primera Constitución Provincial, se instala el debate sobre el modelo educativo para la nueva Provincia.

La Constitución Provincial, sancionada en diciembre de 1957, establece débilmente la principalidad del Estado para el Nivel Primario de Educación, reconociendo el principio de libertad de enseñanza para las escuelas particulares. El derecho a la educación se objetiva con respecto al acceso a la educación, privilegiándose desde la voluntad constituyente algunas medidas de asistencia para efectivizar este derecho. Para las escuelas del circuito público se declara dicho nivel, obligatorio, gratuito y laico.

Los primeros indicios de atención a los “sujetos de la Educación Especial” los encontramos en el enunciado del artículo 162° de la Constitución Provincial, donde se sostiene que la provincia deberá: legislar para facilitar a los económicamente necesitados el acceso a la enseñanza, entendiéndolo como un derecho que se hará efectivo mediante becas, asignaciones familiares, seguro escolar y “...*otras providencias...*”; fomentar la capacitación técnica de los trabajadores y la cultura popular; propender a eliminar el analfabetismo; *dará preferentemente atención a la educación de los inadaptados, infranormales y excepcionales*; procurará orientar profesionalmente a los adolescentes en sus aptitudes y capacidades.

En lo que respecta a la educación de “...los inadaptados, infranormales y excepcionales...” el partido Demócrata Progresista propuso establecer un articulado específico modificando en parte la redacción: “*La provincia proveerá la creación de escuelas para retardados, insuficientes mentales e inadaptados, atendidos por maestros capacitados a tales efectos como así también escuelas-hogares adaptadas*

² Barco, S.; Mango, M., 1999, “Bases constitucionales y legales de la educación en la Provincia de Río Negro”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

a las necesidades de cada zona”. En consecuencia, se establecen espacios educativos específicos para una población considerada “deficitaria” y que por ende no puede concurrir a la escuela común.

El 18 de setiembre de 1961 se sanciona la primera Ley Orgánica de Educación, N° 227, donde se reconocen diferentes modalidades escolares, entre ellas se instituye la modalidad “*enseñanza diferenciada*”. En esta norma no se desarrollan otros aspectos.

En el año 1967, se crea la Escuela Especial N°1 en la ciudad de General Roca, zona del Alto Valle Este.

En 1985 se sanciona la Ley N° 2055 de Promoción e Integración de las Personas con Discapacidad. En el Artículo 31° establece que “... la Educación Especial tendrá los siguientes objetivos: a) la adquisición de conocimientos y hábitos que doten al discapacitado de la mayor autonomía posible; b) la promoción de todas las capacidades del discapacitado en el desarrollo armónico de su personalidad; c) la incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los discapacitados servirse y realizarse a sí mismos; d) la reglamentación deberá prever la implementación en la enseñanza especial del personal y equipos necesarios para la atención de todas las discapacidades”. En el Artículo 32° determina que: “Los discapacitados, en su etapa educativa tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones generales y especiales de la provincia, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las leyes que la desarrollan”.³

El 14 de enero de 1987 se aprueba el Reglamento General para el Nivel Primario, Resolución N° 90. En el mismo, además de la Educación Común del Nivel Primario, urbano y rural, se plantean diferentes modalidades, entre ellas se menciona la de “Educación Especial” priorizando la función de integración del discapacitado al medio social.

El inicio de la democracia/ etapa de transición democrática, da lugar a dos hechos centrales: la sanción de una nueva Constitución Provincial en el año 1988 y el proceso de discusión educativa generado al calor del análisis de la actual Ley Orgánica de Educación Provincial, sancionada en 1991.

La Constitución Provincial, sostiene en el Art. 36° que “El Estado protege integralmente a toda persona discapacitada, garantizando su asistencia, rehabilitación, educación, capacitación e inserción en la vida social...” y en el Art. 63° “...asegura la atención de la educación especial como uno de los principios de la política educativa provincial...”.

En la “Declaración preliminar de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro” (N° 2444) se expresa que la educación es un derecho inalienable de los pueblos. Entre los enunciados, aparece con fuerza en términos de fundamentación la decisión político-educativa de integración de niños y jóvenes discapacitados al sistema de educación regular.

³ En el transcurso del año 2005 la Legislatura Provincial sanciona, en primera vuelta, la reformulación de esta ley, estableciendo en la misma que se sustituya en todo su texto el término “discapacitado”, por “persona con discapacidad”.

Posteriormente, en esta ley se mantienen fines y objetivos solidarios con una voluntad de pronunciarse por una formación generalista que contenga al sujeto social poseedor de derechos y libertades. Se establece entre sus artículos, como prioridades del estado provincial: la erradicación del analfabetismo, la deserción, el desgranamiento escolar, la no-discriminación de los discapacitados y demás grupos carentes o marginados.

Esta norma se complementa con la Ley N° 3164 de Equiparación de Oportunidades para Personas Sordas e Hipoacúsicas, sancionada en 1997, y con otras normas emanadas del Consejo Provincial de Educación, que regulan y pautan las acciones en el ámbito de la Educación Especial.

Existen normativas menores que amplían y profundizan los principios contenidos en estas normas⁴.

A partir de este encuadre, las instituciones de la provincia pusieron en marcha diversas acciones y programas tendientes a dar respuestas a las demandas permanentes de la población.

Desde la Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización (Di.Fo.Ca.Pe.A.) se desarrollaron distintos proyectos:

- En 1989 se pone en marcha el Diseño Curricular de la Formación Docente para la Enseñanza Elemental Básica, en el cual se establece el espacio de “Integración” como seminario obligatorio para los alumnos del profesorado.
- En 1991 se concreta la Capacitación en Educación Especial para docentes en ejercicio, con una duración de cuatrocientas (400) horas reloj y con una inscripción que superó el centenar de participantes.

⁴ En el marco de esta legislación el Consejo Provincial de Educación emite distintas resoluciones con el objetivo de reglamentar la prestación del servicio de Educación Especial en la provincia.

- La Resolución N° 1331 de 1990, que aprueba el Proyecto de “Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Común” en la provincia de Río Negro.
- La Resolución N° 364/92.
- Artículo 1º: aprueba el perfil de Prestación de la Educación Especial, estipulando los fines de la misma, las misiones y funciones.
- Artículo 2º, se refiere al proyecto de Integración, determinando la matrícula máxima por sala, sección o división donde hubiere alumnos con discapacidad, y en el artículo 3º establece el número óptimo de alumnos en proceso de integración por sala, sección o división. En el artículo 4º define el concepto de alumno con discapacidad.
- La Resolución N° 855/93 realiza ajuste y adecuaciones al Proyecto de Integración respecto de su denominación, destinatarios y pautas que sistematizan el proceso de integración en todas las instancias del sistema. El proyecto pasa a denominarse: “Integración de alumnos con discapacidad al Sistema Educativo Común”.
- La Resolución N° 200/96 suprime los Servicios de Apoyo Técnico (SAT), creándose los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) para cada nivel, y determina, como una de sus misiones, la de articular acciones y elaborar estrategias en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad, en forma conjunta con Supervisores y el equipo técnico de las Escuelas de Educación Especial.
- La Resolución N° 192/97 unifica normativas del Proyecto de Integración, define pautas de permanencia, acreditación y promoción del alumno en proceso de integración, determinando los ámbitos de responsabilidad de los distintos actores del sistema involucrado en el proyecto.
- La Resolución N° 1691/97 establece una nueva categorización para las escuelas de Educación Especial.
- Por Resolución 1946/04 se reestructuran los ETAP y se deroga la parte respectiva de la Resolución N° 200.
- La Resolución 3748/04 establece las misiones y funciones de los ETAP y deroga la parte respectiva de la Resolución N° 200.

- Entre 1993 y 1994 se concretaron las Jornadas de Integración, destinadas a los profesores de los Institutos de Formación Docente (IFDC) de la provincia, responsables del dictado del Seminario de Integración, con una duración total de doscientas 200 horas reloj.

La preocupación por la educación de las personas con discapacidad, aparece como una constante en todos los IFDC de la Provincia, los cuales, a través de diversas articulaciones con escuelas de Educación Especial, Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP), Supervisiones de Nivel, entre otros, fueron generando programas y acciones concretas que, a la vez de dar respuesta a las demandas, instalaron la problemática en el mismo proceso de la formación docente inicial.

Dentro de estos proyectos, además de los Seminarios de Integración, comunes a todos los IFDC de la Provincia hasta 1998, tuvieron lugar:

- los diversos Espacios de Definición Institucional que desde 1999 se concretan en todos los IFDC, como el de Diversidad Cultural en el IFDC de Villa Regina, San Carlos de Bariloche y General Roca,
- los Proyectos de Profesorado en Educación Especial presentados en 2004 por los IFDC de Villa Regina y San Carlos de Bariloche y
- el Postítulo en Necesidades Educativas del IFDC de San Antonio Oeste en el año 2005.

A partir del 3 de agosto de 2005 se crea la Dirección de Educación Especial en el ámbito del Ministerio de Educación.

Según datos del año 2005, el Sistema Educativo Provincial en el sector estatal, tiene una matrícula de 162.631 alumnos, de los cuales 2.287 pertenecen a Educación Especial, lo que representa el 1,4 %, del alumnado. Además, 1.509 alumnos se encuentran incorporados al Proyecto de Integración en los diferentes niveles. En la actualidad la provincia cuenta con veinte Escuelas de Educación Especial, seis Escuelas de Formación Cooperativa y Laboral y diez Secciones Especiales en Escuelas Primarias Comunes.

El cruce de estos datos con las condiciones contextuales en relación con la falta de formación específica de los docentes, genera una información relevante que fundamenta la necesidad de implementar una propuesta de formación docente específica en el ámbito provincial.

II. REFERENTES CONCEPTUALES BÁSICOS

Un Diseño Curricular de Formación Docente en Educación Especial necesariamente implica adoptar definiciones básicas que permitan situar posturas de política educativa, epistemológicas, filosóficas, pedagógicas, sociológicas, que fundamenten opciones político-pedagógicas y generen prácticas educativas, las que a su vez repercuten en la constitución de nuevas subjetividades y en la formación de identidades socio-culturales.

Es preciso advertir que los múltiples discursos que circulan actualmente en el campo de la Educación Especial requieren de “una actitud vigilante y cuestionadora” dado que la retórica dominante muestra contradicciones, tensiones y/o ambigüedades que, en muchos casos, encubren ideologías opuestas al discurso democratizador y al respeto / consideración de las diferencias.

López Melero⁵ señala algunas rupturas que necesariamente se tienen que realizar para *cortar amarras* con la concepción dominante de la escuela homogeneizadora y segregadora, que desde su planteo, pueden constituirse en puntos centrales a trabajar en la Formación Docente. Ellos son:

- El reconocimiento de la diversidad como valor y no como defecto.
- La superación del rol de los profesores como técnicos racionales.
- La búsqueda de un patrimonio social común, diverso, comprensivo y transformador en el alumnado.
- La configuración del aula como una comunidad de aprendizaje autónomo.
- El aprendizaje de los valores a través de prácticas participativas.

Estas rupturas significan darle “contenido” diferente no solamente a las prácticas, sino también a las concepciones presentes en la formación. Comprender que las palabras actúan como constructores de sentidos sociales y subjetivos es esencial para interpretar el significado y uso que se les otorga en cada momento histórico y en cómo orientarán las decisiones de la práctica.

Es fundamental “no naturalizar las prácticas discursivas” que atraviesan el campo de la educación en general y, en este caso, específicamente el de la Educación Especial. Mc Laren (1994) explica que dichas prácticas discursivas son reglas que configuran los discursos; que gobiernan lo que *puede ser dicho* y lo que *debe permanecer callado*, *quién puede hablar con autoridad* y *quién debe escuchar*. Éstas no sólo moldean la subjetividad y la forma de comprender el mundo, sino que gobiernan las instituciones sociales y políticas.

Como afirman Foucault (1990) y Bourdieu (1994), la lectura de las permanentes reconceptualizaciones en este campo, deben ser “objeto de un análisis crítico” que permita develar las construcciones históricas que las producen y las relaciones de poder que las significan (Foucault, 2001).

⁵ López Melero, 2000, “Cortando amarras con la escuela homogeneizante y segregadora”, “Alas para volar. La educación como marco de respeto y la atención a las diferencias” Vol.1. Ponencias del Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales, Granada.

En este sentido, conceptos como discapacidad, deficiencia, disminuido, minusválido, diversidad, diferencia/s, diferente, necesidades educativas especiales, tienen significaciones sociales construidas históricamente que deben ser interrogadas en la trama discursiva que les da origen.

La Educación Especial, así como la educación en general, no se preocupan por las diferencias sino por aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por “los diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido por “los anormales” (Skliar, 2004).

Los “diferentes” obedecen a una construcción, a una invención que desde siempre señala que los diferentes son los otros, dejando en un segundo plano las diferencias. Porque el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo se inventa y reinventa cotidianamente a “los diferentes” (Skliar, 2004).

Esta especificación muestra cómo la cuestión terminológica no es menor. Los conceptos señalados anteriormente requieren de un abordaje similar.

En el caso del concepto “discapacidad” observamos que históricamente se consideraba que la mejor manera de atender a los “niños discapacitados” era separarlos del resto de la sociedad en instituciones especiales, aisladas. Sanz del Río expresa que esta concepción estaba ligada a la consideración que se hacía de ellos como “seres sub-humanos, una amenaza para la especie, objeto de ridículo, merecedores de piedad, destinatarios de la caridad pública, organismos deficitarios” (Wolfensberger, 1985).

Esto dejó una profunda huella en la atención profesional, la de entender la discapacidad como una enfermedad, lo cual se relaciona fuertemente con la influencia de disciplinas como la biología y la medicina, que localizan la causa básica de la discapacidad al interior de la persona como un atributo, como una condición patológica, haciendo caso omiso a factores causales ubicados en los procesos sociales, políticos y/o culturales más amplios. En la esfera educativa este modo de entender la discapacidad dio lugar a que tanto la formación docente como las políticas educativas, se definieran bajo la perspectiva de la normalidad - anormalidad.

*“...Bajo esta lógica se crearon en aras de la supuesta bondad intrínseca de la homogeneidad de los grupos clase, las aulas especiales para disminuidos físicos, ciegos, sordos, para niños con problemas emocionales, con retardo mental y así indefinidamente...”
(Jarque, 1985).*

Fue a partir de 1950 que comenzó un cambio conceptual y actitudinal con respecto a la concepción de la educación de personas con discapacidad; desde esta postura se afirma que los “discapacitados” son primero “personas” y luego discapacitados, reconociendo así aptitudes, valores y capacidades que a menudo no se aprecian porque prevalece la “observada discapacidad”.

En la legislación de Dinamarca (1959) se incorpora el concepto de “normalización”, considerándose posteriormente como un principio por Bank-Mikkelsen. El mismo concibe la normalización “como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”. Este

principio marca una ruptura con el modelo predominante de etiquetamiento e internación en instituciones totales.

En este sentido Nirje, en 1969, enfatizó que este principio significaba poner al alcance modos y condiciones de vida cotidiana lo más parecido posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad.

Varios autores expresan que no se trata de normalizar a las personas, sino de normalizar el entorno en el que las mismas se desenvuelven, lo que lleva aparejado la adaptación de los medios y condiciones de vida a sus necesidades.

Es relevante indicar, como lo hace Skliar (2004), que este principio no abandona la lógica binaria normalidad-anormalidad, aunque constituyó un avance en relación a las prácticas y experiencias integradoras. En consecuencia, lentamente, se pudo asistir a un proceso de desinstitucionalización.

Estos debates, conjuntamente con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, fundamentan las decisiones que se dieron en el ámbito político sobre sustentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos, de una mirada integracionista, donde cobra preeminencia el concepto de Integración.

Se entiende por Integración todo proceso que posibilita la participación plena de la persona con discapacidad en su comunidad, donde la igualdad de oportunidades sea la prioridad, al mismo tiempo que se garanticen sus mayores oportunidades educativas, teniendo en cuenta posibilidades y no limitaciones.⁶

Esta perspectiva implicó un fuerte desafío para los docentes e instituciones de las modalidades común y especial, dada la complejidad de la tarea y los grandes interrogantes surgidos para desarrollar el Proyecto de Integración en cada zona de la Provincia.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, en 1994, se enuncian los principios de la Escuela de la Diversidad. Allí se planteó que, de los doscientos millones de niños que no tienen acceso a la educación en el mundo entero, un número considerable de ellos tienen Necesidades Educativas Especiales. Este concepto, generalizado a partir del informe de Mary Warnock, presentado al Parlamento Inglés en 1978, considera cuatro características principales: *“afecta a un continuo de alumnos, es un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios”*. De esta manera, el acento no está en el alumno sino en la interacción entre éste y el contexto educativo, el que puede acentuarla o minimizarla, en tanto la reconozca y realice las “ayudas pedagógicas” necesarias.

Esta postura profundiza los cuestionamientos sobre la atención que la modalidad de Educación Especial ha ofrecido históricamente a los alumnos, y que ha generado en muchos casos prácticas segregacionistas y marginadoras, en la medida en que se ha basado en programas específicos centrados en la discapacidad, conformando un sistema paralelo a la escuela común.

⁶ Res. N° 1331/90: Proyecto de Integración de alumnos con discapacidad y con N.E.E. al Sistema Educativo Común. Consejo Provincial de Educación, Río Negro.

La atención de las N.E.E. conlleva a transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación escolar, sea ésta común o especial, impactando con sus ajustes y modificaciones en todo el sistema educativo para otorgar articulación y coherencia al mismo (Dadamia, 2004).

II. 1. Acerca del Curriculum

El Diseño Curricular fija los lineamientos de la política educativa en un momento histórico determinado; es la matriz básica del proyecto educativo en el que se establecen los objetivos y directrices, los contenidos básicos, así como los aspectos organizacionales y evaluativos.

"...presupone la fundamentación teórico-epistemológica, psicológica y axiológica. Se trata de la racionalización pedagógica de acuerdo con un plan establecido. El diseño, por tanto, es el nexo entre la teoría pedagógica y la acción. Supone un proceso decisional fundamentado" (Torres Gonzalez, 1999).

El currículo, como documento y como práctica pedagógica, es un objeto público y no una construcción privada, por lo tanto debe estar sujeto y disponible al conocimiento y discusión pública. Como proyecto señala para qué se enseña, qué se enseña (los objetivos o propósitos, los conocimientos de la cultura que básicamente se incluyen en cada nivel), cuándo se enseña y cuándo, cómo y para qué evaluar. Plantea además el alcance de las posibles formas de enseñar, o sea cuestiones generales sobre lo metodológico.

El estudio, elaboración o diseño y la puesta en práctica, como su evaluación requieren poner en tensión tres aspectos claves:

- los aportes teóricos de los distintos campos de conocimiento.
- la práctica en el contexto educativo general y particular o escolar.
- el factor humano de todos los actores implicados.

La elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad concreta que estarán representados en el currículum de las instituciones educativas sigue siendo fundamental, no sólo para los educadores, sino también para la sociedad en su conjunto (Stenhouse, 1987).

Distintos teóricos aportan a la explicación del currículum, entre ellos Lundgren, Schwab y Habermas (citados en Kemmis, S, 1988).

Según lo plantea Lundgren (1988), para construir un *curriculum* debe establecerse un conjunto de principios a los que denomina códigos. Utiliza esta noción de "códigos" para relacionar los textos curriculares analizados a través de la historia con sus especiales contextos sociales y las representaciones de la educación y la sociedad. Al mismo tiempo su trabajo demuestra que las ideas sobre el currículo no son universales, y que es posible visualizarlo como un producto de la historia humana y social.

Schwab (1983), representante de la teoría práctica del currículum, sostiene que el cambio social exige construir y mejorar sobre lo que se tiene. Reconoce que los docentes deben participar en la toma de decisiones curriculares en el nivel de la escuela e incluye a otros grupos en el proceso de deliberación.

Desde una postura crítica, el cambio en la educación requiere no sólo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar sino también organizar los procesos a

través de los cuales el análisis puede ser compartido con la sociedad, que junto a los grupos de educadores contribuyen al análisis y transformación de la situación educativa y a la lucha histórica, social y política. Esta mirada exige una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el *razonamiento dialéctico*. Se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas (1972, 1974) describe como un interés "emancipador". Este interés proporciona a la teoría crítica del *curriculum* una metateoría y adopta la "crítica ideológica".

La presente propuesta curricular para la formación docente en Educación Especial considera que el currículum es una hipótesis viva de trabajo, un espacio social para problematizar las situaciones, contextos y valores educativos que dicho proyecto propone desarrollar.

II. 2. Acerca de la Educación y la Educación Especial

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

Reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular. Este contexto plantea un claro desafío a la educación y a las instituciones formadoras de docentes, considerando que la educación institucionalizada está en el centro de la formación de la identidad de los sujetos destinatarios de los diferentes niveles del sistema educativo.

En este sentido, Thomas M. Skrtic (en Franklin, 1996), plantea que la educación especial puede verse a sí misma desde una perspectiva alternativa al paradigma positivista, mediante el uso de un enfoque longitudinal o transversal . Se entiende por enfoque longitudinal aquel que contempla la misma entidad a lo largo del tiempo. En este sentido, se compara la educación especial que existe en la actualidad, con la que existió en un momento dado de su historia pasada.

El enfoque transversal, en cambio, observa una entidad desde perspectivas diferentes.

La educación especial fue configurando su campo desde el modelo positivista, profundamente comprometido con una conceptualización biológico-psicológica de la desviación a una norma.⁷

En este documento curricular se concibe a la Educación Especial como una configuración histórica en “diálogo permanente” con la realidad educativa actual, donde confluyen teorías sociológicas, políticas y culturales que dan lugar a formas diferentes de conceptualizar la educación especial y la “discapacidad”. *“Ningún argumento puede justificar el que la educación especial continúe dependiendo de una explicación exclusivamente biológica-psicológica de la discapacidad”* (Skrtic, 1996).

La limitación de este punto de vista contribuyó a crear una visión de la discapacidad como arraigada en defectos biológicos y psicológicos de los individuos, y la creencia de que es posible obtener un conocimiento cierto y objetivo de la misma, para diseñar un currículum y programas de instrucción para la enseñanza de habilidades y conocimientos a los discapacitados.

A juicio de Skrtic (1996), este enfoque ignora la orientación subjetivista que presenta a la discapacidad *“no como un verdadero defecto dentro del individuo, sino*

⁷ “La normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común”. Foucault, 1985.

como un constructo social que refleja la interacción de fuerzas políticas y culturales más grandes”, lo que implica vincular el desarrollo del campo de la educación especial con contextos políticos y sociales más amplios, en los que se configuró históricamente.

La investigación aplicada y la práctica de la educación especial han contribuido a producir conocimientos *para* la educación especial y no *sobre* la educación especial, dejando sin contestar cuestiones fundamentales sobre sus suposiciones inconscientes y problemáticas.

Skrtic (1996) aboga por un cambio de paradigma en este campo, el que requiere de una base teórica más amplia para sus prácticas, una base de origen multidisciplinar que reconozca el papel que juegan la política y la cultura en el constructo de la discapacidad.

Este enfoque crítico se halla comprometido con una intención emancipadora, al sostener el propósito de cambiar las condiciones sociales y educativas que limitan las oportunidades vitales de las personas con discapacidad.

Los aportes de la sociología histórica, con su modelo genealógico sobre las instituciones de educación especial y su génesis constitutiva, basadas en el pensamiento de Foucault, permiten comprender las relaciones específicas de saber y de poder, arrojando luz sobre las funciones sociales que ha cumplido la educación especial a lo largo de la historia.

La generación de conocimientos en la educación debiera ser multi e interdisciplinar ya que, dada la complejidad de los problemas que afronta la práctica de la educación especial, es necesaria la colaboración entre profesionales de las diversas ciencias sociales, políticas y culturales, entre diversos tipos de educadores especiales y de otros servicios relacionados con la misma.

Para alcanzar este status de conocimiento, el campo de la educación especial tendría que dedicarse a producir una reorientación sustantiva de su conocimiento teórico, aplicado y/o práctico y efectuar una correspondiente revisión de su currículum educativo (Skrtic, 1996).

En la reorientación de las teorías y enfoques, debe incorporarse el análisis de las representaciones sociales, los supuestos, las concepciones acerca del campo de la Educación Especial, para conformar modelos profesionales más autónomos, capaces de comprender y producir transformaciones más allá de los aparentes cambios en las prácticas, es decir, en el campo de la investigación aplicada y en la selección de teorías que sustenten un accionar comprometido con la emancipación del hombre.

Pero, tanto la crítica teórica como la reorientación multidisciplinar no serían suficientes para reconceptualizar el conocimiento de la educación especial. Se necesita una crítica metateórica, cuya comprensión exige los conceptos de paradigma y cambio de paradigma, nuevas formas diferentes de comprender el mundo y de encontrarle sentido, evaluando sus consecuencias éticas. Por ello, la adopción de una filosofía es un acto político o moral, y para Bhaskar (1979, en Franklin, 1996) la propia filosofía puede concebirse como “un agente causal en la sociedad”.

II. 3. Acerca de la Escuela Especial

La creación de las instituciones educativas obedeció a una necesidad de la sociedad en un determinado momento histórico. Varios autores coinciden en que los inicios de la escuela ocurren a partir de dos hitos históricos importantes: la revolución francesa y sus ideales de libertad e igualdad y el advenimiento de la primera revolución industrial. En este marco, la escuela pasó a constituirse en la institución más apta para el desafío de llevar a cabo la formación del ciudadano y la preparación de los sujetos para el mundo del trabajo, objetivos demandados por la sociedad. Así, las relaciones entre la sociedad y la institución escolar comenzaron a asumir los compromisos de un contrato, bajo las formas de leyes y normas que regularon los vínculos entre los miembros de la sociedad y entre éstos y el Estado. Este acuerdo o contrato fundacional entre sociedad y escuela presupone el cumplimiento de ciertas funciones y obligaciones, para ambas partes.

La escuela no es sólo la institución a través de la cual la sociedad se asegura la transmisión y transformación de la cultura, sino que es también el lugar donde las diferencias individuales son puestas al descubierto, bajo la presión de formas que trabajan con la calificación o la descalificación y que conllevan al fracaso escolar.

Actualmente, desde una vertiente más innovadora y transformadora, la escuela resignifica la idea de inclusión, a fin de hacer justicia a los ideales que la fundaron.

En este marco, se podría argumentar que el contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad respondió a una necesidad de esta última de ejercer el control sobre ciertos sujetos que no responden a la norma.

Desde esta propuesta curricular se sostiene que las dificultades experimentadas por la educación general para atender a las diferencias individuales fueron la base sobre la que se configuró la Educación Especial, transformándose así en un subsistema dentro del sistema educativo general. Es preciso reflexionar sobre las diferentes prácticas descriptas anteriormente, para encontrar alternativas superadoras acordes a los nuevos enfoques de la educación escolar.

II. 4. Acerca del Conocimiento

La consideración de la problemática epistemológica resulta indispensable al momento de pensar en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta las distintas dimensiones y formas de conocimiento que se ponen de manifiesto constantemente en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje.

Dicha consideración permite aportar al conocimiento de la tarea docente, en dos aspectos:

- La revisión crítica de los supuestos epistemológicos que subyacen, generalmente aceptados como obvios o válidos, sin analizar sus fundamentos.
- La posibilidad de elaborar modalidades de aprendizaje alternativo.

El conocimiento en general y las ciencias en particular, dan cuenta de un saber a lo largo de la historia, éste no es lineal, ni continuo, ni neutral, sino dialéctico, contradictorio y está sujeto a las condiciones e intereses de cada momento histórico en particular.

En el campo de las ciencias sociales están presentes paradigmas múltiples, que dan cuenta de las relaciones entre dos dimensiones de la tradición intelectual: la filosofía de la ciencia y las teorías de la sociedad.

En el caso de la filosofía de la ciencia se estudian los procesos de razonamiento que existen tras los conceptos, presuposiciones y metodología de la ciencia. El conocimiento científico, tiene consecuencias en la percepción de la realidad, en la validez y los límites de este proceso.

Hablar de conocimiento, es hablar de la naturaleza humana, de la acción humana, reconociendo la importancia que tiene la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir sus mundos sociales, donde juegan las estructuras sociales e ideológicas existentes.

El pensamiento científico social oscila entre el subjetivismo y el objetivismo, y entre puntos de vista microscópicos y macroscópicos de la realidad social (Franklin, 1996). Tanto el sujeto como el objeto necesitan ser vistos como partes de un todo más amplio. El “todo más amplio” es, simplemente, el mundo natural en el que piensan y actúan los seres humanos, juntos y por sí solos. Como sujetos, los seres humanos no son meros receptores pasivos de una realidad físico-social que existiría independientemente de ellos, sino que son configuradores activos de esa realidad. Al mismo tiempo, los seres humanos se configuran constantemente por esa misma realidad natural-social.

De esta manera, la relación entre los pensamientos y la actividad práctica es dialéctica e interdependiente: uno no existe sin el otro. A su vez, nuestros pensamientos pueden convertirse en “objetos” de contemplación o estudio (autorreflexión). Los objetos de conocimiento son objetos sociales, con impacto sobre las prácticas sociales objetivas.

Este Diseño Curricular concibe el conocimiento como una construcción social, como el producto de un proceso complejo, en el que intervienen múltiples factores culturales, sociales, políticos, psicológicos. Implica la participación del sujeto que aprende en la construcción y reconstrucción del conocimiento. En este sentido comparte los fundamentos del Diseño Curricular de la Formación Docente en EGB 1 y 2, de la Provincia, cuando expresa que: *“El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quien significa. Un sujeto activo, íntegro, social, e históricamente situado (...) El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, sino en el proceso de interacción. De esta forma, el conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación objetiva con lo real... (...) la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder”*.

La centralidad de estos temas es evidente si hablamos de formación docente, pero se hace ineludible si se pretende, además, la formación de profesionales críticos que se desenvuelvan en el campo de la Educación Especial.

II. 5. Acerca del Sujeto

"La cultura comienza con el lenguaje y el lenguaje es esencialmente traducción. El lenguaje no sólo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que nos rodea. Comienza en el interior mismo de cada lengua: la madre traduce al niño, el sabio a las palabras de los antiguos, el brujo a los animales y a las plantas, el astrólogo a las constelaciones (...) traducir no es sólo trasladar sino transmutar. Esta transmutación cambia al traductor y a lo que se traduce..."
Octavio Paz.

Interrogar nuestra condición humana es, ante todo, interrogar nuestra situación en el mundo. La complejidad humana no se entiende separada de sus tres elementos constitutivos: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.

No existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje y lo social juegan un papel crucial.

El sujeto se va constituyendo cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y concientes, pero en ellas se produce el sujeto. El proceso de constitución se explica a través de las redes de experiencias en lo individual y en lo grupal, redes que tienen la cualidad de no ser permanentes ni definitivas. Esto implica también que la condición de pertenencia a una clase social, un grupo o etnia no determina una identidad de manera automática. Los sujetos se construyen en las experiencias, entre ellas, la escolar. (Caruso y Dussel, 1995).

La educación debe estar centrada en la condición humana, en lo común y en lo diverso, inherente a todo cuanto es humano; velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad.

La escuela ocupa un lugar privilegiado en la vida de los niños para el despliegue de la función simbólica, en la medida en que oferta símbolos socialmente consensuados que permiten su relación con acciones, pensamientos o afectos que los niños tienen, posibilitando la representación para sí mismos y para los demás. Todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros semejantes, sin cuya asistencia no sobreviviríamos.

La supervivencia del cuerpo biológico no es condición suficiente para las posibilidades de constitución subjetiva; algo de otro orden debe introducirse en ese psiquismo incipiente para que pueda devenir un sujeto: la presencia y el contacto con el Otro y el mundo de lo social (Karol, en Carli, 1999).

En los orígenes de la constitución subjetiva se encuentra el otro, como condición y posibilidad; asistencia en lo auto conservatorio que a la vez introduce algo radicalmente distinto de lo biológico, el punto de apoyo al mundo circundante, motor de la complejización psíquica, posibilitado gracias al contacto. Se puede decir que el mundo se presenta por contacto, la sociedad arranca al ser humano singular del universo cerrado y lo fuerza a entrar en el duro mundo de la realidad; en

contrapartida, le ofrece sentidos (Castoriadis, en Carli, 1999).

Como ser social, el hombre no puede vivir aislado, necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como ser humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.

Hablar, entonces del sujeto de la educación especial, es hablar antes, y en primer lugar, de un sujeto. Y al hacerlo, no hablamos de sus signos ni de sus síntomas en tanto éstos nos sirven para ser organizados en categorías, identificadas a partir de ciertas etiquetas diagnósticas y empleadas para el agrupamiento de esos sujetos en pos de los tratamientos adecuados.

Entender la educación en términos de percibir y reconocer las diferencias y mirar las singularidades, implica que las prácticas pedagógicas se constituyen en espacios donde la experiencia de sí mismo, en tanto construcción de la subjetividad, adquiere su verdadera relevancia.

La tarea educativa es un encuentro con el otro, es mirar su singularidad para poder percibir sus deseos, sus expectativas y sus posibilidades. Es poder lograr un diálogo, una conversación que posibilite el acto pedagógico.

El lugar otorgado por la sociedad al sujeto de la educación especial ha cambiado a lo largo de la historia.

Trazar una perspectiva histórica-cronológica de la Educación Especial, posibilitará entender e intentar responder algunos interrogantes actuales. Éstos ayudarán a reflexionar sobre las propias prácticas y permitirán una proyección en el mañana.

En este recorrido histórico que intenta mostrar los distintos lugares que tuvo el sujeto diferente, es posible visualizar distintos momentos, cada uno de ellos con sus peculiaridades. Una breve descripción de los mismos habilitará para inferir algunas conclusiones respecto a las actitudes sociales en cada período.

En la antigüedad las personas portadoras de una discapacidad no eran consideradas como sujetos partícipes de una sociedad, a tal punto que se generaban prácticas como la eutanasia y el aislamiento. Es por ello que en ese momento se habla de la existencia de *"un sujeto negado y castigado"*.

A partir de la llegada del cristianismo, se asume una actitud de una presunta compasión hacia todas estas personas; al mismo tiempo las órdenes religiosas crearon asilos para su atención, acciones de corte asistencial y no con fines pedagógicos. Es por ello que se puede hablar aquí de *"un sujeto protegido"*.

En el siglo XVII se creía que los anormales no podían ser educados y la sociedad no les daba un trato humano, dado que se los consideraba como sujetos ajenos a su especie. Por este motivo se aceptaba la idea de un sujeto que por su situación y condición carecía de humanidad y por ende no podía recibir educación. Considerando ésto se puede hablar de *"un sujeto no educable"*.

A partir del siglo XVIII se pueden evidenciar avances y cambios en el abordaje. Diferentes precursores como: Itard (Francia), Froebel (Alemania), Guggenbuel (Suiza) entre otros, llevaron adelante la idea de educabilidad, esto posibilitó que se generaran diferentes marcos legales que contemplaran a estos sujetos. Así se llega al reconocimiento del “sujeto *posible de ser adiestrado y educado*”.

Posteriormente los aportes de otras ciencias, como la medicina y la psicología, intentaron dar respuesta acerca de los orígenes y las causas de estas discapacidades, favoreciéndose la sistematización de distintos estudios que se estaban realizando.

Esto llevó a generar un nuevo discurso sobre este sujeto, lo cual tuvo su impacto en prácticas rehabilitatorias y compensatorias, llegando así a un “sujeto a rehabilitar”.

Esta nueva perspectiva dio lugar, como ya se ha dicho, al fortalecimiento de instituciones destinadas a recluir y ejercer una vigilancia y control sobre lo anormal. Estas prácticas de internamiento se articulan como un proceso de “*eliminación espontánea de los asociales*”⁸ y dan cuenta de un “*sujeto institucionalizado para su control y vigilancia*” que termina siendo recluido y aislado de la vida social.

En el siglo XX el avance de las ciencias, va perfilando modos de abordajes que permiten evaluar y clasificar a los sujetos de acuerdo a parámetros relacionados con lo normal-anormal. Esto propició la profundización de discursos ligados a la clasificación y rotulación del sujeto, por ello se habla entonces, de “*un sujeto medido, cuantificado y clasificado*”.

A partir de la Declaración de los Derechos de Niño (1959), es que se profundiza la lucha por los derechos de los niños con distintas discapacidades y se comienza a vislumbrar un campo de acciones más amplio para este sujeto (como la Atención Temprana, Talleres protegidos, entre otros).

La búsqueda de una mejor calidad de vida para estos sujetos lleva a prácticas integracionistas y con ello a diferentes modos de ver a este sujeto, es decir a un “*sujeto integrado y normalizado*”.

En la última década del pasado siglo, se comienza a fraguar el discurso de la escuela inclusiva. La educación inclusiva trata de acoger a todos comprometiéndose a hacer lo necesario para proporcionar a cada estudiante el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. Esto deriva “*en un sujeto incluido*” “*y reducido dentro de los muros de la educabilidad y/o de una integración basadas en el control de la diversidad y del riesgo*”.⁹

Es interesante considerar que el tratamiento que se le ha dado al sujeto de Educación Especial a lo largo de la historia, ha dejado significativas huellas que hoy todavía conviven y tensionan las prácticas educativas.

Los cambios producidos en el ámbito científico trajeron modificaciones tanto en los servicios ofrecidos a los sujetos como en la actitud de la sociedad frente a ellos. Esto nos lleva a pensar en el campo de la Educación Especial como un lugar de

⁸ Michael Foucault, M., 1985, “La Historia de la locura en la época clásica”, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

⁹ Pérez de Lara N., 1998, “La capacidad de ser sujeto”, Ed. Laertes, Barcelona.

controversias, incertidumbres y posibilidades. Así cada momento histórico no puede leerse sin el discurso que lo sostiene y lo define.

Hasta aquí se ha ido develando el transitar de la sociedad en relación a las maneras con que ésta fue representando y nombrando al sujeto con discapacidad y estableciendo una relación determinada. Ahora bien, la cuestión de los cambios de denominaciones y representaciones sobre el otro, no ha significado que en la actualidad se hayan abierto nuevas miradas o pensamientos acerca de quién es el Otro y de cómo nos relacionamos con él (Skliar, 2005).

Skliar afirma que es necesario distinguir las *diferencias*, algo inherente a la condición humana, de los *diferentes*, que son una invención, un producto de las "identidades normales" que clasifican, denominan, inventan eufemismos que encubren un tipo de relación con la alteridad donde el otro " (el "otro diferente") es el problema. Esta operación de "producción del otro diferente" permite continuar inmunes a una relación que provoca ambigüedad, ambivalencia, y a la vez, sentirnos más seguros y confiados del lado de lo normal, en tanto "el otro diferente" se ha presentado históricamente como una perturbación hacia nuestras propias identidades "normales".

La "cuestión del otro" es un problema filosófico, mientras que la "obsesión por el otro", que lo convierte en un tema, deviene de una relación de obsesión de las identidades "normales" ante todo resquicio de alteridad, en tanto perturba la mismidad.

En opinión de Skliar, para transformar esa relación con el otro no bastan las reformas educativas. Esencialmente, no se trata de aceptar ni de tolerar la diferencia. Lo que hay que transformar es la "ética de la relación con la alteridad", hablar de las diferencias en educación, producir una metamorfosis de nuestras identidad y de nuestras miradas en relación con lo normal y lo anormal, con la mismidad y la alteridad.

II. 6. Acerca de la Enseñanza y del Aprendizaje

Desde una definición más descriptiva que normativa, la enseñanza supone un compromiso entre dos personas: una que posee un conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en la que la primera traspasa aquello que sabe a la que no lo sabe, sin considerar en esta definición la manera de hacerlo (Fenstermacher, 1989).

Cecilia Bixio (1995) advierte que el enseñar y el aprender son dos procesos que tienen características diferentes y específicas, pero que no pueden pensarse separadamente. *“Se trata en todo caso de un proceso único con dos términos independientes”*. En tanto son múltiples y complejos los aspectos que intervienen en el mismo, suele simplificarse este proceso complejo para poder analizar la enseñanza y el aprendizaje.

La tarea de enseñanza es permitir al alumno realizar las tareas de aprendizaje. El aprendizaje así entendido, es un resultado de las acciones del alumno y no un efecto que sigue a la enseñanza.

El aprendizaje es un proceso de transformaciones sucesivas del sujeto, a través del cual se relaciona con los objetos de acuerdo con modalidades históricamente acuñadas, que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya comprensión es histórica y subjetiva.

En este proceso, que tiene lugar siempre en contextos socio-culturales, “el docente a través de las interacciones con el alumno, se constituye en el andamiaje a partir de las distintas modalidades de intervención, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos” (Vigotsky, 1979)¹⁰.

Según lo plantea Schlemenson¹¹ “aprender es un complejo proceso de transformación de novedades, a partir del cual cada sujeto se apropia de conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan”. De esta manera es posible hablar de diferentes modalidades para la construcción del conocimiento en tanto que cada alumno tendrá un modo particular de seleccionar lo que el maestro le ofrece, de acuerdo a sus intereses y habilidades. Este proceso de parcialización de determinados objetos de la realidad es denominado acto de investimento y su motivación básica es la búsqueda de placer. Esta capacidad de pensar no surge en la escuela y tampoco se limita a los aprendizajes escolares sino que se inscribe en la calidad de las relaciones primarias.

Pensar la enseñanza en Educación Especial, exige vincularla con el aprendizaje escolar y con un sujeto en particular y garantizar las experiencias necesarias de su acceso a la cultura, posibilitando la construcción de su singularidad y de su identidad.

El Diseño Curricular de EGB 1 y 2 de nuestra provincia, al hacer referencia a la concepción de aprendizaje, expresa *“Actualmente, sabemos más sobre el “sujeto psicológico” que sobre el “sujeto educativo”, podemos explicar con bastante precisión*

¹⁰ Consejo Provincial de Educación, 1999, Diseño Curricular - Formación Docente: EGB 1 y 2, Versión 1.0, Río Negro.

¹¹ Schlemenson, S., 1996, “El aprendizaje, un encuentro de sentidos”, página 11, Kapelusz, Buenos Aires.

*cómo construye el sujeto el conocimiento, pero no conocemos tanto acerca de cómo se puede ayudar a construirlo*¹². Al mismo tiempo, promueve en el docente la necesidad de desarrollar su capacidad investigadora, para poder reflexionar sobre su propia práctica y encontrar en ella los interrogantes que puedan conducirlo a fundamentarla más racionalmente.

Desde esta concepción, el eje de la tarea es la actividad del niño, pero es indispensable atender a la interactividad docente-alumnos, ya que la actividad del docente tiene incidencia fundamental en los procesos de aprendizaje del niño.

Hay que tener en cuenta que la escuela representa una legalidad externa al sujeto. Como tal, posibilita la construcción de aprendizajes sociales que permiten al sujeto organizarse, modificar las tendencias originarias y hallar en ella una oportunidad para la reconstrucción de proyectos e ideales.

En su trama institucional, la escuela como entidad social y política organiza y administra los conocimientos, los saberes, que comprometen a su vez concepciones psico-pedagógicas y socio-políticas acerca del sujeto que aprende, la función social de la escuela, las normativas escolares, los criterios de evaluación, las modalidades de enseñanza.

Los contenidos escolares se construyen con “marcas sociales”: la escuela, legitimada públicamente, marca pautas desde su cultura, actuando sobre las condiciones en que los conocimientos serán transmitidos y aprehendidos.

Cada institución impone modalidades peculiares a la práctica docente y también regula de manera diferente los comportamientos de los alumnos.

Conocer los procesos cognoscitivos que se ponen en juego en los procesos de conocimiento no autoriza a realizar deducciones acerca de cómo guiar ese proceso desde fuera. En este sentido, los desarrollos teóricos sobre los procesos de aprendizaje deberían nutrir la teoría y práctica de la enseñanza.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen un objeto complejo cuya comprensión y explicación requiere del aporte de diversas disciplinas, a falta de una teoría compleja que de cuenta, de manera simultánea y articulada, de los diferentes aspectos que intervienen en su configuración. De allí que deba apelarse a diferentes autores y teorías, buscando articular perspectivas como las del aprendizaje significativo (Ausubel, Novack), la teoría sociohistórica desarrollada fundamentalmente por Vigotsky, la teoría psicogenética de Jean Piaget y los aportes de la Antropología Cultural que, con sus estrategias etnográficas de investigación han contribuido a esclarecer cómo juega la dimensión cultural en la enseñanza y el aprendizaje escolar, en tanto procesos de interacción humana, para comprender los mismos en el microclima del aula, en lo que allí acontece.

Diversos autores se han preocupado por el hecho de que hay aprendizajes sociales muy valiosos (como estrategias de vida) que se producen o construyen fuera del ámbito escolar, con resultados exitosos, como así también se comprueba que la enseñanza más efectiva tiene lugar en otros ámbitos de socialización. Gallimore y Tharp (1998) plantean que, de estas interacciones enseñanza-aprendizaje en ámbitos ajenos a la escuela, se pueden derivar principios que las escuelas deberían usar para producir una enseñanza eficiente. Esos mismos principios pueden guiar el diseño de

¹² Consejo Provincial de Educación, 1997, Diseño Curricular EGB 1 y 2, Versión 1.1, Río Negro.

escuelas para que su organización social pueda alentar -más que impedir- la enseñanza y el aprendizaje de todos sus integrantes. Este conjunto de principios constituirá una teoría neovygotskiana de la educación integrada.

La teoría de la enseñanza se concibe, desde esta perspectiva, como “desempeño con ayuda”. Para Vigotsky, no es posible entender el desarrollo de un niño sin examinar el mundo social exterior en el cual se ha desarrollado su vida. Sus aportes contribuyeron a una concepción del desarrollo como un camino dialéctico, complejo e irregular, con variaciones cuantitativas y metamorfosis cualitativas, mediadas por la cultura y por los mecanismos neurobiológicos de adaptación.

A partir de esta visión del desarrollo, la educación y la educación especial pueden entenderse como una acción sistemática destinada a proporcionar al niño mediaciones (signos, símbolos, instrumentos) capaces de favorecer el desarrollo en función de su estructura psicológica peculiar (Riviére, 1988).

La habilidad cognitiva y lingüística aparece “dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica” (Vigotsky).

El proceso por el que transita la enseñanza así concebida es de la ayuda ajena a la autoayuda (interiorización), aunque varían los medios por los que se proporciona ayuda.

Angel Riviére destaca que los aportes de Vigotsky no sólo fueron teóricos o institucionales. Realizó una actividad clínica en el campo de la Paidología y Psicología de niños con deficiencias. Sus observaciones y protocolos sobre niños con distintas clases de minusvalías, se basaban en un enfoque cualitativo, que trataba de capturar la *organización peculiar de sus funciones y conducta*, más que en la descripción de carácter cuantitativo. De forma coherente con su propia teoría, Vigotsky no concebía las deficiencias en términos de disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino de una organización cualitativamente diferente de ellas. Pensaba una educación basada en la organización especial de sus funciones y en sus características más positivas, en vez de basarse en sus aspectos más deficitarios. Vigotsky proponía, como objetivo básico para la educación especial, el de proporcionar al niño recursos metacognitivos *“deberíamos estudiar, no tanto la memoria de que dispone el niño con retraso mental, como el grado en que puede servirse de ella. La insuficiencia del desarrollo del niño con retraso mental consiste, sobre todo, en el desarrollo insuficiente de las formas superiores de comportamiento, en la incapacidad de controlar los propios procesos de comportamiento, en la incapacidad de servirse de ellos”* (Vigotsky, citado por Riviére)¹³.

¹³ Riviére, A., 1988, “La Psicología de Vigotsky”, página 65, Ed. Visor. Riviére agrega que las investigaciones de Belmont y Butterfield (1969, 1971) y Ellis (1970) han demostrado, muy posteriormente, las deficiencias que tienen los niños con retraso mental en lo referente al control metacognitivo y empleo espontáneo de estrategias de repetición y reciclaje. También los datos de Brown, Campione y Wilcox (1973) demostraron que los niños con deficiencias intelectuales podían “normalizar” la realización de determinadas tareas cognitivas al proporcionárseles dichas estrategias. Estas observaciones, como los procedimientos de “enriquecimiento instrumental” de Feuerstein, están en la línea de las propuestas de investigación y educación especial que hacía Vigotsky por los años treinta.

En la sociedad industrializada y urbana los medios dominantes de ayuda parecen ser lingüísticos, pero para la comprensión de los procesos humanos se debe considerar la variedad de interacciones culturales.

Hay sociedades en las que los niños se incorporan a los esquemas de actividades mediante la observación de modelos que están al alcance directo de los órganos sensoriales. Así, en el aprendizaje de un oficio, por ejemplo, el conocimiento pasa de esa forma entre generaciones. En otras culturas, las representaciones verbales de las leyendas (oral) permiten realizar articulaciones visuales abstractas y simbólicas, interiorizando el modelo. Éste es representado como una imagen, un paradigma icónico para autoayuda; se transforma en una norma intrapsicológica para comparación y realimentación (por ejemplo, la imagen que un tejedor aprendiz en el telar interioriza del tejedor experto).

El modelo y la realimentación son medios de ayuda que se usan en todas las sociedades, incluyendo la nuestra.

En consecuencia, los medios de ayuda no se limitan al lenguaje. La lista completa -según los autores citados- incluye los medios no lingüísticos y paralingüísticos. Aunque Vigotsky insistía en la primacía de los medios lingüísticos en el desarrollo de los procesos mentales superiores, eso no significa que toda herramienta de aprendizaje con ayuda tenga que ser exclusivamente lingüística.

El concepto de participación guiada planteado por Rogoff (1993) coincide con la teoría vigotskiana. Sugiere que tanto la guía como la participación en las actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Estos procesos de participación guiada se basan en la intersubjetividad en donde los niños comparten sus intereses y objetivos con aquellos compañeros más hábiles y con los iguales que los ayudan a superarse. De esta forma, tanto el niño como sus compañeros o cuidadores se ven implicados en dos tipos de procesos de colaboración: *la construcción* de puentes desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para poder alcanzar otros nuevos y *la organización y estructuración* de la participación del niño en determinadas actividades según las metas de cada cultura. Al referirse a la noción de aprendiz considera un modelo del desarrollo cognitivo del niño, orientando su atención en el papel activo de los niños en su desarrollo, en las acciones del niño para buscar apoyo de otros y en el modo en que se sirve el niño de otras personas en situaciones de interacción.

II. 7. Acerca de la Evaluación

En todo ámbito de la actividad humana, la evaluación de dicha actividad se ha constituido en un referente implícito no sólo para el hombre en sí, sino para la sociedad en la que se inserta. En este sentido el hecho evaluador puede considerarse como algo inherente a la experiencia humana.

La evaluación se ha considerado siempre como un elemento complejo, polémico, y a la vez fundamental en el ámbito educativo. Es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las posibilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizajes. Es así como se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, previstos o no previstos, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Si el docente logra centrar su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso integral.

La evaluación no es ni debe ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida en que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo y parte constitutiva de las intenciones en la formación docente.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente, hemos de considerarla no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo; ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los alumnos, como así también, mejorar las estrategias de enseñanza del profesor.

Sería necesario lograr un equilibrio en la práctica evaluadora, entre el descuido o la superficialidad de los procesos de evaluación, así como también respecto de la rigidez de los mismos. La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los alumnos y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador más fundamento tendrán sus decisiones.

La acreditación, de esta manera adquiere una dimensión distinta: es el resultado de un proceso de evaluación integral con el propósito de certificar aprendizajes poniendo la mirada en el producto individual o grupal acerca de los

conceptos y capacidades propias del futuro docente de educación especial.

Trabajar con esta concepción de evaluación y acreditación optimiza la formación de docentes analíticos, reflexivos y críticos, que cuestionen los problemas que surgen de su práctica pedagógica para mejorarla o transformarla.

En el campo de la formación de docentes para la educación especial su importancia se acentúa, sobre todo si partimos de la base de que la evaluación ha estado ligada al diagnóstico categorial de los alumnos. El acercamiento del concepto de diagnóstico al de evaluación educativa es una consecuencia no sólo de las limitaciones encontradas en los supuestos mecanicistas, sino también en la propia evolución histórica de la educación especial.

Es en este marco conceptual del currículo, que este diseño curricular refiere a la función de formación docente como una unidad que se manifiesta en las dimensiones de la formación inicial, la investigación educativa, la extensión y la formación continua.

III. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

III. 1. Profesorado: de Educación Especial en Discapacidad Mental

III. 2. Título: Profesor de Educación Especial en Discapacidad Mental

III. 3. Nivel de la Carrera: Carrera de Grado

III. 4. Objetivos de la Carrera

- Formar docentes de Educación Especial, que desplieguen una acción educativa con sólido posicionamiento teórico, amplia creatividad, que puedan constituirse en agentes de transformación social, comprometidos con el desarrollo de una mayor autonomía de los sujetos, los grupos y las instituciones.
- Favorecer la identificación de retos y desafíos actuales del Profesor de Educación Especial, reconociendo las dimensiones ética, política y técnica de la práctica profesional, asumiendo el compromiso social de la tarea cotidiana.
- Comprender a la Educación Especial como un campo de conocimiento con un enfoque multireferencial y multidisciplinar, que permita privilegiar un diagnóstico comprensivo en situaciones de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la realidad del sujeto contextualizada sociohistóricamente.
- Brindar al futuro docente las herramientas básicas para favorecer el proceso de construcción de su identidad profesional, a través del análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.
- Promover espacios de apropiación teórica a partir de la problematización de la práctica, generando una actitud crítica y reflexiva individual y colectiva que permita analizar representaciones, modelos y argumentaciones del campo de la Educación en general y de la Educación Especial en particular.
- Propiciar el aprendizaje y desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales que conforman la especificidad de la tarea docente en el campo de la Educación Especial a fin de favorecer el acceso al currículum de sus futuros alumnos, contribuyendo al desarrollo integral de cada sujeto.
- Brindar herramientas para la planificación, implementación y evaluación de actividades expresivas, recreativas y de ocupación del tiempo libre para niños, adolescentes y adultos con discapacidad.
- Favorecer actitudes de cooperación y disponibilidad para trabajar con otros, desde la lectura crítica de la propia práctica, a fin de generar propuestas de enseñanza democratizadoras.
- Promover el respeto por las diferencias generando estrategias de integración educativa y social, a través de proyectos elaborados en forma conjunta con las instituciones educativas y otras organizaciones de la comunidad.

III. 5. Perfil del Profesor de Educación Especial en Discapacidad Mental

Una formación docente en Educación Especial fundada y enmarcada en la filosofía de los Derechos Humanos, debe preparar para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, proporcionando modelos de formación polivalente, considerando las particularidades que se requieren para el trabajo pedagógico, tanto en escuelas de educación común como de educación especial. Se postula la formación de un profesional que pueda articular acciones entre ambas instituciones para el desarrollo eficaz de procesos de integración escolar, favoreciendo la educación inclusiva. Desde esta propuesta curricular, se respalda un modelo de formación docente que enfatiza la reflexión como instrumento de aprendizaje.

El Profesor de Educación Especial debe concebirse como un profesional del campo de la Educación, que fundamenta, razona y valida lo que enseña como un agente social participante en la transformación de la realidad. Contextualiza las problemáticas educativas que aborda; reconoce las múltiples dimensiones que interjuegan y definen los escenarios escolares y redefine dichas problemáticas priorizando los aspectos sobre los que debe intervenir desde su función específica: la enseñanza.

Visualiza cambios posibles; diseña y desarrolla, con otros, estrategias de superación de problemáticas socio-educativas y psicopedagógicas.

Concibe al alumno como sujeto político, sujeto de derechos, y asume la responsabilidad en su formación integral teniendo en cuenta permanentemente las funciones que le competen a la familia.

A través de la enseñanza promueve en los alumnos con discapacidad mental el logro del máximo de su desarrollo personal y social, potenciando la mayor inclusividad posible en las instituciones escolares, sosteniendo estrategias de integración y participación de sus alumnos en los diferentes ámbitos: educativo, social y laboral.

En síntesis, el Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Mental formará al futuro profesor con competencias necesarias para:

- la reflexión permanente de los modelos teóricos, conceptos, definiciones y dimensiones que participan en el diagnóstico de Retardo Mental y sus implicancias educativas.
- la orientación de su tarea según criterios filosóficos, pedagógicos, normativos, tanto para seleccionar los apoyos como para diseñar las adecuaciones curriculares que requiere la persona con retardo mental.
- el reconocimiento de los criterios de evaluación diagnóstica; la consideración de la diversidad cultural y lingüística, como variables que pueden intervenir en la definición de dichos diagnósticos.
- el reconocimiento de los diferentes discursos que interjuegan, imprimen y definen la problemática del Retardo Mental, para identificar, seleccionar y definir críticamente las cuestiones inherentes a su problemática educativa.
- la comprensión de la información que proporcionan las evaluaciones interdisciplinarias, seleccionando los datos que resultan relevantes para la toma de decisiones curriculares.

- el diseño, desarrollo y evaluación de las adecuaciones curriculares necesarias tanto para el conjunto del alumnado como para el alumno en particular que requiere de adecuaciones muy significativas.

III. 6. Alcances del título

- Abordar problemáticas educativas relacionadas con el campo de la Educación en general y de la Educación Especial en particular.
- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad mental en campos de acción específicos como: servicios especiales, institutos, escuelas o centros educativos comunes y de educación especial, formales y no formales, tanto oficiales como privados.
- Asesorar en relación con los aspectos teórico-metodológicos, relativos a los procesos de integración de alumnos con discapacidad mental.
- Integrar equipos de investigación sobre temáticas relacionadas con el campo de la Educación en general y la Educación Especial en particular.
- Integrar equipos profesionales que aborden la problemática de la persona con discapacidad, para realizar asesoramiento de tipo pedagógico sobre aspectos educativos y socio-laborales.
- Participar en equipos interdisciplinarios en la elaboración de diagnósticos, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de prevención primaria, secundaria y terciaria.

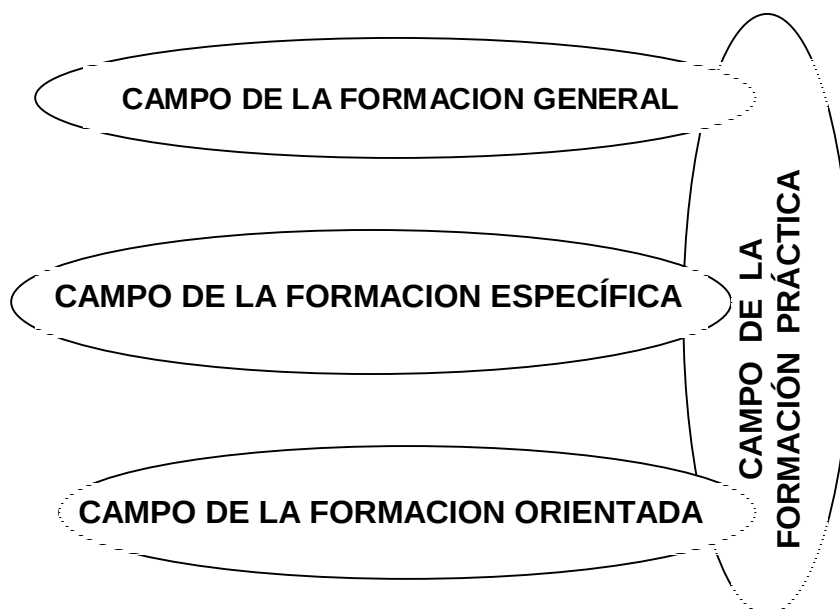
III. 7. Requisitos de ingreso a la carrera

- Podrán ingresar a la carrera todas aquellas personas que acrediten haber finalizado y aprobado el nivel medio o polimodal de formación académica.
- Profesionales egresados de otras carreras docentes afines en cuyo caso deberán analizarse las equivalencias.
- Cumplir con las condiciones establecidas por el Consejo Provincial de Educación para el ingreso a los estudios de Educación Superior.

III. 8. Organización de los estudios

La estructura curricular de este Diseño de la Formación Docente en Educación Especial está organizada en cuatro campos, entendiendo por tales *“una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas relaciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes”*¹⁴.

Cada campo hace referencia a:



- 1) **CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.** Constituye un campo de múltiples entrecruzamientos que provee claves de comprensión de la Educación y los procesos de escolarización, en sus aspectos pedagógicos, sociales, históricos, políticos, y epistemológicos.
- 2) **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.** Aborda la construcción de la Educación Especial como un campo interdisciplinario y multireferencial¹⁵ mediante la apropiación de marcos explicativos y herramientas contextuales en contextos más específicos de actuación profesional.
- 3) **CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA.** Incluye la conceptualización de marcos teórico-conceptuales que permitan elaborar intervenciones adecuadas ante las necesidades de las personas con discapacidad, en contextos escolares, familiares, laborales y sociales, específicos de enseñanza y de aprendizaje.
- 4) **CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA.** Constituye el eje integrador - vertebrador de la carrera desde su inicio, en el que se abordan progresivamente las prácticas docentes en Educación Especial y el inicio en la

¹⁴ Bourdieu, P., 1995, "Respuestas para una antropología reflexiva", Grijalbo, México.

¹⁵ Castilla, M., 2003, "El profesor de Educación Especial: ¿generalista o especialista?", F.E.E.E., Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

investigación educativa en toda su complejidad. En esta propuesta curricular se acuerda con la idea de que *“la búsqueda de una práctica mas innovadora de la formación requiere de un proceso formativo mas dinámico que supere los componentes técnicos que no toman en cuenta las situaciones problemáticas de la práctica profesional y la reflexión sobre la misma en un contexto determinado, ya que el docente no se enfrenta a meros problemas sino a situaciones problemáticas contextualizadas”* (Granata, 2004, pág. 64)

En cada campo existen diversas perspectivas.

La palabra *perspectiva* es rica en significados. Para el *Diccionario Aurélio*, perspectiva es el *“arte de representar los objetos sobre un plano, tal y como se presentan ante la vista; pintura que representa paisajes y edificios a la distancia; panorama; apariencia, aspecto; aspecto bajo el cual se presenta una cosa, punto de vista; expectativa, esperanza”*¹⁶.

Perspectiva significa, al mismo tiempo, enfoque cuando se habla, por ejemplo, en perspectiva política, y posibilidad, creencia en acontecimientos considerables y buenos. Hablar de perspectivas es hablar de esperanza en el futuro.

Las perspectivas son entendidas como:

- Distintos recorridos al interior de la estructura de la carrera, que en su globalidad proponen determinados contenidos para el desarrollo de las competencias que se espera que el profesor de Educación Especial ponga en práctica durante su desempeño como tal.
- Son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada, con la inclusión de espacios electivos opcionales y obligatorios.
- Operan como organizadores del proceso de producción de los lineamientos curriculares de la formación docente, cubriendo los campos de la Formación General, de la Formación Especializada, de la Formación Orientada y de la Formación Práctica, favoreciendo así, la organización y articulación de los diferentes espacios curriculares.
- El criterio de selección y agrupación de contenidos de las mismas es epistemológico.

En cada perspectiva se organizan diferentes espacios curriculares con características diversas de concreción que definirán la enseñanza, evaluación y acreditación de cada uno de ellos en articulación con los referentes conceptuales básicos que sustenta este Diseño Curricular. En consecuencia en algunos espacios se privilegiará el saber, en tanto que en otros, el saber ser y el saber hacer.

Se entiende por espacios curriculares:

- Agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de competencias inherentes a su rol.
- Conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un tiempo determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

¹⁶ Gadotti, M. y colaboradores, 2003, Perspectivas actuales de la educación, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Los espacios curriculares comprenden asignaturas que se complementan con seminarios y talleres.

Los seminarios constituyen estrategias de organización y producción de la enseñanza y el aprendizaje. Centran la acción pedagógica en la profundización de una problemática o temática determinadas. Tienen como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de su complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicitación e interpretación. Algunos seminarios son de carácter obligatorios y otros, optativos.

El taller como opción metodológica permite un espacio de reflexión y producción colectiva, para pensar, pensarse y pensar con el otro, tomar la realidad como objeto de estudio, reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y construir su futuro, recuperar la forma en que se enlaza su historia personal y su formación profesional.

"El taller abre un espacio de reflexión pre - y post práctica. Implica ser actor y observador a la vez, hay "muchos otros" que se exponen a ser mirados en simultaneidad. Implica pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa"¹⁷. (Edelstein - Coria 1995).

Permite la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas y conocimientos y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad.

En este diseño se plantea la creación de un taller de alfabetización académica que trabaje la comprensión y producción de textos académicos en forma paralela a la carrera, tiene la intención de relacionar esos aprendizajes con la adquisición de nuevos conocimientos para que de esta manera mutuamente se optimicen.

La relación entre la lectura y producción de textos, también son dos procesos íntimamente relacionados. Dice a propósito Emilia Ferreiro: *"Así como el hablante de una lengua no se construye solo escuchando sino produciendo habla, el lector no se construye solo leyendo o escuchando leer. Los intentos de producción de textos - lo que llamamos escribir en sentido pleno - son también parte de la formación del lector"*¹⁸.

Reconocer la necesidad de un trabajo explícito sobre la alfabetización académica es reconocer a la escritura como una tecnología particular que no se adquiere espontáneamente como otras, como por ejemplo el "ver" televisión o manejar el teléfono celular; sino que es un medio de producción cultural que requiere de un aprendizaje sistemático y riguroso.

Es necesario aclarar la acepción de la palabra alfabetización en este contexto. En este sentido **no** se toma como el aprendizaje del sistema de escritura que se adquiere en los primeros años de la Educación General Básica, sino con el significado de ser un usuario competente y autónomo de la lengua oral y escrita.

La alfabetización académica es además aquella que pertenece a una esfera o ámbito privilegiado de producción y circulación del discurso científico. En el ámbito de

¹⁷ Edelstein - Coria, 1995, "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia". Ed. Kapelusz. Bs. As.

¹⁸ Ferreiro - Gómez Palacio (Comp), 1982, "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Siglo XXI. México.

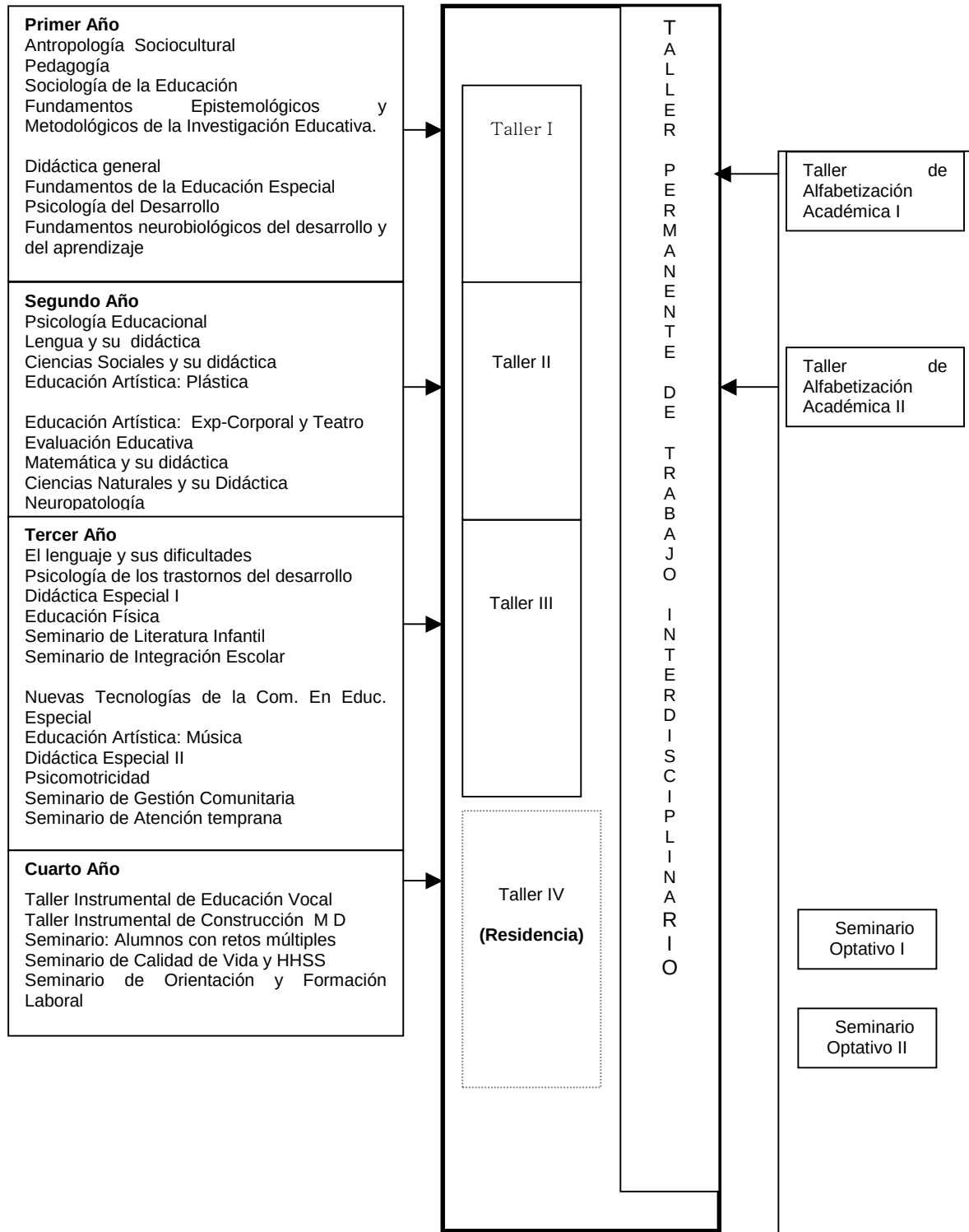
la carrera de educación Especial adquiere características propias, pues está relacionada con los géneros discursivos con los que interactúan los alumnos de esta especialidad.

Dentro de la propuesta curricular se incluyen además talleres instrumentales y talleres permanentes de trabajo interdisciplinario.

Atendiendo a cada campo y a cada perspectiva los espacios curriculares propuestos son los siguientes:

	Perspectiva política pedagógica didáctica	Perspectiva filosófico antropológica y social	Perspectiva psico-neurológica
Campo de la Formación General	▪ Pedagogía ▪ Didáctica general ▪ Evaluación Educativa	▪ Antropología sociocultural ▪ Sociología de la educación ▪ Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa	
Campo de la Formación Específica		▪ Fundamentos de la Educación Especial	▪ Psicología del desarrollo ▪ Psicología Educacional ▪ Fundamentos neurobiológicos del desarrollo y del aprendizaje ▪ Neuropatología ▪ El lenguaje y sus dificultades ▪ Psicomotricidad ▪ Psicología de los trastornos del desarrollo ▪ Seminario de atención temprana
Campo de la Formación Orientada	▪ Lengua y su Didáctica ▪ Matemática y su Didáctica ▪ Ciencias Naturales y su Didáctica ▪ Ciencias Sociales y su Didáctica ▪ Didáctica Especial I ▪ Didáctica Especial II ▪ Ed. Artística: Música ▪ Ed. Artística: Plástica ▪ Ed. Artística: Expresión corporal y Teatro ▪ Educación Física ▪ Seminario de Literatura Infantil ▪ Seminario de Integración Escolar ▪ Nuevas tecnologías de la comunicación en Educación Especial ▪ Taller Instrumental de Educación Vocal ▪ Taller Instrumental de construcción de material didáctico ▪ Seminario de Orientación y Formación Laboral ▪ Seminario de Gestión Comunitaria		Seminario Calidad de Vida y Habilidades Sociales Seminario Alumnos con Retos Múltiples
Campo de la Formación de la práctica profesional		▪ Taller I ▪ Taller II ▪ Taller III ▪ Taller IV ▪ Taller de alfabetización académica I ▪ Taller de alfabetización académica II	

Espacios Curriculares



III. 9. Distribución Curricular

PESO HORARIO¹⁹ Y CORRELATIVIDADES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Espacios Curriculares	Dedic. Semanal	Dedic. Total	Correlativas	
			Cursada para cursar	Aprobada para aprobar
1º Año				
1º Cuatrimestre				
1. Antropología Sociocultural	4	64		
2. Pedagogía	4	64		
3. Sociología de la Educación	4	64		
4. Taller I: La historicidad del sujeto y su relación con el conocimiento de sí y del contexto (anual)	4	64		
5. Taller de Alfabetización Académica I (anual)	2	32		
6. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa	4	64		
Carga cuatrimestral		352		
2º Cuatrimestre				
7. Fundamentos de la Educación Especial	4	64	2	2
8. Didáctica General	4	64		
9. Psicología del Desarrollo	6	96		
10. Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje	4	64		
Taller I (anual)	4	64		
Taller de Alfabetización Académica I (anual)	2	32		
Carga cuatrimestral		384		
Carga anual		736		
2º Año				
1º Cuatrimestre				
11. Psicología Educacional	4	64	9	9
12. Lengua y su Didáctica	6	96	8	8
13. Ciencias Sociales y su Didáctica	6	96	8	8
14. Educación Artística: Plástica	3	48	8	8
15. Taller II: El conocimiento de la vida institucional y su relación con el contexto (anual)	4	64	4-6-7	4-6-7
16. Taller de Alfabetización Académica II (anual)	2	32	5	5
Carga cuatrimestral		400		
2º Cuatrimestre				
17. Educación Artística: Exp. Corporal y Teatro	3	48	8	8
18. Evaluación Educativa	4	64	8	8
19. Matemática y su Didáctica	6	96	8	8
20. Ciencias Naturales y su Didáctica	6	96	8	8
21. Neuropatología	4	64	10	10
Taller II (anual)	4	64	4	4
Taller de Alfabetización Académica II (anual)	2	32	5	5
Carga Cuatrimestral		464		
Carga Anual		864		
3º Año				
1º Cuatrimestre				
22. El lenguaje y sus dificultades	4	64	9	9
23. Psicología de los Trastornos del Desarrollo	4	64	9	9
24. Didáctica Especial I	6	96	12-13-14-17-18-19-20	12-13-14-17-18-19-20
25. Educación Física	2	32	8	8
26. Seminario: Literatura Infantil	3	48		
27. Seminario: Integración Escolar	4	64		

¹⁹ EN HORAS RELOJ

28. Taller III: La vida del aula, un mundo de significados (anual)	4	64	15	
Carga cuatrimestral		432		
2° Cuatrimestre				
29. Nuevas Tecnologías de la Comunicación en Educación Especial	3	48	8	8
30. Educación Artística: Música	3	48	8	8
31. Didáctica Especial II	6	96	24	24
32. Psicomotricidad	4	64	17-25	17-25
33. Seminario: Gestión Comunitaria	2	32		
34. Seminario: Atención Temprana...	3	48		
Taller III (anual)	4	64	15	15
Carga cuatrimestral		400		
Carga Anual		832		
4° Año				
1° Cuatrimestre				
35. Taller Instrumental de Educación Vocal	2	32		
36. Seminario de Formación y Orientación Laboral	4	64	9	
37. Taller Instrumental de construc. de Mat. Didácticos	2	32	31	31
38. Seminario: Alumnos con Retos Múltiples	3	48		
39. Seminario: Calidad de Vida y HHSS	3	48		
40. Taller IV: La práctica docente: acción, reflexión y análisis (anual)	4	64	Todos los espacios de 1° a 3°	Todos los espacios de 1° a 3°
Carga cuatrimestral		288		
2° Cuatrimestre				
Taller IV (anual)		320	Todos los espacios de 1° a 3°	Todos los espacios de 1° a 3°
41. Seminario Optativo I	2	32		
42. Seminario Optativo II	2	32		
Carga cuatrimestral		384		
Carga anual		672		
Carga Total		3104		

Distribución de las horas reloj por campo de formación

Campo de la Formación General: 12,4 %

Campo de la Formación Específica: 19,0 %

Campo de la Formación Orientada (incluida la Formación Práctica): 68,6 %

III. 10. Caracterización de los contenidos mínimos de los espacios curriculares

III. 10.1. Perspectiva Socio - Antropológica

Para una comprensión más profunda de la existencia humana, se requiere de una reflexión antropológica, puesto que ningún saber del mundo exterior puede producir el oportuno fruto mientras siga descuidado el mundo interior, el propio sí mismo, al decir de H. Binder (citado por Karl Dienelt).

Responder a las preguntas ¿de dónde? ¿a dónde? ¿para qué? de la existencia humana, ha sido uno de los desvelos de la Pedagogía, para orientar el cómo y para qué metas educar.

La revisión de los fundamentos de la Pedagogía exige la profundización filosófica de los correspondientes puntos de vista epistemológicos, lo que conduce a interrogar sobre los fundamentos antropológicos, sobre las teorías acerca del hombre, superando interpretaciones biológico-psicológicas.

Si se entiende a la educación como una formación que debe impactar en la “categoría del ser” (y no sólo proporcionar información y vivencias) se debe educar para una responsabilidad determinada, educar para la conciencia y la autorrealización del hombre.

Ello implica una confrontación productiva del sujeto con el mundo, donde le sea posible reconstruir la historia, dotándola de sentido y superar la antinomia “uno mismo” y “lo otro”. La idea, la imagen, el discurso que se construye sobre el hombre debe conducirnos a reformular nuestra postura frente al mundo.

La naturaleza social del hombre se entreteje con su originaria naturaleza animal, de tal modo que las leyes biológicas resultan insuficientes para explicar su evolución como especie humana.

El Dr. Maturana ha escrito: *“como el convivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. Yo llamo conversar a este entrelazamiento. Por esto el vivir humano se da, de hecho, en el conversar”... “Al quedar lo humano constituido en el conversar, el vivir humano se da como una red de conversaciones y surge constituyendo lo cultural: lo humano es cultural”*²⁰.

La perspectiva antropológica y social proporcionará un conocimiento sobre la sociedad, la cultura, su estructura y microestructura, como también su organización, la historia cultural del hombre, desplegada en la diversidad de la experiencia humana, tratando de responder a los interrogantes sobre los Universales o las Invarianzas humanas.

Si esta perspectiva es la que puede nutrir los fundamentos de una Pedagogía en sentido general, mucho más lo será para una Pedagogía de la diversidad, de las diferencias...¿Por qué? Porque ese “otro cultural” por el que la ciencia se preguntó, condujo al desarrollo y razón de ser de la Antropología. Así, esta ciencia se fue ocupando de toda una serie de “Otros” que cuestionan o por lo menos establecen una

²⁰ Maturana, H., 1997, “El sentido de lo humano”, páginas 11 y 262, Ed. Dolmen, Santiago de Chile.

“diferencia” respecto a la “normalidad” generada por los sectores dominantes de las sociedades capitalistas avanzadas (las distintas etnias, y sucesivamente, los campesinos, las clases subalternas, los adolescentes, los enfermos mentales, el lumpen proletariado, etc.). Todos esos “otros” aparecen como ejemplos de una “diferencia”, que, a falta de un análisis, como otredades, fueron reunidas bajo generalizaciones arbitrarias.

Esas otredades poseen diferencias de signo distinto, lo único que tienen en común es la afirmación de la diferencia. La diferencia en sí -el hecho de ser diferente- no puede ser establecida como un valor, puesto que la diferencia, tanto como la no diferencia, ha servido y puede servir como mecanismo de dominación. En términos abstractos y no contextualizados, puede afirmarse el “derecho a la diferencia”, pero también es cierto que la diferencia ha servido en determinadas sociedades para acrecentar acciones concretas de dominio colonial.

En la actualidad, el campo de estudio de la Antropología es la sociedad en su conjunto, compartiendo como Antropología Social la especificidad con la Sociología, de la que no la separan diferencias epistemológicas, dado que utilizan técnicas y métodos semejantes. En síntesis, podría decirse que la Sociología se constituyó como la ciencia de “nosotros” y la Antropología, como la ciencia de los “otros”.

El discurso antropológico construido para entender la cuestión de la diferencia, y, consecuentemente generar las categorizaciones que refieren a la otredad, sólo puede ser comprendido en el contexto de los procesos históricos que lo generaron. En la historia del pensamiento occidental la reflexión sobre la diferencia y la irrupción del Otro reconocen en el “descubrimiento” de América un momento casi fundacional.

La categoría para nominar al otro (y el que nomina domina) es una identidad construida desde afuera, que niega la verdad del “observado” como otro, como hombre, como sujeto. Se engendra en una mirada etnocéntrica que devuelve sólo la imagen especular de un observador que crea el estereotipo conforme a sus intereses de dominación, desintegrando las identidades colectivas para reintegrarlas en el lugar de la subordinación.

El concepto mismo de identidad hace referencia a un espectro amplísimo de contrastaciones de niveles que van desde lo individual a lo grupal, atravesando distinciones de órdenes absolutamente diferenciados.

A su vez, la identidad tiene características dinámicas, se modifica permanentemente, ya sea porque cambian los sentidos y significaciones socialmente construidas, o bien porque desde el plano de la adscripción individual a una determinada identidad, también hay cambios.

Las identidades no constituyen entidades con límites trazados objetivamente sino que se constituyen en el entramado de las relaciones sociales existentes en una estructura dada.

De acuerdo a la situación, los individuos y los grupos sociales pueden resaltar su identificación con una u otra de las múltiples identidades que los atraviesan. Ese mecanismo identificatorio no es ajeno a las determinaciones de las coyunturas históricas, ni al juego de la lucha por ejercer el poder o resistirlo.

Los actores sociales contribuyen con interpretaciones, y atribuyen una carga de significados a las diferencias. Es a través de este universo simbólico de representaciones de sí mismo y de los demás como los grupos humanos construyen históricamente sus interrelaciones sociales cargadas de identidades y de oposiciones.

Las condiciones socio-históricas posibilitan la emergencia y desarrollo de postulados en el campo científico, cuya importancia radica en el efecto de “verdad” que suscita su condición de discurso supuestamente objetivo, y su incidencia en las políticas de los Estados y en el pensamiento social en general.

Son propósitos de esta perspectiva, los siguientes:

- Introducir desde la ciencia antropológica y sus aplicaciones al campo de la Educación en general y de la Educación Especial en particular, los diferentes aspectos del problema del hombre.
- Analizar los aportes de la antropología social y cultural al aprender del hombre en relación con la sociedad y con la educación como sistema u organización socio-política.
- Introducir en los fundamentos epistemológicos que funcionan en la producción de conocimientos sobre y en el campo disciplinar de la Educación Especial.
- Comprender elementos básicos de la producción de conocimientos científicos en relación con la investigación educativa.

Integran esta perspectiva los siguientes espacios curriculares:

Antropología Sociocultural

La construcción de la Antropología como ciencia. Conceptos fundamentales. El hombre como ser político y social, categorías del ser y del objeto. Expresiones de organización social. Visión universal y particular de la cultura. Cultura y lenguaje. Tipos de cultura. Modelos culturales. Movimientos culturales y diversidad. Procesos de apropiación de los modelos culturales y su influencia en la constitución de los sujetos.

Sociología de la Educación

Las teorías sociales y el conocimiento de la realidad social. La naturaleza sociológica del fenómeno de la educación. La educación como asunto de Estado. El surgimiento de la Sociología Crítica de la educación. Educación: variables socioeconómicas y culturales. La construcción social de la realidad. Comprensión e interpretación: aportes y vertientes con relación al lugar de los sujetos en la educación y contextos adversos.

Fundamentos de la Educación Especial

Educación Común y Educación Especial. Relaciones. La Educación Especial desde una perspectiva histórica, social y epistemológica. Ejes conceptuales y problemáticas de la Educación Especial. Distintos paradigmas en relación con el sujeto de la Educación Especial. Características generales de las personas con discapacidad. Concepto de discapacidad mental. Relaciones entre Educación Especial y Salud. Marco legal y funcionamiento de la modalidad en el sistema educativo formal y no formal.

Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa

La concepción de ciencia y conocimiento. El debate actual de la epistemología y su incidencia en los modelos educativos. Los diferentes paradigmas en investigación educativa. Las posibilidades del conocimiento científico. El objeto de estudio de la educación especial. Noción de obstáculo epistemológico. La investigación educativa como proceso científico. La discusión sobre los métodos. La investigación en educación hoy. El docente investigador de su práctica. El proceso de investigación científica. Abordajes cuantitativos, abordajes cualitativos. Triangulación. Análisis y sistematización de los resultados.

Lineamientos de Acreditación

- Reconocer los aportes de la Antropología y la Sociología en la emergencia de una Pedagogía intercultural y crítica.
- Comprender las construcciones históricas que operaron desde los discursos hegemónicos, en la categorización de la discapacidad.
- Comprender las relaciones de poder que se organizan a partir de la conceptualización de la diferencia.
- Reconocer los mecanismos que operan en los procesos de estigmatización social, en sus diversos lenguajes o manifestaciones.
- Desarrollar una actitud reflexiva y de apertura intelectual a partir de una apropiación crítica de saberes y del ejercicio permanente de la rigurosidad metodológica.

III. 10. 2. Perspectiva Política - Pedagógica - Didáctica

Los conceptos políticos y educacionales dan cuenta de un contexto social más amplio, cambiante y objeto de conflictos ideológicos, en el que distintos grupos con visiones políticas, económicas y culturales “diferentes” intentan definir medios y fines y legitimarlos socialmente.

Las políticas educativas pueden ser estudiadas en su dinámica y relaciones (Barco)²¹ como:

- modelo o diseño institucional, referencia para el análisis teórico o punto de partida para interpretar los contenidos y las orientaciones de valor promovidas por la voluntad estatal.
- política pública, trata del conjunto de decisiones y acciones políticas que se toman en un momento dado para llevar adelante el diseño institucional.
- proceso socio político; da cuenta de los resultados o consecuencias que esas políticas públicas han generado sobre la sociedad y las instituciones. Posibilita entender los cambios en las relaciones que se establecen entre los actores sociales, entre éstos y las organizaciones políticas y por último entre ambos y el Estado a partir de la implementación de la política pública.

Planteado en estos términos, no se puede desconocer el “carácter relacional” de la educación como objeto de la ciencia pedagógica, con la macropolítica y el lugar

²¹ Barco, S., 2001, Ficha de cátedra 1: Notas sobre el Estado, la crisis de recomposición capitalista y las políticas públicas, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

de las escuelas como “esferas públicas democráticas”²² en el ámbito de la micropolítica.

Por lo tanto, la educación, como otras manifestaciones sociales, tiene lugar dentro de un marco histórico e ideológico, pues lo que se enseña, cómo se enseña y desde dónde se enseña, condiciona en gran medida el modo concreto de pensar, sentir y fundamentalmente de actuar, a través de la selección y distribución de contenidos y de los modos de convivencia social.

Este proceso pretende, desde la discusión dialéctica conservación /transformación de la cultura, promover el desarrollo individual, tendiendo a la transformación social del conocimiento, explicitado en un proyecto político-pedagógico, con bases socioeconómicas y culturales, que pone de manifiesto la relación entre cultura y educación.

En la vida cotidiana de las instituciones educativas, la propuesta curricular y el modelo organizacional, lo social y lo individual, se entrecruzan permanentemente y constituyen el campo de lo social, donde se juegan los distintos roles que encarnan los sujetos y que conllevan a la problemática del poder y el conflicto. Las instituciones educativas son un todo dinámico en permanente cambio.

Comprender la educación como liberación es abrir la posibilidad de transformar desde el aula, la comprensión de la realidad “formando maestros que tengan la capacidad de conversar con el otro y de compartir sus experiencias”²³, de entender al sujeto de la educación especial como constructor de la cultura, como sujeto constructor de su identidad, capaz de vivir en una alteridad transformadora. Es necesario ampliar la mirada respecto a los procesos que sustentan las prácticas educativas, lo que no significa negar los caminos que se han abierto con respecto al sujeto de la educación especial.

Problematizar estas cuestiones, desde una pedagogía crítica, permite entender a la escuela como un espacio de negociación de significados socioculturales, recuperar la categoría de diferencia, desocultarla, para transformarla en un concepto clave que potencie la posibilidad de transformación. Esto significa recuperar la diferencia como producto de la historia, el poder y la ideología.

Son propósitos de esta perspectiva:

- Comprender la realidad educativa desde un planteo crítico y constructivo. Para ello es importante integrar los saberes históricamente acumulados a la reflexión actual acerca de la complejidad de los procesos educativos.
- Brindar al futuro docente las herramientas básicas para favorecer el proceso de construcción de su identidad profesional²⁴ a través del análisis de los fundamentos políticos, sociales, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.

²² “Las esferas públicas democráticas incluyen redes públicas tales como escuelas, organizaciones políticas, iglesias y movimientos sociales que contribuyen a la instauración de principios democráticos y prácticas sociales por medio del debate, el diálogo y el intercambio de opiniones”. (Giroux - Flecha, 1990, “Igualdad educativa y diferencia cultural”, pág.19, El Roure, Barcelona).

²³ Skliar, 2005, “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad”. Revista Ensayos y experiencias N° 59. Novedades Educativas. Bs.As.

²⁴ Consejo Provincial de Educación, 1999, Diseño Curricular para la Formación Docente en EGB 1 y 2, Viedma Río Negro.

- Posibilitar la construcción de un saber acerca de la institución escolar que permita la comprensión del interjuego de lo instituido con lo instituyente; poner en común los significados acerca de la función de la escuela en general y de esta escuela en particular, que configura su identidad, en la que se inscriben normas, pautas de convivencia, procedimientos, modelos de desempeño, contratos pedagógicos, laborales, en función de los cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas. Estos significados no son neutros. Refieren a cosmovisiones sociales y pedagógicas que orientan las prácticas de los distintos actores institucionales, por lo cual se hace necesario analizar las opciones ideológicas que, estructuradas en líneas políticas, definen la vida institucional.
- Ofrecer referentes teóricos que contribuyan a que el análisis de la práctica sea realmente reflexivo (instrumentos conceptuales extraídos del estudio empírico y la determinación ideológica), que permitan fundamentar las prácticas dando alternativas de cambios posibles, y comprender la situación de enseñanza – aprendizaje en toda su complejidad, incluyendo el conjunto de elementos que la configuran en sus relaciones recíprocas y dinámicas, internas, y en el contexto en el que surgen. Las teorías y el pensamiento educativo se presentan en muchos casos como legitimadores de realidades y proyectos con una autoridad técnica que oculta las dimensiones éticas, sociales, pedagógicas y profesionales de los hechos y usos del sistema educativo. Por ello, es de vital importancia brindar a los alumnos, alternativas relevantes para la clarificación de las opciones que deberán tomar en la realidad profesional en la que se desempeñarán.
- Posibilitar el análisis de las trayectorias escolares como instancia formativa (ya que en ellas se internalizaron modelos y rutinas escolares, modos de intervención y actuación, etc.) promoviendo la apropiación de propuestas críticas durante la formación inicial.
- Ofrecer situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan develar los supuestos subyacentes a toda práctica pedagógica, requisito fundamental para que las mismas puedan ser resignificadas reflexivamente, constituyéndose en estrategia básica para la construcción de docentes críticos.
- Comprender a la Educación Especial desde un enfoque multireferencial y multidisciplinar²⁵, que permita privilegiar un diagnóstico comprensivo en situaciones de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la realidad individual contextualizada socio-históricamente.

En las circunstancias actuales, la mirada crítica aparece como imprescindible para iluminar el análisis y la reflexión permanente sobre la práctica docente, superando los mecanismos alienantes que, desde criterios acríticos, la ocultan y distorsionan.

La vida en las aulas debe interpretarse como una red viva de intercambios, creación y transformación de significados; y la intervención docente debe apuntar a orientar y preparar dichos intercambios entre alumnos y el conocimiento, de modo tal que enriquezcan y potencien los distintos significados compartidos.

²⁵ Castilla, Mónica, op. cit.

Será importante la construcción de un conocimiento didáctico de carácter dialéctico y multidimensional, donde las estrategias de intervención docente se estudiarán a partir de la comprensión de la enseñanza como un proceso de estructuración de situaciones facilitadoras del aprendizaje, y del aprendizaje como proceso de cambio y transformación múltiple de la conducta a través de lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

Desde esta visión dinámica, la intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas fundamentales de toda práctica educativa.

La planificación y la evaluación de los procesos educativos deben ser una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención, no pueden ser entendidas sin un análisis que contemple las previsiones, expectativas, intenciones y valoración de los resultados.

Si entendemos que la mejora de cualquiera de las actuaciones humanas pasa por el conocimiento y el control de las variables que intervienen en ella, el hecho de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos, no impide sino que hace más necesario, que los futuros enseñantes dispongan y utilicen referentes válidos que les ayuden a interpretar lo que sucede en el aula.

Es esperable que, si disponen de este tipo de conocimiento, lo utilizarán previamente al planificar, en el mismo proceso educativo y posteriormente, al realizar la valoración de lo acontecido.

Integran esta perspectiva los siguientes espacios curriculares:

Pedagogía

Conceptualizaciones acerca de la educación: status epistemológico de la Pedagogía. Concepciones acerca de la educación escolar y sus fundamentos filosóficos. Proyectos pedagógicos e institucionales. Fundamentos políticos, sociales y culturales. Seguimiento y evaluación. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Pedagogía y currículum. Infancia y Pedagogía. Conceptualizaciones acerca de lo institucional. Culturas, estilos y dimensiones institucionales.

Didáctica General

Debates actuales acerca de las concepciones de la enseñanza. El objeto de estudio de la Didáctica. Dimensiones del proceso de enseñanza y práctica pedagógica. La tríada didáctica y sus implicancias. El conocimiento y la enseñanza. Relación teoría práctica. Análisis didáctico. Modelos didácticos y planificación.

Taller de Alfabetización Académica I y II

Habilidades sociales de interacción comunicativa en relación con el inicio, mantenimiento y cierre de las conversaciones. Producción oral y escrita. Aprendizaje y sistematización de la producción escrita en el nivel de educación superior en forma articulada y espiralada con los referentes bibliográficos de los diferentes espacios curriculares. Planificación y elaboración de diferentes tipos textuales. Pautas a tener en cuenta según el destinatario. Normas establecidas para la producción científica.

Lengua y su Didáctica

Contenidos lingüísticos específicos: su enseñanza y ubicación en el currículum.

Criterios de selección de contenidos. Lengua oral y lengua escrita. Semejanzas y diferencias. La lectura y la escritura. Diferentes concepciones teóricas. El concepto de alfabetización y su relación con las exigencias actuales de la educación formal y no formal. Análisis crítico de los métodos de lectura y escritura. La enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial a partir del desarrollo de la competencia comunicativa. Procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación.

Ciencias Sociales y su Didáctica

Contenidos específicos de las ciencias sociales. Su enseñanza y ubicación en el currículum. Estrategias didácticas generales para la enseñanza de las Ciencias Sociales fundamentadas desde las teorías del aprendizaje. Criterios de selección de los contenidos. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación.

Educación Artística: Plástica

El lenguaje plástico y su organización. Materiales, herramientas, soportes y recursos para la producción plástica-visual. Su integración con diferentes lenguajes artísticos. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos curriculares a través del lenguaje plástico-visual. Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación.

Educación Artística: Expresión Corporal y Teatro

La Expresión Corporal y la Danza como medio de expresión y comunicación. Relación con el aprendizaje y el desarrollo de competencias intelectuales, prácticas y sociales. Aportes a las temáticas pedagógico-didácticas transversales. La comunicación no verbal. Juego, aprendizaje y creatividad. Estructura dramática. La actividad teatral como recurso didáctico. Técnicas teatrales. La importancia del teatro en educación especial.

Evaluación Educativa

Conceptualizaciones y concepciones de la evaluación. Paradojas y controversias. Las tareas de evaluación en la práctica pedagógica. Modalidades. Análisis crítico. Estrategias de evaluación. Criterios de construcción y elaboración de evaluaciones en procesos de escolarización de alumnos con discapacidad mental. La evaluación como referencia y punto de partida en el proceso de adecuación curricular.

Matemática y su Didáctica

Teorías e investigaciones acerca del desarrollo de conceptos matemáticos. Evolución filogenética del concepto de número y medida. Contenidos matemáticos y geométricos específicos: su enseñanza y ubicación en el currículo. La didáctica de la matemática como disciplina autónoma. Aportes de las distintas escuelas. Utilización de fuentes de información relacionadas con su enseñanza. Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación.

Ciencias Naturales y su Didáctica

Contenidos específicos de las ciencias naturales. Su enseñanza y ubicación en el

currículum. Ideas previas, cambio conceptual. Enfoque sistémico: procesos, productos, espacio y tiempo. Criterios para la selección y organización de los contenidos. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza, de aprendizaje de las Ciencias Naturales Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación.

Didáctica Especial I

Procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares en el Nivel Inicial y Primer Ciclo. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos curriculares a través de diferentes lenguajes. Análisis desde la singularidad individual y/o grupal de los alumnos con discapacidad mental. Identificación de las dificultades en el acceso al conocimiento de los contenidos curriculares. Estrategias de intervención pedagógica. Adecuaciones curriculares. Criterios para la elaboración de los proyectos educativos y adecuaciones curriculares individuales

Educación Física

Contenidos específicos de la educación física. Recursos didácticos disciplinares utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos curriculares, en personas con discapacidad mental.

Seminario: Literatura Infantil

Características y clasificación de la Literatura Infantil. Géneros discursivos de ficción. Promoción de la lectura de cuentos infantiles. Criterios de selección de cuentos, poesías, textos de ficción, obras de teatro. Narraciones orales. Proyectos comunicativos en diferentes lenguajes expresivos.

Seminario: Integración Escolar

Bases de la integración escolar. Integración e inclusión. Discusiones actuales. Legislación vigente de la integración escolar para las personas con discapacidad mental en el orden internacional, nacional y provincial. Caracterización funcional desde un paradigma ecológico de los procesos de integración. Análisis, diseño, elaboración y seguimiento de Planes Educativos Individuales. Las funciones del maestro integrador y del equipo de integración. Pareja pedagógica. Adecuaciones curriculares para la intervención pedagógico-didáctica.

Nuevas Tecnologías de la Comunicación en Educación Especial

Conceptos fundamentales. Impacto en las sociedades actuales de las tecnologías de la información y la comunicación. Utilización curricular de las TIC. Análisis de software educativo y recursos multimediales. Criterios de selección y evaluación. Diseño y elaboración de recursos didácticos y multimediales. Elaboración de proyectos educativos a partir de la utilización de las T.I.C.

Educación Artística: Música

El lenguaje musical y su organización. Ritmos, textura musical, forma, melodía, género y estilo. Fuentes sonoras. El lenguaje musical y el juego. Juegos de sensibilización auditiva y juegos sonorizados. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos curriculares a través del

lenguaje musical. Estrategias didácticas. Modelos y criterios de evaluación

Didáctica Especial II

Procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares en el segundo ciclo en personas con discapacidad mental. Recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos curriculares a través de diferentes lenguajes. Análisis desde la singularidad individual y/o grupal de los alumnos con discapacidad mental. Implicancias pedagógico-didácticas específicas en adolescentes y adultos. Identificación de las dificultades en el acceso al conocimiento de los contenidos curriculares. Estrategias de intervención pedagógica. Adecuaciones curriculares. Criterios para la elaboración de los proyectos educativos y adecuaciones curriculares individuales.

Seminario: Gestión Comunitaria

Rol de la escuela en los procesos de transformación comunitaria. El docente como animador socio-cultural. Las necesidades y problemáticas educativas de la comunidad. Distintos marcos conceptuales para su abordaje. La dimensión pedagógica en la gestión comunitaria. La educación no formal: recursos técnicos y tecnológicos. Elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos de gestión comunitaria.

Taller Instrumental de Educación Vocal

La voz como integrante de la comunicación humana. Sistemas y funciones que intervienen en la producción vocal. Respiración, impostación y alteraciones de la voz hablada. Factores que inciden en las alteraciones vocales del docente. Elementos de la higiene vocal.

Seminario: Formación y Orientación Laboral

Educación para el trabajo en la educación especial. Desarrollo de la autonomía personal y laboral. La formación profesional y la orientación laboral polivalente. Evaluación de aptitudes e intereses laborales de los sujetos con discapacidad mental. Formulación de programas de capacitación y formación laboral. Empleo con apoyo.

Taller Instrumental de construcción de Materiales Didácticos

Materiales curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Funciones Ambiente de aprendizaje y atención a la diversidad del alumnado. Selección y pertinencia de materiales. Características. Materiales curriculares y tipología de los contenidos. Elementos a tener en cuenta para su elaboración. Criterios de análisis y evaluación de los diferentes materiales.

Taller Permanente de Trabajo Interdisciplinario

*"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas, o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo, sin una apertura a los diferentes y a las diferencias con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"*²⁶

Paulo Freire

La formación docente es un proceso en el que el análisis, la intersubjetividad, el contraste y la reflexión crítica para la formación del conocimiento profesional son aspectos ineludibles. En él se reconocen tres momentos de influencia importante, que se dan previo a la formación de grado, durante la formación de grado y posterior a la misma. El problema de cómo se construye el conocimiento pedagógico y cómo se vivencian las transformaciones de las prácticas educativas es un núcleo importante en el proceso de formación.

El análisis crítico permite reconocer contradicciones, equivocaciones, aciertos, y sobre todo, ubicarse personalmente en él, es decir entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los sujetos. La reflexión crítica sobre la práctica conlleva, asimismo, un concepto de cambio. Una nueva lectura de la realidad. Conduce también a la confrontación de ideas, de conocimientos y de convicciones propias con las ideas y convicciones de los demás, que también tienen que ver con el campo de la educación.

En los procesos de formación es necesario destacar el papel de los sujetos en sus propios procesos formativos y reconocer la importancia de los aspectos personales y profesionales comprometidos en este proceso; de ahí que se otorga un lugar importante a la expresión de las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del docente. Los modelos que cada estudiante ha tenido dejan una fuerte impronta en los modos de actuar que posteriormente se llevan a la práctica y tienen una influencia decisiva en los procesos de formación posterior.

Poder indagar los relatos autobiográficos permite comprender las representaciones con que el alumno inicia su formación como profesional para la educación especial, permite a los docentes dar sentido a la experiencia y organizarla en un cuerpo de conocimientos, y posibilita el proceso de reflexión para entender la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva

Es preciso privilegiar, en este proceso, la reflexión y el análisis de lo cotidiano como plataforma de investigación de la práctica docente, a través de la reflexión sobre situaciones, enfatizando la idea sobre el saber docente para comprender la relación del sujeto con su práctica.

El propósito de la formación es apropiarse de la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las

²⁶ Fierro, C. y otras, 1999, "Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción", pág. 11, Paidós, México.

situaciones y problemas de la práctica. Los ámbitos de intervención de los procesos formativos son los escenarios propios del quehacer del docente, esto es, los discursos, las prácticas y los espacios organizativos en que éstos se dan.

Desde esta perspectiva, la reflexión que se propone sobre la práctica docente supone un análisis crítico, en el que se reconozcan y comprendan todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad.

El Taller Permanente de trabajo interdisciplinario constituye un espacio de integración al que concurren todos los espacios curriculares, y tiene como eje para los cuatro años **“La construcción del rol para la práctica docente”**. Se definen subejos para cada año:

Taller I: *Subejo: La historicidad del sujeto y su relación con el conocimiento de si y del contexto.*

Historia escolar, autobiografías.

Representaciones acerca de la actividad docente, práctica docente, práctica pedagógica.

Relación sistema educativo - contexto social - escuela.

Delimitación de preguntas sobre la realidad educativa. Elaboración del Diario de Campo.

Identificación y vinculación al trabajo de campo con los referentes teóricos de los diferentes espacios curriculares.

Taller II: *Subejo: El conocimiento de la vida institucional y su relación con el contexto.*

Características generales y su relación con el contexto familiar y escolar.

Representaciones sociales acerca de la diversidad, la normalidad, la anormalidad, sujeto con discapacidad mental. Representaciones sociales acerca de la educación especial y la escuela especial. Criterios diferenciales. Características generales de los sujetos con discapacidad mental y su relación con el contexto familiar y escolar.

La institución escolar, modelos de gestión, funcionamiento, organización y dinámica.

Relación entre contexto social y contexto institucional. Análisis de situaciones problemáticas en instituciones educativas. Elaboración del Diario de Campo.

Delimitación de problemáticas y preguntas acerca del proceso educativo.

Transferencia al trabajo en campo de los referentes teóricos de los diferentes espacios curriculares de la formación.

Taller III: *Subejo: La vida del aula, un mundo de significados*

El aula, grupo clase, caracterización.

Análisis del curriculum, selección y secuenciación de contenidos.

Rol docente, la interacción en el aula, la comunicación verbal y no verbal. Estrategias de interacción comunicativa.

Resignificación de la biografía escolar y su relación con la construcción del rol docente.

Observación, registro y análisis de situaciones de clase.

Elaboración del Diario de Campo.

Diseño de indagación de campo: identificación del problema; preguntas de

investigación; referentes teóricos; estrategias metodológicas.

Ayudantías. Transferencia al trabajo en campo de los referentes teóricos de las diferentes espacios curriculares de la formación.

Taller IV : Subeje: La práctica docente: acción, reflexión y análisis

Observación registro y análisis de situaciones de clase.

Caracterización del grupo clase.

Prácticas en parejas pedagógicas. Ayudantías.

Observación, registro y análisis de situaciones de enseñanza. Elaboración de informes pedagógicos.

Selección de contenidos, propósitos, elaboración de proyectos de trabajo.

Análisis didáctico.

Implementación de proyectos. Intervención pedagógica.

Transferencia al trabajo en campo de los referentes teóricos de las diferentes espacios curriculares de la formación. Análisis de las prácticas, resignificación acerca de los supuestos del enseñar y aprender, evaluación de las estrategias de intervención educativa y del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Evaluación y análisis de las propias prácticas. Elaboración del informe final.

Seminarios Optativos

Sistema Braille: Sistema de escritura y lectura. Procesos básicos de enseñanza y aprendizaje. Simbologías.

Orientación y Movilidad: Principios básicos de actividades de la vida diaria en los sujetos con discapacidad visual.

Lengua de Señas: El sistema de la Lengua de Señas Argentina. Principios básicos de interacción comunicativa. Estrategias conversacionales.

Educación Auditiva: Educación de la percepción auditiva. Relaciones con los aprendizajes escolares.

Programas aumentativos de la comunicación: Avances actuales sobre tecnologías aplicables a la educación de personas con discapacidades múltiples.

Lineamientos de Acreditación

- Reconocer que un proyecto político y social define una política educativa que tiene implicancias directas en las finalidades educativas, la organización del sistema educativo y las instituciones escolares.
- Analizar y resignificar teóricamente la dinámica de las instituciones escolares, sus funciones y sus dimensiones.
- Comprender diferentes concepciones pedagógicas y didácticas como marcos explicativos de los procesos educativos.
- Reconocer como valores inherentes a todo proyecto educativo democrático el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades e igualdad de posibilidades.

- Conocer el proceso de construcción de la identidad docente como emergentes de una trama compleja de relaciones vinculares y representaciones en espacios de decisiones.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en diferentes concepciones del conocimiento.
- Identificar los distintos niveles de concreción curricular y de las variables intervinientes en el proceso de construcción del currículum.
- Problematicar y comprender al sujeto de educación especial para poder construir estrategias pedagógico-didácticas que favorezcan los aprendizajes.
- Demostrar una actitud reflexiva a partir de una apropiación crítica de saberes relacionados con las diferentes formas expresivas de comunicación.
- Capacidad para plantearse preguntas, problemas que orienten procesos de investigación de la práctica; para elaborar explicaciones provisionales referidas a cuestiones educativas analizadas en un contexto integral de la formación docente.
- Sistematizar información de distintas fuentes sobre temas vinculados a las necesidades de su práctica en el contexto donde ésta se realice.
- Planificar, poner en marcha, analizar y evaluar proyectos pedagógicos adecuados a diferentes contextos.
- Planificar, poner en marcha, analizar y evaluar situaciones de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta la significatividad del contenido, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y las formas de intervención.
- Demostrar una actitud de respeto y responsabilidad ética como educador comprometido con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

III. 10. 3. Perspectiva Psiconeurológica

El trabajo en el campo teórico y práctico de la Educación Especial, ha generado desde siempre, un estado de tensión entre distintos enfoques: médicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

El carácter multidisciplinario de la problemática hace que psicólogos, pedagogos, docentes y médicos tengan algo para decir, para ofrecer, para señalar en relación con las intervenciones educativas de los alumnos con discapacidad.

Los debates relacionados con los factores etiológicos (orgánicos y psíquicos) se constituyen en una problemática aún presente en la Educación Especial. Sin embargo, se plantean controversias relacionadas con interpretaciones que los distintos especialistas enuncian desde las diferentes disciplinas, en relación con las características del sujeto.

Estas problemáticas adquieren relevancia en un número importante de cuadros nosológicos que pueden ser abordados desde la Neurobiología, la Neuropediatría, la Psicología, la Psiquiatría y la Psicopedagogía, entre otras.

Es la intención de esta perspectiva proporcionar referentes teóricos que permitan la comprensión de los factores genéticos, congénitos y adquiridos y su

incidencia en el desarrollo del sujeto, para la instrumentación de estrategias específicas en las intervenciones educativas.

La Psicología, permite conocer el desarrollo del sujeto, los diversos estadios de maduración por los que atraviesa y los principales elementos organizadores del psiquismo, que favorecen un abordaje con mayor claridad en el campo de sus actuaciones.

Comprender al sujeto de aprendizaje en su complejidad implica reconocer al sujeto cognoscente y al sujeto deseante, al organismo heredado y a la construcción de un cuerpo siempre en interacción con otro (conocimiento-cultura) y con otros (padres, maestro, medios de comunicación, etc).

Las intervenciones dentro de la Educación Especial generalmente se sostienen sobre dos pilares: la comprensión de los procesos educativos y el conocimiento de los procesos psiconeurológicos de base. Es a partir de la relación dialéctica de sus interacciones que se construirá el conocimiento específico de esta perspectiva.

En este sentido, se analizarán desde un primer nivel de abordaje, los planteamientos epistemológicos de los campos disciplinares implicados sobre cómo se entienden las relaciones entre el conocimiento bio-psico-neurológico, la teoría y la práctica educativa.

De esta manera, se postulan reformulaciones interdisciplinarias, pues si bien se incluye la obligada parcialidad propia de cada disciplina y de cada práctica profesional, se problematiza la revisión y redefinición de sus modelos conceptuales. Las interrelaciones entre éstas pueden fortalecer el conocimiento y la comprensión en la intervención pedagógica abordando al sujeto en su integridad.

Son propósitos de esta perspectiva:

- Integrar los aportes conceptuales de la perspectiva psiconeurológica para la comprensión del sujeto cognoscente y el diseño de estrategias educativas específicas de intervención.
- Rescatar el valor de los vínculos primarios como factores fundantes y favorecedores de la evolución y pronóstico de las posibilidades de aprendizaje en su relación histórica-contextual.
- Favorecer la comprensión de un enfoque multidisciplinario y multireferencial en el abordaje de las diferentes problemáticas específicas del campo de la Educación Especial.
- Aportar conocimientos sobre las dificultades del lenguaje y sus estrategias de evaluación e intervención pedagógico-didácticas.
- Reconocer la influencia del aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales para promover una mejor calidad de vida en los sujetos con discapacidad.

Integran esta perspectiva los siguientes espacios curriculares:

Psicología del desarrollo

Nociones básicas que sustentan a la Psicología. Recorrido histórico y epistemológico del campo. Análisis histórico-crítico de la Psicología del Desarrollo. El contexto familiar, como matriz psicosocial del desarrollo. Conductas del ser humano desde el nacimiento hasta la adultez. Interacción entre factores ambientales y biológicos.

Factores cognitivos, afectivos y socioculturales: Estructura y dinámica de las relaciones familiares. Factores de riesgo biológico y social en el desarrollo.

Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje

El ser humano desde una perspectiva biopsicosocial. Conceptos básicos de histología, embriología y fisiología nerviosa. Tejidos órganos y sistemas. Sistema Nervioso Central. Bases neurofisiológicas de la conducta, genes y herencia. Desarrollo embrionario, factores ambientales, aprendizaje y memoria.

Psicología Educativa

Especificidad del campo disciplinar. Las variables del proceso de aprendizaje y las diferentes propuestas teóricas que abordan su comprensión. Problemáticas vinculadas con el proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad. Procesos cognitivos: aportes de las diferentes teorías. Lineamientos generales de las diferentes teorías que explican la conducta humana. Aportes de la psicología educativa a la problemática del aprendizaje. Dificultades y trastornos del aprendizaje.

Neuropatología

Neuropatología general: cromosómica, metabólica hereditaria, malformaciones congénitas, accidentología neurológica, enfermedad tumoral, infecciosa y alteraciones funcionales (epilepsias). Daño sensorial, parálisis cerebral, retraso mental. Secuelas parciales y totales, temporales y definitivas. Diagnóstico e investigación en neurociencias.

El lenguaje y sus dificultades

El desarrollo del lenguaje: la función simbólica. Su incidencia en el desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico. El desarrollo del lenguaje como proceso de redescritión representacional. Trastornos del lenguaje: clasificación y descripción. Planificaciones de evaluación diagnóstica e intervención educativa.

Psicología de los Trastornos del Desarrollo

Conceptualización del Trastorno. Discusión sobre concepciones actuales de salud y enfermedad. Trastornos generales del desarrollo. Neurosis y psicosis. Análisis y discusión de los criterios diagnósticos psicométricos. Aportes de la AAMR. Discusión y análisis. Hacia el diagnóstico comprensivo. Diferentes formas de evaluación diagnóstica contextualizadas. Dificultades en la socialización. Sus características de acuerdo con la etiología del déficit. Rol profesional. Ansiedades y angustias. Posibilidades y limitaciones.

Psicomotricidad

El desarrollo psicomotor y su dinámica. Diferentes concepciones.

El lugar del cuerpo en la constitución del sujeto, el aprender y la relación con el mundo. La exploración psicomotriz en el aula de educación especial. La observación como instrumento de evaluación psicomotriz. Diferentes formas de registros. Las formas particulares de expresión y comunicación con el mundo. Las dificultades psicomotrices. La Psicomotricidad y la Educación especial. Diferencias entre educación, reeducación, rehabilitación, terapia y práctica psicomotriz.

Seminario: Atención temprana en alumnos con discapacidad mental

La atención temprana: delimitación conceptual, marco teórico. Instancias e implicancias de la atención temprana: niveles de prevención. Fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos. La función materna. Trastornos del desarrollo: observación, evaluación, diagnóstico e intervención. Modelos de intervención educativa.

Seminario: Alumnos con Retos Múltiples

Plurideficiencia: conceptos. Límites. Características. Procesos de abordajes y objetivos. Aspectos metodológicos, técnica y evaluación.

Seminario: Calidad de Vida y HHSS

Calidad de vida y educación. Dimensión subjetiva y objetiva. Indicadores de Calidad de vida. Dimensiones de análisis.

Habilidades sociales y competencia social. Concepto. Aprendizaje y Desarrollo. Componentes, dimensiones. Relaciones de ambos conceptos en el tránsito a la vida adulta.

Seminarios optativos

Sexualidad y discapacidad: Problemáticas de la sexualidad en la escuela especial. Interacción familia – escuela.

Lineamientos de Acreditación.

- Comprender las relaciones funcionales entre el sistema nervioso central, la estructuración de los procesos psicológicos y el comportamiento humano.
- Comprender la relación dinámica de los factores hereditarios, congénitos, adquiridos y ambientales en la definición de la discapacidad mental.
- Comprender las implicancias cognitivas del desarrollo lingüístico en sujetos con discapacidad mental.
- Reconocer la importancia del contexto escolar como posibilitador del desarrollo personal y social.
- Reconocer la relación pedagógica como un espacio de encuentro de intersubjetividades.
- Dimensionar la importancia del rol del docente de educación especial en la constitución subjetiva del alumno, en la oferta simbólica de elementos identificatorios para el sujeto y el grupo escolar.
- Reconocer, el rol del docente como fuerza instituyente capaz de favorecer procesos de autonomía y emancipación.
- Considerar la calidad de vida de los sujetos con discapacidad como un componente básico en su historia de vida.
- Reconocer el valor del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales en los sujetos con discapacidad mental como un paso en su tránsito a la vida adulta.
- Comprender la importancia de la atención temprana del desarrollo infantil.

IV. LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

IV. 1. Lineamientos de Investigación en Educación Especial en los IFDC

El encuadre teórico de la investigación educativa en educación especial guarda coherencia con lo planteado en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente en EGB 1y 2 y, en consecuencia, con las normativas provinciales vigentes al respecto.

La investigación educativa se constituye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que sus aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

El campo de la investigación en educación especial, si bien no está todo lo desarrollado que sería de desear, cuenta con un núcleo de acuerdos a nivel internacional que caracterizan a dicho campo como multidisciplinario, se reconoce el carácter social de las problemáticas, y debe existir un compromiso claro con políticas sociales globalizadoras, donde la persona con discapacidad es entendida como sujeto de derechos y obligaciones.

Definir la investigación como parte constitutiva de la función del docente de los Institutos de Formación Docente Continua, plantea una serie de condiciones institucionales que se deben ofrecer, tales como: necesidades de formación específica a satisfacer, articulaciones intra e interinstitucionales a realizar y la consolidación de los espacios destinados a la investigación en los IFDC.

La relación entre investigación y docencia tiene un carácter formativo, y en las actuales circunstancias, dicho proceso se promueve tanto en los alumnos como en los profesores de los institutos. Los beneficios de un planteo como éste se encuentran en la medida en que:

- Aproxima al docente a un conocimiento de los procedimientos de la Investigación Educativa, ayudando a la delimitación de problemas, a la formulación de hipótesis.
- Promueve actitudes de indagación, escucha y reflexión.
- Permite una toma de conciencia y una mirada crítica sobre los procesos de producción de conocimientos que permitan tanto una evaluación y apropiación crítica de investigaciones ya efectuadas, como la construcción de conocimiento nuevo.
- Centrada sobre la propia práctica, trae la posibilidad de una revisión crítica de la misma: tal revisión estaría ordenada por los procedimientos específicos adquiridos. Intenta recuperar la experiencia concreta del quehacer docente y legitimar los procesos de toma de decisiones.
- Promueve la articulación con universidades y centros regionales y nacionales dedicados a la investigación educativa.

Es evidente que en un proceso como este el docente asume un rol protagónico en cuanto recupera su experiencia y conocimiento como parte fundamental, como insumo necesario de la actividad de investigación.

En síntesis, la consideración del carácter formativo de la investigación educativa, implica su valoración en tres dimensiones:

- a) Respecto del conocimiento: al poner al docente en relación con saberes y conocimientos propios de la investigación y su forma de producir conocimientos, promueve una actitud crítica en relación con los procesos formativos y a la estructura y eficiencia del sistema de formación docente continua, y actitudes de indagación ante situaciones que son propias de la profesión. Al mismo tiempo, permite una aproximación más afinada a los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que atraviesan a la educación especial y a las prácticas docentes, y les otorgan sentido y dirección.
- b) En relación con la Institución: facilita el desarrollo de modelos de formación profesional, de enfoques didácticos, metodológicos, que constituyen el soporte de mecanismos transformadores. Al mismo tiempo, se constituye como generadora de procesos permanentes de análisis y reflexión que sin duda tendrán resonancia en el desempeño de roles específicos.
- c) En relación a la dimensión interinstitucional: posibilita la planificación racional del sistema de formación docente continua, favoreciendo los procesos de toma de decisiones; se constituye como instrumento válido de evaluación y promoción de proyectos educativos, a la vez que propicia espacios de investigación con los futuros docentes en la medida en que permite la profundización de los procesos formativos.

IV. 2. Lineamientos de Capacitación

La formación docente es un proceso donde la formación de grado, la capacitación, el perfeccionamiento, la actualización y la innovación permanente son elementos indisolubles y complementarios. Son espacios para contrastar teoría y práctica, trabajar contenidos y abordar innovaciones.

Los Institutos de Formación Docente (IFDC) son lugares donde deben articularse dicha formación y capacitación. Esa articulación debe tomar como punto de referencia las problemáticas que se presentan en el sistema educativo.

La capacitación debe dar respuesta a las necesidades de los docentes, poniendo en marcha procesos de pensamiento crítico que permitan reinterpretar la realidad y establecer puntos de apoyo para la puesta en marcha de nuevas competencias a partir del análisis de las prácticas cotidianas.

Deberá poner en práctica y mantener propuestas innovadoras, teniendo como objetivos la transformación de las prácticas pedagógicas vigentes. Es necesario incluir la reflexión crítica y contemplar la convergencia de procesos de indagación de las propias prácticas. Esto supone la necesidad de desarrollar en los docentes la actitud de análisis y reflexión sobre la propia práctica y de discusión conjunta con otros docentes que contribuyan a la interpretación de la realidad cotidiana y a la fundamentación de la teoría implícita que subyace a las prácticas docentes.

La capacitación desde la Educación Especial estará vinculada a los aspectos de la práctica docente con alumnos con discapacidad, como estrategia privilegiada de potenciación y socialización de los procesos de capacitación recibida.

A partir de los referentes teóricos, abordar los conceptos esenciales de la Educación Especial a fin de seleccionar las propuestas de capacitación que requiere la complementariedad de diferentes destinatarios de capacitación:

- a docentes de Educación Especial
- a docentes de educación común tendiente a establecer nexos, vínculos entre el sistema común y especial
- a otros profesionales relacionados con este campo disciplinar

Esta propuesta pretende dar respuestas a problemas de la práctica educativa en contextos de trabajo compartido, institucionalizando el seguimiento de la propuesta didáctica. La meta estratégica de la capacitación es formar parte de la propuesta de trabajo de la institución; de manera que sea ella misma quien genere sus ámbitos de capacitación de acuerdo con su singularidad institucional.

IV. 3. Lineamientos de Extensión

Los I.F.D.C. deben operar como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, docentes, funcionarios, organizaciones y comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés común.

En el ámbito de la Educación Especial, esta función de los I.F.D.C. cobra particular relevancia por cuanto desde ella se podrán generar acciones concretas y de fuerte impacto concernientes a la sensibilización y concientización social ante la discapacidad y la promoción del respeto a la diversidad.

El intercambio entre realidades y saberes de la comunidad sobre la problemática de la discapacidad, y los saberes institucionales, posibilitarán la construcción de una identidad comunitaria en la que la diferencia se valore desde las ventajas y no desde las desventajas del sujeto con discapacidad. Del mismo modo, será posible generar acciones tendientes a la consolidación de la conciencia social, en la que la solidaridad, el respeto mutuo y la cooperación recíproca sean actitudes centrales y permanentes de todos los agentes sociales involucrados.

V. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Achilli, E., 2000, **Investigación y Formación Docente** Rosario. Laborde Editor.
- Acosta, V.; Moreno, A., 1999, **Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos**. Barcelona: MASSON, S.A.
- Alvarez González, MA, Trapaga Ortega, M., 2005, **Principios de neurociencias para Psicólogos** Buenos Aires. Paidós.
- Angulo Rasco, F., 1995, **La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo**. En *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata.
- Anijovch-Malbergier-Sigal, 2004, **Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M., 1986, **Ideología y currículum**. Madrid. Akal
- Baker, B. Brightman, A.; Heifetz y Murphy, P. M., 1980, **Cómo enseñar a mi hijo. Lenguaje y Comunicación. Niveles I y II**. Madrid: Pablo del Río.
- Baquero, R., 1996, **Vigotsky y el aprendizaje escolar** Bs. As. Aique
- Bixio, C., 1997, **Contenidos procedimentales; enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Rosario. Homo Sapiens
- Bixio, Cecilia, 1995, **Lo que transcurre entre el enseñar y el aprender**. En *Revista "Aprendizaje Hoy" N° 32*. Bs. As. Edic. Novedades Educativas
- Blanchard Lavielle, C., 1997, **Saber y relación pedagógica** Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas - F.F.y L., U.B.A.
- Boggino, N., 1998, **¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?** Homo Sapiens. Rosario.
- Borsani, M.J., 2001, **Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad** Bs. As. Novedades Educativas
- Bourdieu, P., 1994, **Respuestas para una antropología reflexiva**. México. Grijalbo.
- Brabic, S., 1979, **Estimulación temprana**. UNICEF. Edit. Alfabeto Impresiones.
- Bruner, J., 1997, **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Bruner, J., 1996, **Realidad mental y mundos posibles** Barcelona. Gedisa
- Consejo Provincial de Educación, 2000, **Adaptaciones curriculares 2**. Río Negro.
- Camilloni, A. y otros, 1998, **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Bs As, Paidós Educador.
- Carli, S. (Comp.), 1999, **De la familia a la escuela**. Buenos Aires. Santillana.
- Carlson, N., 1996, **Fundamentos de Psicología Fisiológica**. México. Edit. Pearson.
- Carretero, M., 1987, **Desarrollo cognitivo del niño pequeño**, En *Novedades educativas*, Año 8, N°63; Páginas 24 a 26. Conferencia dictada en el 7^{mo} Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización.
- Carretero, M., 1996, **La teoría de Piaget y la psicología transcultural: La búsqueda de los universales cognitivos**. Buenos Aires. FLACSO.
- Caruso y Dussel, 1998, **De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea**. Buenos Aires. Kapelusz.
- Castilla, M., 2004, **Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda** Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. Fac. de Educación Elemental y Especial.
- Cayo, L., 2004, **La articulación del sector social de la discapacidad en España:**

- el CERMI. FESPAU, Seminario sobre Las asociaciones y la Administración. Nueva Normativa.
- Coll, C., 1986, **Psicología y Currículum**. Barcelona. Laia
 - Coll, C., 1990, **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona. Editorial Paidós
 - Coll-Marchesi-Palacios, 1990, **Desarrollo Psicológico y Educación**. Tomos I, II y III. Madrid. Alianza.
 - Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, 1999, **Diseño Curricular para la Formación Docente en EGB 1 y 2**.
 - Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, 1997, **Diseño Curricular para el Nivel Inicial**.
 - Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, 1997, **Diseño Curricular de EGB 1 y 2**.
 - Contreras, Domingo J., 1990, **Enseñanza, currículum y profesorado** Madrid. Akal.
 - Contreras, J., 2002, **Educación la mirada ... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades**. Cuadernos de Pedagogía N°311: 61-65. Madrid. España.
 - Covey, S.R., 1997, **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva**. Madrid,. Círculo de Lectores.
 - Dabas, E; Najmanovich (Comp.), 1995, **Redes, el lenguaje de los vínculos** Buenos Aires. Paidós
 - Davini, C. (Coord.), 2002, **De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar**. Buenos Aires. Papers Editora.
 - De Tezanos, A., 1992, **Acerca de los significados de educación y pedagogía**. Universidad de Santiago. Chile.
 - Del Río, P., 1996, **La estimulación precoz**. Madrid. Morata.
 - Delvalle de Rendo, A; Vega, V., 1999, **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad**. Aique. Buenos Aires. Argentina.
 - Dienelt, Karl, 1979, **Antropología Pedagógica**. Ed. Aguilar.
 - Duvignaud, J. (Comp.), 1982, **Sociología del Conocimiento** México. FCE. 1° edición francesa de 1979.
 - Edelstein - Coria, 1995, **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**. Bs. As. Kapelusz.
 - Elkonin, D., 1980, **Psicología del juego**. Barcelona. Aprendizaje Visor.
 - Feaps, 2000, **Manuales de Buenas Prácticas**. Orientaciones para la Calidad. Madrid.
 - Fejerman, N., Fernandez Alvarez, E., 1998, **Fronteras entre Neuropediatría y Psicología**. Buenos Aires. Nueva Visión.
 - Ferreiro - Gómez Palacio (Comp), 1982, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México. Siglo XXI.
 - Ferry, G., 1987, **El trayecto de la formación**. México. Edit. Piados.
 - Ferry, G., 1997, **Pedagogía de la Formación**. Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas - F.F. y L., U.B.A.
 - Filloux, JC., 1998 **Intersubjetividad y formación** Edic. Novedades Educativas- F.F. y L., U.B.A.
 - Foucault, M., 1990, **Hermenéutica del sujeto**. Ediciones La Piqueta. Barcelona. España.
 - Foucault, M., 1991, **Tecnologías del yo**. Paidós. Barcelona. España.

- Franklin, B. (comp.), 1996, **Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.** Barcelona. España Ediciones Pomares-Corredor.
- Freyre, P., 1985, **La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político.** En: *Una educación para el desarrollo.* Buenos Aires. Humanitas.
- Fierro, C. y otras, 1999, **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción,** pág. 11, Paidós, México.
- Gadotti, M. y colaboradores, 2003, *Perspectivas actuales de la educación,* Siglo XXI, Editores Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Geertz, C., 1973, **La integración de las culturas.** Barcelona. Gedisa
- Giordano, M.; Divito, M.; Enríquez, P., 1998, **Globalización y educación especial ¿Integración o exclusión?** En *Revista Alternativas.* Año III. N°13: 119-131. Laboratorio de Alternativas Educativas. San Luis. Argentina.
- Giroux - Flecha, 1990, **Igualdad educativa y diferencia cultural.** Barcelona. El Roure.
- Giroux, H., 1992, **Repensando el lenguaje de la instrucción escolar.** En *Los profesores como intelectuales.* Madrid. Paidós MEC.
- Giroux, H; McLaren, P., 1998, **Sociedad, cultura y educación.** Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Gortázar, P., 2001, **La respuesta educativa ante las dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.** APANATTE. Asociación de padres de niños autistas de Tenerife. Jornadas de Autismo. La Laguna: Litomaype, S.L.
- Grundy, S., 1991, **Producto o praxis del currículo** Madrid. Akal.
- Guyton, A., 1989, **Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso. Neurociencias.** México. Edit. Panamericana.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, 1999, **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.** Editorial Aique. Buenos Aires.
- Hernández Rodríguez, J., 1995, **Propuesta curricular en el área del lenguaje: alumnos de Educación Infantil con trastornos en la comunicación.** Madrid: CEPE.
- Kelmanowicz, V., 1996, **Problemas escolares. ¿Más de lo mismo o nuevas soluciones?** Buenos Aires Cuaderno N°6. A-Z. Editora.
- Kent, L. R.; Basil, C. y Del Rio, M. J., 1982, **PAPEL: Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje.** Madrid: Siglo XXI.
- Kiernan, C. Jordan, R.; Sanders, C.; 1990, **Cómo hacer que el niño juegue y se comunique.** Buenos Aires Ed. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lacasa, P., 1994, **Aprender en la escuela, aprender en la calle.** Madrid. Visor.
- Lacasta, J.J., 1997, **Calidad Organizacional: el cambio en la Organizaciones no gubernamentales.** Seminario Calidad y Discapacidad Psíquica, San Sebastián, Septiembre.
- Larrosa, J., 1995, **Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí).** Ediciones La Piqueta. Madrid. España.
- Levin, E., 1981, **La clínica psicoanalítica.** Buenos Aires. Nueva Visión.
- Libaneo, J., 1986, **Tendencias pedagógicas en la práctica escolar.** Revista ANDE N° 6 Colombia.
- Lischetti, Mirta, 1990, **Antropología,** 2° Edición, Eudeba.
- López G., 1993, **Enséñame a Hablar.** Buenos Aires Grupo Editorial Universitario

- Maimone-Edelstein, 2004, **Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo**. Buenos Aires. Edit. Stella y La Crujía
- Manoni, M., 1997, **El niño retardado y su madre**. Bs. As. Paidós
- Marcelli-Ajuriaguerra, 1996, **Psicopatología del niño**. México. FCE
- Maturana, H., 1997, **El sentido de lo humano**, Ed. Dolmen, Santiago de Chile.
- Masson, 1998, DSM IV. **Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos mentales**.
- Mayer Gross, 1977, **El niño deficiente mental**. Bs. As. Paidós.
- Menin Ovide (coord), 1997, **Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?** Rosario. Homo Sapiens
- Mialaret, G. , 1978, **La pedagogía nueva**. Barcelona. Salvat
- Moll, Luis (comp), 1993, **Vigotsky y la Educación**. Ed. Aiqué, Bs. As.
- Monfort M. y Juárez A., 1997, **Los niños disfásicos**, 2ª ed., Madrid. CEPE.
- Monfort, M. y Juárez, A., 1997, **El niño que habla**. Madrid: CEPE.
- Morin, E., 1988, **El método**. Tomo III. El conocimiento del conocimiento. Cátedra. Barcelona. España.
- Morin, E., 2001, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Parcerisa Aran (s/f) **Materiales curriculares**. Barcelona. Ed.Grao.
- Poggi, M., 1997, (Comp.) **Apuntes y aportes para la Gestión Curricular** Bs. As. Kapelusz
- Porlan Ariza, R., 1993, **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación**. Sevilla. Díada Editora.
- Prieto Castillo, D., 1995, **Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje** Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas
- Puigdemívol, I., 1998, **La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad**. Barcelona. Graó
- Quiroga, A., 1995, **Enfoques y perspectivas en Psicología Social** Bs. As. Ediciones Cinco.
- Real Patronato de Prevención y de Atención a las Personas con Minusvalía, 2000, **Libro Blanco de la Atención Temprana**. MTAS, Madrid.
- Rivière, A., 1996, **Actividad y sentido en autismo**. 5º Congreso Autismo-Europa. Barcelona. *En: Novedades Educativas*, Año 13, Nº 128.
- Rivière, A., 1998, **La psicología de Vygotsky**. Madrid. Ed. Visor
- Rodrigo-Arny, 1995, (Comps.) **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona. Paidós.
- Rodríguez Marcos, A., 1995, **Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros** Madrid. Narcea.
- Rogoff, B. ,1993, **Aprendices del pensamiento** México, Edic. Paidós Ibérica
- Romeo, N., 1996, **Didáctica y organización en Educación Especial**. Málaga. Ed. Aljibe.
- Roncallo, H., 1998, **Legislación educativa de la provincia de Río Negro**. Gral. Roca. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNCo.
- Sacristán; Pérez Gomez, 1993, **Comprender y transformar la enseñanza** Madrid. Morata.
- Sáez Carreras, J., 1997, **Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas**. En *Illán Romeu, N; A. García Martínez (coord) "La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos*

- para el siglo XXI*". Málaga. España. Ed. Aljibe.
- Sanjurjo; Vera, 1994, **Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior**. Rosario. Homo Sapiens.
 - Santos Guerra, M. A., 1998, **Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares**. Barcelona. Edit. Akal.
 - Sanz del Río, S., 1995, **Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. Panorama Internacional. Real patronato de Prevención y de Atención a personas con Minusvalía. Madrid. España.
 - Schemenson (comp.), 1995, **Cuando el aprendizaje es un problema**. Miño y Dávila Buenos Aires.
 - Schlemenson, S., 1996, **El aprendizaje, un encuentro de sentidos**. Kapelusz. Buenos Aires.
 - Skliar, C., 1998, **Repensando la educación especial**. En *Revista Alternativas*. Año III. N°13: 17-36. Laboratorio de Alternativas Educativas. San Luis. Argentina.
 - Skliar, C., 2003, **¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia**. Buenos Aires. Ediciones Miño y Dávila.
 - Skliar, C., 2003, **La educación para la diversidad bajo sospecha**. Buenos Aires. Novedades Educativas Año 15. N°155: 10-14.
 - Skliar, C., 2005, **Poner en tela de juicio la normalidad y no la anormalidad**. En *Ensayos y Experiencias N° 59 La construcción social de la normalidad*. Bs. As. Noveduc.
 - Souto, M., 1993, **Hacia una didáctica de lo grupal** Bs. As. Miño y Dávila.
 - Tadeo Da Silva, T., 1995, **Escuela, conocimiento y currículum** Bs. As. Miño y Dávila.
 - Tenti Fanfani, E., 2001, **Sociología de la Educación** Buenos Aires Edit. Univ. Quilmes.
 - Terigi, F., 2000, **Sobre las características del conocimiento escolar** En: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas.
 - Torres González, J., 1999, **Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas** Málaga. Edic. Aljibe.
 - Torres, J., 1994, **El currículum y la ideología**. En: *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
 - Valdez, D., 1997, **Problemas de aprendizaje/ Problemas de enseñanza: la necesidad de recontextualizar el problema**, Buenos Aires. FLACSO.
 - Vigotsky, L., 1978, **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Crítica Grijalbo.
 - Vigotsky, L., 1987, **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires. La Pléyade.
 - Von Tetzchner S. y Martinsen H., 1993, **Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación**. Madrid. Aprendizaje-Visor.
 - VVAA, 1995, **Volver a pensar la educación** Vol. I y II. Madrid. Morata.
 - Wainerman, C. y Sautu, R., 1998, **La Trastienda de la Investigación** Buenos Aires. Edit. De Belgrano.
 - Winnicott, D., 1984, **La familia y el desarrollo del individuo**. Buenos Aires Hormé.
 - Ygual A. y Cervera J. F., 1999, **La intervención logopédica en los trastornos de la adquisición del lenguaje**. Rev. Neurol. 28 (2) 109-118.
 - Zabala Vidiella, A., 1995, **La Práctica Educativa**. Barcelona. Edit. Graö.