



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0298

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° 1064131.-

PARANÁ, 10 FEB. 2010

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26206, la cual en su Artículo 86° establece que las provincias, en el marco de sus "realidades sociales, culturales y productivas" definirán los contenidos curriculares, permitiendo a las instituciones de Formación Docente Inicial gestar sus propios desarrollos curriculares; y

CONSIDERANDO:

Que el Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley N° 26206, Artículo 76°, es responsable de promover "políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares comunes para la Formación Docente Inicial y Continua";

Que las Resoluciones N° 24/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación en sus anexos, sostienen que, el Estado Nacional tiene el "compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad";

Que la Ley de Educación Provincial N° 9890, en su Artículo 51° establece que los Diseños Curriculares deberán estar acordes a los Lineamientos aprobados por el Consejo Federal de Educación para el reconocimiento de la validez nacional de los títulos por parte del Ministerio de Educación de la Nación;

Que la actual gestión en el Plan Educativo Prqvincial establece como eje prioritario para la política educativa, la profesionalización docente como una cuestión estratégica;

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo Provincial de Desarrollo Curricular para la elaboración participativa de los Diseños Curriculares para la Formación Docente, Profesorado de Educación Especial;

Que en el marco de la Resolución N° 2288 C.G.E. de fecha 06 de Julio de 2009 y en consonancia con la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación, el/la Profesor/a de Educación Especial está habilitado/a para desempeñarse en la modalidad;

Que para la construcción colectiva del Diseño se han realizado encuentros provinciales, regionales e institucionales de trabajo, con la participación de directivos, docentes y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente, junto a representantes de las escuelas asociadas;

Que obra intervención de la Dirección de Educación Superior elaborando el informe de su competencia;

Que intervienen las Señoras Vocales del Organismo interesando el dictado de la presente Norma Legal;

Por ello;

////



0298

Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° 1064131.-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial para la provincia de Entre Ríos que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 2°.- Establecer que estos Diseños Curriculares comenzarán a implementarse en los Institutos de Formación Docente Públicos de Gestión Estatal y Privada, a partir del año académico 2010.-

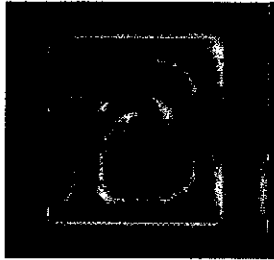
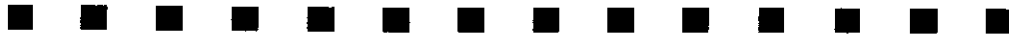
ARTÍCULO 3°.- Registrar, comunicar y remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Planeamiento Educativo, Jurado de Concursos, Direcciones de Educación, Direcciones Departamentales de Escuelas; Centro de Documentación y pasar las actuaciones a la Dirección de Enseñanza Superior.-

/MES

Es Copia

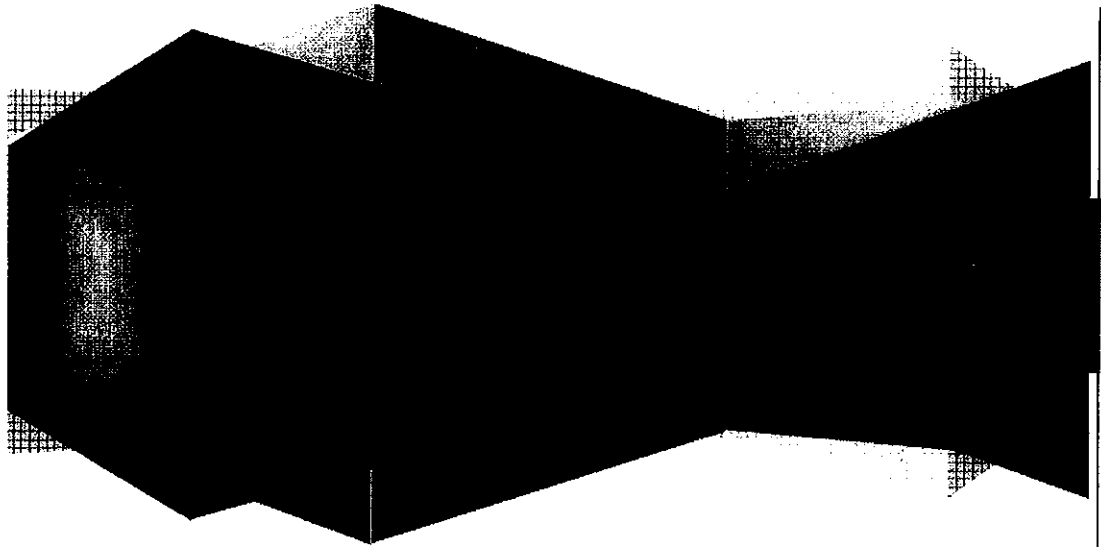
Prof. GRACIELA RAR
PRESIDENTE
Consejo Gral. de Educación
de Entre R.

Prof. Claudia Estela Vallori -
SECRETARIA GENERAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION



ANEXO
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

**Diseño curricular para la
FORMACIÓN DOCENTE
Educación Especial**



03/

AUTORIDADES

Gobernador

Don Sergio Daniel Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos

Cr. Adán Humberto Bahl

Presidenta del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Yolanda Bar

Vocales del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal

Lic. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

Director de Educación Superior

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Inés Patricia Palleiro

Op

Referente Curricular Equipo Técnico Pedagógico
Dirección de Educación Superior

Prof. Mariano Hernán Monzón

Coordinadora del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

Lic.. Laura Patricia Lia

Integrantes del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

Prof. Sandra Silvina Curá (Educación Especial)

Prof. Silvia Patricia Medina (Educación Especial)

Prof. Mónica Schimpf (Educación Especial)

Prof. María de los Ángeles Piedrabuena (Educación Artística: Música)

Prof. Alicia Rosa Cicchitti (Educación Artística: Artes Visuales)

Prof. Marcelo Abel Cardozo (Educación Física)

Prof. Alejandro Richardet (Educación Física)

Prof. Laura Quintana (Educación Física)

Prof. María del Carmen Corona (Campo pedagógico didáctico)

Prof. Esther Araceli Ortiz (Campo pedagógico didáctico)

Prof. Mirta Inés Posse (Representante Dirección de Educación de Gestión Privada)

ep

ÍNDICE GENERAL

Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional.	2
Marco general	4
Mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos.	6
Mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos	11
Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Educación Especial en la provincia de Entre Ríos	12
Detalles de la información consignada en el mapa	13
Principios orientadores en la construcción curricular	14
Propósitos de la Formación Docente Inicial	16
¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?	18
Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	37
Estructura Curricular	39
Especificaciones acerca de la Estructura Curricular	40
Formatos curriculares	44
Profesorado de Educación Especial. Finalidades y propósitos	47
Estructura curricular y carga horaria (Cuadros)	49
Campo de la Formación General	57
Campo de la Formación Específica	86
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	151
Correlatividades	170
Bibliografía	176

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada¹ en su artículo 11°, enuncia: “*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio*”.

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos, tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2007-2011, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto *bien público y derecho personal y social* de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción, que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y a promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como: libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación.

¹ Sancionada el 30 de octubre de 2008 y promulgada el 1° de noviembre del mismo año.

- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

op

MARCO GENERAL

El curriculum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de curriculum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *"...currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones..."*²

En el Plan Educativo Provincial 2007-2011 se ha establecido como Ejes fundamentales, entre otros: "Mejor Educación con Igualdad de Oportunidades", incorporando para ello, como línea, de acción las transformaciones curriculares e institucionales.

Comprender el curriculum desde esta perspectiva nos exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de consensuar una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, nos permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular intenta superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias. Intenta otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Implica, además, un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marco teórico, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Educación Primaria e Inicial.

² Alba, A. De. *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Se entiende que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el currículum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como una *hipótesis de trabajo*, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.
- Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Educación Especial.

Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos

Legados en la formación docente inicial en los profesorados de Educación Especial

Referirnos a la formación docente inicial en Educación Especial nos remite a pensar en una trayectoria educativa que estuvo y está atravesada por improntas que se relacionan con los paradigmas que sustentan y fundamentan la modalidad, como así también el surgimiento de las Escuelas Especiales en la Provincia.

Para poder hacer referencia a estos legados es necesario hacer un recorrido histórico por las distintas formas de considerar la Educación Especial, algunos autores prefieren establecer etapas que permiten una contextualización y ubicación temporal apropiada.

Tomando como referencia las etapas por las que atraviesa la Educación Especial, se pueden referenciar:

• Etapa de la institucionalización

En ella predomina un modelo médico, centrado en la cura, en los desafíos de la Medicina como ciencia que puede dar respuesta a aquello que se presenta como diferente a la *normalidad* de la época. Ante este desafío, y con imposibilidad de dar respuestas concretas, a pesar de intentos aislados de personas que confiaron en las posibilidades de *aquellos llamados diferentes*; se considera a toda persona con discapacidad como *enfermo*, por lo cual debía ser atendido por instituciones de salud, preferentemente con un régimen de internado o semi-internado que ofrecían una asistencia de tipo terapéutico y recreativo. En este momento no se pensaba que estas personas podían recibir educación. Prevalecía un modelo médico biologicista y orgánico, en el cual no había lugar para los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. La tarea del docente sólo estaba destinada a personas consideradas en ese momento *normales*.

Etapa de las Escuelas Especiales

A partir de los intentos de cura no logrados por parte de la Medicina, el auge de disciplinas tales como la Psicología Evolutiva y la Psicometría, como así también las formas de organización escolar, que exigían un modo de agrupación homogénea, en la cual no tenían lugar quienes no respondían a los parámetros de *normalidad*

impuestos; se comienza a diseñar nuevas formas de organización escolar con propuestas curriculares diferentes. Es el momento que comienzan a surgir las Escuelas Especiales en el país y precisamente en la provincia de Entre Ríos. Es así como en el año 1954 se crea en Paraná la escuela N° 1 de readaptación de Menores "General San Martín"; hoy Escuela Especial N° 5 "Dr. Martín Ruiz Moreno".

En el año 1958 se produce en nuestro país una epidemia de poliomelitis, lo cual llevó a la creación del Servicio Educativo Domiciliario Hospitalario por iniciativa del Dr. Uranga. En la década del 60 se crean distintas escuelas especiales, en las mismas la organización está dada por las diferentes etiologías, lo que da lugar a escuelas especiales para sordos, ciegos, discapacitados intelectuales e irregulares sociales, se da un aumento de matrícula en estas instituciones. Momento que podemos destacar la figura de docentes que si bien tenían una formación en lo que era considerada educación común, estaban interesados en llevar adelante una formación posterior a la inicial que les posibilitara trabajar con estos sujetos. Conjugando ambos aspectos es que la Prof. Liliana Zapata interesó al Consejo General de Educación para que organizara un curso de capacitación docente al que accedieron 28 maestros. Estos educadores constituyen los pioneros en la Educación Especial en Entre Ríos.

Surgen así alternativas de formación, que en la provincia estuvieron a cargo del Consejo General de Educación y la Subsecretaría de Educación de Entre Ríos, a través del Primer Curso de Capacitación Docente dictado por el Dr. Uranga para la educación del Disminuido Intelectual e Irregularidades Motoras.

En este momento podemos hablar de un sistema de educación especial paralelo a la educación común y de un **maestro rehabilitador**, encargado de "posibilitar o habilitar" aquellas funciones comprometidas. Era quién medía la capacidad de los alumnos a su cargo y mediante esa medición que otorgaba validez, diseñaba propuestas de intervención terapéuticas.

En 1964 se funda, la Escuela Diferenciada Privada para la Rehabilitación Integral del Niño Disminuido Mental N° 1 "Surco de Esperanza" en la ciudad de Concepción del Uruguay. Perteneciente a la Asociación Civil "Surco de Esperanza". A partir de las necesidades que surgían en relación a la formación docente, es que por iniciativa de esta Asociación en 1968 se crea lo que primeramente se conoce como Profesorado de Enseñanza Especial "Carolina Tobar García" y que hoy es un Instituto de Formación Docente, con acreditación nacional en sus tres carreras reconocidas:

Profesorado de Enseñanza Especial, Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado en Artes³. En el año 1969 se crea en la ciudad de Nogoyá el Instituto "Teresa de Ávila", con la carrera Profesorado de Enseñanza Diferenciada.

La orientación que ofrecían estos profesorados era coherente con los paradigmas epistemológicos por los cuales transitaba la Educación Especial en esos momentos. Los planes de estudios de los profesorados de aquellos tiempos dan cuenta del enfoque centrado en el déficit, en términos de carencias específicas, en el diagnóstico a través de técnicas estandarizadas que se centran en los errores y en la discapacidad.

La Educación Especial, como nivel educativo autónomo dentro del sistema educativo entrerriano, se constituye a partir del año 1966 por Resolución N° 281 con la creación del Departamento de Enseñanza Diferenciada del Consejo General de Educación. Anterior a esta fecha la educación especial no se constituía como un nivel independiente de la educación común.

Etapas de la integración escolar

Tomando como antecedentes algunos acontecimientos mundiales, que refieren a los derechos de las personas, más allá que posean o no alguna discapacidad y atendiendo a algunos hitos importantes como son el Informe Warnock⁴ y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad⁵, es que se comienza a transitar una nueva etapa dentro de la Educación Especial. Argentina tiene en cuenta estos aportes y ya en la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, anticipa un cambio de paradigma en lo que a Educación Especial se refiere. Se priorizan conceptos tales como *necesidades educativas especiales, principio de normalización e integración*, entre otros. Los mismos posibilitan ampliar la mirada, ya no centrándose en la patología y las posibilidades de rehabilitación -aspectos que le corresponden al campo de la salud-, sino en aquellas posibilidades de aprendizaje que presentan las personas, atendiendo a sus necesidades educativas. Se trata de la supremacía de un modelo pedagógico sobre el modelo médico y/o técnico profesional.

Podemos hablar de un **maestro pedagogizado**, es decir preocupado y ocupado por los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. En la etapa de

³ Cfr. www.itobargarcia.com.ar/surco 19 de noviembre 2009, 6.40 p.m.

⁴ Warnock, M. Report of the Committee of Inquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People Her Majesty's Stationery Office. Londres, 1978.

⁵ UNESCO. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca. 10 de Junio de 1994.

formación inicial se conjugan aspectos didácticos con propuestas orientadas a profundizar aspectos patológicos.

En 1986 se crean el Profesorado de Educación Especial en las localidades de Concordia y Paraná⁶ dependientes de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación con el objeto de preparar docentes con sólida formación, acorde a los requerimientos del nivel y de acuerdo a la expansión que el mismo evidenció en dichos años. En los planes de estudio se pueden ver unidades curriculares con orientación en la didáctica de las disciplinas, en el conocimiento de ciertas patologías, como así también aquellas orientadas a profundizar temáticas relevantes para la época como adaptaciones curriculares, integración escolar, identificación de necesidades educativas especiales.

Actualmente, la provincia cuenta con un Profesorado de Educación Especial en Guleguay y otro en Concordia dependientes de la Dirección de Educación Superior, un Profesorado de Sordos en la ciudad de Guleguaychú y un Profesorado de Educación Especial creado en el año 2002 en la ciudad de Villaguay. Estos últimos, junto al de Nogoyá y Concepción del Uruguay, con dependencia de la Dirección de Educación de Gestión Privada.

Etaa de la escuela inclusiva: de la educación para todos

Los cambios de paradigma en la Educación Especial suponen una nueva mirada del sujeto que ya no es igual a su deficiencia diagnosticada o es un objeto de tratamiento; sino un ser humano completo, un otro que interroga, nos interroga, nos interpela por su deseo de saber, que requiere respuestas abiertas a nuevos interrogantes; esto requiere de un docente capaz de cuestionarse, abierto al diálogo, la pregunta, capaz de comprender el acto pedagógico como un encuentro, se trata de un **maestro dialógico** *"la relación dialógica a diferencia de la dialéctica o del diálogo, explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser se conecta con el ser para el otro"*⁷ Se considera la integración de las personas con discapacidad a las escuelas comunes, desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria. Esto requiere de un diseño curricular flexible, cambios a nivel pedagógico y organizativo orientados a repensar la escuela. Se trata de:

⁶ El Profesorado ubicado en la localidad de Paraná, depende actualmente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

⁷ Cfr. Ferrer Virginia citada en Pérez de Lara, N. *La capacidad de ser sujeto; más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona, Laertes, 1998. p.219.

“El paso de la escuela de la “imposible homogeneización” de los grupos infantiles a la escuela aceptadora de la realidad diversa del colectivo infantil.

El paso de la escuela de los órdenes jerárquicos simplificados por criterios cuantitativos a la escuela de los órdenes de la complejidad de las cualidades humanas.

El paso de la escuela competitiva y selectiva a la escuela cooperativa y solidaria.

El paso de una escuela movida bajo el imperio unívoco y excluyente de la Razón (de la inteligencia, de la cognición...) a la escuela movida por la riqueza polivalente del juego afectivo, cognitivo, intuitivo-racional, inteligente-sensitivo, teórico-práctico...

El paso de la escuela de la instrucción, la información y la tecnificación a la escuela de los aprendizajes diversos encaminados a la construcción de autonomías solidarias, y a la formación del sentido ético como base fundamental de cualquier tipo de realización humana profesional y social, personal y colectiva”.⁸

Actualmente la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9890, en concordancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, propone la educación especial como modalidad, resignificando el derecho a la educación de las personas con discapacidad, lo cual requiere una revisión hacia el interior, y el establecimiento de vínculos con los demás niveles y modalidades del sistema educativo. Esto implica que el docente de Educación Especial podrá desempeñarse en diferentes ámbitos y contextos.

“Cabe señalar que el trasfondo cultural que subyace a la formación inicial en la modalidad, proveniente de lo que se llaman modelos, tradiciones, enfoques, implica la construcción de concepciones sobre la práctica a desarrollar que impactan sobre las prácticas formativa. (...)Nos referimos que se plantean nuevas perspectivas respecto de los supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol (...)”.⁹

Atendiendo a esto las propuestas curriculares de la formación docente tendrán que ser diseñadas teniendo en cuenta distintos ámbitos para el ejercicio profesional, que no se limitarán solo a escuelas especiales, sino a instituciones educativas no formales y formales de distintos niveles y modalidades.

La Formación Docente Inicial deberá acompañar y preparar para estos cambios, con la formación de docentes de Educación Especial que puedan constituirse en agentes de transformación social, comprometidos con el desarrollo de una mayor

⁸ Pérez de Lara, N. Op. Cit.. p.160.

⁹ INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008. p.18

autonomía de los sujetos, los grupos y las instituciones; respetuoso de las diferencias en pos de ir generando estrategias reales de integración educativa y social.

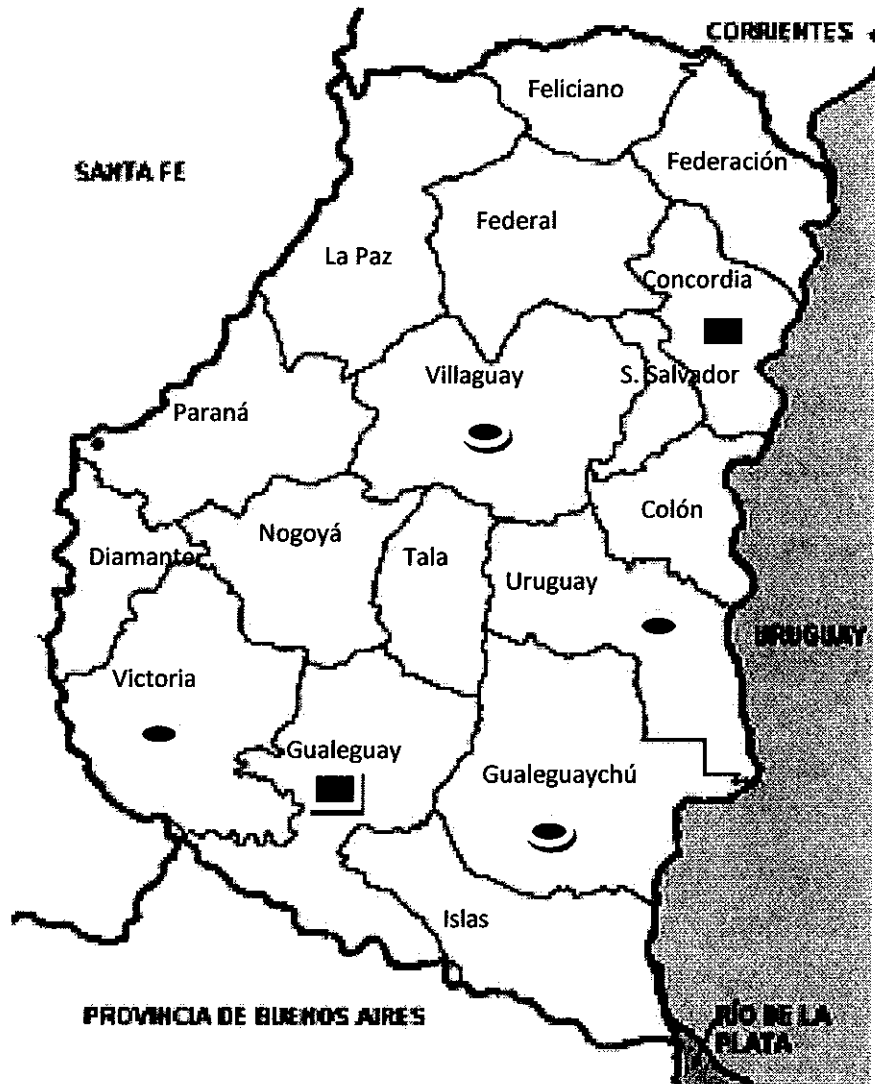
Mirada sobre la situación actual. Encuentro entre Educación Especial y Formación Docente

La elaboración de los Diseños Curriculares para los Profesorados en Educación Especial implica poder entrelazar la trama entre dos realidades; por un lado los cambios en la Educación Especial, hoy considerada como una modalidad que atraviesa el Sistema Educativo y poniendo el interés en la persona con discapacidad y su trayectoria educativa integral, y por otro lado las necesidades de la Educación Superior en cuanto a la Formación Docente.

La posibilidad de concretar la unión de estas necesidades, demandas y cambios paradigmáticos posibilitan construir un diseño curricular para los Profesorados en Educación Especial; compartido y en colaboración con quienes hoy somos protagonistas de este momento social, cultural y político.¹⁰

¹⁰ Este apartado se elaboró con información aportada por las Direcciones de Educación Especial, de Educación de Gestión Privada y Educación Superior, como así también con datos del Archivo del Consejo General de Educación.

Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Educación Especial en la Provincia de Entre Ríos.



- Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Educación Superior
- Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Privada

Em

Detalle de la información consignada en el mapa

La provincia cuenta con seis Institutos de Formación Docente con carreras de Profesorado en Educación Especial: dos de gestión estatal y cuatro de gestión privada.

Departamento	Localidad	Institutos	Gestión		Total
			Estatal	Privada	
Concordia	Concordia	Profesorado para EGB 1 y 2 y Educación Especial	1		1
Gualeduay	Gualeduay	Escuela Normal Superior "Ernesto Bavio"	1		1
Gualeduaychú	Gualeduaychú	D-149 Instituto Superior de Perfeccionamiento y Especialización Docente		1	1
Nogoyá	Nogoyá	D-151 Teresa de Ávila		1	1
Uruguay	Concepción del Uruguay	D-54 Dra. Carolina Tobar García		1	1
Villaguay	Villaguay	D-137 Instituto Superior de Educación Artística		1	1
Totales			3	4	7

PRINCIPIOS ORIENTADORES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

¿Qué entendemos por Formación Docente?

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.
Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes nos formamos para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación*, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Pensar la formación docente es visualizar la escuela, no como un elemento reproductor de la *comunidad en general*, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la *comunidad en particular*, el pueblo, el barrio. *La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*¹¹.

El artículo 72 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se hace necesaria la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En acuerdo con esta propuesta la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, aprobada su reforma en el año 2008, expresa en su artículo 267: *“La educación es confiada a docentes titulados. El Estado asegura el respeto a la labor del maestro y la formación docente de grado, y se obliga a brindarles perfeccionamiento gratuito, permanente y en servicio. El docente ejerce su profesión sobre la base de la responsabilidad, el respeto a la libertad de cátedra y de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por el Consejo General de Educación”*¹². La Ley de Educación Provincial N° 9890, en el título IV hace referencia a la Formación Docente, como así también el Plan Educativo Provincial toma como eje la Profesionalización Docente, lo cual evidencia la preocupación y ocupación que las autoridades provinciales manifiestan en relación a esta transformación.

¹¹ Frigerio G. y Diker G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.

¹² Constitución de la Provincia de Entre Ríos. 2008.

Si bien la pensamos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten, el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que *los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica*. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

La profesora Alicia Berardini manifiesta que: "el diseño y la gestión de un proyecto educativo supone por un lado la definición institucional del concepto de educación, un modelo de organización educativa y un currículum institucional. Esta definición curricular requiere de la elección entre formación docente especializada o generalista, selección de contenidos mínimos en función del perfil elegido, articulación interna y con los otros niveles del sistema, articulación entre jurisdicciones"¹³.

Propósitos de la Formación Docente Inicial

Como las prácticas docentes son procesos complejos y multidimensionales, construcciones históricas, sociales, epistemológicas y políticas, la formación docente inicial se asume como un trayecto formativo que habilita a los estudiantes para:

- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.

¹³ Primer Congreso de Educación Especial. "Posibilidades de alteridad (Con) ciencia pedagógica". Uruguay. 2008. Conferencia *Ser docente hoy: la universidad como institución formadora*. Consejo General de Educación. Entre Ríos

- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: alumnos, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos ideológicos, culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.
- La Ley de Educación Provincial N° 9890, en su artículo 13, inciso I, establece entre los objetivos de la educación entrerriana, "Garantizar una formación docente inicial de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente para lograr la jerarquización de la profesión y especialización en los diferentes niveles y modalidades, en el marco de una educación inclusiva que atienda la diversidad"¹⁴.

¹⁴ Ley de Educación Provincial N° 9890.

¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?

SUJETO

"El sujeto no es la sumatoria de capacidades o propiedades constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo advierte como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos..."
D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault¹⁵, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*¹⁶.

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando

¹⁵ Foucault M., *El sujeto y el poder*, en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12, Montevideo, 1996.

¹⁶ Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona, Editorial La Piqueta, 1995.

aparece vinculada a los conceptos de *educación* y *formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, "...la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad"¹⁷. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión¹⁸.¹⁹

Referirnos al sujeto de la Educación Especial hoy, es referirnos a un sujeto de derecho, es decir que la formación integral del mismo los habilite a ser sujetos de los sistemas de protección, ser partícipes de una comunidad de conocimiento que constituye lo público a través de procesos y dispositivos participativos.²⁰

*"Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita ayuda y dirección de otros; es a través de la educación que el ser humano se constituye en 'plenamente humano'. Este carácter humanizador otorgar a la educación un valor en sí misma y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas".*²¹

CONOCIMIENTO

"(...)Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad mas igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia(...)"
E. Wolovelsky

¹⁷ Larrosa, J. *Op. Cit.*

¹⁸ *Transmisión, se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.* Consejo General de Educación *op cit.* p. 30-31.

¹⁹ Cfr.: Consejo General de Educación. *Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria.* Entre Ríos, 2008, p. 29-30.

²⁰ Cfr. López, D. Primer Congreso de Educación Especial. Consejo General de Educación. *Op. Cit.*

²¹ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, pág. 25.

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*²².

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia, el debate.

²² Freire P. *Cartas a quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de regímenes de verdad en que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del **paradigma de la complejidad**, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.²³

INCLUSIÓN

"Arte de educar: educar a cualquiera; que cualquiera sea cada uno".

C. Skliar

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como *"...una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje..."*²⁴.

²³Consejo General de Educación. Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial. 2008.

²⁴UNESCO (2005) Citado en *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. 2009. p 18

Incluir lleva implícito una relación que remite a espacialidad, a un “entre” y a un “dentro”. Por lo tanto la inclusión se podría caracterizar por las relaciones establecidas *entre* sujetos *dentro* de un espacio. Pero, ¿nos referimos solo al espacio material – geográfico? O ¿podemos imaginar un espacio simbólico que se cargará de significado en tanto y en cuanto quienes lo habiten se sientan parte de él; sientan conexión o amistad; puedan estar juntos? Al decir de Carlos Skliar “*la distancia mínima entre un cuerpo, y otro cuerpo es estar juntos. No se puede violentar otro cuerpo, ese es el límite*”²⁵. La inclusión es el estar del otro en mis representaciones.

Cuando hablamos de inclusión no deberíamos preocuparnos tanto por encontrar acciones o estrategias que la favorezcan, o por tener una actitud inclusora; sino más bien lograr simplemente sentirnos parte, sentir que podemos aceptar al otro tal cual es, sin querer cambiarlo, asimilarlo, compensarlo o igualarlo. Se trata de aceptar las diferencias, no en el sentido de igualarlas, ni compensarlas; sino entender al otro desde la alteridad. Aceptar al otro desde una dimensión política, epistemológica, ética y pedagógica, desde esta última dimensión implica pensar en un currículum que favorezca la igualdad de oportunidades, es decir plantear “el criterio de justicia curricular como disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”²⁶.

El currículum deberá ser dinámico, flexible y atender el desarrollo de cada sujeto, tomando en cuenta la realidad social y cultural del entorno. Hablar de educación inclusiva hace referencia a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales²⁷.

Tomando como aspecto relevante la inclusión educativa la Ley de Educación Provincial menciona al respecto en el Título VII aspectos relacionados a las políticas de promoción e igualdad educativa, indicando que se favorecerá el desarrollo e implementación de políticas que favorezcan la inclusión, promoción de la equidad educativa, como sí también la integración, acceso, permanencia, reingreso y egreso

²⁵. Jornada: Escuela, Infancia. Diversidad. (Paraná, 8 junio de 2009). Conferencia del Dr. Carlos Skliar. *La obsesión de lo diferente*

²⁶ Connell R. *Escuelas y justicia curricular*. Madrid, Morata, 2006. p. 69

²⁷ Cfr. Ministerio de Educación. *Educación Especial, una modalidad en el Sistema Educativo en Argentina*. 2009. p 18-19

en la educación obligatoria, tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos²⁸.

Es a partir de estos ejes que desde la Dirección de Educación Especial se comienzan a pensar acciones que posibiliten concretar estas premisas, es por ello que se implementa en la provincia durante el año 2005-2008 el Proyecto Educación Integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales desarrollado desde el Ministerio de Educación en cooperación con el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, el cual posibilitó el trabajo integrado, conjunto y colaborativo entre instituciones de distintos niveles y modalidades, permitiendo que los beneficiarios sean 26 instituciones educativas, 150 educadores y alumnos adolescentes y jóvenes de distintos niveles y modalidades²⁹.

La inclusión conlleva a las instituciones educativas a plantear dimensiones de análisis que refieren a: elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas inclusivas³⁰.

*“...No podemos pensar la inclusión en términos de abstracción, la inclusión no puede ser abstracta, la inclusión es una práctica y es una práctica social permanente...”*³¹

DIVERSIDAD

“El hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto un mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”.”

Skliar, C. y Telléz, M.

Desde hace algunos años, el discurso de la *diversidad* se ha tornado una constante y se ha ido transformando en un eje que *atraviesa* todo discurso en educación, pero, ¿cuáles son las ideas que nos orientan a pensar en la diversidad

²⁸ Cfr. Ley de Educación Provincial. E.R. Op. Cit. Título VII

²⁹ Cfr. Ministerio de Educación. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes. 2005. 2008.

³⁰ Cfr. Ministerio de Educación. Op. Cit. p 19

³¹ Mesa de la Educación Entrerriana. Panel Política de Inclusión Educativa. Mayo 2008. p 17.

como un aspecto necesario de *atender* en las escuelas? ¿Se puede *atender* a la diversidad?

Atender a la diversidad desde el lenguaje reformista, supone una relación de desigualdad, de dis-paridad que amerita ser tenida en cuenta a la hora de pensar lo educativo, implica reconocer que hay otro con particularidades que ha de aportar a la singularidad del sujeto, pero, quién es el otro? ¿Qué o quién habilita para reconocerlo o no? ¿Por qué habrá que atenderlo?

Para comenzar a deconstruir esta afirmación en principio es necesario volver a mirar la diversidad, volver a tensionar afirmaciones naturalizadas. Desde una mirada simplicista de la diversidad, este concepto permitía nombrar lo diferente. Carlos Skliar en "Conmover la educación" (2008: 109) nos invita a pensar la diversidad como categoría que nos permite sostener un *nosotros* y no un *ellos*; y *nosotros mismos* y no un *los otros*.

Poner en discusión lo diverso, supone desde esta mirada, reconocer la *otredad*, la *alteridad* en tanto característica ineludible del ser humano. Siguiendo a Derrida, "*pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni mas ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención del otro (pero sin confundirlo con el lenguaje reformista de "atención a la diversidad"), de la bienvenida, de la acogida*".³²

Esta hospitalidad es sin condición, es decir, posibilitándole al otro que irrumpa como tal en nuestras vidas, en nuestras experiencias, en nuestro curriculum escolar. Reconocer al otro, reconocer lo diverso, entonces implica una nueva forma de establecer un vínculo que no obtura, que no coarta, que no limita, sino que permite y contribuye al acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo.

El Estado Provincial en respuesta a los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes se sanciona, en el año 2008 la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N° 9861³³.

Al respecto la Ley de Educación Provincial refiere: "*Fomentar la práctica de valores, de la verdad, libertad, igualdad, justicia, solidaridad, respeto a la diversidad, a la pluralidad y a la búsqueda de consensos. Promover la formación de ciudadanos activos que contribuyan a la consolidación de la identidad nacional, a la democracia política, social y cultural, a la valorización y preservación del patrimonio natural y cultural, al desarrollo económico de la Provincia y la Nación en un proceso de integración regional y latinoamericana. Brindar una educación entendida en términos*

³² Derrida, J. *Adiós a Emmanuel Levinas*, Madrid, Editorial Trotta, 1998, p.44

³³ Ley Provincial N° 9861 Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia. 2008.

de justicia social, con igualdad de oportunidades y posibilidades, regionalmente equilibrada en todo el territorio provincial.”³⁴. En concordancia con esto una de las líneas de acción mencionadas en el Plan Educativo Provincial, refiere a la Educación para la Integración de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, brindando las mejores y más adecuadas condiciones de educabilidad³⁵.

CULTURA

*“Me preocupaba una única palabra... cultura”
Raymond Williams*

La cultura es “(...) el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas”.³⁶

Es una producción colectiva, a partir de la cual se forjan las identidades sociales. Ella “ (...) abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.”³⁷ El sujeto desarrolla su vida en interacción con otros, vive en sociedad y en ella se construye la cultura. Para comprender los procesos culturales es necesario abarcarlos en su compleja y heterogénea red de interrelaciones.

Sin embargo, la cultura no sólo tiene un aspecto social sino también un aspecto individual. Sobre la base de la socialización, la cultura permite desde lo individual que el colectivo cambie y viceversa, la misma se comprende dinámica, imbricada, en continua redefinición. Los sujetos se diferencian del colectivo, cuestionan, relativizan, valoran y accionan.

La concepción evolucionista marcó fuertemente la tendencia de superioridad de determinados pueblos que inhabilitaron los aspectos sociales y culturales más significativos de aquellos considerados primitivos, incivilizados o bárbaros, justificando la idea de que hay pueblos más evolucionados culturalmente que otros.

En el siglo XX, el enfoque estructuralista de Leví Strauss, entre otros, ha aportado nociones de carácter más plural y vinculante a esta comprensión.

³⁴ Ley de Educación Provincial. E.R. Op.Cit. Artículo 13.

³⁵ Cfr. Plan Educativo Provincial 2007/2011 p 6

³⁶ García Canclini, N. *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo. 1989. p.25.

³⁷ García Canclini, N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa. 2004.p.34.

La legitimación de las diferencias culturales y la idea de *hibridación* son consideraciones que se tornan necesarias en la aceptación del otro tal y como es, según su historicidad, su lugar, sus modos en un mundo hiperconectado como el actual, los categorías *sincretismo*, *transculturación*, *creolización* *pueblos originarios* habilitan una visión latinoamericana de los procesos culturales y su conformación en nuestro continente, con la pretensión de renovar la mirada frente a los determinismos tradicionales.

Reconocer las asimetrías, propiciar la crítica reflexiva, sin pensar en absolutos, ni en teorías únicas, será aportar a la construcción de la idea de cultura, sus diversos modos y medios de manifestarse.

La Constitución Provincial establece que *"...la cultura es un derecho fundamental. El Estado impulsa las siguientes acciones, entre otras: la promoción, protección y difusión del folclore, las artesanías y demás manifestaciones; el reconocimiento a la identidad y respeto a la diversidad cultural, la convivencia, la tolerancia y la inclusión social, estimulando el intercambio desde una perspectiva latinoamericana; la protección, preservación y divulgación de los bienes culturales, el patrimonio tangible e intangible, histórico, artístico, arqueológico, arquitectónico y paisajístico; la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación para la producción cultural..."*³⁸.

En la misma se *"...reconoce preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios. Asegura el respeto a su identidad, la recuperación y conservación de su patrimonio y herencia cultural..."*³⁹

DISCAPACIDAD

"El que mira toma una decisión... ¿Cómo mirar lo que no conocemos?"
C. Skliar

Muchos son los términos que se usan de manera indistinta haciendo referencia a discapacidad, por ejemplo, minusvalía, retraso, incapacidad y otros.

El optar por alguno de ellos está muy relacionado con un momento histórico, social, cultural y político y también, por nuestras propias representaciones sobre todo

³⁸ Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Artículo 26.

³⁹ Op. Cit. Artículo 33.

aquello y aquel que no es igual a nosotros, y que, de alguna manera, necesitamos darle nombre.

Si volvemos la mirada hacia atrás, la discapacidad era considerada por la medicina como un enigma, no se podía explicar el por qué de su existencia. Esto lleva a que la sociedad "condene al encierro"⁴⁰ a aquellos que la poseían, tornándose peligrosos y endemoniados.

En su intento por dar explicaciones, las ciencias médicas, comienzan a pensar en la cura a través de la rehabilitación desde diferentes métodos.

Hasta ese momento podemos decir que la discapacidad era vista *como algo que no sabemos que es, pero que se apodera del cuerpo y de la mente*. Medicina y Psiquiatría preocupadas por ganar una batalla.

Hasta el momento eran escasos y aislados los intentos de ocuparse de estas personas por parte de otras ciencias o disciplinas. Podemos nombrar al fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) como creador de la enseñanza para sordomudos y del método oral; a Louis Braille (1806-1852) quien construye el sistema de lectoescritura para ciegos que hoy lleva su nombre. Y algunos nombres de defensores de la pedagogía nueva como Montessori y Decroly que contribuyen a pensar en la necesidad una pedagogía terapéutica. Es decir considerar la rehabilitación desde otro lugar, ya no desde lo médico y biológico, sino desde lo educativo y pedagógico.

Distintos acontecimientos mundiales, tales como: Declaración Universal de Los Derechos Humanos (1948) Naciones Unidas, Declaración de los derechos del niño (1959) e Informe Warnock (1978)⁴¹, permiten correr la mirada y dejar de ver la discapacidad como enfermedad que no se cura, para pasar a preocuparse y ocuparse de las posibilidades educativas, es entonces que se comienza a hablar de necesidades educativas especiales (NEE).

Hasta el momento la discapacidad fue nombrada por otros, por la Medicina, la sociedad; eligiendo nombres que tenían que ver con remarcar una falencia o falta, nombres que quizás quisieron ocultar, hasta que ellos *los discapacitados* eligieron y decidieron cómo ser llamados.

Es así que, a partir del 3 de mayo de 2008 entra en vigencia en nuestro país lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella participaron personas con distintas discapacidades y de diferentes países, quienes decidieron ser llamados o nombrados *personas con discapacidad*.

⁴⁰ Encierro en manicomios, colongos, prisiones y orfanatos.

⁴¹ Warnock, M. Report of the Committee of Inquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People Her Majesty's Stationery Office. Londres, 1978.

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.⁴²

La Constitución Provincial en su artículo 21 expresa: *“El Estado asegura a las personas con discapacidad y en su caso a sus familias: la igualdad real de oportunidades; la atención integral de la salud orientada a la prevención y rehabilitación; la extensión de los beneficios de la seguridad y previsión social del titular que los tuviera a su cargo; el contralor de todo centro público o privado de asistencia y alojamiento; el desarrollo de un ambiente libre de barreras físicas; la gratuidad y accesibilidad al transporte público; el acceso a la educación en todos los niveles con la infraestructura necesaria. Un Instituto Provincial de la Discapacidad con participación de la familia y las organizaciones intermedias elabora y ejecuta políticas de equidad, protección, promoción, educación y difusión de los derechos de las personas con discapacidad y de los deberes sociales para con ellas. Fomenta la capacitación destinada a su inserción laboral”⁴³.*

En la Ley de Educación Provincial, el capítulo IX refiere a la Educación Especial diciendo: *“...es la modalidad del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho a la educación a las personas con discapacidad y posibilitar su integración en los diferentes niveles y modalidades. (...) el Estado Provincial, a través del Consejo General de Educación, establecerá los procedimientos y los recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de las discapacidades o trastornos en el desarrollo, en el marco de la Ley Nacional Nro. 26061 y la Ley Provincial Nro. 9861.”* Dentro de los objetivos de la modalidad se pueden mencionar: *“...garantizar la atención pedagógica de las personas con discapacidad con personal docente y técnico especializado que trabaje articuladamente con los docentes de la escuela común, las familias, particulares y profesionales involucrados, debiendo contar a tales fines con infraestructura adecuada. Brindar una educación integral que permita al alumno el desarrollo pleno de sus capacidades, propiciando alternativas de continuidad para su formación a lo largo*

⁴² Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Artículo 1. 2008.

⁴³ Constitución de la Provincia de Entre Ríos.

Opz

de su vida. Promover la orientación laboral y formación profesional para una efectiva inserción socio-ocupacional de los alumnos.”.⁴⁴

El Consejo General de Educación coordinará acciones con distintos organismos para lograr la prevención y detección temprana, propiciando la integración en todos los niveles de educación obligatoria, el trabajo en red, la atención educativa integral de aquellos alumnos que no puedan ser integrados a la educación común, asegurará las condiciones de permanencia y promoción dentro del sistema educativo articulando políticas entre los distintos niveles y modalidades de enseñanza.⁴⁵

CORPOREIDAD

“El silencio de la corporeidad es abrumador, gritan los ruidos de las pelotas picando, bullicio y exclamación de juegos, estrépitos de carreras, alborotos de ritmos, estampidas de partidas, estruendos de llegadas, agitación de actividades y ecos de ejercicios. Sonidos estridentes (...) que no permiten un escucha corporal”.

Alicia Grasso

Ante tanta preponderancia de la palabra en la escuela, el cuerpo busca su lugar en la misma, en la comunidad y en el mundo.

Considerar al sujeto desde una perspectiva integral, es romper con la dicotomía tradicional cuerpo-mente. En este sentido, cuando hablamos de Corporeidad estamos considerando al sujeto como unidad cambiante y continua.

Todo es cuerpo, conocimiento, sensaciones, emociones, deseo, actitudes, biografía, valores, imagen corporal; conjunto de condiciones del proceso de construcción de identidad.

Analizar los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales, es conectarnos con el mundo a través del cuerpo. Es pensar en una doble construcción (del sujeto y del mundo), a partir de lo corporal que posibilita modos de conocer diferentes, permitiendo un acercamiento vivencial y emocional, una racionalidad alternativa.

“En la medida que el cuerpo no es reconocido como un fenómeno diferente de la vida orgánica y es tomado como algo dado, se “corre” del currículo. Así, queda sin

⁴⁴ Ley de Educación Provincial. Op. Cit. Capítulo IX.

⁴⁵ Cfr. *Ibidem*.

*definir un campo de observables como la gestualidad, la actitud corporal, las praxis constructivas, la mirada, la escucha...*⁴⁶

Se trata de dejar que la corporeidad exprese aceptando que el cuerpo no es sólo organismo y comprender que tiene valor significante, es decir tiene valor en la medida que comunica y expresa lo que siente.

Preguntarnos qué dice el cuerpo cuando habla el idioma de los gestos, de las actitudes, de los sentimientos, es pensar si estamos sensibles y atentos para captar los rasgos subjetivos de los sujetos y qué hacemos con lo que vemos. Muchas veces en estas concepciones no cuestionadas ni actualizadas se construye una subjetividad en la que *el silencio de la corporeidad es abrumador*.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, es necesario fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad del sujeto-docente; comprender las maneras en que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes; pensar los condicionamientos internos y externos que atraviesan las subjetividades donde el cuerpo es el borde, requiere comenzar por poder sentir lo que otros están sintiendo, a partir de lo que cada cuerpo está significando y comunicando.

Como expresa Silvia Bleichmar, *"... la realidad que debemos recuperar es la de poder construir sistemas de representaciones que restituyan el derecho a pensar y a estructurar proyectos que no reduzcan a los seres humanos a un cuerpo sin subjetividad en el espacio de la vida humana"*.⁴⁷

ARTE

"Lo esencial es invisible a los ojos"

Antoine Saint – Exupéry

Las diferentes problemáticas que comprende el arte conduce a concebirlo dentro del paradigma de la complejidad, entendiendo que *"la complejidad es el desafío, no la respuesta"*⁴⁸ y que el arte es *enigma*⁴⁹, incertidumbre, pregunta.

Esta perspectiva permite considerar al fenómeno arte como una praxis. Las características son de apertura y amplitud. Apertura en cuanto a que conviven diversas

⁴⁶ Calmels, D. *El cuerpo es el mensaje*. En Revista Novedades Educativas N° 124, Buenos Aires, 2001.

⁴⁷ Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Editorial Topia, 2005.

⁴⁸ Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2005. p.143.

⁴⁹ Adorno, T. W. *Teoría Estética*, Buenos Aires, Orbis, 1993.

teorías, estructuras y sistemas y el sentido de amplitud es dado a partir del continuo cambio, del impulso que se proyecta y se define en el tiempo, haciendo al arte dinámico e inacabado.

Se puede considerar al arte como **conocimiento** en tanto búsqueda y construcción; y como **lenguaje** porque se presenta como una de las condiciones de la *vida humana*⁵⁰.

El arte, así comprendido, origina la definición del fenómeno artístico como la posibilidad comunicacional en donde interactúan artista, obra y espectador. Múltiples factores sociales, históricos, culturales, políticos, otros, revelan significados particulares que conforman la construcción de la existencia propia y social.

Identificar el arte como conocimiento y lenguaje, será pertinente determinar su dimensión pedagógica y los propósitos que dentro de ella tiene la enseñanza y el aprendizaje artístico.

*“...el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. (...) aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. (...) a estos tres aspectos del aprendizaje artístico se los puede denominar aspectos productivos, crítico y cultural”.*⁵¹

Es importante señalar que este aprendizaje no sólo involucra al estudiante sino también al docente, es parte del proceso artístico la indagación, el descubrimiento y la aceptación para la construcción subjetiva.

La expresión como posibilidad de resiliencia y la sociabilización en tanto comunicación, direccionan a reflexionar la *educación como arte* (Diker y Frigerio, 2007), donde cada actor contribuye a crear el andamiaje socio-cultural a partir del cual se establecen las condiciones de vida del sujeto.

Al respecto la Ley de Educación Provincial refiere: *“Desarrollar aptitudes, capacidades y competencias formativas, humanísticas, expresivas y creativas mediante la educación científica, tecnológica, artística, educación física y ambiental. Garantizar el derecho a una educación artística integral, para desarrollar capacidades interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas”*⁵². La Educación Artística constituye una modalidad en el Sistema Educativo Provincial, por ello el Capítulo XI de la Ley 9890 refiere a la formación y desarrollo de distintos lenguajes artísticos en todos los niveles y modalidades⁵³.

⁵⁰ Zatoryi, M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires, Kliczkowski Publisher, 1992.

⁵¹ Eisner, W. E. *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós, 1995. p.59.

⁵² Ley de Educación Provincial. Nº 9890, Op. Cit. Capítulo II. Artículo 13, inc. t.

⁵³ Cfr. Ibidem.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE y EVALUACIÓN

*"Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende
enseña al aprender"*
P. Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal*⁵⁴.

La **enseñanza** es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. En la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético "...en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible..."⁵⁵.

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

⁵⁴ INFD. *Lineamiento Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Capítulo III: La docencia y su formación. P. 7.

⁵⁵ CGE, *Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria*. Op. Cit. P. 31.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la exploración e investigación, instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*⁵⁶.

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo*⁵⁷.

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

La Constitución Provincial establece en el artículo 11° *“Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio y en su artículo 257 La educación es el derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre,*

⁵⁶ Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.

⁵⁷ Cornu, L. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 2004

*igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El Estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer a la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia y de las instituciones de gestión privada reconocidas. Promueve la erradicación del analfabetismo, imparte la educación sexual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantiza el acceso universal a los bienes culturales y la vinculación ética entre educación, trabajo y ambiente*⁵⁸.

En acuerdo con lo antes expresado la Ley de Educación Provincial en su artículo 1º establece: *"...el Sistema Educativo Provincial y regula el ejercicio del derecho humano, personal y social de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente para todos los habitantes del territorio entrerriano"*⁵⁹

*"La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular..."*⁶⁰.

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *"condiciones de seguridad para atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo"*⁶¹.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.⁶²

La Educación Especial refiere a la formación integral como un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico⁶³. Esto conlleva a pensar en el concepto de Trayectoria Educativa y deconstruir conceptualizaciones y prácticas referidas a Evaluación.

⁵⁸ Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reformada 2008

⁵⁹ Ley de Educación Provincial. E.R. Op.cit. Artículo 1º

⁶⁰ Quiroga, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Argentina Ediciones Cinco. 1992.

⁶¹ Meirieu, P. *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes. 1998.

⁶² Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial y Primaria. Provincia de Entre Ríos. 2008.

⁶³ Cfr. Ministerio de Educación. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. 2009. p 31

ESCUELA

(...) pensar la enseñanza escolar como política d transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, artes bien, en el horizonte d la filiación.
G. Diker

La Ley de Educación Provincial establece en el artículo 122: *“La escuela es la institución formal responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje y el ámbito físico y social en el que se desarrolla el proceso educativo. Dispone de autonomía pedagógica y administrativa para elaborar y desarrollar su proyecto institucional, en el marco de los lineamientos de la política educativa, fines y objetivos de la educación entrerriana y del contexto local y regional al que pertenece”*⁶⁴.

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona.

Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica

⁶⁴Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. Op.Cit. Título VI. Capítulo I. Artículo 122°

pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.⁶⁵

Desde el Estado Provincial se propone "resignificar la función de la escuela con estrategias pertinentes para promover la mejora de los procesos y los resultados de enseñanzas y aprendizajes con mayor autonomía y participación de todos sus actores"⁶⁶.

⁶⁵Consejo General de Educación. Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial. Entre Ríos. 2008.

⁶⁶ Ley de Educación Provincial. Op. Cit. Artículo 13 Inciso k

APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de éstas en la sociedad.

...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos (Huerdo J., 1996,).

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994)(...)

El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica más sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento.(...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que "entrar" en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas

deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se conforma la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.(...)

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.(...)

... estamos ante el desafío de (...) alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, de asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.

Por lo antes expuesto es una necesidad y nuestra prioridad formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definidamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas propuestas curriculares. Prof. Gabriela Bergomás.*

ESTRUCTURA CURRICULAR

ep,

Especificaciones acerca de la estructura curricular⁶⁷

Para definir la estructura curricular se ha tenido en cuenta:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución Nro. 24/07 Resolución 74/08 Consejo Federal de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares.
- Cambios epistemológicos acerca de la Educación Especial que requieren una consideración curricular distinta en relación a la Práctica Docente.
- Diseños de la Formación Docente de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Entre Ríos. Aprobados por resoluciones N° 5420/08 y 3425/09 CGE.
- Lineamientos curriculares de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Documento para la *Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana* 2008-2009. CGE.
- Historia de la formación docente en Educación Especial en Entre Ríos, Plan de Formación Docente, Decreto N° 1631/01.MGJ.
- Aportes de los equipos Institucionales de desarrollo curricular, estudiantes y escuelas asociadas a los profesorado provinciales de Educación Especial. junto a que participaron en los diferentes encuentros regionales.
- Procesos de articulación entre los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo provincial.

El desafío es construir un diseño curricular democrático, abierto y flexible, legitimado por la participación de los diferentes sujetos que en él intervienen.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07 CFE el diseño está organizado en tres campos de conocimiento:

- **Campo de la Formación General:** *"(...) se orienta asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional. Orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza. Es*

⁶⁷ Cfr. INFD. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial. Ministerio de Educación de la Nación. Capítulo II.

*importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversa disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores.*⁶⁸

Unidades curriculares:

Filosofía; Pedagogía; Historia social y política de Argentina y Latinoamérica; Oralidad, lectura y escritura; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Didáctica general; Psicología educacional; Corporeidad, juego y lenguaje; Sociología de la educación; Historia de la educación argentina; Derechos humanos, ética y ciudadanía; Instituciones educativas.

- **Campo de la Formación Específica:** *"(...) deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para la modalidad en que se forma."*⁶⁹

El Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Especial está organizado en torno a los siguientes ejes:

1. *Didáctica de las disciplinas.*

Este eje está conformado por unidades curriculares que abordan la enseñanza de disciplinas que se constituyen como nodales y que permiten el análisis y elaboración de propuestas curriculares acordes a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, en los niveles Inicial, Primario, Secundario y modalidades

Esta formación didáctico disciplinar se orienta a promover saberes que, desde su profundización y complejidad, se integrarán y pondrán en juego en los múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje que atravesará el estudiante, tanto en su trayectoria formativa como en su recorrido profesional.

⁶⁸ INFD *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial.* Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008, p. 48

⁶⁹ *Ibidem.* p. 98

Unidades curriculares: Alfabetización Inicial; Lengua, literatura y su didáctica I y II; Matemática y su didáctica I y II; Ciencias sociales y su didáctica I y II; Ciencias naturales, educación tecnológica y su didáctica I y II; Arte y educación especial; Educación física en la educación especial.

2. *Disciplinas de la Educación Especial.*

Independientemente de la orientación por la que opten los estudiantes es pertinente que desde su proceso formativo, identifique, interprete y tense las diferentes problemáticas específicas que atraviesa la Educación Especial.

Unidades curriculares: Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial; Aportes interdisciplinarios a la educación especial; Atención temprana; Práctica psicomotriz educativa; Trayectos educativos integrales; Praxis comunicacional.

3. *Sujeto de la Educación Especial.*

Las temáticas relativas al sujeto de la Educación Especial se amplían en relación a los enfoques psicoevolutivos más tradicionales, para incluir los enfoques culturalistas, aportes de la sociología y antropología, investigaciones sobre formas de enseñar y aprender, y permitiendo el análisis de los distintos enfoques históricos y actuales que dan sustento a la modalidad.

Se hace necesario conocer y profundizar las necesidades educativas derivadas de distintos tipos de discapacidad, sin que esto implique establecer disociaciones del sujeto, pues implica entenderlo como una interrelación dialéctica entre aspectos psicofísicos-evolutivos y el entramado de relaciones que establece con el contexto y la cultura en la cual está inserto.

Unidades curriculares: Sujetos de la educación especial en diferentes contextos, Educación y perspectiva laboral en sujetos con discapacidad y las unidades curriculares correspondientes a cada orientación.

OP

ORIENTACIONES

Este trayecto orientado, complementa la formación específica e incluye saberes requeridos para dar una respuesta integral a las problemáticas derivadas de una discapacidad en particular.

En Discapacidad Intelectual

Unidades curriculares: Sujeto y discapacidad intelectual; Educación de los sujetos con discapacidad intelectual; Aportes de las tecnologías para sujetos con discapacidad intelectual. Perspectiva, Tercera edad en sujetos con discapacidad intelectual.

En Discapacidad Neuro-locomotora.

Unidades curriculares: Sujeto y discapacidad neuro-locomotora; Educación de los sujetos con discapacidad neuro-locomotora; Tercera edad en sujetos con discapacidad neuro-locomotora; Aportes de las tecnologías para sujetos con discapacidad neuro-locomotora.

En Discapacidad Visual.

Unidades curriculares: Sujeto y discapacidad visual; Educación de los sujetos con discapacidad visual; Tiflotecnología y recursos auxiliares; Orientación, movilidad y autonomía. Perspectiva social, laboral y ocupacional en sujetos con discapacidad visual.

En Discapacidad Auditiva.

Unidades curriculares: Sujeto y discapacidad auditiva; Educación de los sujetos con discapacidad auditiva; Aprendizaje y comunicación en sujetos con discapacidad auditiva; Perspectiva social, laboral y ocupacional en sujetos con discapacidad auditiva; Lengua de señas.

- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional:** *"(...) todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional".⁷⁰* Éste campo constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje

⁷⁰ Op. Cit., p.87.

sistemático de las capacidades para la actuación docente en contextos educativos formales y no formales.

Unidades Curriculares: Práctica Docente I, Práctica Docente II, Práctica Docente III y Práctica Docente IV.

Formatos curriculares

Acerca de las unidades curriculares

Son instancias curriculares que adoptando distintas modalidades pedagógicas forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Ellas toman como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, presentan diversos formatos, a saber:

Asignaturas: *"definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación"*⁷¹. Buscan favorecer el aprendizaje de conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, es decir, en los métodos de trabajo intelectual para fortalecer la acción profesional, etc.

Seminarios: Su desarrollo comprende la reflexión crítica, profundizando problemáticas relevantes para la formación docente, a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos específicos. Puede asumir carácter disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

⁷¹ INFD Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007, p 23

Talleres: Son unidades curriculares orientadas a promover experiencias y conocimientos en torno a recortes temáticos disciplinares y/o multidisciplinares. Involucran desempeños en situaciones prácticas que se constituyen como un hacer no sólo instrumental sino también crítico-reflexivo, y aportan a la interpretación e intervención en los desafíos presentes de la formación docente.

“Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...”⁷²

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

El taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos específicos y supone la posibilidad de elegir entre cursos de acciones posibles, modos de intervención, diseños de planes de trabajo y su puesta en práctica.

“Es necesario, en este sentido, recuperar la función de la enseñanza de la técnica en los talleres artísticos de la formación docente (...) evitando volver a modelos de enseñanza artística ya superados, donde el objetivo residía en llegar a la pericia técnica. No se debe reducir la misma a lo netamente instrumental (...) considerar que el procedimiento técnico hace posible la obra, nos ayudará a reconocer que si el arte es un lenguaje necesita lo concreto para cristalizar su mensaje y así poder comunicarlo”.⁷³

Debe reconquistarse el concepto de técnica y su abordaje; teniendo siempre presente la dimensión semántica de la obra de arte.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación e intervención en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la comparación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, como así también una aproximación al contexto, a la cultura de la

⁷² Landreani, N. *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes*. Cuaderno de capacitación docente n° 1 Año 1. N° 1. UNER. 1996

⁷³ 2º Encuentro Regional de Desarrollo Curricular. Profesorados de Artes Visuales. Victoria, 2009.

comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica.

Unidades curriculares opcionales

Estas unidades curriculares ofrecen al estudiante la posibilidad de optar desde una variedad de propuestas, que permiten direccionar su trayectoria formativa en función de sus intereses particulares.

UNIDADES CURRICULARES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Este Diseño establece el 5,5% de la carga horaria total para el desarrollo de Unidades Curriculares de definición institucional en el profesorado de Educación Especial.

Estas unidades permiten delinear recorridos formativos opcionales. La elección y distribución de las mismas podrán ser discutidas y acordadas al interior de cada institución educativa, garantizando la articulación con las demás unidades curriculares y el porcentaje establecido para cada campo de la formación.

93

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Especial.

Duración: 4 años.

La carrera se organiza en torno a tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica, y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos.

Competencia:

La Ley de Educación Provincial establece que "...las instituciones de formación docente, otorgarán títulos y certificaciones académicas que habilitarán para el ejercicio de la docencia en función de la reglamentación establecida por el Ministerio de Educación de la Nación y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación para que los títulos posean validez nacional".⁷⁴

El/la Profesor/a de Educación Especial tiene competencia para diseñar, desarrollar; acompañar, orientar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación de las personas con discapacidad en los distintos niveles y / o modalidades del Sistema Educativo; como así también en lo que refiere a la educación no formal. Además podrá participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales

Finalidades y propósitos de la Formación Docente en Educación Especial

Teniendo en cuenta estas definiciones los propósitos que se plantea la Formación estarán orientados a:

✓ Brindar los aportes conceptuales que posibiliten fundamentar los abordajes e intervenciones pedagógicos – didácticos en problemáticas específicas de

⁷⁴ Ley de Educación Provincial, Op. Cit. Artículo 115°.

la educación especial, como así también en aquellas problemáticas particulares y específicas del sujeto de la educación especial.

✓ Formar docentes que sean capaces de realizar intervenciones pedagógicas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad; posibilitando a los mismos una trayectoria educativa integral en instituciones de educación formal y no formal.

✓ Posibilitar la elaboración de estrategias o propuestas de acción que permitan intervenciones de enseñanza y asesoramiento a los distintos actores institucionales involucrados.

La complejidad y variedad de ámbitos de desempeño del docente de Educación Especial, y la especificidad de su tarea docente en las distintas orientaciones, hacen necesaria una formación profesional amplia que les permita orientar, diseñar y desarrollar sus prácticas tanto en instituciones dependientes de educación especial como de otros niveles y/o modalidades⁷⁵.



⁷⁵ INFD Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008, p. 97

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

0298

1er Año			2do Año			3er Año			4to Año		
Unidad Curricular	Hs. cá. cat. sem	Hs. cá. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cá. cat. sem	Hs. cá. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cá. cat. sem	Hs. cá. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cá. cat. sem	Hs. cá. cat. anual
Campo de la Formación General											
Filosofía	3	96	Didáctica General	3	96	Asign	3	96	Asig.		
Pedagogía	3	96	Psicología Educativa	3	96	Asign	3	96	Asig.		
Oralidad, lectura y escritura	3	96									
Historia Social y Política de Argentina y Latinoamérica	2	64	Corporeidad, juego y lenguajes	4	128	Taller	3	96	Asig.		
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	64									
Total hs. cá. sem.	13		Total hs	10			Total hs	9		Total hs	4
Campo de la Formación Específica											
Alfabetización Inicial	3	96	Sujetos de la Educación Especial en diferentes contextos	4	128	Asig.	3	96	Asig.	Educación y Perspectiva Laboral del Sujeto Adulto con Discapacidad	3
Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial	4	128	Aportes interdisciplinarios a la Educación Especial	4	128	Asig.	3	96	Asig.	Sujetos y Discapacidad Intelectual	4
Lengua, Literatura y su Didáctica I	3	96	Atención Temprana	4	128	Taller	3	96	Asig.	Praxis Comunicacional	3
Matemática y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica I	3	96	Asig.	3	96	Asig.	Educación de los Sujetos con Discapacidad Intelectual	4
Arte y Educación Especial	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica I	3	96	Asig.	4	128	Asig.	Tercera Edad en Sujetos con Discapacidad Intelectual	3
Total hs	17	544	Total hs	20	640		Total hs	20	640	Total hs	20
Campo de la Formación en la Práctica Profesional											
Práctica Docente I	4	128	Práctica Docente II	4	128	Sem. Taller	6	192	Sem. Taller	Práctica Docente IV-Residencia	10
Total hs	4	128	Total hs	4	128		Total hs	6	192	Total hs	320
											Sem. Taller

OPB

	1 año	2 año	3 año	4 año	Horas cátedra semanales por campo	Carga horaria		
						Cátedra	Reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	24,8 %
Campo de la Formación Específica	17	20	20	20	77	2464	164	53,1 %
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	16,6%
Unidades Curriculares de Definición Institucional (*)	2	2	2	2	8	256	171	5,5 %
Horas cátedras semanales por año	36	36	37	36	-----	-----	-----	----
TOTALES	-----	-----	-----	-----	145	4640	3095	100 %

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, página 55.

SP

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD NEURO - LOCOMOTORA

1er Año			2do Año			3er Año			4to Año		
Unidad Curricular	Hs. cat. sem	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem	Hs. cat. anual
Filosofía	3	96	Didáctica General	3	96	Historia de la educación argentina	3	96	Instituciones Educativas	4	128
Pedagogía	3	96	Psicología Educativa	3	96	Sociología de la educación	3	96			
Oralidad, lectura y escritura	3	96									
Historia Social y Política de Argentina y Latinoamérica	2	64	Corporeidad, juego y lenguajes	4	128	Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	3	96			
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	64									
Total hs. cat. sem.	13		Total hs	10		Total hs	9		Total hs	4	

Campo de la Formación Específica											
Alfabetización Inicial	3	96	Sujetos de la Educación Especial en diferentes contextos	4	128	Lengua, Literatura y su didáctica II	3	96	Educación y Perspectiva Laboral del Sujeto Adulto con Discapacidad	3	96
Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial	4	128	Aportes interdisciplinarios a la Educación Especial	4	128	Matemática y su Didáctica II	3	96	Sujetos y Discapacidad Neuro-locomotora	4	128
Lengua, Literatura y su Didáctica I	3	96	Atención Temprana	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica II	3	96	Praxis Comunicacional	3	96
Matemática y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II	3	96	Educación de los Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	4	128
Arte y Educación Especial	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica I	3	96	Práctica Psicomotriz Educativa	4	128	Tercera Edad en Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	3	96
			Educación Física en la Educación Especial	2	64	Trayectorias Educativas Integrales	4	128	Aportes de las Tecnologías para Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	3	96
Total hs	17	544	Total hs	20	640	Total hs	20	640	Total hs	20	640

Campo de la Formación en la Práctica Profesional					
Práctica Docente I	4	128	Práctica Docente II	4	128
			Práctica Docente III	6	192
			Práctica Docente IV-Residencia	10	320
Sem. Taller			Sem. Taller		

0298

97

	1 año	2 año	3 año	4 año	Horas cátedra semanales por campo	Carga horaria		
						Cátedra	Reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	24,8 %
Campo de la Formación Específica	17	20	20	20	77	2464	1643	53,1 %
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	16,6 %
Unidades Curriculares de Definición Institucional (*)	2	2	2	2	8	256	171	5,5 %
Horas cátedras semanales por año	36	36	37	36	-----	-----	-----	-----
TOTALES	-----	-----	-----	-----	145	4640	3095	100 %

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, página 55.

093

0298

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD VISUAL

1er Año			2do Año			3er Año			4to Año		
Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Form	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Form	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Form	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Form
Campo de la Formación General											
Filosofía	3	96	Didáctica General	3	Asign	Historia de la educación argentina	3	96	Asign.		
Pedagogía	3	96	Psicología Educativa	3	Asign	Sociología de la educación	3	96	Asign.		
Oralidad, lectura y escritura	3	96			Taller						
Historia Social y Política de Argentina y Latinoamérica	2	64	Corporalidad, juego y lenguajes	4	Taller	Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	3	96	Asign.	Instituciones Educativas	4
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	64			Taller						128
Total hs. cat. sem.	13		Total hs	10		Total hs	9		Total hs	4	
Campo de la Formación Específica											
Alfabetización Inicial	3	96	Sujetos de la Educación Especial en diferentes contextos	4	Asign.	Lengua, Literatura y su didáctica II	3	96	Asign.	Sujetos y Discapacidad Visual	4
Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial	4	128	Aportes interdisciplinarios a la Educación Especial	4	Asign.	Matemática y su Didáctica II	3	96	Asign.	Praxis Comunicacional	3
Lengua, Literatura y su Didáctica I	3	96	Atención Temprana	4	Taller	Ciencias Sociales y su Didáctica II	3	96	Asign.	Tifotecnología y Recursos Auxiliares	3
Matemática y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica I	3	Asign.	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II	3	96	Asign.	Educación de los Sujetos con Discapacidad Visual	4
Arte y Educación Especial	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica I	3	Asign.	Práctica Psicomotriz Educativa	4	128	Asign.	Perspectiva Social, Laboral y Ocupacional en Sujetos con Discapacidad Visual	3
Total hs	17	544	Total hs	20	640	Total hs	20	640	Total hs	20	640
Campo de la Formación en la Práctica Profesional											
Práctica Docente I	4	128	Práctica Docente II	4	Sem. Taller	Práctica Docente III	6	192	Sem. Taller	Práctica Docente IV-Residencia	10
Total hs	4	128	Total hs	4	128	Total hs	6	192	Total hs	10	320

971

	1 año	2 año	3 año	4 año	Horas cátedra semanales por campo	Carga horaria		
						Cátedra	Reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	24,8 %
Campo de la Formación Específica	17	20	20	20	77	2464	1643	53,1 %
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	16,6 %
Unidades Curriculares de Definición Institucional (*)	2	2	2	2	8	256	171	5,5 %
Horas cátedras semanales por año	36	36	37	36	-----	-----	-----	----
TOTALES	-----	----	-----	-----	145	4640	3095	100 %

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, página 55.

CM

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD AUDITIVA

1er Año			2do Año			3er Año			4to Año		
Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Hs. cat. anual	Unidad Curricular	Hs. cat. sem.	Hs. cat. anual
Campo de la Formación General											
Filosofía	3	96	Didáctica General	3	96	Historia de la educación argentina	3	96	Instituciones Educativas	4	128
Pedagogía	3	96	Psicología Educativa	3	96	Sociología de la educación	3	96			
Oralidad, lectura y escritura	3	96	Taller								
Historia Social y Política de Argentina y Latinoamérica	2	64	Asig.	4	128	Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	3	96			
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	64	Taller								
Total hs. cat. sem.	13		Total hs	10		Total hs	9		Total hs	4	
Campo de la Formación Específica											
Alfabetización Inicial	3	96	Sujetos de la Educación Especial en diferentes contextos	4	128	Lengua, Literatura y su didáctica II	3	96	Sujetos y Discapacidad Auditiva	4	128
Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial	4	128	Aportes interdisciplinarios a la Educación Especial	4	128	Matemática y su Didáctica II	3	96	Praxis Comunicacional	2	64
Lengua, Literatura y su Didáctica I	3	96	Atención Temprana	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica II	3	96	Lengua de Señas	5	160
Matemática y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica I	3	96	Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II	3	96	Educación de los Sujetos con Discapacidad Auditiva	4	128
Arte y Educación Especial	4	128	Ciencias Sociales y su Didáctica I	3	96	Práctica Psicomotriz Educativa	4	128	Perspectiva Social, Laboral y Ocupacional en Sujetos con Discapacidad Auditiva	3	96
Total hs	17	544	Total hs	20	640	Total hs	20	640	Total hs	20	640
Campo de la Formación en la Práctica Profesional											
Práctica Docente I	4	128	Práctica Docente II	4	128	Práctica Docente III	6	192	Práctica Docente IV-Residencia	10	320
Total hs	4	128	Total hs	4	128	Total hs	6	192	Total hs	10	320

emz

	1 año	2 año	3 año	4 año	Horas cátedra semanales por campo	Carga horaria		
						Cátedra	Reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	24,8 %
Campo de la Formación Específica	17	20	20	20	77	2464	1643	53,1 %
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	16,6%
Unidades Curriculares de Definición Institucional (*)	2	2	2	2	8	256	171	5,5 %
Horas cátedras semanales por año	36	36	37	36	-----	-----	-----	----
TOTALES	-----	----	-----	-----	145	4640	3095	100 %

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, página 55.

OB

CAMPO DE LA FORMACIÓN
GENERAL

093

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

El campo de la formación general tiene como finalidad que el estudiante construya marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para comprender y reflexionar sobre las realidades sociales, culturales, educativas, institucionales y la práctica docente.

Está orientado a comprender los fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo del docente. Atendiendo a la diversidad de contextos socio educativos y las subjetividades que interactúan.

Este campo tiene una fuerte impronta disciplinar que permite al estudiante acercarse a un corpus de saberes sistemáticos, producidos con una metodología específica y propia pero diversas en cuanto a las particularidades del objeto.

Además se contemplan saberes que integran nuevas regiones de conocimiento articulados. De esta forma se sustentan las diferentes especialidades docentes, encuadrándolas en un marco referencial teórico, propicio a la realidad de la educación entrerriana.

03

FILOSOFÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La filosofía es un saber nacido en la sociedad griega de la antigüedad y que llegó a Europa a través del mundo árabe y judío, donde fue establecida como la forma más relevante del pensar. Desde aquellos orígenes hasta hoy la pregunta, **el por qué**, ha sido una constante que marcó su construcción. La pregunta protagoniza y articula, a la vez, cada planteo según el lugar y el tiempo donde se formula. Por eso las preguntas filosóficas que han recorrido la historia son núcleos de pensamiento que nos permiten abordar la filosofía desde distintos momentos y distintos autores.

Además, a la filosofía, en cuanto saber y, siguiendo al pensador argentino Marcelo Lobosco, se le puede reconocer una doble vertiente, por un lado, la **tradición filosófica**, a partir de la cual se origina una producción o trabajo filosófico. Y el **presente histórico y social** en el que se intenta comprender las prácticas sociales, que otorgan sentido.

El saber filosófico, se presenta a la formación docente fundado y atravesado por la pregunta, apoyado en la tradición filosófica e interpretando el presente histórico y social. Preguntándose sobre grandes temas, recorriendo las respuestas de los principales filósofos y, a su vez, desde esta mirada analiza el presente.

Establecido este enfoque, se puede abordar el análisis del pensamiento de las culturas originarias de América del Sur, como **filosofía latinoamericana**, a través de sus huellas icónicas, orales y pictográficas. Para ello es necesario hacer un previo debate sobre la categoría "filosófico" asignada desde el pensamiento occidental a la cultura americana. Para luego pensar a la filosofía desde otros lugares, descentrando a Europa como eje de este saber.

93

Cabe destacar que este pensamiento que deconstruye la hegemonía europea se extiende a la interrogación por el lugar de “el otro”⁷⁶. *El otro*, como alteridad que se resiste a la desubjetivación, es decir a no ser reconocido como *persona*, que piensa, sueña, ama, imagina y produce. *El otro* se manifiesta como una exterioridad y no permite que lo reduzca a la mismidad a lo que uno es, tal como si fuera un espejo del otro. Esta interpelación obliga a una *hospitalidad* y recibimiento. Esta es una relación primordialmente ética. Este *otro* puede ser cualquiera que se presente bajo cualquier situación vital, en género, en la forma de su cuerpo, en su estética, en su estar; tal como ocurre con la condición femenina, las personas con discapacidad, las vestimentas y las prácticas en festividades, rituales religiosos o celebraciones de su forma de vida.

Ejes de Contenidos

- **Aproximación al saber filosófico.**

Contexto histórico del nacimiento de la filosofía. La polis, la democracia, la palabra. Los distintos centros culturales del hombre antes y después de la Grecia clásica.

- **El pensamiento latinoamericano.**

El pensamiento filosófico en América Latina: comienzo, posibilidades y perspectivas.

Sentido de la provincialización del “universalismo” eurocéntrico.

Filosofía en Argentina; etapas (colonial, revolucionario o liberal, y populista del siglo XX).

- **Antropología**

Construcción histórica del pensamiento acerca del hombre. Diferentes teorías. Grecia clásica. Edad media. Modernidad. Debates actuales. Problemática antropológica en diferentes culturas abigarradas y policéntricas.

Debates en torno a las categorías: hombre, persona, sujeto u otros.

Otredad y alteridad. Hospitalidad.

- **Teorías del conocimiento y Epistemologías.**

Posibilidad del conocimiento. Posturas sobre el origen del conocimiento.

Epistemología y ciencias. Debates en torno a la configuración del campo.

Filosofía y Educación.

⁷⁶ Cf Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971

- **Estética.**

Problemáticas y reflexiones del arte como conocimiento y como lenguaje.

- **Ética.**

Debates en torno a problemáticas éticas. Distintas concepciones del bien.

gs

PEDAGOGÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La Pedagogía se ocupa de la reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación. La relación entre pensamiento crítico y actividad teórica constituye el territorio pedagógico nodal⁷⁷. Lo teórico y lo práctico son ámbitos que no pueden delimitarse de manera precisa.

En esta unidad curricular se analizan marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada. Ello requiere un debate acerca de las tradiciones, procesos, configuraciones de pensamiento y de acción, construidas históricamente.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, redefine a la Pedagogía. Este discurso, a su vez, atraviesa fuertemente las prácticas escolares. Por esta razón esta unidad curricular es introductoria y a la vez organizadora de la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en distintos contextos históricos-políticos y las críticas que surgen en el siglo XX, facilita la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hace posible la comprensión de problemáticas contemporáneas y de la cotidianeidad de la escuela.

Si definimos la pedagogía como la reflexión que se hace sobre los fenómenos intencionados de la educación, surgen algunas tensiones. Según Davini⁷⁸, algunas de ellas son las que se manifiestan entre las teorías y la práctica; entre lo objetivo y lo subjetivo; entre el pensamiento y la acción; entre el individuo y el grupo; y otras. Por la

⁷⁷ Cfr. Granese, A. en Houssaye, J. Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos. Bs. As., Eudeba, 2003, p. 155.

⁷⁸ Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Paidós, 2005. p. 123.

variedad de discursos pedagógicos, creencias, ideologías, enfoques y representaciones de los educadores, emergen diferentes propuestas pedagógicas.

Los saberes pedagógicos ponen en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibilitan interpretar la realidad, transitarla, habitarla y actuar sobre ella.

La complejidad de los escenarios educativos requiere asumir situaciones conflictivas y dar respuestas a diversas problemáticas. Dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad; esto sólo es factible si hay un *otro* que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.⁷⁹

Ejes de contenidos

- **Educación como práctica social, cultural, política.**
Educación poder y control.
- **La Pedagogía como campo de conocimiento.**
El estatuto del saber pedagógico.
Tradiciones y debates pedagógicos. Propuestas alternativas.
Enfoques y tensiones para la elaboración de una pedagogía.
- **Pedagogía como reflexión para la acción.**
La pedagogía crítica.
- **La escuela como espacio pedagógico.**
Crisis de la ecuación modernidad-escuela.
Los sujetos pedagógicos y la constitución de la subjetividad en la escuela.
El sentido de educar: identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad

⁷⁹ Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 62.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA*

Formato: Asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Abordar el estudio de la historia social y política de Latinoamérica y Argentina, plantea la necesidad de complejizar los enfoques teóricos y profundizar la reflexión en torno a problemas de periodizaciones, escalas de análisis, explicaciones a la luz de nuevos desarrollos historiográficos y renovados interrogantes.

Proponer un recorte de tiempo se torna siempre arbitrario, sin embargo, desde la perspectiva de la larga duración, siguiendo a Fernand Braudel, podríamos decir que América Latina nace de un proceso “simétricamente contemporáneo a la emergencia del capitalismo como sistema histórico”⁸⁰, y en correlato con el colonialismo. Por ello parecería pertinente enfocar el análisis del tiempo histórico a partir de la disolución de la situación colonial y del surgimiento de los estados latinoamericanos; naciones y estados que ahora se abordan como problemas (y no como presupuestos), que emergieron de ingentes esfuerzos por organizar las nuevas comunidades políticas a partir del siglo XIX.⁸¹

La problematización del largo siglo XIX se posiciona en el terreno de lo social cuando incorpora a la agenda de debate el desplazamiento como sujeto social de súbdito a ciudadano, surgiendo así un complejo entramado de relaciones políticas, sociales, económicas, comerciales, culturales, que dan cuenta de cómo se van estructurando las sociedades latinoamericanas, configuraciones singulares que otorgan a nuestro semicontinente su permanente condición de mestizo, cosmopolita, indígena y europeo a la vez.⁸²

¿Cómo se ubica entonces, en este arco témporo—espacial, la experiencia histórica fundacional argentina?

* Aporte para este Documento, de la Licenciada Soraya Flores, Vocal del Consejo General de Educación.

⁸⁰ Aguirre Rojas 2002: 3

⁸¹ Sábato 2004: 6

⁸² Cfr Aguirre Rojas, op cit p.3

La revisión crítica de los nuevos desarrollos historiográficos en nuestro país, permiten advertir diferentes interrogantes propuestos en torno a las guerras de la independencia, los que intentan desmontar la imagen tradicional de que la revolución rioplatense se habría originado *antes* en las ciudades, promovida por elites cultas, desplazándose luego al campo. Esta visión, recientemente recuperada (Halperín Donghi la anticipa en su obra *Revolución y Guerra*) también otorgaría al mundo rural y a las clases subalternas una participación privilegiada en los procesos revolucionarios e independentistas, que habrían comenzado bastante antes que lo que la historiografía clásica admitiría⁸³.

A partir de entonces, y luego de largas luchas se erigirá el Estado oligárquico, sobre sociedades estructuralmente agrarias, anclando sus raíces en lo que resta del siglo XIX.

Finalmente, a mediados del siglo XX, con el surgimiento de los populismos en América Latina y las impugnaciones a la oligarquía, se instaura el Estado de Bienestar, en casos tan paradigmáticos como México y Brasil.

En Argentina, a partir de 1946 con el triunfo del Peronismo, hace su irrupción el partido de masas con líder carismático; fenómeno social, político, económico, cultural e identitario que modificará esencial y definitivamente el tejido social de nuestro país, augurando el advenimiento y la incorporación de la clase trabajadora al escenario político argentino, construyendo una matriz partidaria diferencial en Latinoamérica.

Ejes de Contenidos

- Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y Política de Latinoamérica y Argentina. Conceptualizaciones. Periodizaciones.
- La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos.
- El Estado Oligárquico. El surgimiento de la oligarquía: entre la hacienda y la estancia. Orden y Progreso.
- Sociedades agrarias y elites urbanas.
- Grandes procesos migratorios europeos. Migraciones limítrofes.
- Las revoluciones del siglo XX y el surgimiento de los Estados Populistas.
- Peronismo y Estado de Bienestar. Obreros y trabajadores. Sindicalismo argentino.

⁸³ Fradkin, Gelman 2008: 10.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador⁸⁴

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

En la educación superior hay modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos.

Ingresar a este nivel implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, como escuchar y hablar no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. Algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese contexto pueden ser aprendidas.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, y la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de análisis posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

⁸⁴ El marco orientador de esta unidad curricular coincide con el taller homónimo de los Diseños para la Formación docente de Educación Inicial y Primaria, excepto en lo concerniente a TIC ya que el actual Diseño las considera en una unidad curricular propia.

Las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos.

Desde esta perspectiva, el taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que las formas de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculadas con modos de leer y escribir.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

Ejes de contenidos

- Palabra, comunicación y procesos en relación a la subjetividad.
- La palabra y los procesos en relación a la subjetividad.
- Lectura y escritura de diferentes géneros discursivos.
- Prácticas de lectura y escritura de textos académicos
- Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y las prácticas orales.
- Prácticas de comprensión y producción de textos orales.
- Reflexión metacognitiva sobre los procesos de oralidad, lectura y escritura.
Expresión y reflexión crítica.

9/3

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

Formato: Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

En la formación inicial de los docentes es importante analizar y reflexionar sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en su relación con la educación. Las llamamos nuevas o recientes, en relación al soporte electrónico y digital, mas no desde el complejo juego dialéctico que ha planteado siempre la incorporación de tecnologías a la sociedad: acumulación de un capital (cultural), en tanto ampliación de un campo específico, e incapacidad para eliminar o disminuir las asimetrías y desigualdades sociales.

Si bien es cierto, que Internet no es sólo una herramienta, sino que a su vez modifica a quien lo usa (de la misma manera que lo hizo el libro), esas modificaciones pierden el sentido si se las abstrae de su contexto. No es la web en sí, la que instruye, ni el ciberespacio el que sostiene un sistema, sino las prácticas sociales que se construyen y constituyen alrededor de esas innovaciones tecnológicas las que aumentan las desigualdades.

“Las Nuevas Tecnologías de la Información no están dibujando límites de inclusión y exclusión, simplemente están prolongando las líneas...”⁸⁵

Este taller se complementa con el de *Oralidad, lectura y escritura*, y está propuesto como una introducción a la formación docente inicial. Esto significa, por una parte, generar espacio para la reflexión y el debate sobre las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que del desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la información y la comunicación nos presentan con los consecuentes efectos deseados y no deseados, previstos e imprevistos, como también abordarlas desde su aspecto instrumental, y poner al alcance de los estudiantes los

⁸⁵ Friedrich, D. Ensayo sobre “Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información de Burbules y Callister”. 2003 en www.portal.educ.ar

conocimientos prácticos que requieran para el uso autónomo, transversal y responsable de las mismas, en su tarea actual y en su proyección al futuro inmediato.

Las posturas extremas de *apocalípticos*, *tecnofóbicos* o *deterministas*, tensionan las cuestiones cruciales que a un docente crítico le pueden ayudar a hacer sus opciones: democratización del conocimiento y software libre, patentamiento del mismo, privacidad, control y poderes, tipos y fines de sociabilidad en red, entre otras.

Ejes de contenidos:

- Las tecnologías de la información y la comunicación frente al problema de la comunicación humana.
- Comunicación de masas y sociedad interactiva - Tiempo y espacio virtual.
- Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Sociedad del control.
- TIC y educación: riesgos y promesas. Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura. Reconfiguración del texto: Nexos, conexión, trayectos y trama. Textualidad múltiple . Informatización y brecha digital.
- Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales. Interconexión y flexibilidad.
- Hipertexto electrónico. Software educativo.



Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La Didáctica tiene que superar la mirada instrumental, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico–epistemológica que no sólo permite apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los docentes.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.⁸⁶

⁸⁶ cfr Bourdieu, P. *El campo científico*. Publicado originalmente en Actes de la recherche en sciences sociales.nº 1-2-1976.

El propósito de esta unidad curricular es abordar el campo disciplinar de la Didáctica, su corpus teórico, y los problemas que ocupan su conformación. Tales son los de conocimiento, teorías y prácticas de enseñanza, el curriculum el contenido, el método y los sujetos. Suponen problemas teórico-epistemológicos, metodológicos y subjetivos que se articulan en temporalidades y espacialidades diversas, otorgando a la disciplina la capacidad de constantes reelaboraciones y producciones de sentido. Ello implica situar la enseñanza en el entramado social, histórico, político y cultural que la constituye y las atraviesa.⁸⁷

Ejes de contenidos

- **La constitución del campo de la Didáctica.**
Abordaje epistemológico y constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.
Tradiciones en la configuración disciplinar de la Didáctica. Diferentes enfoques (Comenio, Dewey, Bloom y Freire).
- **La enseñanza como objeto de la didáctica.**
Mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.
La problemática de la evaluación. Sentidos e implicancias.
- **La enseñanza en los debates didácticos contemporáneos.**
El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum.
El curriculum: Las significaciones teóricas. Diferentes enfoques y dimensiones.
Configuraciones didácticas.
El conocimiento en la escuela. Enseñar para aprender. La perspectiva de la complejidad. Transposición didáctica. Justicia curricular.
La transmisión como proyecto educativo: tensión entre conservar y transformar la cultura.

⁸⁷ Cfr. Consejo General de Educación. Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial. Op.cit.

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Esta disciplina produce aquellos conocimientos que se relacionan en forma directa con los modos de enseñar y aprender. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra múltiples y variados procesos en relación a las interacciones entre los sujetos.

Pensar los aprendizajes supone considerar los diferentes escenarios en los que se construyen, y las condiciones socio-culturales que los contextualizan; es conocer lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en los aprendizajes necesita una mirada desde las corrientes teóricas que los interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes, que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

OP3

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura, el Arte, y otros.⁸⁸

Ejes de contenidos

- **El campo de las Psicologías**

Teorías psicológicas, y sujetos que definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

- **Subjetividades, identidad y vínculos**

Función subjetivante de las instituciones, contextos y vínculos

La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos. El encuentro con el otro: alteridad.

- **Subjetividades, conocimientos y aprendizajes**

Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.

Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.

Teorías sobre el aprendizaje.

Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

93

⁸⁸ cf. Cf. CGE, *Op. Cit.* pp 79-81

CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Este taller se orienta a pensar otros futuros posibles, donde se recupere la intensidad del pensamiento como creación, y se pongan en juego las vivencias en tanto experiencias, que permita la apertura a la diversidad.

La educación no puede separarse, en ningún momento, de esta operación política del pensamiento. La idea de devenir educadores, permitiendo la emergencia de la creación, de la novedad, del acontecimiento, abre camino a *nuevas subjetividades*, que des-naturalizan categorías, modos de pensar y de actuar instituidos por prácticas docentes, que operan como matrices históricas.

Este taller vehiculiza una preocupación formativa y trasciende las referencias disciplinares, integrando aportes de diversos campos para acentuar la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo.

Se orienta a la posibilidad de pensar y expresar-se, desde y con el cuerpo, de crear sentidos, imaginar, inventar y, sobre todo, conectarse con el mundo, con su corporeidad, con la de los demás y con el conocimiento, especialmente con el arte a partir de la experiencia.

La exclusión del cuerpo ha sido, en educación, *la gran exclusión*. El cuerpo ausente en ella, es un cuerpo que siente.

La percepción y comprensión sensible del entorno, la capacidad expresiva y creativa, las posibilidades de comunicación, en entornos lúdicos donde se vivencien diferentes lenguajes y manifestaciones artísticas, promueven un pensamiento divergente y permiten reflexionar sobre el cuerpo como construcción social y cultural.

Ejes de contenidos

- La vivencia y los procesos de simbolización.
- El cuerpo como construcción social, política y cultural
- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: Narrativas autobiográficas. El sujeto como intérprete de sus propios procesos
- Carácter integrador del hecho estético. Sujeto y procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la música: percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad.
- El cuerpo jugado.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interactuar en cooperación y oposición.
- El cuerpo de los otros.

ep

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador:

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con distintas versiones - verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas. Esto implica un conocimiento profundo de las condiciones sociales en que se despliegan y se han desplegado las diferentes políticas educativas.

En las trayectorias formativas de los estudiantes, la comprensión de las *identidades*, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación desde los desarrollos históricos, sociales y políticos posibilita analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se propone un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

97

Ejes de contenidos

- **Estado, política y educación**

Dimensión política de la educación. Educación como política pública.

Desarrollos de la historiografía educativa de la Argentina.

Discursos educativos históricos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde la igualdad del acceso hacia la igualdad de los logros educativos. Equidad, diversidad, inclusión. Educación como derecho de todos los ciudadanos.

Sistema Educativo Argentino: estructura y dinámica.

- **Debates constitutivos de la educación como política pública**

Función de la educación en las distintas concreciones históricas de Estado.

Lógicas políticas: economicista, tecnocrática, pedagógica, democrático-participativa, en los procesos de descentralización de la función de educación.

- **Marcos legales que configuran el sistema educativo argentino y provincial**

Las leyes como instrumentos de la política educativa.

Trabajo docente. Derechos laborales docentes.

Los colectivos docentes y las políticas educativas.

ofb

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *“La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión”*⁸⁹.

La salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual resulta pertinente analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de

⁸⁹. Schlemenson, S., *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*⁹⁰, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*⁹¹.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeta a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*⁹² para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...)*⁹³

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.⁹⁴

Ejes de contenido

- **Introducción al pensamiento sociológico en Educación**

Paradigmas sociológicos: un recorrido por cuestiones históricas, sociales y políticas en la conformación de la Sociología de la Educación. Preocupaciones actuales. Movimientos sociales y educación.

⁹⁰ Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Editorial del estante, 2005.

⁹¹ Cfr. Cullen C. en Frigerio G. y Diker, G. Op. Cit.

⁹² Ibidem

⁹³ Cfr. Martínez, D. Valles I. y Kohen, J. *Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1997.

⁹⁴ Cfr. Consejo General de Educación. *Op. Cit*, p.81

- **Sociedades, instituciones, normas y sujetos**

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Autoridad, autonomía y dependencia.

- **Procesos de reproducción y producción social y cultural**

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Poder, educación y violencia simbólica en la escuela. Sociología crítica de la Educación. Condiciones laborales y salud docente.

- **Prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**

Sociología y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.

La discapacidad como construcción social y su relación con la educación.

op/

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero.

Marco orientador

Los Derechos Humanos forman parte de la agenda escolar. La formación de ciudadanos y ciudadanas partícipes de la vida democrática requiere de un compromiso con la construcción cotidiana de los mismos.

Las interpretaciones y alcances de los derechos humanos se han transformado desde la primera declaración hasta la actualidad. Es necesario contextualizar estos cambios desde una mirada filosófica, histórica y política, enmarcada en un contexto cultural que los resignifique y revalorice.

Referirse a los Derechos Humanos nos remite a reflexionar sobre el sentido que cobran categorías tales como justicia, dignidad y humanidad.

Vincular los Derechos Humanos con el Estado convierte a éste en garante de la protección y promoción de los mismos, para lo cual deberá diseñar políticas públicas que posibiliten el cumplimiento y no la anulación de estos derechos.

Los DDHH son construidos y sostenidos históricamente por las luchas sociales, las cuales signaron también a nuestra provincia.

Esta unidad curricular se orienta a la reconstrucción reflexiva de estos derechos en tanto práctica al interior de las Instituciones Educativas.

La reflexión ética y ciudadana son aspectos relevantes en el proceso de formación docente que permite reconocer y respetar la pluralidad constitutiva de la sociedad.

9/13

Ejes de contenidos

- Derechos humanos y educación
- Bases filosóficas e históricas de los derechos humanos.
- Luchas por los Derechos civiles y políticos, económicos –sociales y culturales.
Generaciones de los derechos humanos.
- Los derechos humanos en América Latina y en Argentina.
- Violaciones de los derechos humanos.
- Las luchas de los Organismos de Derechos Humanos.
- Racionalidades éticas. La ética como disciplina reflexiva.
- Libertad, autonomía y participación.
- Relaciones entre la ética, derecho y educación
- Construcción de la ciudadanía.
- Debates en torno a la ciudadanía.

op3

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato: Seminario - Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación general, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Docente.

Con el desarrollo de este Seminario se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de un saber complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teórico-conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

Se posibilita la construcción de conocimientos como también alternativas de sensibilización, dado el formato de seminario-taller, en el que se recuperan experiencias, entendidas como acciones de formación para pensar la tarea docente en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

El análisis de las instituciones contribuye a desplegar la comprensión acerca de los niveles de intervención que operan sobre las tareas habituales, en la realidad cotidiana, en la variedad de roles y funciones. Permite conocer el diseño del proyecto educativo, el que requiere de abordajes conjuntos, de complementariedad en las acciones y de trabajo colectivo. Implica una práctica orientada según fines, recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.

Indagar acerca del movimiento, la dinámica o el funcionamiento institucional posibilita la comprensión del estilo, cultura, modalidades y rasgos característicos de una escuela. Lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social. Es la dimensión en la que se articulan lo colectivo y lo individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio.

En esta perspectiva, cada establecimiento escolar tiene una cualidad material: edificio, equipos, personas, contexto; una cualidad organizacional: encuadres y modos de hacer y resolver dificultades, estilo; posee una cualidad psíquica: es un objeto de vinculación; y además una cualidad simbólica: es un objeto representado que a su vez representa. En una combinatoria compleja, el establecimiento define un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular.

Las problemáticas que abarca esta unidad curricular son complejas, y surgen de las tramas vinculares construidas entre los diferentes sujetos: docentes-estudiantes, docentes-docentes, docente-autoridad, docente-padres; de las relaciones con el conocimiento, con las instituciones educativas, con las organizaciones gremiales, culturales, asistenciales, económicas, jurídicas y políticas.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas de residencia.

03

Ejes de contenidos

- La función social de la escuela.
- Institución como espacio de constitución de lo público.
- Perspectivas teóricas sobre la institución educativa.
- Los sujetos institucionales: heterogeneidad y construcción de un campo pedagógico común.
- La cultura escolar y el poder en las instituciones.
- Normativas institucionales educativas
- Modos de organización y democratización del currículum.
- Definiciones educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales
- La gestión de las instituciones educativas. Enfoques.
- Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.

93

CAMPO DE LA FORMACIÓN
ESPECÍFICA

68

EJES ARTICULADORES Y UNIDADES CURRICULARES**EJE ARTICULADOR: DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS****ALFABETIZACIÓN INICIAL**

Formato: Taller

Carga horaria: 3horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco Orientador

Berta Braslavsky sostiene que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”⁹⁵, y enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer y escribir, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo” como propuso Paulo Freire.

La escuela, como espacio democratizador, debe garantizar a todos los niños y niñas acceder a la herencia cultural transmitida por ella. Esta posibilidad se ve perjudicada tanto por la exclusión educativa como por la deficitaria construcción de los aprendizajes de lectura y escritura.

Los procesos de alfabetización dejan de ser entendidos como mera transcripción de códigos para comenzar a concebirse como procesos cognitivos, insertos en un contexto histórico y social. Escribir implica entrar en una comunidad donde se desarrollan prácticas en contextos específicos y enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas en interacción con los otros.

⁹⁵Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una Introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.2007. p.59

Es posible, en virtud de los avances tecnológicos, que los niños del siglo XXI tengan que saber leer y escribir mejor que los del siglo XX. Esas nuevas tecnologías que irrumpen los espacios comunes, están introduciendo cambios en la manera de leer y producir textos. Ser un sujeto de la cultura letrada, que puede circular con plenos derechos en ella, sin sentirse excluido o marginado, es cada vez más necesario.

"La historia de la alfabetización está impregnada de multilingüismo"⁹⁶, es por ello que la escuela del siglo XXI está obligada a pensar la alfabetización en este marco. Los niños ingresan a las aulas con diversas experiencias de uso de la lengua o de diferentes lenguas según sus propios contextos de referencia. Esta heterogeneidad debe ser considerada para que no se convierta en un obstáculo para el aprendizaje escolar, específicamente para la alfabetización inicial.

La alfabetización supone no sólo que los estudiantes dominen la palabra en diferentes formatos, que puedan leerla, escribirla, decirla, usarla, sino también que ellos puedan construir modos de pensamiento que faciliten la aproximación a otros saberes que trasciende lo estrictamente lingüístico.

El docente de la Educación Especial, tiene un lugar estratégico en la enseñanza de los procesos de apropiación que vincula a los niños con la comprensión y el análisis de la realidad en los múltiples formatos en los que se presenta.

La alfabetización inicial es considerada un proceso a través del cual el sujeto que aprende se apropia de la lengua escrita, por el cual otorga significados y de ese modo, construye conocimiento en plena interacción con otros.

Es un proceso que supone la puesta en escena de distintas estrategias cognitivas y de diferentes tiempos, que se irán presentando de distintas maneras de acuerdo a las particularidades de sujetos y a las posibilidades que ellos tengan para establecer relaciones con materiales escritos, antes del ingreso a la escuela y durante sus trayectorias en ella.

⁹⁶ Ferreiro, E. "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Revista Lectura y vida*, año 15, N°3, setiembre 1994

Los métodos de alfabetización tradicionales enfatizan en la transmisión de pequeños fragmentos, en la reiteración y en la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos, van mostrando los elementos en forma graduada. Suponen que se aprende a leer y a escribir sumando las partes que el maestro fue presentando en cada momento, tal el caso de los métodos de palabra generadora, fonético, entre otros.

Desde esta perspectiva se entiende que trabajar con el lenguaje es trabajar con un objeto complejo e integral. Esto supone entender que el lenguaje y nuestro modo de hacer uso de él, se configura a través de distintas prácticas sociales que dan cuenta de las variadas formas de comunicarnos a través de la lengua oral y escrita.

Ejes de Contenidos

- Alfabetización inicial. Factores culturales y cognitivos. Importancia social. La alfabetización inicial en el contexto de la Educación Especial.
- Lugar de la alfabetización inicial en el diseño de políticas públicas. Alfabetización en contextos escolares y extraescolares en Argentina y América Latina.
- Historia de los enfoques didácticos de la alfabetización y su relación con diferentes marcos teóricos. La enseñanza de la lectura y la escritura.
- Las prácticas de alfabetización en la escuela y fuera de ella.
- La historia de la alfabetización en la Argentina.
- Procesos de lectura y escritura en niños, jóvenes y adultos con discapacidad.
- La lectura y la escritura en una sociedad globalizada.
- El mundo de los libros y la literatura.
- El lugar de la lectura en el espacio audiovisual
- La literatura como medio para conocer otros mundos
- De la alfabetización inicial a la avanzada.
- Alfabetización científica, tecnológica, artística y comunicacional.
- Alfabetización en clave de múltiples lenguajes.

93
✓

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales en 1º año

3 horas cátedra semanales en 3º año

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Tercero

Marco orientador

La lengua es un factor fundamental en los procesos de organización de la percepción y el pensamiento, así como en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello, el aprendizaje de la lengua es transversal a todo aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje ocupa un lugar destacado en los procesos de constitución de la subjetividad. Todo sujeto arriba, al nacer, a un mundo y a una lengua que son de otros, su constitución como tal cobra forma en un doble juego: en los discursos que lo atraviesan y en los modos en que él se apropia de ellos.

La primera lengua, la del entorno sociocultural del sujeto es la llamada lengua materna, y con ella se establece un fuerte vínculo identitario. La lengua escolarizada es una lengua segunda, vinculada a otra cultura, a otros modos de producción y circulación de la palabra y con otros modos de constituir subjetividades.

Por eso, el trabajo de enseñanza de la lengua debe desarrollarse en torno a las posibles y más justas relaciones entre ambas lenguas y ambas culturas. Los aportes de la sociolingüística y la psicolingüística resultan fundamentales para poder pensar esas relaciones en una perspectiva de justicia curricular.

La escuela, como espacio de transmisión cultural, es la institución responsable de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son condiciones necesarias para el desarrollo de otros aprendizajes, así como el mejoramiento de la lengua oral y los saberes significativos relativos al área.

Coherente con estos principios, la formación docente no sólo brinda una sólida base teórica en relación con los contenidos a enseñar, sino también en lo que respecta a los enfoques didácticos para su enseñanza.

Para la formación de lectores desde los primeros años de escolaridad, se hace necesario un trabajo sistemático con una amplia variedad de textos literarios. La selección del canon escolar, así como el diseño de estrategias de acercamiento a los textos, y las decisiones didácticas en torno a la enseñanza de la literatura son operaciones relacionadas con el trabajo crítico que debe desarrollar el docente. Para ello, es fundamental que la formación le brinde sustentos teóricos y marcos conceptuales que le permitan diferenciar la literatura de otros discursos, conocer los contenidos específicos de la teoría y el análisis literario pertinentes para el nivel en el que habrá de enseñar, y la formación teórica necesaria para que pueda elegir los enfoques didácticos adecuados para enseñarlos.

En relación con la didáctica, es fundamental asumir que el texto literario no es un modelo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales, ni sus temas pasibles de su utilización para el desarrollo de contenidos de otras áreas. Coherente con esto, la didáctica de la literatura está orientada a promover el trabajo interpretativo como construcción de sentido, y al conocimiento de la tradición literaria como patrimonio cultural. Esto último cobra especial importancia si pensamos que la escuela es, en muchos casos, el único lugar en el que los alumnos toman contacto con ese patrimonio.

Ejes de contenidos

Literatura

- Especificidad del discurso literario.
- La selección de textos. Criterios.
- Literatura e identidad.
- Literatura y literatura infantil.
- Didáctica de la literatura. Diferentes enfoques. Aportes teóricos.
- El aporte de la teoría literaria y de los enfoques cognitivos.
- Lectura y construcción de sentido. Lectura extensiva e intensiva.
- La literatura infantil tradicional, latinoamericana y argentina. Hacia la construcción de un canon. El canon literario. El canon escolar.
- Géneros. El género como horizonte de lectura.
- Literatura oral y literatura escrita.

- Narración: narrador, secuencia narrativa, punto de vista.
- Intertextualidad.
- Diferentes niveles de análisis del texto literario.

Lengua

- Fundamentos de lingüística general. Problemas epistemológicos.
- Fundamentos de socio y psicolingüística. Aportes para conocer las características de las diferentes variedades dialectales.
- Procesos de adquisición del lenguaje
- Juegos de lenguaje: desarrollo de la conciencia fonológica como preparación para el aprendizaje de la lengua escrita.
- Enfoques didácticos en la historia de la enseñanza de la lengua en relación a los enfoques epistemológicos de las ciencias de referencia
- Efectos en la cultura escrita y en la cognición de los soportes y modos de producción de texto digitales
- Lectura y formación de lectores.
- Escritura y reflexión sobre el lenguaje.
- Gramática. Pertinencia y objetivos de su enseñanza.
- Desarrollo lingüístico y gramatical.
- Enfoques didácticos en la historia de la enseñanza de la Lengua.
- Desarrollo de la competencia comunicativa: actividades ocasionales y sistemáticas.
- Las teorías de la enunciación.
- Relaciones entre lenguaje y cognición.
- Intencionalidad del sujeto en la comunicación.
- Oralidad primaria y secundaria. Habla y escucha como objetos de reflexión lingüística.
- Relaciones entre oralidad y escritura. Vinculación de la oralidad secundaria con el aprendizaje de la lengua escrita.
- Procesos de lectura y escritura. Secuenciación de los contenidos.
- Reflexiones sobre la lectura y los textos.
- La gramática en los procesos de construcción de sentido. Redes semánticas, tipos de palabras, ampliación del léxico, puntuación.
- Las convenciones ortográficas y la normativa en relación con los procesos de lectura y escritura.

- Oración, párrafo y texto. Gramática oracional y textual; sus relaciones. La reflexión metacognitiva.
- Relaciones entre transposición didáctica, justicia curricular y adaptaciones/adequaciones curriculares.
- Análisis de materiales curriculares en función del contenido a enseñar: Documentos curriculares de la Provincia de Entre Ríos.
- Evaluación de las necesidades educativa. Estilos de aprendizaje⁹⁷.

⁹⁷ Cfr. CGE. Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria. Entre Ríos. 2008.

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales en 1º año

3 horas cátedra semanales en 3º año

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Tercero

Marco orientador

Para ayudar a entender los problemas didácticos es necesario analizar los aportes de las distintas teorías estructurantes y sus implicancias didácticas, las cuales nos muestran las características de la enseñanza y nos permiten conjeturar acerca de los aciertos y fracasos para pensar nuevas formas de intervención.

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja.

Si sostenemos que la didáctica, en tanto campo de conocimiento, requiere la retroalimentación de saberes históricos y epistemológicos que la constituyen, no es posible sostener la Didáctica de la Matemática de un modo doctrinal, pretendiendo demostrar resultados.

La especificidad de la disciplina desde su dimensión didáctico epistemológica, requiere de un trabajo donde los *resultados* sean la resultante de procesos de reflexión, argumentación y contraargumentación, en el marco del debate y la problematización como dinámica de intervención

El conocimiento matemático se constituye así en un aporte ineludible para comprender y transformar la realidad en la que se vive y de la que se forma parte. Pensar la matemática desde este lugar supone entenderla como un trabajo de pensamiento que orientado no sólo a la resolución de problemas, sino también implica ir más allá de los contenidos puntuales, conectada muchas veces con lo artístico, es imaginar, hacer conjeturas, discutir, crear modelos, argumentar, validarlos, cuestionarlos, ponerlos bajo sospecha.

Cabe preguntarnos ¿cómo debería tener lugar el proceso de aprendizaje matemático a cualquier nivel? De una forma semejante a la que el hombre ha seguido en su creación de las ideas matemáticas, de modo parecido al que el matemático activo utiliza al enfrentarse con el problema de matematización de la realidad de la que se ocupa. Debemos tratar de estimular su búsqueda autónoma, su propio descubrimiento paulatino de estructuras matemáticas sencillas, de problemas interesantes relacionados con tales situaciones que surgen de modo natural.

¿En qué consiste la novedad? ¿No se ha enseñado siempre a resolver problemas en nuestras clases de matemáticas? En todos los tiempos se han utilizado de forma espontánea los métodos que ahora se propugnan. Pero lo que tradicionalmente se ha venido haciendo ha sido la exposición de contenidos y problemas, ejercicios y problemas.

La forma de presentación de un tema matemático basada en el espíritu de la resolución de problemas tiene la siguiente dinámica y roles: articulación de los dos componentes que lo integran, la heurística, es decir la atención a los procesos de pensamiento y los contenidos específicos de la matemática y la reflexión sobre los procesos seguidos.

El rol del docente deja de ser portador de la única verdad da lugar al debate de ideas para afirmar tal cuestión y obtener uno u otro resultado. Deja de ser un espacio de poder para compartirlo con sus estudiantes. Éste pasa a ser el protagonista que se debe apropiarse de una cultura del trabajo, al debatir y en la toma de decisiones para convencer en argumentaciones y validaciones

La cuestión es promover un cambio de actitud hacia la matemática, que ayude a explicar y superar obstáculos epistemológicos, posibilite la reflexión e integración con otras disciplinas.

Ejes de contenidos

- **Matemática y conocimiento matemático.** Consideraciones epistemológicas generales. Historicidad de los conceptos matemáticos.
- **Sistemas de numeración.** Enseñanza de los números. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y posturas actuales en su enseñanza.

93

Regularidades y reglas del sistema decimal. La complejidad de la noción de valor posicional.

- Operaciones. El cálculo mental. Estimaciones y aproximaciones. Suma, resta en la construcción del sistema de numeración. La multiplicación y la división
- Significados de las operaciones en distintos contextos de uso. Orientaciones didácticas.
- Medida, magnitud.
- Estadística y probabilidad.
- Resolución de problemas en la enseñanza de las Matemáticas.
- Relaciones entre transposición didáctica, justicia curricular y adaptaciones/ajustes curriculares.
- Juego y aprendizaje matemático.
- Geometría: su evolución. Didáctica de la Geometría. Problemas didácticos de la enseñanza de la geometría. Habilidades geométricas. El papel de los dibujos. Modelización de situaciones problemáticas.
- Evaluación de las necesidades educativas. Estilos de aprendizaje.

OP

ARTE Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco Orientador:

Esta unidad curricular posibilita al estudiante vivenciar y protagonizar experiencias en los diferentes lenguajes artísticos; analizarlas y contextualizarlas en un tiempo y espacio político, social, cultural, e integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante reconocer el valor educativo del arte, la posibilidad de apreciar una obra no solo para su análisis sino para disfrutarla, por el goce estético.

El conocimiento de las producciones estético-artísticas (artes visuales, música, teatro, danza, etc) posibilitará el enriquecimiento de la experiencia cultural propia, como así también poder ofrecer esta oportunidad a los alumnos con discapacidad, para quienes será necesario adecuar las actividades artísticas, atendiendo a sus posibilidades y necesidades.

Ejes de contenidos

- Arte como conocimiento.
- Comprensión y reflexión del arte como lenguaje.
- Arte y culturas. Producciones artísticas en diferentes contextos culturales.
- Procesos creativos.
- El arte y sus dimensiones vivencial, formativa y estética.
- Análisis de obras de arte.
- Producciones artísticas (artes visuales, música, teatro, danza) propias desde la vivencia.
- Modos y medios de representación.
- Técnicas, materiales, herramientas, soportes y recursos para la producción artística.
- El proceso de producción: la exploración, la formación y la reflexión.
- Evaluación de las necesidades educativas. Estilos de aprendizaje.

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: - 3 horas cátedra semanales en 1º año

- 3 horas cátedra semanales en 3º año

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Tercero

Marco Orientador:

Al reflexionar desde las Ciencias sociales intentamos responder, interrogar y dar sentido a la realidad social desde distintas dimensiones de análisis: social, ética, estética, política, que reclaman la necesidad de conectar las problemáticas con la realidad social a la que pertenecemos.

La dimensión epistemológica, debe llevar a la preocupación social y política del presente así como a la problematización del conocimiento para que se comprenda con profundidad la realidad social desde distintos universos teóricos y metodológicos que aporten las diferentes ciencias, y para lograr una conciencia histórica que permita la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de entender y explicar el presente; además de una conciencia plural democrática, y una conciencia ambiental⁹⁸.

Es imprescindible que se pueda reconocer que las ideas tienen territorios, que son el producto de acontecimientos que tienen lugar en un espacio y un tiempo, y constituyen un sistema a través del cual el mundo social se ve de una determinada manera. Esto nos habilita a distinguir distintas formas de concebir la realidad.

Y por último, la dimensión de la enseñanza, que nos permitirá repensar porqué los conocimientos que producen las ciencias son distintos al que se enseña en la escuela. Se plantea así el problema de lo que Ives Chevallard llama **Transposición Didáctica**.

La enseñanza de las ciencias sociales invita al desafío de pensarlas desde la centralidad del sujeto. Esto supone preguntarnos por la significatividad que aquel le asigna al mundo que vive y al mundo que lo habita. La enseñanza de las ciencias sociales en el mundo de hoy supone todo un desafío ético y cognitivo de fuertes implicancias políticas tales como poder pensar lo social, como proyecto y como modo de ser y estar en el mundo. Recuperar el carácter positivo y constituyente del conflicto de manera tal que el sujeto se reconozca en ello, activamente.

⁹⁸ Cfr. documentos del PTFD, Terigi, F. y Diker, G.

Las ciencias sociales aportan conocimientos para sostener que la enseñanza no se resume a métodos y que éstos no constituyen el nudo de las estrategias docentes sino que es el sujeto el que ocupa el lugar central en el problema del conocimiento. Él es el que lo construye, el que lo transmite, el que lo porta, el que lo transfiere, el que lo aplica, el que lo demanda y el que lo valora. El que le asigna un sentido o lo descarta, condenándolo al olvido. Esto requiere de los docentes el cultivo del diálogo, la escucha, la traducción, y la habilitación del otro. En definitiva, de una estrategia autónoma, creativa y personal.

Es necesario reconocer que en cuanto el docente entra a un aula se congregan allí dos o más generaciones, lo que hace que se vuelva más difícil aún pensar el sentido y el interés que producen las relaciones en la enseñanza.

En los relatos que las ciencias sociales interpretan están las claves para encontrarnos, pensamos por ejemplo: ¿Qué de mí narra ese relato? ¿Qué de ese relato llevo en mí? ¿Qué me gustaría tener de ese relato? En esta búsqueda de sentido está la tarea de crear proyectos que incluyan los intereses colectivos y hacer proyectos comunes. Los relatos nos hablan de nombres, fechas, acontecimientos. La relación entre éstos y de éstos con la realidad presente es lo que permite pensar desde problemáticas que actúen como ejes para la comprensión de nuestras propias vidas.

Ejes de contenidos

- Historia de las ciencias y de las ciencias sociales, construcción de las mismas, Epistemología y Filosofía de las Ciencias Sociales. Construcción del objeto de estudio. Perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar. Disciplinas que integran el campo de las ciencias sociales.
- Categorías estructurantes y principios explicativos de las mismas. Sujetos sociales individuales y colectivos. Espacio y tiempo vividos, percibidos y concebidos. Causalidad, multicausalidad y multirreferencialidad. Espacio social y tiempo histórico.
- Enseñanza de las ciencias sociales desde las distintas perspectivas didácticas.
- Transposición didáctica, justicia curricular y adaptaciones/ajustes curriculares.
- Las configuraciones espaciales, problemas ambientales, racionalidades tecnológicas y económicas en la producción.

- Los cambios y continuidades; procesos, crisis, rupturas, carácter histórico de los órdenes políticos, económicos, culturales, sociales.
- Experiencias, modos de sociabilidades, producciones que expresan creatividad, sensibilidad y otras cosmovisiones.
- Materiales curriculares en función del contenido a enseñar. Documentos curriculares de la Provincia de Entre Ríos.
- Evaluación de las necesidades educativas. Estilos de aprendizaje⁹⁹.

⁹⁹ Cfr. CGE. Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria. Entre Ríos. 2008.

CIENCIAS NATURALES, TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales en 1º año

3 horas cátedra semanales en 3º año

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Tercero

Marco orientador

Los contenidos que abarca el área de las Ciencias Naturales tienen en cuenta aquellos saberes que comprometen la práctica docente desde la complejidad de funciones y contextos. Ello implica: desde enseñar a un niño/a a alimentarse, a conocer su cuerpo y funciones; los seres vivos y la materia que los constituye y rodea; el gasto energético que implican los procesos y actividades que realiza; la posibilidad de generar energías renovables y el derecho a vivir en un ambiente sano y sustentable.

El objeto de estudio de esta unidad curricular es la Naturaleza en sí misma, inabarcable en su totalidad desde disciplinas acotadas. Como suele identificársela con el ambiente, se hace necesario aclarar que no hay un ambiente biológico y otro social, que pueda conocerse o comprenderse desde unas u otras ciencias, y que es preciso repensar la enseñanza de las Ciencias Naturales en diálogo permanente con las demás ciencias. Si esta idea se trabaja desde los profesorados de manera compartida, desde abordajes interdisciplinarios o transdisciplinarios, y desde variados itinerarios didácticos, esa experiencia de diálogo facilitará a los estudiantes la contextualización y la posibilidad de ampliar sus conocimientos.

Es importante señalar que el campo de las Ciencias Naturales es muy amplio, comprende la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía. Estas disciplinas, comparten un objeto común de estudio, conformado por los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural, y, aunque se han construido en distintos momentos y por distintos intereses, desde una perspectiva histórica, se puede encontrar numerosos momentos de convergencia. Una de las formas de acercamiento al estudio de los mismos está relacionada con los aspectos metodológicos emergentes de la producción de tales conocimientos, conforme a las características de sus objetos de estudio.

El conocimiento científico y sus aplicaciones no son productos neutros. *“Es necesario que un docente conozca, cómo, desde la producción académica, se va desplazando el foco de atención, desde los productos cognitivos de la ciencia, como insumos culturales neutros, hacia la práctica científica en proceso de producción, sus contextos socioculturales y sus objetivos político-económicos. Práctica que demostró estar atravesada por ideologías, sensibilidades, valoraciones, intenciones, intereses y retóricas, identidades nacionales, “estilos” de construcción institucional, conexiones específicas del campo científico con el sector productivo, con el sector militar, con la enseñanza y la comunicación pública.”*¹⁰⁰ De allí que los contenidos curriculares de las ciencias naturales en la formación docente, no sólo se seleccionan teniendo en cuenta las producciones científicas o divulgaciones que se quieren dar a conocer, sino que integran aspectos históricos, epistemológicos, disciplinares y didáctico-pedagógicos.

Otro tema importante a tener en cuenta, es la llamada alfabetización científico-tecnológica, hoy tan recomendada y plus valorada. Hay en esa expresión una contradicción dialéctica que en el profesorado se debiera analizar. Negar la necesidad de acceder a los conocimientos científico tecnológicos sería negar el lugar donde se juega la historia. Pero, por otra parte, toda alfabetización científico-técnica corre el riesgo de ser recuperada por las ideologías tecnocráticas de la época e instrumentalizada con el objeto de crear buenos productores y consumidores de una sociedad programada.

Fourez, G. afirma que *“ la inclusión en el currículum de esta dimensión, será el resultado de compromisos entre diversos intereses(…)”*. Y se pregunta: *“... ¿La manera en que los currícula integrarán la alfabetización científico-tecnológica permitirá la continuación de cursos de ciencias no comprometidos y poco atrayentes para los alumnos? ¿Favorecerá una renovación de la enseñanza de las ciencias, de forma tal que sus conceptos sean siempre mostrados dentro de sus relaciones con las historias y los contextos humanos? ¿La alfabetización tecnológica tenderá a hacer de los alumnos las ruedas de una sociedad tecnocrática, o los ayudará a tomar una distancia crítica con referencia a una sociedad en la cual verán mejor las estructuras sociales portadoras de coacciones y de libertades?”*¹⁰¹

¹⁰⁰ Cf. Wolovelsky, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina, 2008

¹⁰¹ Fourez, G. *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1994

Ejes de contenidos:

-**Objetos de estudio de las Ciencias Naturales** y de las disciplinas que conforman el campo¹⁰²: Naturaleza y vida en la tierra: agua, suelo, aire, biodiversidad. Energía. Especie humana: origen evolutivo y características morfofisiológicas. Ecología: intercambio de materia y energía. Salud. Ambiente.

-**Corrientes y posicionamientos epistemológicos**: Vitalismo, fijismo, mecanicismo y evolucionismo¹⁰³. Perspectivas tecnocráticas, éticas y emancipatorias.

-**Teorías, leyes y principios** provenientes de la Biología (evolutiva, ecológica, celular, genética, fisiológica); de la Física y Química (atómica, corpuscular, de la relatividad, del movimiento, de la gravitación, de la conservación de la materia y energía, de la termodinámica); de la Geología (heliocentrismo, tectónica de placas); de la Astronomía (Big Bang, cambios climáticos). Implicancias sociales.

-**Educación tecnológica**: pugnas y contradicciones. La técnica y la tecnología como proyecto histórico social. Relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). Productos tecnológicos. Los objetos materiales: diseño, lectura y uso.

-**Dimensión didáctica**¹⁰⁴: Conocimiento científico, *método* y evaluación en la historia de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Concepciones subyacentes en los discursos científicos y en los materiales curriculares. Géneros discursivos autorizados y excluidos de la producción científica: implicancias pedagógico didácticas. Observación, experimentación y razón como fuentes de conocimiento "objetivo". Aprendizajes por descubrimiento o imitación. Construcción colectiva, provisoria, subjetiva, sistémica, compleja y no neutral del *conocimiento científico*. Ciencia y transmisión cultural. Sentidos perceptivos en relación al ambiente. Aprendizajes en, con, y desde la naturaleza.

¹⁰² Se recomienda para este eje el enfoque areal de la asignatura y alternar formatos curriculares según las características de los contenidos: talleres, laboratorios, módulos, conferencias, cátedras compartidas.

¹⁰³ Formato curricular recomendado para este eje: Seminario

¹⁰⁴ Formatos curriculares sugeridos: taller de investigación y trabajos de campo. Taller para trabajar la comunicación a través del lenguaje científico en las TIC.

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco orientador

La Educación Física tiene por finalidad el tratamiento de los aspectos corporales y motrices.

Pensar al sujeto como cuerpo significa, pensar en la idea de corporeidad; es decir como el modo de ser propio del sujeto en todas sus dimensiones.

Durante su trayecto escolar, los niños y niñas, jóvenes y adultos necesitan establecer una relación positiva con su corporeidad y su motricidad. Es por ello que los estudiantes necesitarán conocer aspectos de la didáctica de la Educación Física, su variación según los cambios disciplinares y la relación que ésta tiene con la expresión corporal, el cuidado de la salud, las prácticas deportivas, recreativas y en ambientes naturales.

Considerar las prácticas motrices como posibilidad de realización del sujeto, implica abandonar la idea de rendimiento y entrenamiento; para pensar en las posibilidades motrices y los beneficios que estas prácticas pueden proporcionar a la persona con discapacidad.

Ejes de contenidos

- Educación física. Propósitos y fundamentos. Historia y construcción del campo disciplinar.
- Pedagogía de la actividad física y el deporte.
- Conducta motriz como objeto de la educación física.
- Movimiento y experiencias corporales. Expresión corporal.
- Motricidad y lenguaje corporal.
- Ludomotricidad como forma del actuar humano.

- Significado del jugar. Competencia y cooperación. Juegos individuales y de conjunto.
- Deporte como medio facilitador de la confianza en sí mismo.
- Actividad física, recreación y vida al aire libre.
- Prácticas corporales y motrices en la escuela.
- Evaluación de las necesidades educativas. Estilos de aprendizaje.

OP

EJE DE LA FORMACIÓN: DISCIPLINAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Seminario

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco orientador

La Educación Especial en tanto modalidad que atraviesa el sistema educativo, encamina su accionar al logro de los fines y objetivos de la política educativa provincial. Su corpus teórico y también sus prácticas han cambiado a lo largo del tiempo. Es así como pasa de una pedagogía terapéutica, con fuerte influencia de la medicina y basada en el déficit a una educación integrada al sistema educativo común, con una mirada a las necesidades educativas, reconociendo aspectos pedagógicos y didácticos.

Por lo tanto en la formación docente es importante conocer y analizar estos cambios paradigmáticos, como así también contextualizarlos en un momento social, cultural y político.

Actualmente el objetivo de la misma es hacer posible la *trayectoria educativa integral* de las personas con discapacidad. Ésta hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el sistema. Por lo tanto es necesario conocer las posibles alternativas educativas que se les puede brindar a las personas con discapacidad; las cuales podrán estar orientadas al tránsito por la Educación Inicial, Primaria, Secundaria, mediante procesos de integración, como también la concurrencia a instituciones de Educación Especial u otras propuestas educativas no formales.

Es necesario que los estudiantes puedan reflexionar sobre las distintas propuestas educativas, conocer los distintos ámbitos de inserción laboral, como así también desarrollar una actitud de apertura hacia nuevas posibilidades.

La modalidad ha desarrollado una gran experiencia en articulación con el nivel primario y con el nivel inicial. La educación especial tiene una menor articulación con la educación secundaria; hay varios desafíos vinculados a la obligatoriedad del nivel y a la educación integral de jóvenes y adultos. Los procesos de reflexión conjunta con los niveles y modalidades con los cuales interviene, permitirán la elaboración de propuestas acordes con las trayectorias educativas integrales.

Ejes de contenidos

- Educación Especial desde la perspectiva histórica. La Educación Especial en el Sistema educativo argentino y provincial. Diferencias entre Educación Especial y Escuela Especial. La Educación Especial como modalidad que atraviesa el sistema educativo. Problemática en torno a la didáctica y al contexto sociohistórico y político.
- Educación Especial como problemática, reflexiones y análisis teóricos y epistemológicos. Teorías y posicionamientos. Problemáticas de la Educación Especial como disciplina: el sujeto de la Educación Especial, trayectoria educativa, atención, orientación, seguimiento, educación y formación integral.
- Servicios de apoyo de la Educación Especial.



APORTES INTERDISCIPLINARIOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco Orientador

La Educación Especial como campo disciplinar necesita el aporte y el encuentro con disciplinas y ciencias que le permitan enriquecer su campo de estudio, ampliar la mirada para evitar caer en reduccionismos como así también dar fundamentos a sus concepciones y enfoques. En este sentido, se pueden mencionar aportes de algunas disciplinas tales como la Neurobiología, Psicología, Sociología, Antropología y Pedagogía.

Ya no consideramos la discapacidad descontextualizada de quién y en qué contexto se presenta, sino que nos interesa analizar la misma desde una perspectiva compleja y multidimensional, no reduccionista, centrada en la cura, enfermedad, rehabilitación propio del paradigma médico, sino desde un enfoque pedagógico, social y cultural que posibilite brindar una trayectoria educativa integral a los niños, las niñas, jóvenes y adultos en distintos niveles y/o modalidades del sistema educativo.

Centrarnos en la discapacidad como hecho biológico es perder de vista los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que la atraviesan.

Hablar de sujeto, es hablar de la construcción de su subjetividad, situación que trasciende la discapacidad y pone la mirada en el desear, el sentir, el pensar, el actuar, a partir de la relación con *otro*. Este proceso es propio de cada uno y constituye la trama que se construye a partir de los vínculos intersubjetivos que se establecen con otros.

Ahora bien, esos vínculos intersubjetivos están atravesados por las representaciones sociales, y en el caso de personas con discapacidad muchas veces estas construcciones sociales se centran en lo que él no puede, en lo que lo diferencia, en lo que lo dis-capacita.

Hoy es tiempo de trascender esa mirada reduccionista y discapacitante, caracterizada por la deficiencia y la mirada biológica como único significado identitario. Es necesario trabajar desde las posibilidades, puesto que desde esta misma condición, recrean al otro, al mundo y a sí mismo, en el contexto familiar, social, cultural y educativo que habitan.

El conocimiento de las funciones orgánicas e interpretación de etiologías y trastornos, posibilita al estudiante poder relacionar estas alteraciones con las necesidades educativas que se presentan, sin perder de vista el contexto donde se desarrolla el sujeto y la dimensión deseante y pensante que constituye a partir del encuentro con un otro.

Ejes de contenidos

- Aportes de la Neurobiología, Psicología, Sociología, Antropología y Pedagogía. Integración interdisciplinar y su contribución a la comprensión del aprendizaje de la persona con discapacidad.
- Biología humana.
- Tensiones entre concepciones biologicista - reeducativas y concepciones pedagógicas – educativas.
- Funciones intelectuales: percepción, atención, memoria y aprendizaje.
- Interpretación contextual de las etiologías en diferentes trastornos.
- Deseo y aprendizaje.
- Aportes pedagógicos-didácticos y posibilidades de educabilidad.
- Estrategias metodológicas de trabajo. Programa de desarrollo individual.
- Comunicación y aprendizaje.

OP

ATENCIÓN TEMPRANA

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco orientador

“La atención temprana se puede definir como el conjunto de acciones dirigidas a las problemáticas de la primera infancia y tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos, ya sea por causa orgánica (genética, neurológica, sensorial, otras), psíquica o socioambiental. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas inter y transdisciplinariamente por un equipo de profesionales.”¹⁰⁵

En un principio, cuando surge el concepto de Estimulación Temprana, tenía más bien un carácter rehabilitador, el cual estaba en consonancia con el modelo imperante en Educación Especial. En la actualidad el término Atención Temprana, tiene otra connotación, ha pasado a tener un carácter psicopedagógico, más amplio y globalizador, que involucra al sujeto con necesidades, su entorno familiar y social, la escuela o institución a la que concurre y los profesionales que lo atienden.

Esto implica que salud, educación y minoridad estén involucradas, realizando un trabajo interrelacionado; ya que se pasa de un modelo de intervención centrado en el niño y la niña con discapacidad, con una mirada terapéutica, a un enfoque más amplio, que considera a la familia y a la comunidad, complementando lo terapéutico con lo educativo. Todo esto sin perder de vista que el rol que le compete al docente de Educación Especial es el de detección temprana y que el primer Agente de detección, prevención e intervención lo constituye la madre o quien desempeñe este rol.

El énfasis está puesto en las posibilidades que el niño tiene y no tanto en el déficit, en lo que no puede o en lo que no tiene.

¹⁰⁵ INFD. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial. 2008

La atención temprana sugiere un proceso donde se constituye el niño subjetivamente al tiempo que aprehende el mundo de los objetos y de los sujetos que lo rodean en la medida de su singularidad.

El estudiante deberá estar preparado para trabajar con otros profesionales, pero también tendrá que conocer acciones, recursos, estrategias que posibiliten la educación del niño y la niña con discapacidad, en un trabajo conjunto con la familia.

Ejes de contenidos

- Atención Temprana: estimulación y educación temprana. Una mirada educativa de lo terapéutico. Aspectos pedagógicos, neurológicos y psicológicos. Aportes de distintas teorías y escuelas para la orientación en las intervenciones.
- Prevención e intervención temprana, acciones que contribuyen al desarrollo humano en el interior de las culturas.
- Función materna y paterna: función del hijo. *Proceso originario en la constitución del psiquismo.*
- Constitución subjetiva. Vínculos tempranos. Aislamiento.
- Mundo de los objetos, representaciones y proceso de simbolización. Tiempos y espacios vividos, imaginados y percibidos. Relaciones causales.
- El otro, los otros en la constitución de la imagen, la confianza y el reconocimiento de sí.
- Contexto y su relación en la construcción de la identidad.
- Importancia del juego y el lenguaje como producciones simbólicas.
- Juegos y juguetes que posibilitan la simbolización de experiencias.
- Dimensión ética: respeto y autonomía de los sujetos.

PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco orientador

La educación psicomotriz nace de la concepción de educación vivenciada iniciada por André Lapiere y Bernard Aucouturier que consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil. Autores como Jean Le Boulch o Pierre Vayer consolidan esta tendencia; que no debe confundirse con la reeducación psicomotriz.

Las corrientes pedagógicas actuales, tienden a integrar plenamente el cuerpo en la acción educativa y a reconocer la influencia de la mediación corporal en el desarrollo neuropsicobiológico. Diversas perspectivas psicológicas y sociológicas otorgan valor al cuerpo y su accionar.

Por mucho tiempo, la pedagogía tradicional consideró al cuerpo "objeto e instrumento", pero en los últimos años el planteamiento de la educación psicomotriz considera el cuerpo subjetivado, cuerpo que acciona, piensa, desea y siente, tiene presencia y se constituye como tal en la relación con los otros y con lo que lo rodea, se trata de un cuerpo en movimiento.

Comprender y reflexionar sobre estas apreciaciones posibilitará al estudiante de los Profesorados de Educación Especial comprender el lugar importante que tiene el cuerpo en la enseñanza y aprendizaje.

En relación a la persona con discapacidad es necesario tener la escucha atenta a la pregunta, "...pero intentando preguntarse sobre el aprender y la capacidad, es decir desde el saber y el cuerpo..."¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Fernández A. Prólogo del libro de Calmels D. *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.

Ejes de contenidos

- Motricidad. Psicomotricidad.
- Disponibilidad corporal para accionar, vincularse y explorar.
- Prácticas reeducativas, terapéuticas y educativas: trastornos motores. Educación Psicomotriz.
- Cuerpo. Corporeidad. Subjetividad. Toma de conciencia de la corporeidad desde propuestas sensorio-perceptivas.
- Lenguajes que ponen en escena al cuerpo.
- Espacio geométrico. Espacio habitado.
- Tiempo cronológico. Tiempo vivido y percibido.
- Juego, interacción, exploración, creatividad y movimiento.
- Importancia del cuerpo en la organización del aprendizaje.

op

TRAYECTOS EDUCATIVOS INTEGRALES

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco orientador

La educación integral de la persona con discapacidad puede concretarse mediante trayectorias educativas, que impliquen la complementariedad de propuestas que pueden ser pensadas mediante procesos de integración u orientadas a escuelas o servicios de educación especial.

Entendemos a la integración educativa como un proceso complejo, dinámico, flexible, que permite a las personas con discapacidad, acceder a los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural, y creando las condiciones que permitan la accesibilidad, la comunicación y la construcción ciudadana.

Se trata de una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de las posibilidades, la integración social y educativa y el pleno ejercicio de los derechos.

Esto implica correr y ampliar la mirada, "del sujeto integrado" al "proceso de integración", que requiere compromiso, participación y un trabajo conjunto de los actores institucionales de las distintas modalidades y niveles del sistema educativo.

Serán partícipes de este proceso: el sujeto, la familia, comunidad educativa de la escuela común y los distintos servicios de la Educación Especial. Cuando intervengan equipos de profesionales particulares también formarán parte de este proceso.

Teniendo en cuenta la extensión de la obligatoriedad en la educación, los procesos de integración deben pensarse en Educación Inicial, Primaria, Secundaria y/o en otras modalidades del sistema educativo.

Esto implica un trabajo interdisciplinario, lo cual nos remite a referenciar a un equipo de trabajo conformado por docentes y/o profesionales de diferentes disciplinas que mediante la comunicación e interacción dinámica analizan, intercambian

opiniones, establecen acuerdos, elaboran estrategias y propuestas de acciones orientadas a brindar la trayectoria educativa integral a las personas con discapacidad más adecuada a sus posibilidades, sin obviar que ante todo son sujetos de derechos y obligaciones.

Desde esta unidad curricular se propone ofrecer instancias que posibiliten a los estudiantes conocer escenarios alternativos a la educación tradicional, otras miradas y otros enfoques respecto a la educación de las personas con discapacidad.

Ejes de contenidos

- Inclusión. Integración. Debates contemporáneos. Enfoques filosófico, social, político, económico y pedagógico.
- Culturas, políticas y prácticas inclusivas como dimensiones de análisis en las instituciones educativas.
- Articulación escuela especial y escuela común.
- Barreras que dificultan la accesibilidad.
- Flexibilización espacial, temporal, grupal y curricular.
- Regulaciones sobre procesos de integración.
- Disciplina. Multidisciplina. Interdisciplina. Transdisciplina.
- Comunicación. Participación. Toma de decisiones.
- Redes sociales.
- Proyectos educativos sociocomunitarios.

op

PRAXIS COMUNICACIONAL

Formato: Taller

Carga horaria:

- 3 horas cátedra semanales en 3er año: orientación discapacidad intelectual y neuro-locomotora
- 2 horas cátedra semanales en 4to año: orientación discapacidad auditiva
- 3 horas cátedra semanales en 4to año: orientación discapacidad visual

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La comunicación es un proceso complejo que implica la relación o interacción entre personas, y el contexto; creándose así múltiples sentidos y significados.

Los intercambios comunicacionales que se dan entre las personas; pueden basarse en la complementariedad o la falta de entendimiento, lo que puede llegar a provocar conflictos.

Nos comunicamos de diferentes maneras, hay quienes lo hacen mediante la palabra, otros utilizan otras formas de comunicación o lenguajes diversos, que también permiten la integración e interrelación con los demás. Así podemos mencionar los lenguajes gráficos, virtuales, corporales y artísticos como también las distintas adecuaciones que posibilitan el diálogo y los intercambios comunicacionales con el entorno.

Es necesario que el profesor en Educación Especial conozca y valore las distintas formas de comunicación; ya que las mismas le permiten comprender las expresiones de los demás, ser empático al momento de percibir las mismas y ser claro cuando exprese sus ideas, pensamientos y emociones.

En este sentido es necesario utilizar sistemas aumentativos de comunicación, que complementen el lenguaje oral cuando, por si sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno y los sistemas alternativos de comunicación, que sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente.

073

Ejes de contenidos

- Comunicación, lengua y lenguajes en la educación.
- Modos de expresión que constituyen el lenguaje no verbal.
- Contexto social y desarrollo del lenguaje. Lenguaje y aprendizaje.
- Sistemas aumentativos de comunicación. Gráficos. Tecnológicos. Software.
- Sistemas alternativos de comunicación. Braille. Lengua de señas.

Observación: es importante que los docentes de los Profesorados en Educación Especial, independientemente de las orientaciones puedan conocer lenguajes alternativos que posibilitan la comunicación de personas con discapacidad auditiva y visual. En los casos que los profesorados elijan estas orientaciones se profundizará en unidades curriculares correspondientes a las mismas.

93

EJE DE LA FORMACIÓN: SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN DIFERENTES CONTEXTOS

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco orientador

Todo tiempo anterior al nacimiento existe el otro que anticipa al sujeto, le da un nombre, le inventa una historia; el recién nacido tendrá que subjetivarla y hacerla suya. Clemencia Baraldi expresa "El Otro escribe sobre el cuerpo del niño y según sea su tinta producirá un sujeto que lo habite o, a la inversa, una caverna clausurada¹⁰⁷". Ahora bien, cuando ese recién nacido rompe la imagen idealizada por los padres, comienza a preocupar la discapacidad, por lo que será necesario volver la mirada hacia el sujeto y su inserción en la matriz simbólica familiar. Para que esto ocurra tendrá que dejar de pertenecer al grupo nombrado por los otros o sin nombre, para poder apropiarse de su nombre propio.

El niño recorrerá distintas experiencias que lo llevarán a constituir su subjetividad y las interacciones que establezca con otros sujetos dejarán huellas en él.

Es importante y necesaria la presencia de los adultos con actitudes de aceptación, compromiso y responsabilidad, para el logro de autonomía, independencia y seguridad en sí mismo. Es necesario brindarles a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad oportunidades de educación permanente, de tal manera de asegurarles así acceso al mundo del estudio y del trabajo, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación en la vida democrática de su comunidad.

Ejes de contenidos

- Sujetos de la educación especial. Cambios paradigmáticos en relación a las distintas concepciones sobre discapacidad.

¹⁰⁷ Baraldi, C. *Jugar es cosa seria*. Rosario, Homo Sapiens, 1999. p. 51

- Discapacidad. Distintas formas de nombrarla y definirla. Enfoque integral de la persona con discapacidad. Normalidad. Anormalidad. Diversidad. Alteridad.
- Conceptualizaciones desde distintos modelos teóricos acerca de dificultades de aprendizaje, fracaso escolar, enfermedad, salud y persona con discapacidad.
- Concepciones del cuerpo. Dualismo cuerpo – psiquismo. Corporeidad. Cuerpo, imágenes y representaciones. Modelos corporales en la cultura. Discriminación, exclusión e inclusión.
- Familias, escuelas y contextos. Entramados, relaciones.
- Figuras de Infancias y juventudes hoy. Lugar que ocuparon y ocupan en la cultura.
- Culturas juveniles y su relación con la *cultura institucional*.
- Valor e importancia del juego en el proceso de simbolización y socialización de los sujetos.
- Cambios en la escolarización de los niños, de las niñas y jóvenes. La educación como formación integral. Espacios curriculares de formación integral para la ciudadanía, participación, salud y trabajo.
- Factores de riesgo: violencia familiar y escolar, vulnerabilidad, abandono, negligencia, maltrato, trabajo infantil, explotación laboral, adicciones y otros.

OB

EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA LABORAL DEL SUJETO ADULTO CON DISCAPACIDAD

Formato: Asignatura

Carga horaria:

- 3 horas cátedra semanales en 3er año: orientación en discapacidad intelectual
- 3 horas cátedra semanales en 3er año: orientación en discapacidad neuro-locomotora

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

El proceso educativo de los sujetos con discapacidad, no se limita solamente al tránsito por instituciones educativas, sino que el mismo implica un recorrido por otras instituciones relacionadas con el trabajo y la vida adulta.

La Educación Especial brindará una trayectoria educativa integral que posibilite la formación integral de los sujetos con discapacidad y la inserción en el mundo del trabajo. La inclusión en lo laboral de los sujetos con discapacidad es posible en tanto consecuencia de la inclusión de los mismos en el ámbito de la educación. Los cambios y tendencias de las sociedades actuales en relación al mundo laboral y ocupacional requieren de un diálogo permanente entre educación y mundo del trabajo. Para ello la educación intentará promover una formación integral que posibilite tanto la inserción en el mundo del trabajo, como la convivencia ciudadana, en un marco de respeto, participación y pluralismo.

Es necesario que los estudiantes comprendan que la persona con discapacidad tiene el derecho y la posibilidad de recibir una educación permanente; por lo cual deberán estar formados para poder ofrecer propuestas educativas que atiendan a las necesidades, intereses y motivaciones de los adultos; como así también podrán llevar a cabo acciones que permitan la habilitación ocupacional y la inserción en el mundo laboral.

Ejes de contenidos

- Educación del adulto con discapacidad. Educación permanente.
- Accesibilidad a entornos físicos, sociales, económicos, culturales, salud, educación, información y comunicación.
- Ergonomía inclusiva.
- Discapacidad y derecho al trabajo.
- Mundo del trabajo. Posibilidad laboral y ocupacional. Adaptaciones y procedimientos que posibilitan el acceso.
- Estructura del área laboral.
- Integración y ubicación laboral.
- Estudios de mercado e inserción laboral.
- Regulaciones laborales específicas.



ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

SUJETOS Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Históricamente se ha asociado a la discapacidad intelectual con el retardo mental. Este enfoque ponía énfasis tanto en los aspectos cognitivos como en el déficit, clasificando a los sujetos mediante procesos estandarizados. La escuela ha estado atravesada por esta concepción.

Los nuevos paradigmas, incluyen otras dimensiones de análisis entre las que podemos mencionar la construcción de la subjetividad, las relaciones con el contexto; es decir que hablamos de un enfoque multidimensional que centra la mirada en todas las dimensiones constitutivas del sujeto.

Es importante que desde la formación inicial se contemple este cambio de mirada, para favorecer propuestas que permitan la inclusión social, educativa y laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Ejes de contenidos

- Representaciones sobre la discapacidad intelectual a lo largo de la historia. Enfoque sociohistórico y contextual.
- Atención temprana. Función materna y paterna en la construcción de la función del hijo. Constitución subjetiva.
- Familias y educación. Cambios en la organización y estructura familiar.
- Juego, motricidad y lenguaje. Proceso de simbolización.
- Aspectos neuropsicosociolingüísticos en la construcción del lenguaje.
- Del yo corporal al yo social. Esquema, imagen y concepto corporal.
- Relaciones intra e interpersonales. Aprendizaje y comunicación.
- Privación afectiva, sobreprotección, cuidados, independencia y autonomía.
- Sexualidad, vínculos e inclusión social.

EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Pedagogía y la Didáctica, en tanto campos de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje aportan saberes a la formación docente que permiten elaborar propuestas integrales para personas con discapacidad en diferentes contextos.

El abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad intelectual, es complejo y no podemos indicar una única metodología o estrategia; ya que esto dependerá de la discapacidad, como así también del contexto familiar, escolar y social que los rodea.

En general es necesario tener en cuenta que el curriculum debe ser flexible, es decir que los aprendizajes deberán estar orientados a adquirir saberes, que posibiliten una mejor integración y desenvolvimiento social, como así también el logro de independencia en la realización de tareas de la vida cotidiana.

Para poder elaborar una propuesta educativa pertinente y adecuada, es necesario conocer la realidad en la que se desenvuelve el sujeto. Esto permitirá que exista relación entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre en el ámbito social y cultural.

Ejes de contenidos

- Trayectoria educativa integral en distintos contextos.
- Aportes de los campos didáctico y pedagógico a la educación de sujetos con discapacidad intelectual.
- Orientaciones curriculares y transposición didáctica.
- Propuestas curriculares basada en ejes de aprendizaje: cuerpo, comunicación, juego, alfabetización, tiempo, espacio, participación, trabajo y ciudadanía orientación vocacional/laboral/ocupacional.
- Proceso de alfabetización.

APORTES DE LAS TECNOLOGÍAS PARA SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La oportunidad de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aniden en la escuela, es decir, formen parte de su cotidianeidad escolar constituye un desafío para los docentes y también para los estudiantes de los profesorados. Sabemos las posibilidades que ellas ofrecen en el aprendizaje.

Su utilización con personas con discapacidad intelectual está pensada como una forma de lograr una mejor comunicación, la estimulación perceptiva, favorecer la atención, concentración y memoria. Interactuar con distintos formatos de textos, imágenes y sonidos. Así la tecnología se convierte en un medio que tiene como característica la flexibilidad y la interactividad, constituyéndose en una herramienta que reduce la desigualdad y exclusión, posibilitando el aprendizaje.

Si bien son varias las posibilidades que brindan, es necesario que los estudiantes puedan conocer y experimentar estos beneficios, como así también comprender que el uso de las nuevas tecnologías no tiene que invalidar el uso de otros recursos, tener en cuenta que se trata sólo de recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje.

Su utilización en Educación Especial no tiene como objetivo lograr expertos en el manejo de las mismas, sino incorporarlas como facilitadoras de la situación didáctica.

Ejes de contenidos

- Las nuevas formas de simbolización ligadas al uso de las nuevas tecnologías.
- Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), acercamiento, intercambio y diálogo entre enseñante y aprendiente.

- Análisis del rol que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación como nuevos agentes de socialización.
- Experiencias cotidianas: influencia y uso de televisión, computadoras, celulares y videojuegos.
- Hipertexto: otras formas de lectura y escritura.
- Elaboración de actividades mediante el uso de diferentes programas.
- Condiciones de accesibilidad.

op

TERCERA EDAD EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Las personas con discapacidad intelectual, a lo largo de la vida necesitan de otras personas, que puedan orientarlos, guiarlos y ayudarlos en la toma de decisiones o realización de actividades. Generalmente esta responsabilidad está a cargo de los padres o familiares. Ahora bien, cuando los adultos responsables van envejeciendo o no están presentes, suele presentarse el problema de quién asume la responsabilidad y cuidado de la persona con discapacidad.

Frente a esta problemática existen algunas alternativas que pueden ayudar a afrontar esta situación, como también legislación al respecto. Por lo general, tanto a nivel internacional, nacional, provincial como departamental, se encuentran organizaciones no gubernamentales a quienes se puede acudir.

Esta unidad curricular permite a los estudiantes, conocer nuevos ámbitos de inserción laboral y escolar, no solamente escuelas especiales, sino por ejemplo centros educativos terapéuticos, hogares, talleres protegidos; como así también los marcos legales correspondientes para poder asesorar tanto a la persona con discapacidad como a su familia.

Ejes de contenidos

- Subjetividad y sostén.
- Problemática de la autovalía frente a la ausencia familiar.
- Lugar de la persona con discapacidad intelectual en relación a las representaciones de "los otros".
- Duelo y construcción de proyectos.
- Uso del tiempo libre.
- Prevención, bienestar y calidad de vida.
- Instituciones y organizaciones sociales de atención y orientación a la persona con discapacidad intelectual y su familia.

ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD NEURO-LOCOMOTORA

SUJETOS Y DISCAPACIDAD NEURO-LOCOMOTORA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La educación de la persona con discapacidad neuro-locomotora, como en otro tipo de discapacidad, requiere un cambio de mirada, ya no centrada en la discapacidad y la patología; sino una mirada que se fundamenta en las posibilidades, en su condición de sujeto con capacidades.

Haciendo un análisis retrospectivo se puede observar que este tipo de discapacidad estuvo muy ligada al modelo médico-rehabilitador, negándose aspectos psicológicos y educativos; como así también del contexto como espacio limitante de las relaciones y desplazamientos.

“...el espacio se introduce como un factor activo en el desarrollo de grupos e individuos. La vaga imagen de escenario mudo y estático es sustituida por la certeza inquietante del espacio como co-protagonista en nuestros actos, pensamientos, deseos y decisiones. ¿Cómo es este co-protagonismo? ¿Qué sucede cuando en ciertos individuos se producen modificaciones corporales y por lo tanto se modifica su relación con el espacio?”¹⁰⁸

Ejes de contenidos

- Representaciones sobre la discapacidad neuro-locomotora a lo largo de la historia. Enfoque sociohistórico y contextual.
- Aspectos neuropsicosociolingüísticos.

¹⁰⁸ Coriat, S. *Lo urbano y lo humano: hábitat y discapacidad*, en Eroles, C. y Fiamberti, H, *Los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires, Eudeba, 2008.

- Atención temprana. Importancia de la función materna y paterna en la construcción de la función del hijo.
- Constitución subjetiva.
- Familia y educación. Cambios en la organización y estructura familiar.
- Juego, motricidad y lenguaje. Proceso de simbolización.
- Del yo corporal al yo social. Esquema, imagen y concepto corporal.
- Relaciones intra e interpersonales.
- Aprendizaje y comunicación.
- Privación afectiva, sobreprotección, cuidados, independencia y autonomía.
- Sexualidad, vida en familia e inclusión social.



**EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD NEURO-
LOCOMOTORA**

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Pedagogía y la Didáctica, en tanto campos de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje aportan saberes a la formación docente que permiten elaborar propuestas integrales para personas con discapacidad en diferentes contextos.

El abordaje pedagógico de los alumnos con discapacidad neuro-locomotora, suele ser complejo y no podemos indicar una única metodología o estrategia; ya que esto dependerá del tipo de discapacidad, como así también del contexto familiar, escolar y social que rodea al sujeto.

En general es necesario tener en cuenta que el curriculum debe ser funcional, es decir que los aprendizajes deberán estar orientados a adquirir habilidades de aplicación práctica, que posibiliten una mejor integración y desenvolvimiento social, como así también el logro de independencia en la realización de tareas.

Para poder elaborar una propuesta educativa pertinente y adecuada, es necesario conocer la realidad en la que se desenvuelve el sujeto. Esto permitirá que exista relación entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre en el ámbito social y cultural.

Ejes de contenidos

- Trayectoria educativa integral. Desafíos educativos: Estrategias y enseñanza de aprendizajes. Integración educativa: trayecto curricular en los procesos de integración.
- Aportes de los campos didáctico y pedagógico a la educación de sujetos con discapacidad neuro-locomotora
- Orientaciones curriculares y transposición didáctica.

- Ayudas funcionales y adaptaciones para la actividad escolar. Adaptaciones de acceso al curriculum.
- Propuestas curriculares basada en ejes de aprendizaje: cuerpo, comunicación, juego, alfabetización, tiempo, espacio, participación, trabajo, ciudadanía y orientación vocacional/laboral/ocupacional,.
- Proceso de alfabetización.

op3

**APORTES DE LAS TECNOLOGÍAS PARA SUJETOS CON DISCAPACIDAD
NEURO-LOCOMOTORA**

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La oportunidad que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aniden en la escuela, es decir, formen parte de su cotidianeidad escolar constituye un desafío para los docentes y también para los estudiantes de los profesorados. Sabemos las posibilidades que ellas ofrecen en el aprendizaje.

Su utilización con personas con discapacidad intelectual está pensada como una forma de lograr una mejor comunicación, la estimulación perceptiva, favorecer la atención, concentración y memoria. Interactuar con distintos formatos de textos, imágenes y sonidos. Así la tecnología se convierte en un medio que tiene como característica la flexibilidad y la interactividad, constituyéndose en una herramienta que reduce la desigualdad y exclusión, posibilitando el aprendizaje.

Si bien son varias las posibilidades que brindan, es necesario que los estudiantes puedan conocer y experimentar estos beneficios, como así también comprender que el uso de las nuevas tecnologías no tiene que invalidar el uso de otros recursos, tener en cuenta que se trata sólo de recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje.

Su utilización en Educación Especial no tiene como objetivo lograr expertos en el manejo de las mismas, sino incorporarlas como facilitadoras de la situación didáctica.

Ejes de contenidos

- Las nuevas formas de simbolización ligadas al uso de las nuevas tecnologías.
- Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), acercamiento, intercambio y diálogo entre enseñante y aprendiente.

- Análisis del rol que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación como nuevos agentes de socialización.
- Experiencias cotidianas: influencia y uso de televisión, computadoras, celulares y videojuegos.
- Hipertexto: otras formas de lectura y escritura.
- Elaboración de actividades mediante el uso de diferentes programas.
- Condiciones de accesibilidad.

opb

TERCERA EDAD EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD NEURO- LOCOMOTORA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Las personas con discapacidad neuro-locomotora, a lo largo de la vida necesitan de otras personas, que puedan orientarlos, guiarlos y ayudarlos en la toma de decisiones o realización de actividades. Generalmente esta responsabilidad está a cargo de los padres o familiares. Ahora bien cuando los adultos responsables van envejeciendo o no están presentes, suele presentarse el problema de quién asume la responsabilidad y cuidado de la persona con discapacidad. Frente a esta problemática existen algunas alternativas que pueden ayudar a dar solución y también la legislación se ha ocupado de esto.

Es necesario conocer esta situación y también conocer cuáles son las organizaciones del medio que pueden tomar esta responsabilidad. Por lo general, tanto a nivel nacional, provincial como departamental existen organizaciones no gubernamentales a quienes se puede acudir.

Este espacio también tiene que permitir a los estudiantes, conocer nuevos ámbitos de inserción laboral, no solamente escuelas especiales, sino por ejemplo centros educativos terapéuticos, hogares, talleres protegidos; como sí también la legislación correspondiente para poder asesorar tanto a la persona con discapacidad como a su familia.

Ejes de contenidos

- Subjetividad y sostén.
- Problemática de la autovalía, frente a la ausencia familiar.
- Lugar de la persona con discapacidad neuro-locomotora en relación a las representaciones de "los otros".

- Duelo y construcción de proyectos.
- Educación permanente.
- Uso del tiempo libre.
- Prevención, bienestar y calidad d vida.
- Instituciones y organizaciones sociales de atención y orientación a la persona con discapacidad neurolocomotora y su familia.

op,

ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD VISUAL**SUJETOS Y DISCAPACIDAD VISUAL**

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Es en la relación con los objetos, los sujetos y el mundo que se va construyendo la subjetividad. Constitución subjetiva que se nutre de la mirada, los sonidos, las caricias, la experiencia, el deseo y las palabras. La persona con discapacidad visual logrará el conocimiento de lo que lo rodea mediante la integración de experiencias táctiles y auditivas; cobrando importancia "el otro" que lo ayudará a mirar y mirarse.

Sabemos que las vivencias que se dan en los primeros años tienen relevancia a lo largo de la vida; por ello es importante y necesario ofrecer lo más tempranamente posible la atención y estimulación adecuada. Esto posibilitará que las personas ciegas o con baja visión puedan lograr acceder a la educación, al mundo del trabajo, logrando participación e inserción social.

Ejes de contenidos

- Representaciones sobre la discapacidad visual a lo largo de la historia. Enfoque sociohistórico y contextual.
- Relaciones intra e interpersonales.
- Interacciones comunicativas.
- Aspectos neuropsicosociolingüísticos en la construcción del lenguaje.
- Sexualidad, vida en familia e inclusión social.
- Desarrollo psicológico de la persona con discapacidad visual.
- Discapacidad visual en las diferentes etapas de la vida.
- Anatomía y fisiología del sistema visual.
- Patologías oftalmológicas. Exámenes y estudios oftalmológicos.
- Ceguera y baja visión.

- Atención temprana. Estimulación y rehabilitación visual.
- Desarrollo de la eficiencia visual.

cop

EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Pedagogía y la Didáctica, en tanto campos de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje aportan saberes a la formación docente que permiten elaborar propuestas integrales para personas con discapacidad en diferentes contextos.

En las personas con discapacidad visual la entrada de información se realiza por la vía auditiva y táctil. La limitación de ver determinados fenómenos y de efectuar acciones por imitación espontánea sobre parámetros visuales, como la falta de orientación y perspectiva en el espacio, hacen necesario disponer de más tiempo para el análisis y síntesis de la información. Esto tiende a configurar características en su personalidad, como por ejemplo dependencia infantil, miedos, inhibición de movimientos espontáneos, dificultad para desenvolverse en la vida cotidiana, en las interacciones comunicativas y académicas relacionadas generalmente a la lectoescritura y la matemática.

En el sistema Braille la lectoescritura se realiza mediante el tacto, lo que implica procesos psicológicos diferentes a los que se ponen en juego en la lectoescritura de los videntes. Por ello es muy significativo el uso de habilidades perceptivo táctiles como también la memoria. Conjuntamente con el aprendizaje del Braille las personas con discapacidad visual deberán conocer materiales específicos y dominar técnicas que les permitan construir aprendizajes.

Es necesario conocer estos aspectos, para poder acompañar las trayectorias educativas, que posibiliten el aprendizaje escolar y social de estas personas.

Es por ello que los estudiantes deben conocer estos recursos para poder acompañar los trayectos educativos de las personas con discapacidad visual; asegurando de esta manera la escolarización más adecuada a sus posibilidades.

Ejes de contenidos

- Trayectoria educativa integral.
- Aportes de los campos didáctico y pedagógico a la educación de sujetos con discapacidad visual.
- Orientaciones curriculares y transposición didáctica.
- Propuestas curriculares basada en ejes de aprendizaje: cuerpo, comunicación, juego, alfabetización, tiempo, espacio, participación, trabajo ciudadanía y orientación vocacional/laboral/ocupacional.
- Recursos específicos para la enseñanza y aprendizaje en distintas disciplinas. Ábaco, caja de aritmética, cubarritmo, equipo de geometría.
- Aspectos metodológicos y específicos para la enseñanza de la matemática.
- Sistema Braille. Reseña histórica y características.
- Signografía braille, integral y estenografiada.
- Aspectos metodológicos y pedagógicos para la enseñanza del braille.

CPB

TIFLOTECNOLOGÍA Y RECURSOS AUXILIARES

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Esta unidad curricular permitirá analizar y reflexionar sobre las condiciones de accesibilidad al currículum por parte de las personas con discapacidad visual; mediante la selección, diseño, elaboración y utilización de recursos didácticos; como así también la incorporación de diversos dispositivos y ayudas basadas en la utilización de recursos informáticos: hardware o software.

Es importante que tanto las personas con discapacidad visual, sus familiares, profesionales y docentes puedan acceder a información adecuada sobre este tema. En este sentido los estudiantes a partir de los conocimientos logrados en su formación, podrán ofrecer asesoramiento pertinente y oportuno para poder tomar decisiones adecuadas al momento de elegir productos que se adapten a las necesidades de cada persona. Teniendo en cuenta que entendemos por tiflotecnología:

“el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar, a las personas con ceguera o baja visión, los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer la autonomía personal y plena integración social, educativa y laboral”¹⁰⁹.

Ejes de contenidos

- Estrategias pedagógicas especiales y elaboración de materiales.
- Material didáctico en el proceso educativo de la persona ciega y con baja visión. Mapas de relieve en thermoform.
- Estrategias pedagógicas para la elaboración de materiales en sistema Braille.
- Recursos informáticos y tiflotecnológicos. Hardware y software adaptados para personas con discapacidad visual.

¹⁰⁹ Secretaría de Educación Pública de México. Proyecto SEP *Discapacidad visual. Matemáticas. La integración educativa a la educación secundaria*. México.

PERSPECTIVA SOCIAL, LABORAL Y OCUPACIONAL EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Las representaciones sociales sobre la discapacidad, han llevado a lo largo del tiempo a que se excluya a personas con discapacidad, tanto en lo que al ámbito educativo se refiere; como así también y aún de manera más evidente se da la exclusión y falta de oportunidades en el ámbito laboral.

Cuando se refiere a las posibilidades de educabilidad, esto no puede quedar reducido a la escolaridad en los primeros años, es decir Educación Inicial y Primaria; sino que debe considerarse también la Educación Secundaria y Superior.

La Formación Docente ofrece a los estudiantes espacios de reflexión y conocimiento sobre temáticas en relación a las posibilidades y condiciones de accesibilidad de las personas con discapacidad visual tanto al mundo laboral como educacional y la eliminación de barreras que impidan su inserción social.

Ejes de contenidos

- Integración social.
- Orientación vocacional – ocupacional.
- Espacios de formación laboral.
- Educación y trabajo.
- Educación y trabajo.
- Participación e inserción social.
- Educación universitaria.
- Habilitación ocupacional y laboral. El acceso al mundo laboral.
- *Barreras* para el aprendizaje y participación de las personas con discapacidad visual.

- Transición de la vida adulta de las personas con discapacidad visual.
- Programas de formación continua.
- Servicios que se ofrecen para los adultos con discapacidad visual. Legislación existente en materia de integración al mundo laboral.

9/3/

ORIENTACIÓN, MOVILIDAD Y AUTONOMÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La orientación y movilidad requieren de procesos cognitivos de orientación mental, como así también de habilidades de locomoción; implica la ubicación del cuerpo en el espacio, la relación de éste con objetos y la capacidad de desplazarse dentro de ese espacio. Para facilitar esto, es necesario que quienes tengan a su cargo la educación de la persona con discapacidad visual conozcan aspectos relacionados con la disposición espacial, la seguridad y el traslado; ya que los mismos posibilitarán y contribuirán de manera progresiva al logro de independencia y autonomía.

Es de fundamental importancia que la persona con discapacidad visual pueda participar activamente en su medio, ejerciendo sus derechos y cumpliendo sus deberes y responsabilidades. Para esto se hace necesario orientar al sujeto hacia el uso y empleo de sus potencialidades y medios a su alcance para conocer, captar y comprender su contexto, de manera de tener la más completa participación en él, empleando medios o formas compensatorias.

Ejes de contenidos

- Historia y fundamentación de la orientación y movilidad y las actividades de la vida diaria.
- Aprendizaje sensorial y motor en orientación y movilidad.
- Técnicas específicas de orientación y movilidad con y sin bastón.
- Estrategias de enseñanza en actividades de la vida diaria.
- Adaptación e integración social.

ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD AUDITIVA

SUJETO Y DISCAPACIDAD AUDITIVA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Todo hijo carga con un imaginario parental, un lugar asignado. Se depositan en él expectativas, deseos, creencias, ilusiones, valores, ideologías familiares, culturales, otros que lo ubican en un lugar. Todos aspectos que adicionan un peso o no, a la hora de *elaborar el duelo*; aspectos que distancian más o menos a este niño real "deficitario" de aquel niño deseado. Esto implicará modos de interacción y comunicación que tendrán su incidencia en la constitución subjetiva.

Es la vida social la que configura la personalidad e identidad, modelando su forma de sentir, de pensar, de actuar, de vincularse con el mundo y con ellos mismos. Parafraseando a Cecilia Moise¹¹⁰, lo que le corresponde al *sujeto*, es el deseo inconsciente como motor, y a los *otros* reprimiéndolo y dominándolo. Pero, es este deseo inconsciente lo que le hace transformarse y transformar su relación con los demás.

La *subjetividad*, alude al espacio personal e íntimo del ser humano que se va configurando en el intercambio con los demás.

Aznar Minguet¹¹¹, sostiene que el sujeto tiene una doble identidad: la personal y la social. A las que se llega por un proceso, en el cual la persona va asumiendo las expectativas que se proyectan sobre ella como pautas y normas de comportamiento, hasta el punto de hacer suyas las expectativas de los demás.

Ejes de contenidos

¹¹⁰ Cfr. Moise, C. *Prevención y psicoanálisis. Propuesta de salud comunitarias*. Buenos Aires Editorial Dos 1998.

¹¹¹ Cfr. Aznar Minguet, P. El componente afectivo en el aprendizaje humano. *Revista española de pedagogía* Año LIII, nº 200, enero-abril 1995.

- Representaciones sobre la discapacidad auditiva a lo largo de la historia.
- Relaciones intra e interpersonales. Interacciones comunicativas.
- Aspectos neuropsicosociolingüísticos en la construcción del lenguaje.
- Sexualidad, vida en familia e inclusión social.
- Desarrollo psicológico de la persona con discapacidad auditiva.
- Discapacidad auditiva en las diferentes etapas de la vida.
- Educación y trabajo.
- Participación e inserción social.
- Perspectivas en el estudio de la sordera: Concepto de sordera e hipoacusia.
- Comunidad Sorda.
- Subjetividad.
- Perspectiva psicológica, sociológica y antropológica del sujeto con discapacidad auditiva.
- Perspectiva médica y audiológica
- Abordaje interdisciplinario.
- Opciones comunicativas en la educación de los sordos: el oralismo, la comunicación total, bilingüismo. Enseñanza del lenguaje escrito.

03

LENGUA DE SEÑAS

Formato: Asignatura

Carga horaria: 5 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Ley de declaración de la Lengua de Señas Argentina como lengua oficial para sordos, en su artículo 2do., expresa que "será obligatoria la instrucción bilingüe, de la Lengua de Señas Argentina y la Lengua Española oral y escrita a personas sordas en todos los establecimientos educativos y reeducativos de Sordos del Territorio Nacional"; razón por la cual los docentes que tendrán a su cargo la educación de personas con discapacidad auditiva deberán tener una sólida formación en lo que a Lengua de Señas Argentina respecta.

Es importante y fundamental en la formación de los estudiantes, instancias prolongadas en espacios de la Comunidad Sorda, que ofrezcan la posibilidad de aprender formalmente la lengua de los alumnos sordos y lograr empatía cultural para así poder entender con mayor eficacia al alumnos/a sordo/a en la escuela.

La formación inicial del profesorado necesitará la generación de espacios de reflexión que permitan a los estudiantes profundizar sobre sus experiencias de aprendizaje; para lo cual favorecerá el encuentro entre Comunidad Sorda, escuela y profesorado.

Ejes de contenidos

- La Lengua de Señas. Perspectiva histórica. Mitos. Aspectos estructurales. Sistema de transposición fonética.
- Análisis e identificación de aspectos morfológicos, léxicos y sintácticos.
- Estado actual de la Lengua de Señas Argentina.
- Mecanismos en la adquisición y generación de la Lengua de Señas Argentina.

Observación: los aspectos teóricos deberán ser acompañados de situaciones prácticas que permitan la utilización real de la lengua de señas, con talleres interactivos además de guías de lectura y estudio con bibliografía obligatoria y de consulta, con un nivel léxico por unidades y evaluaciones teóricas y prácticas.

OP

EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Pedagogía y la Didáctica, en tanto campos de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje aportan saberes a la formación docente que permiten elaborar propuestas integrales para personas con discapacidad en diferentes contextos.

El proceso de escolarización de la persona con discapacidad auditiva, requiere por parte de los docentes, de una formación integral que responda a un análisis exhaustivo respecto a la educación de estas personas en la actualidad.

Si bien es importante considerar los aspectos educativos, también es necesario y complementario al mismo, tener en cuenta los avances tecnológicos. La integración de ambos posibilitará una educación integral. Éstos, incorporados al ámbito educativo, necesitan ser acompañados de una adecuada renovación metodológica y organizativa, ya sea en el aula como en otros contextos institucionales.

La educación de la persona con discapacidad auditiva, como en otro tipo de discapacidad, requiere un cambio de mirada, ya no centrada en la discapacidad y la patología; sino una mirada que se fundamenta en las posibilidades, en su condición de sujeto con capacidades, como así también en la posibilidad de situar la educación de la persona con discapacidad auditiva en el marco de la diversidad cultural y lingüística.

Es necesario un conocimiento pedagógico, lingüístico, psicológico, sociológico y antropológico de la persona con discapacidad auditiva.

Ejes de contenidos

- Trayectoria educativa integral. Desafíos educativos. Integración educativa de los sujetos con discapacidad auditiva.
- Aportes de los campos didáctico y pedagógico a la educación de sujetos con discapacidad auditiva.
- Orientaciones curriculares y transposición didáctica.
- Propuestas curriculares basada en ejes de aprendizaje: cuerpo, comunicación, juego, alfabetización, tiempo, espacio, participación, trabajo, ciudadanía y orientación vocacional/laboral/ocupacional.
- Atención temprana en niños con sordera. Detección precoz. Componentes básicos de los programas de atención temprana.
- Impacto de los avances tecnológicos y escolarización.
- Implementación del bilingüismo en la educación de sordos.
- Área curricular en la Lengua de Señas Argentina.
- Métodos para facilitar el acceso a la comunicación oral de estudiantes sordos.
- Recursos pedagógicos – didácticos.



APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN EN SUJETOS DON DISCAPACIDAD AUDITIVA
--

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Hablar de educación bilingüe implica el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina, como primera lengua en las personas con discapacidad auditiva, y el español como segunda lengua tanto en sus procesos de oralidad y escritura.

El lenguaje oral es la clave para la alfabetización de la persona con discapacidad auditiva, es el paso que posibilitará la adquisición de la lectura y la escritura.

La enseñanza de estos procesos será efectiva solamente si se enmarca en un contexto comunicativo que sea significativo para el sujeto, es decir, si está relacionado con las experiencias previas que él mismo tuvo mediante el lenguaje oral.

Ejes de contenidos

- Adquisición del lenguaje oral en la persona con discapacidad auditiva. Desarrollo y componentes del lenguaje: pragmático, semántico, morfosintáctico y fonológico. Dificultades del lenguaje.
- Proceso de la comunicación verbal y sus alteraciones: Bases psicolingüísticas; niveles lingüísticos; enfoque psicolingüístico, neuropsicológico- cognitivo y neurolingüístico
- Lectura y escritura, sus procesos y dificultades.

93
/

PERSPECTIVA SOCIAL, LABORAL Y OCUPACIONAL EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La transición a la adultez es un proceso biopsicosocial, que en el caso de las personas con discapacidad auditiva, suele requerir una intervención externa interdisciplinaria, que mediante una programación individual proporcione el caudal de experiencias que los oyentes tienen de forma espontánea, utilizando como escenarios la escuela, la comunidad y la empresa.

La persona con discapacidad auditiva tiene derecho a insertarse laboralmente, dada la centralidad que el empleo tiene en las sociedades industrializadas y que a partir de él, realmente se integre a la comunidad. Lograr eso implica una suma de necesita la visión a largo plazo para obtener el resultado esperado: personas adultas e independientes que puedan desarrollar su proyecto personal.

Ejes de contenidos

- Integración social.
- Orientación vocacional – ocupacional.
- Espacios de formación laboral.
- Educación universitaria.
- Habilitación ocupacional y laboral. El acceso al mundo laboral.
- Inserción laboral.
- Barreras para el aprendizaje y participación de los sujetos con discapacidad auditiva.
- Transición a la adultez.
- Programas de formación continua.
- Servicios que se ofrecen para los adultos con discapacidad auditiva.
- Legislación existente sobre integración al mundo laboral.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL

092

Dinámica del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

"La Práctica se visualiza como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'."
G. Ferry

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La práctica docente es **el eje integrador de la propuesta de formación inicial**. En ella converge el campo de la formación general y de la formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan, y al mismo tiempo, se problematizan.

Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica, en tanto entre ambas media una relación dialéctica. La teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente; no hay verdadero conocimiento si éste no lograr atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Los espacios de la Práctica I, II, III y IV tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso/ puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Desde Elena Achilli, se entiende a la práctica docente, como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto,

maestro o profesor, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Este trabajo, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

La práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, centrada en el "enseñar" y el "aprender".

*"Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera"*¹¹²

Se incorpora la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, ello es indispensable para lograr lo que Paulo Freire llamó **curiosidad epistemológica** que es una curiosidad **metódicamente rigurosa**. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros. "El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser"¹¹³

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

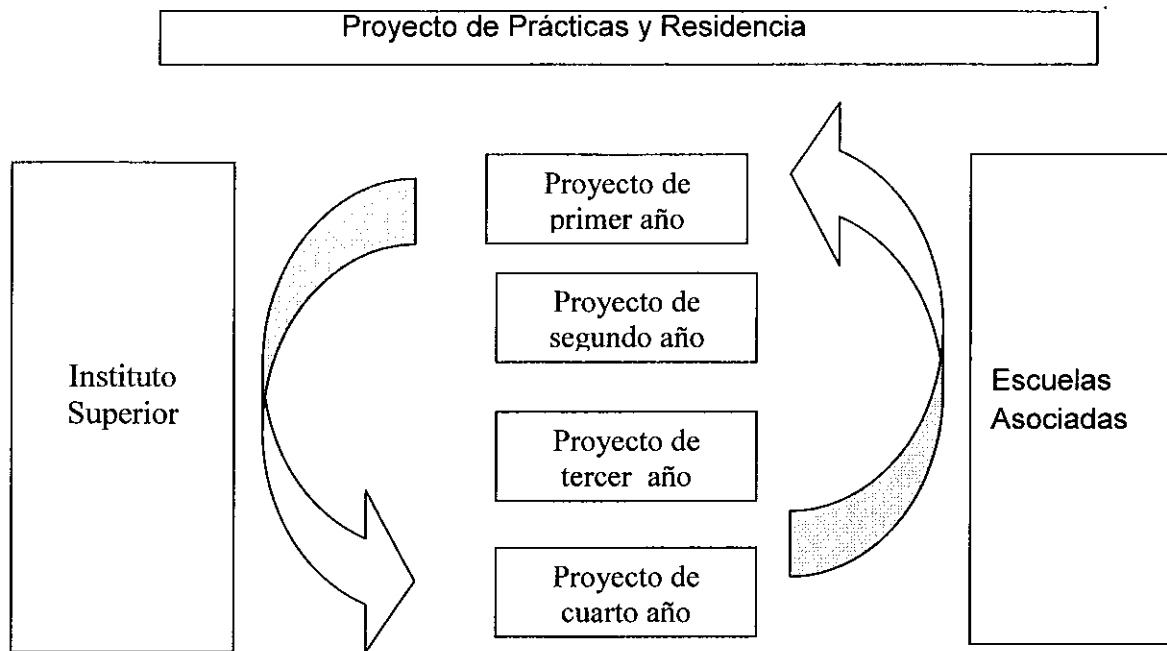
¹¹² Edelstein G., *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* www.rieoei.org/rie33a04.html

¹¹³ Freire, P. "Pedagogía de la autonomía" Buenos Aires, Siglo XXI, 1997. Pag. 85

Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: “El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras”...

... “La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “Instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello”¹¹⁴

¹¹⁴ INFD - Ministerio de Educación, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de Prácticas , pág. 227



Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas, con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones de distintos niveles y modalidades (urbanas, rurales y de islas) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, centros culturales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en los diferentes niveles educativos.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde docentes y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

La Praxis docente y memorias se incluyen en las unidades curriculares de 1° a 4° año de este Campo. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La unidad curricular de la Práctica Docente, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las experiencias en instituciones escolares serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica que integren el equipo, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de práctica, y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores**, colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

OP

PRÁCTICA DOCENTE I

Formato: Seminario- Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente tiene continuidad a lo largo de los cuatro años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes, graduados y maestros que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de otros y la vida cotidiana en las escuelas.

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, las condiciones de realización, de formación, desarrollo, y organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos de esta unidad curricular es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos, tanto formales como no formales.

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problemática. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo

macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas. Se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docente** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Recuperar la "biografía escolar" permite interpretar acciones de los estudiantes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. El trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la transformación de la misma.

Ejes de contenidos

- **La Práctica Docente como práctica social.**

El Campo de la Práctica y su articulación con los otros campos.

La Práctica Docente como espacio de aprendizaje y de "enseñar a enseñar".

Las biografías escolares.

Problemáticas en diferentes contextos.

La Práctica Docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y de experiencias educativas.

Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias, juventudes y adultos como espacios educativos.

▪ **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones**

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos históricos- políticos en que surgen.

Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.

Documentación y narrativa de experiencias.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones de reconocimiento.

OP

PRÁCTICA DOCENTE II

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador:

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas en la modalidad especial y en los distintos niveles educativos; en ámbitos urbanos, rurales y de islas, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos, niveles y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Las prácticas docentes se constituyen en el marco de intercambios semánticos e interacciones que se producen tanto en la estructura de las actividades académicas como en los modos de relación social.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la **organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles** asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional y las Didácticas específicas, resignificando la identidad y las características organizacionales y pedagógicas de las escuelas especiales y de instituciones de otros niveles educativos.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, y de que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, las problemáticas e identidad pedagógica de cada uno de los niveles y modalidades para los que se forma.

Ejes de contenidos:

- **La Práctica Docente y la identidad pedagógica de la modalidad especial y de otros niveles educativos.**

La modalidad especial y los distintos niveles educativos, historia, especificidad y organización en los distintos contextos.

La configuración institucional en la actualidad.

Caracterización del trabajo docente.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

- **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.

Dinámica institucional: el cotidiano escolar. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

Las narrativas de las experiencias escolares.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones colaborativas.

93

PRÁCTICA DOCENTE III

Formato: Seminario -Taller

Carga horaria: 6 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco orientador

En la Práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos, atendiendo a los diferentes contextos – urbanos y rurales, niveles y modalidades.

Las particularidades de las escuelas especiales, las de cada nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. No supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última; se trata, en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. Dice Freire: “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza-aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para las escuelas especiales y para los distintos niveles, acompañando procesos de integración, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con todas las unidades curriculares del campo específico y del campo general que dan marco conceptual a la formación.

Se prevé incluir **ateneos interinstitucionales** como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos, y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergente de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales.
- Exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Se plantea, entonces, como necesario “comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995)

Ejes de contenidos:

- **La situación de enseñanza en diferentes contextos educativos, escuelas especiales y en otros niveles educativos.**

Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.

Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en diferentes contextos, modalidad especial y otros niveles.

Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias.

- **Diseño e implementación de propuestas pedagógico-didácticas para diferentes contextos educativos, escuelas especiales y otros niveles educativos.**

Diseño y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas en función de los Diseños Curriculares correspondientes a la modalidad especial y a los niveles, los grupos escolares, trabajo en equipo y proyectos institucionales.

Procesos de análisis sociocrítico e interpretativo de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación.

La práctica reflexiva como práctica grupal.

Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

op

PRÁCTICA DOCENTE IV - RESIDENCIA

Formato: Seminario-taller

Carga horaria: 10 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativa

La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, análisis y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en una escuela especial según la orientación elegida y acompañando procesos de integración en los distintos niveles educativos.

- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite – a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV-Residencia, adopta el formato de **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes, a partir de temáticas o casos emergentes.

El desafío sigue consistiendo en procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir la urgencia de ciertos cambios, e intentar caminos diferentes.

Ejes de contenidos

- **Proyecto pedagógico integrador**

La organización del proyecto pedagógico.

Las tareas en las distintas etapas

Los sujetos e instituciones de la práctica

Praxis e intervenciones didácticas e institucionales

Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento

Intervenciones socioeducativas.

Memoria de la trayectoria de formación: Informe Final de Residencia.

ep

CORRELATIVIDADES

OP

CORRELATIVIDADES DE LAS UNIDADES CURRICULARES

1er. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
1. Filosofía	3	96	
2. Pedagogía	3	96	
3. Oralidad, lectura y escritura	3	96	
4. Historia social y política de Argentina y Latinoamérica	2	64	
5. Tecnología de la Información y la Comunicación	2	64	
6. Alfabetización Inicial	3	96	
7. Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial	4	128	
8. Lengua, literatura y su didáctica I	3	96	
9. Matemática y su didáctica I	3	96	
10. Arte y Educación Especial	4	128	
11. Práctica Docente I	4	128	
2do. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
12. Didáctica general	3	96	2
13. Psicología educacional	3	96	
14. Corporeidad, juego y lenguajes	4	128	
15. Sujetos de la Educación Especial en diferentes contextos	4	128	7
16. Atención temprana	4	128	7
17. Ciencias naturales, tecnología y su didáctica I	3	96	
18. Ciencias sociales y su didáctica I	3	96	
19. Educación Física en la Educación Especial	2	64	
20. Práctica Docente II	4	128	1-2-7-11

3er. Año	Hs.	Hs	Correlativas
21. Historia de la Educación Argentina	3	96	4
22. Sociología de la Educación	3	96	1- 2
23. Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	3	96	
24. Lengua, Literatura y su didáctica II	3	96	8
25. Matemática y su didáctica II	3	96	9
26. Ciencias Naturales, Tecnología y su didáctica II	3	96	17
27. Ciencias Sociales y su didáctica II	3	96	18
28. Práctica Psicomotriz Educativa	4	128	7- 15
29. Trayectorias Educativas Integrales	4	128	7- 15
30. Práctica Docente III	6	192	Haber aprobado todas las unidades de 1ro. y 2do. año

op
/

Orientación Discapacidad Intelectual

4to. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
31. Instituciones Educativas	4	128	
32. Educación y Perspectiva Laboral del Sujeto Adulto con Discapacidad	3	96	7 - 15
33. Praxis Comunicacional	3	96	
34. Sujetos y Discapacidad Intelectual	4	128	7-15
35. Educación de los Sujetos con Discapacidad Intelectual	4	128	7- 15- 29
36. Tercera Edad en Sujetos con Discapacidad Intelectual	3	96	7- 15
37. Aportes de las Tecnologías para Sujetos con Discapacidad Intelectual	3	96	5- 7- 15
38. Práctica Docente IV- Residencia	10	320	24-25-26-27- 28-29-30

0/3
/

Orientación Discapacidad Neuro-locomotora

4to. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
39. Instituciones Educativas	4	128	
40. Educación y Perspectiva Laboral del Sujeto Adulto con Discapacidad	3	96	7 - 15
41. Praxis Comunicacional	3	96	
42. Sujetos y Discapacidad Neuro-locomotora	4	128	7-15
43. Educación los Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	4	128	7- 15- 29
44. Tercera Edad en Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	3	96	7- 15
45. Aportes de las Tecnologías para Sujetos con Discapacidad Neuro-locomotora	3	96	5- 7- 15
46. Práctica Docente IV- Residencia	10	320	24-25-26-27-28-29-30

Op
/

Orientación Discapacidad Visual

4to. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
47. Instituciones Educativas	4	128	
48. Praxis Comunicacional	3	96	
49. Sujetos y Discapacidad Visual	3	96	7-15
50. Educación de los Sujetos con Discapacidad Visual	4	128	7- 15- 29
51. Tiflotecnología y Recursos Auxiliares	3	96	
52. Perspectiva Social, Laboral y Ocupacional en Sujetos con Discapacidad Visual	3	96	
53. Orientación, Movilidad y Orientaciones de la vida diaria	3	96	
54. Práctica Docente IV- Residencia	10	320	24-25-26-27-28-29-30

OB
/

Orientación Discapacidad Auditiva

4to. Año	Hs.	Hs.	Correlativas
55. Instituciones Educativas	4	128	
56. Praxis Comunicacional	2	64	
57. Sujetos y Discapacidad Auditiva	4	128	7 - 15
58. Educación de los Sujetos con Discapacidad Auditiva	3	196	
59. Aprendizaje y Comunicación en Sujetos con Discapacidad Auditiva	3	96	
60. Perspectiva Social, Laboral y Ocupacional en Sujetos con Discapacidad Auditiva	3	96	
61. Lengua de Señas	5	160	
62. Práctica Docente IV-Residencia	10	320	24-25-26-27-28-29-30

OPB

BIBLIOGRAFÍA

op

DOCUMENTOS

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007

Ministerio de Educación.de la Nación. *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008

Ministerio de Educación.de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. Nivel Inicial –Nivel Primario. Buenos. Aires. 2007

Consejo General de Educación *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007.

CTERA - UDA- SADOP – CEA: *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente*; Buenos Aire; Mayo 2008.

Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial. Res. de Ap. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE.

Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria. Res. 5420/08 CGE – 3425/09.CGE

Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular. Ciclo Básico Común*. 2008.

Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. Documentos: N° 1, 2, 3, 4. 2008/2009.

Consejo General de Educación, Entre Ríos Dirección de Planeamiento Educativo. Coordinación Provincial de Educación Física. *Aportes para el análisis del campo del conocimiento de la Educación Física. Nuevo enfoque en la enseñanza de los juegos deportivos*. Lapiduz, G; Quintana, M.L.; Schauvinold, P y Zanier, F. 2008.

Consejo General de Educación. Programa de Educación Sexual Escolar Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Paraná, E.R. 2005-2006-2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). *Educación e inclusión para los jóvenes*. Buenos Aires, 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) *Educación Integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. 2008-

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Orientaciones 1. 2009.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Mesa de la Educación Entrerriana*.2007 – 2011.

Consejo General de Educación. Primer Congreso de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad (con) conciencia pedagógica". Concepción del Uruguay. 2008

NORMATIVAS

Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008.

Argentina, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.2006.

Argentina. Ley 9890 . *Ley Provincial de Educación*. Entre Ríos.2008.

Argentina, Ley N° 23.849 . *Convención sobre los Derechos del Niño*.1990.

Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. Ley Nacional N° 25.673: *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Buenos Aires. 23/05/2003.

Argentina, Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, 2006.

Entre Ríos, Res Provincial N° 0550.Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006.

Argentina. Ley 9891. *Ley Provincial de Discapacidad* .Entre Ríos .2008.

Argentina Ley N° 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* 2005.

Ley N° 9861. *Ley de Protección Integral de los Derechos de los, Niños , Adolescentes y la Familia*. 2008.

ONU Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).Ratificada por Argentina en 2008.

93

**BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN
GENERAL**

FILOSOFÍA

- Chakrabarty, D. *Tras la huella de Europa*. Editorial Tusquets, Madrid, 2008.
- Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Buenos Aires., Siglo XXI Editores, 1988.
- Estermann, J. *Filosofía andina. Sabiduría indígena por un mundo mejor*. La Paz, Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología, 2006.
- Feinmann, J. P. *¿Qué es la filosofía?* Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008.
- Guisán, E. *Introducción a la ética*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Hernández – Pacheco, J. *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, Tecnos, 1996.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*, Bs. As., AZ Editora, 1998.
- Kusch, R. *Obras completas*. Rosario, Fundación Ross, 2000.
- Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.
- Macintyre, A. *Historia de la ética*. Barcelona. Paidós Surcos, 2006.
- Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, El Signo, 2001.
- Radhakrishnan, S. y Raju, P. T. *El concepto del hombre. Estudio de filosofía comparada*. México, Fondo de Cultura Económica 1993.
- Salazar Bondy, A. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México, Siglo XXI, 1986.
- Scavino, D. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires. Paidós, 1999.
- Zea, L. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 2003.

OBSERVACIÓN: Los textos considerados “obras fuentes” de los filósofos tradicionales (Aristóteles, Platón, Descartes, Hume, etc) no se han citado como bibliografía ya que el docente seleccionara de acuerdo a sus elecciones, además existen muchas ediciones disponibles.

93

PEDAGOGÍA

- Boggino, N. *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2004.
- Bruner, J. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Camilloni, A., Celman, S. y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.
- Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.
- Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula*. Buenos Aires, Exordio, Santillana, 1999.
- Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI Editores, 2002.
- _____. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 1999
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Morín, E. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- _____. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1998
- Puigros, A. (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2007.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- Aguirre Rojas, C. A. *América Latina hoy: una visión desde la larga duración*. Revista Theomai (edición electrónica) n° 6. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. 2002.
- Bragoni, B. Editora. *Microanálisis. Ensayos de Historiografía Argentina*. Ed. Prometeo, Buenos Aires, 2004.
- Chiaramonte, J. C. Introducción. "La Cuestión Regional en el Proceso de Gestación del Estado Nacional Argentino" en *Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad en la*

provincia de Corrientes, primera mitad del siglo XIX. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.

Fradkin, R. y Gelman, J. Prólogo en Fradkin, R. y Gelman, J. Compiladores. *Desafíos al Orden. Política y sociedades rurales durante la Revolución de Independencia.* Rosario, Ed. Prohistoria, 2008.

Halperín Donghi, T. *Historia contemporánea de América Latina.* Madrid, Alianza Editorial, 1993.

_____ *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente.* Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1994.

Oszlak, O. *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional.* Buenos Aires, Ed. Emecé, 1997.

Sábato, H. *La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada* (artículo en prensa a ser publicado en Ensayos sobre la Nueva Historia. Política en América Latina, siglo XIX. México, El Colegio de México y Comité Internacional de Ciencias Históricas).

Torrado, S. *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983.* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Arnoux, E. y otros. *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Bas, A. y otros. *Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica,* Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.

Fernández Bravo, A. y Torre, C. *Introducción a la escritura universitaria.* Montevideo, Granica, 2003.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura.* Barcelona, Laertes, 1996.

Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero,* México, Universidad Iberoamericana, 1997.

Ong, W. *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra.* México, FCE, 1ª edición en español, 1987.

McEwan y Kieran E. (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu Editores, 1995.

Meirieu, P. *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html. 2006.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Albornoz, M. "Cómo leer desde la periferia las nuevas relaciones entre tecnología y sociedad", en Schiavo, E. y Finkelievich, S. (comp.) (1998) *La ciudad y sus TIC's*. Universidad de Quilmes, Bernal, 1998 pp 19 a 26.

Augé, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

Castells, M. Vol I *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1997

_____ *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona Plaza & Janes Editores, 2001

Eco, U. *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona. Lumen. 1995

Landow, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Litwin, E. Conferencia "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza" en *el II Congreso Iberoamericano "Educación y Nuevas Tecnologías", 2005*

Martín Barbero, J. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", Bogotá, Nómadas N° 5, 1996.

Mattelart, A. "Los Paraísos de la comunicación", en Ignacio Ramonet (ed.), *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial, 1998 p.23 – 28.

Moles, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Paidos, 1978.

Postman, N. "El juicio de Thantus" (Fragmento)", en: *Tecnópolis. La Rendición de la cultura a la Tecnología, Galaxia Gutemberg*. Círculo de Lectores, 1992.

Rheingold, H. "Cap. 10: La desinformocracia", en "*La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona, Gedisa. 1996 pp.: 347-376.

Rueda, A. *Representaciones de lo latinoamericano: memoria, territorio y transnacionalidad en el videoclip del rock latino*. Cali, Tesis, Univalle, 1998.

Sancho, J. M. "Cap.1. La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia" en Sancho, J. (comp.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori, 1994 pp. 13-37.

DIDÁCTICA GENERAL

Aizencang, N. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial, 2005.

Álvarez Méndez J M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Ediciones Morata, 2001.

Bertoni, A. *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1997.

Camillioni, A., Edelstein, G. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Camillioni, A. y otras *El Saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.

Chevallard, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Editorial Aique, 1997.

Contreras, D. *"Enseñanza, curriculum y profesorado"*. Madrid, Ediciones Akal, S.A. 1990.

Davini, M. C. "Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión" en *Revista Versiones*. Nº 3 -4. Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires, Primer Semestre, 1995.

_____ *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

De Alba, A. *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Díaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires, Editorial Rei, 1991.

Popkewitz, T. "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 184, 1990.

Sarlé, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992.

Terigi, F. y Diker, G. *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Buenos Aires, Editorial Piados, 1997.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005.

Augé, M. *El sentido de los otros*. Barcelona, Paidós, 1996.

Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997.

- Bourhis, R. y Laytus J. (comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, McGrawHill, 1996.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- _____ *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- _____ *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Kincheloe y Stienberg *Repensar el Multiculturalismo*. España, Octaedro, 1999.
- Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Cap. *Tecnologías del yo y educación*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1995.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos, 2005.
- Rosbaco, I. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005
- Shulman, J. *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Skliar, C. *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES

- Amuchástegui, G. "De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados", en *revista Novedades educativas* N° 175, 2005.
- Calmels, D. *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ El cuerpo es el mensaje. Mesa redonda: El cuerpo y la escuela, en *revista Novedades Educativas*. N° 124, 2001.
- Grasso, A. *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- Quiroga, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987.
- Schlemenson, S. *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1995.

Stokoe, P. *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.

_____ *La Expresión Corporal y el Adolescente*. Buenos Aires, Editorial Barry, 1980.

_____ *La Expresión Corporal y el Niño*. Buenos Aires, Editorial Ricordi Americana, 1977.

Stokoe, P. y Schachter, Alexander: *La Expresión Corporal*. Editorial Paidós, 1981.

Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal. 1982.

Winicott, D. *Realidad y juego*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1972.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ascolani, A. "La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes" en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales* (México: Facultad de Historia-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), enero-junio, número 3, 37-62, 2003

Carli, S. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

_____ "Educación pública. Historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

_____ "La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, número 7, 2006.

_____ "El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible", en Da Porta, E. y Saur, D. (coord.) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Colección. Educación, crítica y debate, Miño y Dávila, 1996.

_____ (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel, 1997.

De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1996.

Del Cueto, C. *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.

García Canclini, N. "El consumo cultural: una propuesta teórica", en Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.

García Guadilla, C. *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas, Nueva Sociedad, 2002.

Pineau, P. "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983, en Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de la Historia de la Educación Argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Pineau, P. Caruso, M., Dussel, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós. 2001.

Puiggrós, A. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

Somoza Rodríguez, M. *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Argentina, FCE, 2005.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

_____ y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ediciones Laia, 1977.

Durkheim, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.

Duschatzky, S.: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Duschatzky, S., Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Fernández Enguita, M. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.

Filmus, D. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

Frigerio, G., Diker, G. (Comp): *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Editorial del estante, Año 2005.

Gentili, P. y Frigotto, G. (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Kaplan, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

Zemelman, H., Tamarit, J., Carli, S. y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA, 2004.

DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

Abraham, T. *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

Argumedo, A. *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.

CONADEP, *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1985.

Cullen, C. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

_____ *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2005.

Heller, H. *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península, 1995.

Klainer, R. y otros. *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos, 1988.

Levi, P. *Historias naturales*. Barcelona, Editorial El Aleph, 2006.

_____ *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, Editorial El Aleph, 2006.

Negri, A. *Job: La fuerza del esclavo*. Buenos Aires, Paidós, 2002

O.E.A. *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Washington, Editorial de la Secretaría General de la OEA, 1970.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alliaud, A. y Duschayztky, L. (comp.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Beltrán, L., San Martín, A. *Diseñar la coherencia escolar. Colección Razones y propuestas educativas*. Madrid, Morata, 1998.

- Cantero, G., Celman, S. y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 2001.
- Davini, C. y Alliaud, A. *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Doménech, J. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Editorial Graó, 1997.
- Enriquez, E. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras, UBA, 2002.
- Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Frigerio, G. y Poggi, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.
- Frigerio, G. y Poggi, M. y Koringeld, D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Argentina, Ed. Novedades Educativas, 1999.
- Frigerio, G., *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Poggi, M. *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires, Santillana, 2002.
- Santos Guerra, M A. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.
- _____ *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal, 1993.

93

**BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN
ESPECÍFICO**

EJE: DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS

ALFABETIZACION INICIAL

- Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- _____ *La escuela puede*. Buenos Aires, Aique, 2008.
- _____ *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Alvarado, M. *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2001.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. y otros. *Sistemas de escritura, constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.
- Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Freire P., *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Península, 1989.
- Kaufman, A. M. y otros. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 2001.
- Rodríguez Illera, J. L. *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Rodríguez, M. E. (Comp.) *Alfabetización por todos y para todos*. XV Congreso mundial de Alfabetización, Buenos Aires, 2004
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA I Y II

- Alvarado, M. (Coord) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001
- _____ *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2004.

- Bombini, G., *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del zorzal, 2006.
- Braslavsky, B. *La escuela puede*. Buenos Aires, Aique, 2008.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- Chartier, A. M. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Connell, R. *Escuela y justicia social*. Madrid. España, Morata, 2006.
- Cuesta, C. *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del zorzal, 2006.
- Gaspar, M. P. y González, M. S. *NAP: Cuadernos para el aula. Lengua: 1º a 5º años*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006-2007.
- Montes, G. *La gran ocasión*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.
- Otañi, I. *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*. Buenos Aires, INFD, 1998.
- Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Pineau, P. y Cucuzza, R. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Rosario, Laborde, 2000.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I Y II

- Bressan, A. y otros. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Argentina, Libros del Zorzal, 2005.
- Bressan, A y Crego. *Razones para enseñar Geometría en la Educación General. Básica*. Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Broitman, C. y Kuperman, C. y Ponce, H. *Números en el Nivel Inicial*. Propuestas de trabajo. Argentina, Editorial Hola Chicos, 2003.
- Broitman-Itzcovich. *El estudio de las figuras y cuerpos geométricos: actividades para los primeros años de escolaridad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- Castro, A. *Matemáticas para los más chiquitos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2008.

_____ *Teoría de las situaciones didáctica un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la matemática.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Chaves, E. y Salazar, J. *La Historia de la Matemática como recurso metodológico en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en el currículo de séptimo año.*

Tesis 178 para optar por el título de Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática. Universidad Nacional Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica, 2003.

D'amore, B.; Fandiño Pinilla, M.I. *El papel de la epistemología en la formación de profesores.* Granada, En idioma español, en curso de impresión: *Epsilon*. 2005.

Díaz, E. *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos.*

Rosario. Laborde Editor Bottazzini, U. *Poincaré, Philosophe et mathématicien.* Les Genies de la Science. Revista Pour la Science. 2000.

Gascón, J. *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes.* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME), Vol 4. Num2, 2001.

Gonzalez A. – Weinstein E. *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006.

Gonzalez Lemmi, A. *La evaluación matemática infantil: un debate vigente.* Novedades Educativas N° 107-Buenos Aires, 2007.

Quaranta, M. E.; Tarasow, P.; Wolman, S. *Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas en Panizza, M. (comp): Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Buenos Aires, Paidós, 2003.

Sadovsky, P. *Enseñar Matemáticas Hoy: miradas, sentidos y desafíos.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II

AA.VV. *Análisis histórico del presente I Y II.* Paraná, F.C.E, U.N.E.R, 2000.

_____ *Ideología y Currículo.* Madrid, Akal, 1986.

Argumedo, A. *Los silencios y las voces de América Latina, notas sobre el pensamiento popular y nacional.* Ediciones del pensamiento nacional, 2000.

Bayer, O. *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos.* Planeta. 2003.

Carretero, M.-Rosa, A. y González, M. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires, Paidós Educador, 2006.

Corfield, M.I., Migueles, M. Y Castells, M. *Didáctica y Pedagogía.* Entre Ríos, Ediciones EDUNER, 2008.

- Comes, P. y otros *Enseñar y aprender ciencias sociales; Geografía e Historia*. Ice-Horsori, 1997.
- Cullen, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, 2004.
- Finocchio, S. *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires, TROQVUEL Educación, 1997.
- Friera Suárez, F. *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- Masarch, R. y Otros. *Aprender a Enseñar Geografía*. Ediciones Oikos-tau, 1999.
- Varela, B. *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Colihue, 2007.
- _____. *La trama de la identidad*. Buenos Aires, Editorial Dunken, 2004.
- Vernik, E. (Comp). *Qué es una nación, la pregunta de Renán revisada*. Prometeo 2004.

CIENCIAS NATURALES, TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA I Y II

- Aljanati, D., Wolovelsky, E. Tambussi, C. *Los códigos de la vida*, Ed. Colihue. 1997.
- Canessa, G. *Sistema Nervioso y Organos de los Sentidos*, Edit. Estrada, 1986.
- Castro, R, Handel, M y Rivolta, G. *Actualizaciones en Biología*. [1981]. Buenos Aires Eudeba, 1994.
- Curtis, H y otros. *Biología* (sexta edición). Editorial Panamericana. Buenos Aires. 2000.
- Elizalde, Antonio (Comp.). *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Ed. Universidad Bolivariana. Santiago de Chile, 2003
- Carretero, M. *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires, Aique, 2000.
- Gennuso G. *Educación Tecnológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2008.
- Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Rodriguez de Fraga, A. *Educación tecnológica, espacio en el aula*. Buenos Aires, Argentina, Aique, 1996.
- Rojo, Chemello, Segal, laies, Weissman. *Didácticas especiales*. Estado del debate. Aique, 1995.
- Villa, A. *Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Ensayos y experiencias. Buenos Aires, Noveduc, 2009
- Wolovelsky, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2008.

ARTE Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Díez, M. *Arte en la escuela infantil*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Freggiaro, M. *Los chicos y el lenguaje plástico-visual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

Friggerio, G.; Diker, G. *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Argentina, Editorial Del Estante, 2007.

Lowenfeld, V. *El niño y su arte*. Argentina, Kapelusz, 1958.

Lowenfeld, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina, Kapelusz, 1961.

Terigi, F. *Artes y Escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL
--

Aisenstein, Á. *Repensando los contenidos de la Educación Física*. Revista Pista Patio. Año 1 N° 4. Agosto. Buenos Aires, 1995.

Ausubel, D.P. y Otros. *Psicología educativa*. México, Trillas, 1983.

González de Álvarez, M. y Otros. *La Educación Física Infantil y su didáctica*. Buenos Aires, Editora A Z S.A, 1997.

Grosso, E. *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas, 2005.

Machicote, E. *Historia de la Educación Física y su contexto cultural en Argentina*. Nexo Sport. Colección Educación Física, 1987.

Otero Lagardera, Pere Navega Burgués. *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona, Editorial Paidotribo, 1ra. Edición.

Parlebas P. *Ponencia en el XIII Congreso Panamericano de Educación Física*. Colombia, 1991.

Sánchez Buñuelos, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física*. Madrid, Gymnos, 1992.

Vázquez Belinde. (Coordin) *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Editorial Síntesis, 2005.

OB
/

EJE: DISCIPLINAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Blanco R., Duk C., Pérez M. *Servicios de apoyo a la integración educativa: principios y orientaciones*. Santiago, Fundación HINENI, FONADIS, 2002.

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento): *Manual de Primeros Auxilios Legales*. Buenos Aires, Editoriales Aguilar, Alfaguara, Altea, Taurus, 2007.

Comisión de Expertos de Educación Especial. *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Informe de la Comisión de Expertos 2004. Santiago, MINEDUC.

García Méndez E. *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.

Ibáñez P. *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Madrid, Editorial Dykinson, 2002.

Muñoz Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. 2008.

Nussbaum, M. *El ocultamiento de lo humano*. Repugnancia, vergüenza y ley. Buenos Aires, Katz Editores, 2006.

Warnock, M. Prólogo. En J. Visser y G. Upton: *Special education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers, 1993.

Warnock, M. (1979): *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.

OB

APORTES INTERDISCIPLINARIOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

- Fejerman N. *Neurología Pediátrica*. 3ª edición. Editorial médica panamericana
- Frostig / Müller y col. *Discapacidad específica de aprendizaje en niños. Detección y tratamiento*. Buenos Aires, Editorial médica panamericana, 1986.
- Lajarraga, H. y colaboradores. *Desarrollo del Niño en contexto*. Buenos Aires, PAIDOS, 2004.
- Lewis, V. *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Buenos Aires, Paidós. 1991.
- Rouviere, H. / Delmas, A. / Delmas, V. *Anatomía humana, descriptiva, topográfica y funcional*. Tomo 4. Buenos Aires, Edición médica panamericana, 2005.

ATENCIÓN TEMPRANA

- AA- VV. *Niñez temprana*. Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires, Argentina, Novedades educativas, 2008.
- Bricker D. *Educación temprana en niños de riesgo y disminuidos*. México. Trillas.
- Coriat, E. *El psicoanálisis en la Clínica de bebés y niños pequeños*. Argentina, Editorial La Campana. 1996.
- Griehaber, S. *Las identidades en la educación temprana*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Levin, E. *Discapacidad: clínica y educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires. Argentina, Nueva Visión, 2003.
- Levin, E. *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotriz*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Levin, E. *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Mannoni, M. *El niño retrasado y su madre*. Argentina. Paidós, 2001.
- Osorio, F. *¿Qué función cumplen los padres de un niño?* Buenos Aires, Novedades educativas, 2008.
- Schlemenson, S. (comp.) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidos Educador, 2001.
- Yannuzzi, S. y Osorio, F. *Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, Noveduc, 2006.

PRÁCTICA PSICOMOTRÍZ EDUCATIVA

- Bonaste, M. y Fuste, S. *Psicomotricidad y vida cotidiana*. Barcelona, Grao.
- Calmels, D. *Cuerpo y Saber*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- _____ *Espacio Habitado*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- _____ *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires. Argentina. Novedades Educativas, 1998.
- Le Boulch, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Argentina, Paidós, 1997.
- Martín Dominguez, D. *Psicomotricidad e intervención educativa*. España, Pirámide, 2008.
- Le Bulch, J. *Una ciencia del movimiento humano*. Argentina, Paidos, 1984.
- Levin, E. *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Levin, E. *La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2006.
- Rigal, R. *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. España. Inde publicaciones, 2006.

EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA LABORAL DEL SUJETO ADULTO CON DISCAPACIDAD

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007 vigente en Argentina a través de la ley 26.378/2008).
- AA.VV. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible?* Buenos Aires, Novedades Educativas N° 207. 2008.
- Freire, P. *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTEGRALES

- Baquero, Diker, Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Argentina, Del Estante editorial, 2007.
- Borsani, M. *Adecuaciones Curriculares. Adaptaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2003.

- Cuomo, N. *La integración escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* España, Ediciones Aprendizaje Visor, 1994.
- Nussbaum, M. *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona, Paidós, 2007.
- Pérez de Lara, N. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial.* Barcelona, Laertes, 2001.
- Puigdellivol, I. *La Educación Especial en la escuela integrada.* Barcelona, Grao, 1998.
- Rosato, A. y Angelino, M. (coords.): *Discapacidad e ideología de la normalidad Desnaturalizar el déficit.* Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. y Téllez M. *Conmover la educación.* Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Terigi, Baquero y otros. *Educabilidad en tiempos de crisis.* Buenos Aires, Ediciones novedades educativas, 2004.

PRAXIS COMUNICACIONAL

- Oliver, B. *Comunicar para enseñar.*
- Autores varios. *Lenguas y lenguajes en la educación infantil.* Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2008.
- Revista Novedades Educativas. Nº 129- diciembre 2006-enero 2007

Bibliografía digital

www.ceapat.org. Centro de referencia estatal de autonomía personal y ayudas técnicas.

OB

EJE: SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN DIFERENTES CONTEXTOS

- Agamben, G. *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, 2005.
- Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- Cerletti, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires. LUMEN Humanitas, 1999.
- Derrida J. *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones la Flor.
- Frigerio y Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- Frigerio, G, y Diker, G. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Ensayos y Experiencias, 2003.
- Narodowski, M. *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique educación, 2008.
- Rosbaco, I. *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social, 2003.
- Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2002.

Orientación en Discapacidad intelectual.

- AA. VV. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible?* Buenos Aires. Novedades Educativas N° 207. 2008.
- Autores varios. *El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidad*. Buenos Aires, Novedades educativas N° 210, 2008.

- AA. VV. *Infancias en riesgo. Maltrato Infantil. La violencia y los niños. Diversidad cultural y escuela. Ensayos y Experiencia* Colección Psicología y Educación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- AA.vv. varios. *Infancias y consumo. Ser niños hoy.* Revista novedades educativas. N°206. Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- AA.VV. *Niños y jóvenes vulnerados.* Revista novedades educativas N°204-5. Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- AA. VV. *Primera infancia.* Revista novedades educativas. Buenos Aires, Noveduc, 2008-2009.
- AA.VV. Varios. *Proyectos en red: experiencias articuladas con TICs. Trabajo colaborativo e inteligencia colectiva. Forum virtual para movilizar competencias. Producción de blogs y mapas conceptuales.* Buenos Aires. Novedades Educativas N° 207. 2008.
- Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información,* Buenos Aires, Gránica, 2006.
- Bustelo, E. *El recreo de la infancia.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping.* Buenos Aires. Paidós, 2006.
- Carli, S., Lezcano, A., Karol M., Amuchástegui, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Carreras, M. y otros *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- Eroles, y Fiamberti, H. *Los derechos de las personas con discapacidad.* Secretaría de extensión universitaria y bienestar estudiantil. Universidad de Buenos Aires. 2008.
- Friend, M. y Bursuck, W. *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración.* Argentina, Troquel, 1999.
- Frigerio, G. *La división de las infancias.* Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- Frigerio, G. y Diker G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes.* Ensayos y experiencias. Buenos Aires, Novedades educativas, 2007.
- Frigerio, G.; Diker, G. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.* Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aire, Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- Kcichesk, M. *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.* Buenos Aires, Novedades educativas, 2008.

Manicelli, M. (coord.) *Infancia, legalidad y juego*. Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires, Noveduc, 2008.

Maturana Romesí, H. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires, Granica, 2008. *¿Niño limitado o niño diferente?* Conferencia sobre educación dictada en la Universidad Metropolitana en diciembre de 1990.

Reguillo, R. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma. Buenos Aires, 2000.

Materiales digitales

Capacitación FOPIE. Fortalecimiento pedagógico de las escuelas. Programa Integral de Igualdad Educativa. Integración de las TIC`s en las iniciativas pedagógicas.

Dirección de Educación Especial. Capacitación: Búsqueda y aplicación de las nuevas tecnologías en la escuela especial hoy. (2008)

Amigos capaces. Este programa no sólo es útil para los niños con alguna discapacidad, sino también para que los demás compañeros se sensibilicen y comprendan su situación. Disponible en www.educalia.org

Bibliografía digital

www.ticsyeducacionespecial.wordpress.com. Se puede encontrar información sobre acciones de capacitación de la provincia, documentos y enlaces de interés.

www.centrocamac.com.ar Centro Argentino de Medios Alternativos de Comunicación. En este sitio se encuentran disponibles distintas adaptaciones o dispositivos que ayudan a personas con discapacidad motriz en la realización de actividades de la vida diaria, como así también al uso de la computadora, la lectura y la escritura. Se encuentra disponible también un espacio dedicado a la estimulación sensorial.

www.educacion-especial.com Presenta información sobre las distintas discapacidades, presentando enlaces y videos de interés.

www.educared.org.ar/integrared Portal que ofrece información para personas con discapacidad, familias, organizaciones sobre la posibilidad de acceder al uso de las tecnologías para mejorar la calidad d vida.

www.educ.ar Portal Educativo del Ministerio de Educación Argentino

www.eduteka.org EDUTEKA es un Portal Educativo gratuito actualizado mensualmente desde Cali, Colombia, por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Desde Junio de 2001, la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe publica el Portal Eduteka, dirigido a la comunidad educativa colombiana y a la hispano parlante en general.

Orientación en Discapacidad neuro-locomotora

AA. VV. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible?* Buenos Aires, Novedades Educativas N° 207, 2008.

Guía de curriculum de pre-lenguaje para Multiimpedidos. Ontreach, Precollege, Washington.

Hinrie, N. *El niño paralítico cerebral en el hogar, en la comunidad, en la escuela.* 1980.

Marchesi, Palacios y Coll. *Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Barcelona, Santillana, 1990. Cap. Los alumnos con parálisis cerebral: desarrollo y educación.

Viglianco, D. *La persona multi-impedida. Una aproximación a su problemática.* 2000.

Orientación en Discapacidad visual.

Arroyo González y Martínez. *Fomento de la lectura en niños ciegos y disminuidos visuales.* Barcelona, Once, 1988.

AA.VV. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible?* Buenos Aires, Novedades Educativas N° 207, 2008.

Bilgewn, A. *Relación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en niños ciegos.* Nueva York, 1990.

Bueno, M y Toro Bueno. *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos.* Málaga. Algibe, 1994.

Cantavella y Otros. *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego.* Barcelona. Masson, 1992.

Chawla, H.B. *Oftalmología básica.* Barcelona, Ancora, 1983.

Chenca Benito. *Psicopedagogía de la ceguera y deficiencia visual.* Promolibro, 2000.

Crespo, S. *La escuela y el niño ciego. Manual Práctico.* Región Latinoamericana. Córdoba. ICVH, 1980.

Discapacidad visual. *Matemáticas. La integración educativa a la educación secundaria.* Proyecto SEP. Secretaría de Educación Pública. México.

Espejo de la Fuente, B. *EL braille en la escuela.* Madrid. Once, 1993.

- Fernández, Mercado, Pastor. *Discapacidad visual. Materiales para el aprendizaje*. Argentina, ICEVI, 1999.
- Forgus, R.H. *Percepción. Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo*. México, Trillas, 1982.
- Freeman, P. *El bebe sordociego*. Argentina, O.N.C.E, 1991.
- González y Boudet. *Enfoque sistémico de la educación del niño con discapacidad visual*. Tomos I y II. Buenos Aires, Actilibro, 1994.
- Guriovich, L. *Baja Visión*. Buenos Aires, 2001.
- Jaime y Otros. *Escritura. Metodología correctiva*. 1 y 2. Málaga, EPOE, 1985
- Jan Writer: *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes*. Paul Brooks Plusishing.
- Leonhardt, M. *La educación del niño ciego en los primeros años de vida*. Córdoba, ICEVH, 1986.
- Martín, E. *Apuntes sobre oftalmología*. Básica. Madrid, Once, 1988.
- Mon, F. y Pastorino, N. (comps.) *Discapacidad visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Ochaita y Otros. *Lectura braille y procesamiento de información táctil*. Madrid, Insero, 1988.
- Perez Pereira, M. ,Castro, J. *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*. España, Paidós, 1994.
- Rex, E. *Temas referidos a la alfabetización de los ciegos legales*. Córdoba, ICEVH, 1989.
- Unión Latinoamericana de ciegos. *Manual técnico de servicios de rehabilitación integral para persona ciegas y con baja visión en América Latina*.
- Webster, R. *Enseñanza de orientación y movilidad para personas sordociegas*, Jacksonville, Illiois, Publicaciones Katan

Orientación en Discapacidad auditiva

- AA.VV. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible?* Buenos Aires, Novedades Educativas N° 207, 2008.
- Jan Writer: *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes*. Paul Brooks Plusishing.
- Johnson, R. E., Liddell S.K., Erting C. *Develando los Programas: Principios para un mayor logro en la educación del sordo*. U.L.A, 1989.

- Lewis, V. *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. España, Paidós, 1987.
- Lower, E. *Pasos para aprender*. 1997.
- Massone, Simón, Druetta.: *Arquitectura de la escuela de sordos*. UBA. Argentina, Libros En Red.
- McInnes J. y Treffry J. *Guía para el desarrollo del niño sordo – ciego*. Madrid, Siglo XXI, 1988.
- Muros, B. *Los métodos de enseñanza del lenguaje del niño sordo*. En desarrollo Curricular y Organizativo del Niño sordo. Málaga, Aljibe, 1998.
- Politi, S. Sordoceguera. Disponible en www.quadernsdigitals.net
- Simón, M., Buscaglia V., Massone M. I. (comp.) *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?* Buenos Aires, Libros en Red, UBA, 2000.
- Skliar, C. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Argentina, EDIUNC, 1997.
- Torres Monreall, Rodriguez Santos y otros *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. España, Ediciones Aljibe, 1995.
- Veinberg, S. y Macchi, M. *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Webster, R. *Enseñanza de orientación y movilidad para personas sordociegas*, Jacksonville, Illinois, Publicaciones Katan.

OP
/

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

- Achilli, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires, Flacso, 1986.
- _____ *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde, 2000.
- Bixio, C. *"Enseñar a aprender". Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens ediciones, 2002.
- Davini, C. "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" en *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
- Dojman, G y Garbbarini *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba, Brujas, 2006.
- Edelstein, G. "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Edelstein, G., y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz. 1995.
- Jackson, P. W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2002.
- Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.
- Mansione, I. *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.
- Morzán, A. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco, Librería La Paz, 2007.
- Spiegel, A. *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2008.

Bibliografía general sobre Investigación Educativa

- Agno, R. "El taller de educadores y la investigación", en *Cuadernos de formación docente*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.

- Andrade, L. (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Badano, M., Homar, A. "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." *En Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2003.
- Candioti, M. E. *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Eisner, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Gallart, M. "La integración de métodos cuantitativos y cualitativos", en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Garay, L. *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, 4 y 5 de Julio de 2007, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kornblit, A. (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. 2008.
- Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata. 1993.
- Sampieri, R, Fernández Collado, C, y otros. *Metodología de la investigación*. México, Mc. Graw-Hill Ediciones. 1991.
- Sanchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Revista Perfiles Educativos*, número 61, (1993) México, CISE, UNAM.
- Taylor y Bogdan *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1990.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España, Proyecto Editorial Síntesis Sociología, 1999.
- Wainerman, C y Sautu, R (compiladoras): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial Lumiere, 2001.

037

Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación-acción.

Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Editorial Morata, 1993.

_____ *La investigación-acción en educación*. Madrid, Editorial Morata, 1994.

Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2005.

_____ *El salvaje metropolitano*. Argentina, Paidós, 2004.

Hart, S. *Investigación acción educativa*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1997.

Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid, Ed. Morata, 1992.

Kemmis, S. y Mac Taggart, R. (3° Edición revisada) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Editorial Laertes, 1988.

Maldonado, M., *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90*. Buenos Aires, EUDEBA. 2000.

Montesinos, M. P. y Pallma, S. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, 1999.

Pallma, S. *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza* (inédito). 1994.

Zeichner, K. *Volver a pensar la educación (Vol II) Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). España, Editorial Morata, 1993.

Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico

Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México, 1980.

Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC-Barcelona, 3era. Edición Paidós, 1993.

Publicaciones que remiten a procesos de investigación

Puiggrós, A. y Gagliano, R. *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E. (comp.) *La Escuela cotidiana*. México, F.C.E. 1995.

Sirvent, M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Universidad Nacional de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores, 2004.

Suasnabar, C. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial, 2004.

OB