



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"



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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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



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

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

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

Implicancia en la construcción participativa

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

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

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

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



de Educación Especial.

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

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

A estos lineamientos se podían agregar sugerencias y propuestas concretas.

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

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

LOS HORIZONTES FORMATIVOS

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



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

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

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

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

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

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

El maestro como profesional de la enseñanza

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



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

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

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

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

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

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



deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos.

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

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

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

El maestro como pedagogo

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

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

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



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

El maestro como trabajador de la cultura

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

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

Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

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

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



construcciones:

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

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

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

Un docente en formación tiene que habilitarse para:

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

LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

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

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

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

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



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

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

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

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

Los docentes en formación

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

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

Los docentes formadores

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



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

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



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

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

Los futuros alumnos/as de los docentes en formación

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

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

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



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

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

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

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

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

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

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



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

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

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

INSTITUCIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

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

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

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



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

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

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

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

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

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



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

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

LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

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

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



Los *conceptos iniciales constitutivos* son:

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

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

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

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

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

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



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

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

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

EL CAMPO DE ACTUALIZACIÓN FORMATIVA

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

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



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

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

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

EL CAMPO DE LA FUNDAMENTACIÓN

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

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

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

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



Dirección de Cultura y Comunicación
Provincia de Buenos Aires
I.S.F.D N° 21 "Dr. Ricardo Rojas"

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

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

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

EL CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS

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

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

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

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

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



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

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

EL CAMPO DE LOS SABERES ESPECÍFICOS

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

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



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

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

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

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



EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

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

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

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

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

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



3/2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL. 3er año

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Campo de la Subjetividad y las Culturas | Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje III (64) Abordaje psicopedagógico de los sujetos con discapacidad (64) | Campo de la Práctica Docente | | Campo de los Saberes Específicos | |
| | | <i>Práctica en terreno:</i> En el aula de educación especial y/o proyectos de integración, grupos de inicial y primaria (128) | Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa en los equipos transdisciplinarios</i> (32) | | |
| | | <i>Herramientas:</i> Investigación en y para la acción educativa (32) | Lenguaje y Comunicación en el sujeto con discapacidad intelectual (64) Sujeto con discapacidad intelectual (96) Currículo y Discapacidad Intelectual I (96) Atención temprana del Desarrollo Infantil (32) Producción de materiales y objetos didácticos (32) | | |
| Historia , Política y legislación educativa Argentina(64) | | | | | |
| Campo de la Fundamentación | | | | | |

Total de horas: 704hs.



4º Año Intelectual

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|--|
| Campo de la Subjetividad y las Culturas | Interacciones sociales (32) | Campo de la Práctica Docente | | Campo de los Saberes a Enseñar |
| | Psicopatología (64) | <i>Práctica en terreno:</i> En el aula, en el nivel de formación (192) | Currículo y Discapacidad Intelectual II (128) Taller de abordaje familiar en la escuela (32) Formación Laboral (96) Multidiscapacidad (32) Educación y nuevas tecnologías (64) Política y Legislación referida a la discapacidad (32) | |
| Reflexión Filosófica de la educación (32) | | Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32) | | Dimensión ético-política de la praxis docente (32) |
| Campo de la Fundamentación | | | | |
| Total de horas: 768 Hs. | | | | |
| Espacios de definición institucional (160) | | | | |
| Trayectos Formativos Opcionales | | | | |



4/ CORRELATIVIDADES

Orientación intelectual

| 2º Año | Correlativa |
|---|--|
| Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje II | Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I |
| Cultura, comunicación y Educación | ----- |
| Campo de la Práctica Docente | Campo de la Práctica Docente 1er año |
| Didáctica de Prácticas del Lenguaje II | Didáctica de Prácticas del Lenguaje I |
| Didáctica de la Matemática II | Didáctica de la Matemática I |
| Didáctica de las Ciencias Sociales II | Didáctica de las Ciencias Sociales I |
| Didáctica de las Ciencias Naturales II | Didáctica de las Ciencias Naturales I |
| Neurociencias | ----- |
| Teorías sociopolíticas y Educación | ----- |
| Didáctica y Currículum | Didáctica General |

| 3er Año | Correlativa |
|--|---|
| Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje III | Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje II |
| Abordaje Psicopedagógico de los Sujetos con Discapacidad | _____ |



| | |
|---|--|
| Campo de la Práctica Docente | Campo de la Práctica Docente Didáctica de Prácticas del Lenguaje II Didáctica de la Matemática II Didáctica de las Ciencias Sociales II Didáctica de las Ciencias Naturales II |
| Lenguaje y Comunicación en el sujeto con Discapacidad Intelectual | ----- |
| Sujeto con Discapacidad intelectual | ----- |
| Curriculum y Discapacidad Intelectual I | Didáctica y Curriculum |
| Atención temprana del Desarrollo Infantil | ----- |
| Producción de materiales y objetos didácticos | ----- |
| Historia, Política y legislación educativa | ----- |

| | |
|--|--|
| 4º Año | |
| Interacciones sociales | ----- |
| Psicopatología | Psicología del Desarrollo y Aprendizaje III |
| Campo de la Práctica Docente | Campo de la Práctica Docente III Didáctica y Curriculum |
| Curriculum y Discapacidad Intelectual II | Curriculum y Discapacidad Intelectual I |
| Taller de Abordaje Familiar en la escuela | ----- |
| Formación Laboral | ----- |
| Multidiscapacidad | ----- |
| Educación y Nuevas Tecnologías | ----- |
| Política y legislación referida a la discapacidad. | ----- |
| Reflexión filosófica de la Educación | Filosofía |
| Reflexión ético política de la praxis docente | ----- |