



LINEAMIENTOS

ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES
PARA LA MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA
PROVINCIA DE TUCUMÁN



"BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA 2010-2016"

CDU 37.214



MINISTERIO de
EDUCACION
PROVINCIA de TUCUMÁN



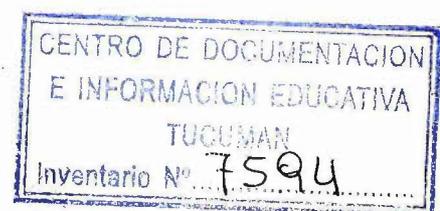
TUCUMÁN

"BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA 2010-2016"

cuadruplicado



LINEAMIENTOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES PARA LA MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN



Ministerio de Educación de Tucumán
Lineamientos Organizativos y Curriculares para la
Modalidad Educación Especial en la Provincia de
Tucumán. - 1a ed. - Tucumán : Ministerio de Edu-
cación de Tucumán, 2011.
276 p. ; 21x29 cm.

ISBN 978-987-24282-1-1

1. Educación . 2. Diseño Curricular. I. Título.
CDD 375

Fecha de catalogación: 04/04/2011

Ministerio de Educación
Secretaría de Estado de Gestión Educativa
Dirección de Educación Especial
Santa Fé 850 - 1º piso - San Miguel de Tucumán
Provincia de Tucumán, Argentina
Tel.: (0381) 422 29 13

Diseño Gráfico: Lic. Cecilia Florencia Buabud

Permitida la transcripción parcial de los textos inclui-
dos en este documento, hasta 1.000 palabras, según
Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consulta-
do entre comillas y citando la fuente; si este excediera
la extensión mencionada deberá solicitarse autoriza-
ción a la Dirección de Educación Especial de la Provin-
cia de Tucumán

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Autoridades

Sr. Gobernador de la Provincia de Tucumán
C.P.N. José Jorge Alperovich

Sra. Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Sra. Secretaria de Estado de Gestión Educativa
Prof. María Silvia Ojeda

Sr. Secretario de Estado de Gestión Administrativa
C.P.N. Eduardo Jairala

Sr. Sub-secretario de Estado de Gestión Administrativa
C.P.N. Humberto D'Elía

Sra. Directora de Educación Inicial
Prof. Patricia Neri Huerta de Tauber

Sra. Directora de Educación Primaria
Prof. Elsa Amanda Rogero

Sra. Sub-directora de Educación Primaria
Prof. Mabel Monetti de Politti

Sra. Directora de Educación Secundaria
Prof. Silvia Nuñez de Laks

**Sra. Directora de Educación Superior no Universitaria
y Artística**
Prof. María Aurora Sosa Reto

Sra. Directora de Educación Especial
Prof. Ana María Dato

Sr. Director de Enseñanza Pública de Gestión Privada
Prof. Juan Humberto Castañeda

**Sr. Director de Educación Técnica y Formación
Profesional**
Ing. Néstor Mario Ávila

**Sra. Directora de Educación de Jóvenes y Adultos y
Educación No Formal**
Psic. Soc. Alicia Olmeda

Sra. Directora de Asistencia Técnica Pedagógica
Prof. Graciela Beatriz Aldonate

Participaron de la ejecución de los Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán

Coordinación General:
Ana María Dato

Equipo de Especialistas:
Alicia Fátima Aguilera
Viviana Jaime
Lidia Rosa Brito
Fabiana Nieto
María Cristina Brito
Liliana Rasino
Gabriela Mercedes Dávila
Elena Cristina Valverdi
Gladys Estela Fernández
Dante Vilariño
Silvia Graciela Ferranti
Susana Beatriz Wilinski

Especialista Invitada:
María Amelia Escaño

Trabajo en Comisiones: Nómina de Profesionales de Instituciones de Educación Especial de la Provincia

Ana Lía Andrade	Claudia Viviana García
Lucía Fátima Antezana	Adelina Analía Molina
María del Carmen Augier	Liliana Muro
María Velia Barrionuevo	Analía Karina Nieto
Gabriela V. Bulacio	Alejandro Javier Núñez
Nelda Iris Canova	Viviana Páez
Blanca Josefina Coronel	Ana Rosa Pellasio
María Teresa Dato Riera	Luis Gustavo Pucci
María Elena de la Vega	Claudia Verónica Pulido
Mónica Leal de la Vega	María Cristina Quintana
Stella Maris Escobar	Carlos Alberto Rivero Sanzo
María Manuela Giacoletti	María Laura Romero
Cecilia Gómez Bonano	Sergio Daniel Romero
Karina Hormigo	Marisa Rossi
Patricia N. Isaac	Gustavo David Sánchez
Karina Sandra Jara	Claudio Tognoli
Susana Joya	Andrea Paola Toscano
Julieta E. Marañón	Claudia Mariel Valenzuela
Rosa del Valle Martínez	Sandra Edith Weyerstall
Fabiana Elizabeth Mata	Sandra Fabiana Zóttola

Consultor Generalista:
Nelson Omar Maizares

Compaginación:
Mónica J. Albornoz

INDICE GENERAL

Prólogo	9
Presentación	11
Introducción	13
Fundamentos	19

Anexo I 36

El Equipo Interdisciplinario en los Servicios de Educación Especial.

Anexo II 65

Servicio de Atención Temprana.

Anexo III 87

Servicio de Educación Inicial Especial.

Anexo IV 119

Servicio de Educación Primaria Especial.

Anexo V 167

Servicio de Educación Integral Secundaria Especial.

Anexo VI 187

Programación Asistida.

Anexo VII 199

Materias Especiales: Música y Educación Física.

Anexo VIII 213

Servicio de Integración Escolar.

Anexo IX 251

Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad.

Anexo X 257

Aulas de Educación Especial en Escuelas de Educación Obligatoria.

Anexo XI 265

Apoyo Integral a la Persona con Ceguera adquirida en la Juventud y/o Adulthood .

Anexo XII 269

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad .

Prólogo

Queridos colegas

Hoy estamos haciendo entrega de un trabajo muy importante, realizado por un grupo de docentes, integrantes de las Escuelas de la Educación Especial y del Equipo Técnico de la Dirección de la Modalidad.

Estamos frente a los Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial de la Provincia de Tucumán, que coinciden en un todo con los principios de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Los tiempos que atravesamos requieren transformaciones; la sociedad nos exige a quienes tenemos la obligación de hacer posible una educación para todos, adoptar líneas de acción para responder a la diversidad de los estudiantes, propiciando la articulación entre los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo.-

Estos lineamientos, nos deben dar la posibilidad de pensar y reflexionar permanentemente sobre la práctica educativa; no nos sirven los discursos competentes si la acción pedagógica es rígida e impermeable al cambio.

Debemos pensarnos en función de los sujetos que son nuestros alumnos. Estamos convencidos de que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad son sujetos de derechos, por lo que debemos garantizar su plena inclusión en la sociedad actual, lo que implica asegurarles igualdad de oportunidades y una educación de calidad que contemple sus necesidades y potencialidades.

Enseñar exige investigación, capacitación, escucha, respeto a los saberes de nuestros alumnos; exige alegría y esperanza, ética, crítica, afectos, pero sobre todo exige compromiso, porque al decir de Paulo Freire "saber que enseñar, no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".

Los lineamientos que se desarrollan son la base para que cada uno de nosotros y las instituciones podamos profundizar un trabajo en equipo, permitarnos la creatividad y experiencias innovadoras, profundizar otras dinámicas institucionales, favoreciendo prácticas humanizantes para avanzar en una sociedad más justa, más igualitaria que promueva una formación integral en el marco del respeto, apertura de oportunidades y pleno ejercicio de los derechos humanos.

Mi agradecimiento a quienes trabajaron en esta propuesta.

Prof. Silvia Rojkes de Temkin
Ministro de Educación
Tucumán

Presentación

El documento que a continuación se presenta es el resultado del trabajo consensuado de docentes y técnicos representantes de las instituciones de educación especial de gestión estatal y privada de la Provincia.

El proyecto contó con el apoyo incondicional de la Ministra de Educación, Prof. Silvia Rojkés de Temkin y de la Secretaria de Estado de Gestión Educativa, Prof. María Silvia Ojeda, en las distintas etapas de su realización.

El propósito fundamental de este documento es brindar un marco organizativo que optimice las prestaciones de la Modalidad Educación Especial. Pretende asegurar a las personas con discapacidad, su inclusión con calidad en el sistema educativo, desde el nacimiento hasta la edad adulta.

El documento surgió del proceso de revisión de los "*Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios de la Educación Especial de la Provincia de Tucumán*"¹, del año 2003. Los mismos se sustentaron, en ese momento, en los marcos normativos acordados a nivel nacional que posibilitaron la implementación de la Ley Federal de Educación y permitieron, por primera vez en la jurisdicción, unificar criterios para llevar a cabo las diferentes prestaciones educativas especiales en la provincia de Tucumán.

A siete años de los Lineamientos, se puede decir que resultaron sumamente orientadores, y permitieron la creación de nuevos servicios, el crecimiento de las instituciones educativas y la consolidación de la identidad de la Educación Especial en la Provincia.

La revisión 2009 /2010, planteó la necesidad de enriquecer y actualizar, conforme a los nuevos paradigmas, los *Lineamientos*, tanto en la concepción de la discapacidad como en los principios que orientan la política educativa actual.

Hoy, a un poco más de tres años de aprobada la Ley de Educación Nacional y ante la reciente publicación del documento "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino, Orientaciones I" (2009) del Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, consideró fundamental asumir el compromiso de reorganizar los servicios que ofrece la modalidad desde una perspectiva transversal al sistema educativo. Esta Dirección está convencida de que la acción dará lugar a la creación de configuraciones de apoyo, que permitirán a los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, una trayectoria

educativa basada en los principios de inclusión, equidad y calidad.

El carácter transversal de la modalidad Educación Especial les permite a las personas con discapacidad, ya sea en procesos de integración escolar, en escuelas especiales o en otras formas de organización, su tránsito por los niveles del Sistema Educativo; y les da la oportunidad de ejercer el derecho de autodeterminación y de beneficiarse con la oferta educativa más adecuada a sus necesidades individuales.

Desde la perspectiva planteada, corresponde a la Educación Especial revisar sus prácticas y superar actitudes proteccionistas que llevan a la subestimación y desvalorización de las personas con discapacidad. La atención a la diversidad como principio, debe ser trabajada sistemáticamente y con vigor en el ámbito de cada uno de los servicios que brinda la Educación Especial.

Los profesionales, docentes y técnicos, que integran los Equipos Interdisciplinarios de la Modalidad Educación Especial, contarán a partir de estos *lineamientos*, con un instrumento orientador en el ejercicio de la función que les compete desempeñar.

Un espacio importante y particular, es el que debe ocupar la familia, pilar en la toma de decisiones en el proyecto de vida del hijo, la que contará con una gama de ofertas adecuadas a las necesidades que presente la persona con discapacidad en las distintas etapas de su trayecto educativo. Lo fundamental es que la familia conozca, perciba los beneficios y elija adecuadamente, los servicios que forman parte del Sistema Educativo en general y en particular.

La concreción final de este documento fue posible gracias al trabajo desinteresado de los miembros del Equipo de la Dirección de Educación Especial y particularmente a la comprometida participación de los siguientes profesionales: Alicia Aguilera, Mónica Albornoz, Cristina Brito, María Amelia Escaño, Gladys Fernández, Silvia Ferranti, Viviana Jaime, Nelson Maizares, Liliana Rasino, Elena Valverdi y Susana Wilinski.

Es el deseo y la convicción de la Dirección de Educación Especial, que estos nuevos Lineamientos sean un instrumento orientador y contribuyan al logro de la anhelada inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

Prof. Ana María Dato
Directora de Educación Especial

¹ Resolución N° 298/5 (MEyC), "Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios de la Educación Especial de la Provincia de Tucumán", San Miguel de Tucumán, 2003.

Introducción

La Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán intenta acompañar los avances planteados por la Ley de Educación Nacional del año 2006. Dicha norma estableció una nueva estructura del Sistema Educativo Nacional –que comprende el Nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior, y ocho modalidades- y la obligatoriedad de la educación a partir de los 5 años hasta la finalización de la Educación Secundaria.

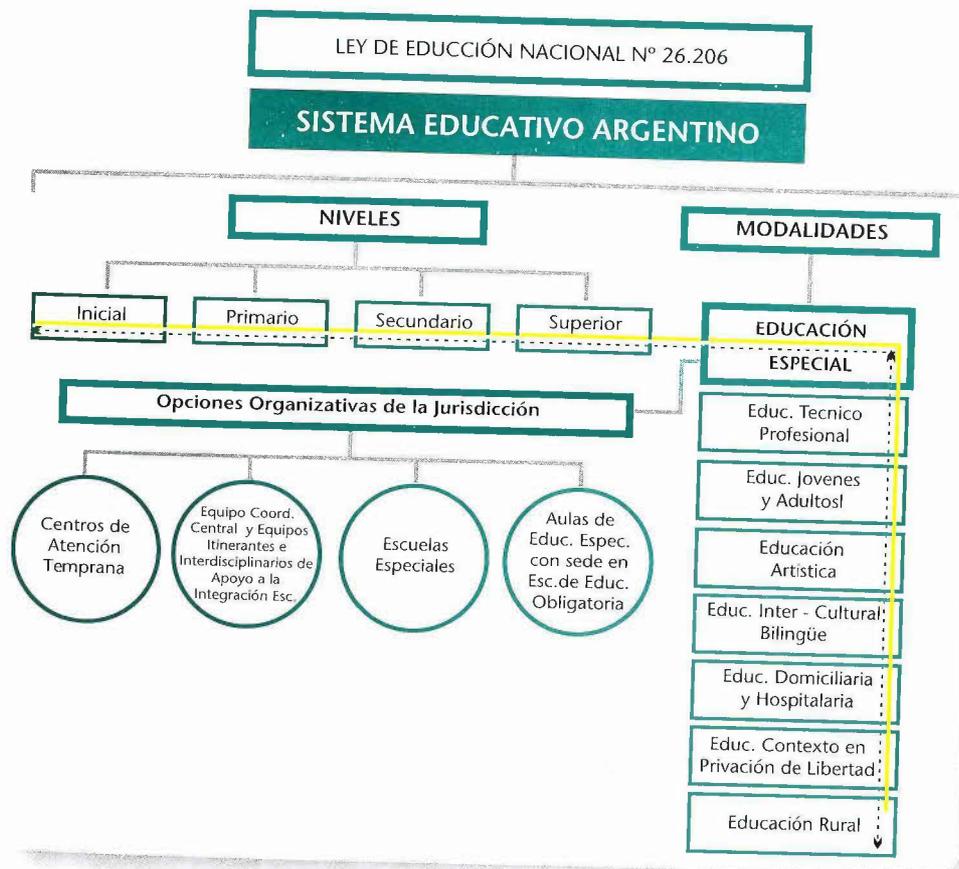
Se consideran modalidades del Sistema Educativo Nacional a “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”². Ellas son: la Educación en Contexto de Privación de Libertad, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Artística, la Educación Técnico Profesional y la **Educación Especial**.

La LEN define a la Educación Especial como la modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y debe brindar atención en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común. Debe garantizar la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades, según las posibilidades de cada persona.

La normativa existente y el carácter transversal que se le reconoce a la Educación Especial, obligan a la Jurisdicción a redefinir su organización en la provincia. Frente a esta situación, la Modalidad consideró fundamental generar opciones organizativas y curriculares que posibiliten a las personas con discapacidad acceder a la educación como derecho humano y cumplir con la obligatoriedad estipulada, sin que sus niveles de rendimiento constituyan un obstáculo para el cumplimiento de la ley.

² Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art.17.

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO Y LA ORGANIZACIÓN JURISDICCIONAL EN LA MODALIDAD EDUCACION ESPECIAL



Sin dudas las nuevas opciones organizativas y curriculares que se proponen en estos lineamientos requieren de la estructuración de grupos escolares, con edades cronológicas similares, pero con niveles de rendimiento en los aprendizajes, sumamente heterogéneos. Los principios de inclusión educativa y de atención a la diversidad se transforman, entonces, en primordiales para la Educación Especial.

Las opciones organizativas con las que cuenta actualmente la Jurisdicción son:

- Centros de Atención Temprana
- Escuelas de Educación Especial
- Aulas de Educación Especial, localizadas en Escuelas de Educación Primaria.
- Equipo Coordinador Central de Integración Escolar y Equipos Itinerantes e Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar.

Toda oferta educativa propuesta desde la Modalidad Educación Especial, se constituye en una configuración de apoyo en la medida que diseña, orienta y contribuye a la toma de decisiones educativas.

Toda oferta educativa propuesta desde la Modalidad Educación Especial, se constituye en una **configuración de apoyo** en la medida que diseña, orienta y contribuye a la toma de decisiones educativas.

Las configuraciones de apoyo requieren de estrategias pedagógicas que acompañen a las personas con discapacidad para que, en su trayectoria educativa, logren el máximo desarrollo de sus potencialidades. Implican, consecuentemente, una intervención interdisciplinaria por parte de los miembros de las unidades organizativas.

Los servicios educativos y las estrategias pedagógicas que se presentan en cada anexo del Documento, son algunas de las **configuraciones de apoyo** que la Modalidad ofrece para superar barreras al aprendizaje, fomentar la participación escolar y comunitaria y promover el desarrollo de capacidades del sistema, de las instituciones y de los equipos.

Desde estas conceptualizaciones se puede decir que la Modalidad Educación Especial es en sí misma una **configuración de apoyo** para el Sistema Educativo en general. Al mismo tiempo la Modalidad implementa opciones organizativas en las que se brindan Servicios Educativos y otras configuraciones, de carácter flexible y complementario, que se incluyen en ellos y que permiten adecuar la oferta educativa a las necesidades individuales de los alumnos.

En base a la evaluación y a la valoración de las discapacidades de los estudiantes, sus necesidades educativas, las barreras al aprendizaje, el contexto y los recursos de las instituciones, el equipo técnico y docente - en acción interdisciplinaria- deberá especificar las **configuraciones prácticas** que adopten esos apoyos. Ellas son: atención, asesoramiento y orientación, uso de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación, entre otras.³

Teniendo en cuenta lo expresado, se presenta a continuación un cuadro orientador para una comprensión más acabada de las diferentes configuraciones de apoyo:

Desde estas conceptualizaciones se puede decir que la Modalidad Educación Especial es en sí misma una configuración de apoyo para el Sistema Educativo en general.

Opciones Organizativas	Configuraciones de Apoyo*		Algunas Configuraciones Prácticas de Apoyo	
	Servicios Educativos	Otros Apoyos Educativos		
Centros de Atención Temprana	Servicio de Atención Temprana	(*)	a) Atención	
Equipo Coordinador Central de Integración Esc. y Equipos Itinerantes e Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar	Servicio de Integración Escolar	(*)	b) Asesoramiento y orientación	
Escuelas de Educación Especial	Servicio de Integración Escolar	(*)	c) Uso de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes	
	Servicio de Educación Inicial Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Primaria Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Integral Secundaria Especial	Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad	d) Capacitación	
	(*)	Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad		Programación Asistida
				Alfabetización
Trayectos Técnicos Profesionales				
Aulas de Educación Especial con sede en Escuelas de Educación Obligatoria	Servicio de Integración Escolar	(*)	e) Provisión de recursos	
	Servicio de Educación Inicial Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Primaria Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Integral Secundaria Especial	Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad	Programación Asistida	
			Apoyo Integral a la Persona con ceguera adquirida en la juventud y/o Adultez	
Aulas de Educación Especial con sede en Escuelas de Educación Obligatoria	Servicio de Integración Escolar	(*)	f) Cooperación y acción coordinada	
	Servicio de Educación Inicial Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Primaria Especial	Programación Asistida		
	Servicio de Educación Integral Secundaria Especial	Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad	g) Seguimiento e investigación	

(*) La llamada da cuenta de la posibilidad de desarrollar otras configuraciones de apoyo, que podrán surgir a partir de la implementación de estos Lineamientos.

3 Remitirse al Documento LOPEZ, Daniel (coord.) (2009): "Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I", Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

La denominación "Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán" se fundamenta en el propósito de instituir una estructura organizativa flexible y dinámica. Proponen a los actores comprometidos con la Educación Especial (equipos directivos, docentes y técnicos), un marco básico de organización de las prestaciones, adaptado a los requerimientos de la jurisdicción.⁴ Presentan también, amplias orientaciones curriculares para que, a la luz de la revisión de marcos teóricos imprescindibles, las instituciones educativas puedan incorporarlas a sus proyectos y programas y, a partir de ellos, producir en su accionar, las innovaciones y los cambios necesarios.

Los Lineamientos se encuentran organizados en Fundamentos y doce Apartados, con diferentes grados de desarrollo y relativa autonomía; cada uno de ellos tiene un sentido prescriptivo.

En los Fundamentos se expone la perspectiva actual de la educación de las personas con discapacidad como derecho humano; resalta los marcos legales en los que se sustenta la educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad.

El **Anexo I** aborda el tema de los Equipos Interdisciplinarios en Educación Especial, ya que son éstos los que efectivamente, a través de la acción conjunta, orientan la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad y actúan en todas las configuraciones de apoyo. Se plantea su conformación como técnico-docente, la especificidad de su dinámica de trabajo y funciones de cada uno de los miembros que lo integran.

En el **Anexo II**, se presenta el Servicio de Atención Temprana, sus antecedentes históricos, una síntesis de los aportes teóricos en los que puede fundamentarse y las características e importancia del abordaje terapéutico-educativo, a través de una metodología ecléctica.

En el **Anexo III**, se desarrolla el Servicio de Educación Inicial Especial, que aborda el valor del inicio de la escolaridad en los primeros años de la infancia.

En el **Anexo IV**, el Servicio de Educación Primaria Especial, se centra en el proceso educativo sistemático y programado conducente a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua, la Matemática, las Ciencias Naturales y Sociales y la Formación Pre-laboral⁵.

En el **Anexo V**, se aborda el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial. Se postula la organización y funcionamiento de un proceso educativo dinámico, flexible, integral y sistemático, tendiente a descubrir y desarrollar en las personas con discapacidad aptitudes y capacidades para la vida y el trabajo.

En el **Anexo VI**, la Programación Asistida ofrece criterios y pautas fundamentales para la atención de aquellos alumnos que requieren mayor grado de adecuaciones curriculares en el ámbito de los Servicios de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Especial.

El **Anexo VII** focaliza el valor y sentido que tienen la Música y la Educación Física para la educación integral de las personas con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

⁴ Estos Lineamientos no incorporan la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, si bien este servicio se presta históricamente desde hace más de cuatro décadas en la provincia de Tucumán desde la Educación Especial. Debido a que la LEN la plantea como otra Modalidad del sistema educativo, su funcionamiento se deberá organizar tomando las pautas curriculares establecidas en cada uno de los niveles de educación obligatoria, con las configuraciones de apoyo que surjan de las necesidades particulares de cada alumno.

⁵ La Formación Pre-laboral se desarrolla como un área curricular de valor equivalente a las anteriores. Esta formación incluye los contenidos de la Educación Plástica y la Tecnología

El **Anexo VIII** se refiere al Servicio de Integración Escolar. En él se desarrollan, con carácter normativo, los fundamentos, las funciones de los actores que participan del proceso de integración escolar, y los criterios que regulan dicho proceso.

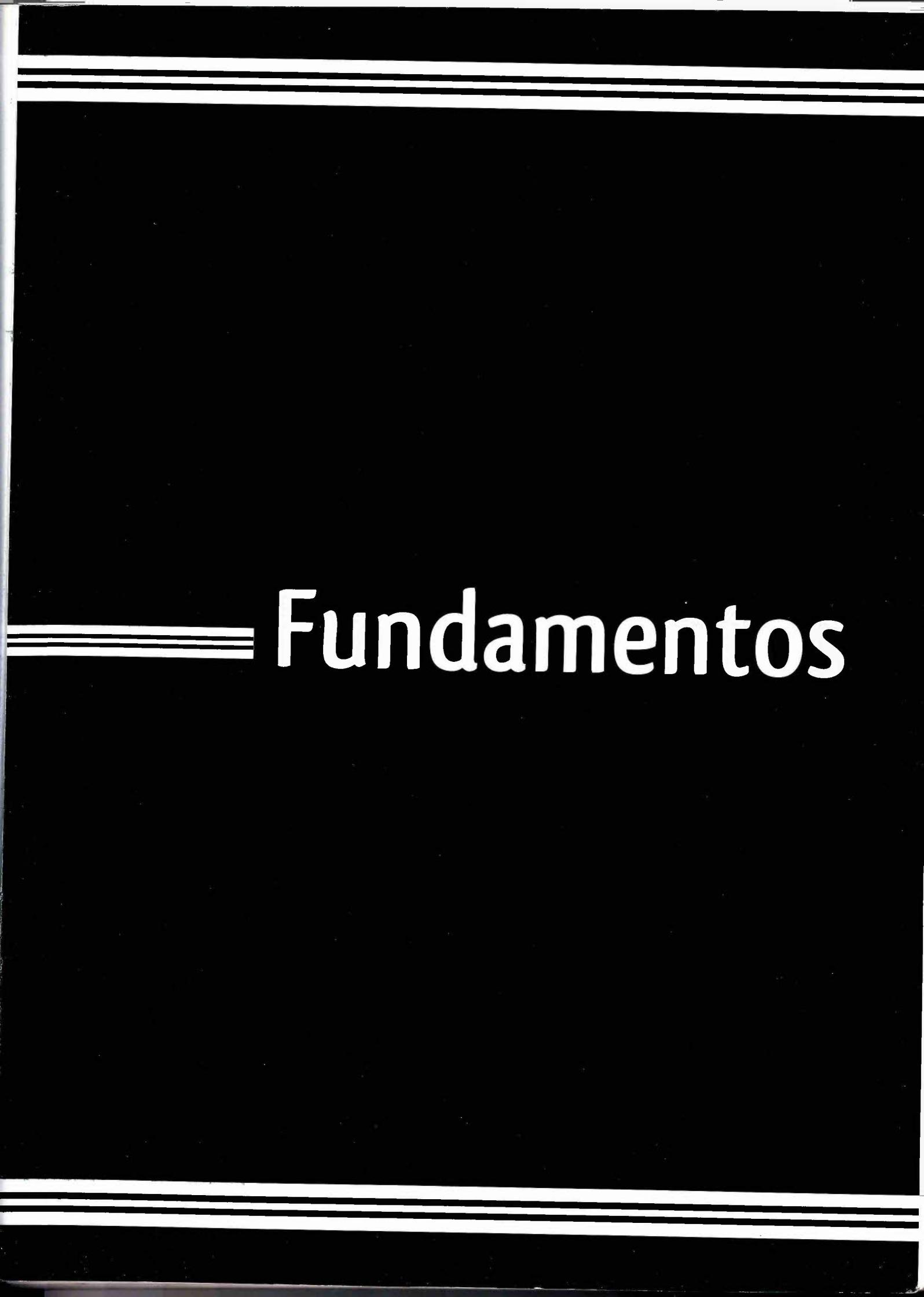
El **Anexo IX** describe el Programa Provincial "Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad". En éste se destaca la importancia de la inclusión del joven con discapacidad en el Nivel Secundario para su inserción social.

El **Anexo X**, desarrolla las normativas para el funcionamiento de las Aulas de Educación Especial, localizadas en Escuelas de Educación Obligatoria.

El **Anexo XI** da orientaciones sobre el Apoyo Integral a la Persona con Ceguera adquirida en la Juventud y/o Adulthood.

El **Anexo XII** orienta sobre la organización de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad.

De esta manera, la Jurisdicción establece la nueva oferta educativa con que cuenta la Modalidad, a la vez que reconoce la posibilidad de revisión y desarrollo de otras Configuraciones de Apoyo que redunden en beneficio de la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad, a lo largo de toda su vida.



Fundamentos



Contenido

La Perspectiva de la Educación como Derecho Humano

- La Educación de las Personas con Discapacidad como Derecho Humano
- Hacia un Modelo Social de la Discapacidad
- Aproximación a la Educación Inclusiva
- La Ley de Educación Nacional y la Educación Especial

Referencias Bibliográficas



La Perspectiva de la Educación como Derecho Humano

La educación de las personas con discapacidad como derecho humano

Educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al pequeño sujeto gozar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo. El desdoblamiento de una educación, de una filiación simbólica de humanización y familiarización, presupone que el adulto reciba al niño como si fuese un extranjero pasible de tornarse más o menos familiar.

*Leandro de Lajonquiere: "Sobre el derecho a una educación"*⁶

Durante la segunda mitad del siglo XX, las reformas constitucionales llevadas a cabo en la mayor parte de los países han incluido el reconocimiento del derecho a la educación para todos y, más específicamente, el del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El reconocimiento formal de este derecho se ha extendido, en muchos países, al conjunto de documentos legislativos que conforman los marcos jurídicos que regulan los sistemas educativos nacionales.

Esto ha constituido, sin lugar a dudas, un importante avance en la ampliación del reconocimiento de los derechos universales de las personas con discapacidad y un elemento fundamental para el impulso de incipientes procesos de inclusión de estas personas en los sistemas educativos y otros espacios que suponen instancias de participación social⁷.

El desarrollo internacional del derecho a la educación tiene una historia reciente. Su principal punto de partida puede localizarse con la sanción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948.

⁶ DE LAJONQUIERE, Leandro (2008): "Sobre el derecho a una educación", en MINNICELLI, Mercedes (coord.): *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Novedades Educativas, Buenos Aires, p. 43.

⁷ SKLIAR, Carlos – GENTILI, Pablo – STUBRIN, Florencia (2008): "El derecho a la educación de niños y niñas y adolescentes con discapacidades". *Novedades Educativas*. N° 210. Buenos Aires, p. 4.

Luego vendrán:

- La Convención contra la Discriminación en la Educación (1960)
- La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica (1969)
- La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- La Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)
- La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)
- La Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997)
- El Marco de Acción de Dakar "Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes" (Dakar, Senegal, 2000)
- La Declaración del Milenio (2000)⁸
- La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)



El marco jurídico internacional impulsa la universalización del derecho a la educación y la equidad para todas las personas.

Este marco jurídico internacional impulsa la universalización del derecho a la educación y la equidad para todas las personas.

Más recientemente, en Argentina, por Ley N° 26.378 del 2008, el Congreso de la Nación aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Éstos a su vez, fueron aprobados mediante resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/61/106, el día 13 de diciembre de 2006.

En cuanto al Artículo 24 de la mencionada ley, referido a educación, establece que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de*

⁸ En la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno convocada por las Naciones Unidas en el año 2000, Argentina adhirió a los objetivos allí establecidos, a saber: 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2) alcanzar la educación básica universal (Metas: asegurar que en el año 2010, todos los niños y adolescentes puedan completar los 3 niveles de educación básica (10 años de educación) y asegurar que en el año 2015, todos los niños y adolescente puedan completar todos los niveles de educación (3 niveles de EGB y polimodal), 3) promover el trabajo decente, 4) promover la igualdad de género, 5) reducir la mortalidad infantil, 6) mejorar la salud materna, 7) combatir el VIH/SIDA, la tuberculosis y el chagas y 8) asegurar un medio ambiente sostenible. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Argentina. La oportunidad para su reencuentro, Presidencia de la Nación, octubre de 2003.

educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Hacia un Modelo Social de la Discapacidad

María López González expone una aproximación a los modelos teóricos que han guiado y guían la investigación contemporánea sobre la discapacidad. Partiendo de una imbricación permanente entre ideología y ciencia, y a la luz de las aproximaciones sociológicas, se pueden identificar tres etapas diferenciadas en la investigación y actuación práctica en el campo de la discapacidad .⁹

⁹ LÓPEZ GONZÁLEZ, María (2006): "Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal", Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, año 31, nº 16. La autora advierte que aunque se presenten de manera sucesiva en su momento de aparición y época de mayor esplendor, no se supone la sustitución o abandono de las anteriores. De hecho los trabajos correspondientes a las distintas perspectivas continúan coexistiendo y son defendidos por diferentes sectores científicos.

Para esta autora, las etapas serían:

1. La concepción de la discapacidad como condición individual.

La premisa de partida en estos planteamientos esencialistas es que característica básica del sujeto es el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). En esta concepción biologicista u organicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los problemas objeto de estudio. La investigación se realiza bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales, como consecuencia del predominio de una visión científica positivista.

2. Las perspectivas socio-políticas de la discapacidad.

Los análisis sociopolíticos de la discapacidad se desarrollan a partir de las contribuciones de dos grupos o corrientes científicas de estudio de la realidad humana que se interrelacionan en varios aspectos de sus líneas de investigación. Un grupo parte de la tradición de origen estadounidense del interaccionismo y del funcionalismo estructural. El otro se inspira en las teorías materialistas de Marx y Engels, llegando a afirmar que la discapacidad y la dependencia son la "creación social" de un tipo particular de organización social basada en la economía, en concreto que es producto del capitalismo industrial.

3. El movimiento de las personas con discapacidad. El modelo social de discapacidad.

Desde las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y países escandinavos, aparecen diversos movimientos sociales por parte de colectivos "desfavorecidos", como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social. En el caso de las personas con discapacidad surge en Estados Unidos el denominado *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente), y otros grupos de similares características en otros países. Estos movimientos nacen y son promovidos por los propios discapacitados y discapacitadas, y sus familias, que rechazan la vida en instituciones apartadas y el ser sometidos a programas de rehabilitación, sin tener ningún control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan que se sienten "oprimidas" y reclaman sus derechos pidiendo tomar por sí mismas las riendas de sus vidas.

En síntesis, a partir de la evolución esencial de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años, se ha conformado lo que se denomina "modelo social de discapacidad". Sus características básicas serían:

·El modelo social de discapacidad sitúa los orígenes sociales de la discapacidad en la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada. La primera declaración clara y fundamentada del modelo social se atribuye a la UPIAS, adoptando las definiciones diferenciadas de deficiencia y discapacidad, ya referidas. Se considera que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (se les denomina hándicaps o barreras), como son: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad (John Swain et al., 1993). Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo.

*·El modelo social se ha ido aplicando progresivamente a todas las personas con discapacidad, con independencia de las deficiencias específicas que puedan presentar. Como afirma Mike Oliver, en *The Politics of Disablement* (1990):*

Todas las personas discapacitadas experimentan la discapacidad como una restricción social, ya sea que las restricciones se produzcan como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la gente en general para usar el lenguaje de signos, de la falta de material de lectura en Braille, o de actitudes públicas hostiles hacia personas con deficiencias visibles.

·La teoría de este modelo en gran parte deriva de la reflexión y análisis de las experiencias de las mismas personas discapacitadas, por ejemplo, sobre cómo han sido definidas y dirigidas por los expertos que manejan los criterios de discapacidad.

·El modelo social se halla en oposición directa al hasta ahora predominante modelo individual, donde la discapacidad es entendida bajo criterios médicos y enfocada como tragedia. Desde la experiencia colectiva la discapacidad engendra autoestima y autoconfianza, en lugar de culpabilidad y vergüenza, que van asociadas al modelo de tragedia. Igualmente fomenta un sentimiento de capacidad o "empoderamiento", tanto personal como político (empowerment). Las implicaciones políticas del modelo social se sitúan en la línea de fomentar la lucha colectiva de las personas discapacitadas por un cambio social. Una de las medidas encaminadas a este fin ha sido la expansión del movimiento de las personas con discapacidad y el florecimiento de organizaciones por todo el mundo, no sólo locales, a pequeña escala, sino organizaciones nacionales.

Aproximación a la Educación Inclusiva

Trasladar un razonamiento dual inclusión/exclusión al ámbito de la educación puede generar una simplificación de una realidad que se plantea y muestra en una complejidad cada vez creciente (individuos, grupos, o instituciones). Si a ello, se le agrega las perspectivas (filosófica, pedagógica, económica, sociológica, psicológica, legal, geográfica, administrativa, política, etc.), a partir de las cuales se puede abordar la problemática de la educación inclusiva, se puede reconocer un vasto campo de cuestiones, problemas, dilemas e interrogantes abiertos.

Ubicados en terreno, es decir en materia de educación inclusiva, Clough y Corbett han identificado cinco perspectivas o posiciones que han influido e influyen en la comprensión de los procesos educativos para avanzar hacia ese objetivo: a) el legado psicométrico, b) la repuesta sociológica, c) la aproximación curricular, d) las estrategias de mejora escolar y e) los estudios críticos sobre la discapacidad.¹⁰

La UNESCO como organización internacional, considera a la inclusión como "un enfoque dinámico para dar respuesta positiva a la diversidad de los alumnos y una forma de concebir las diferencias no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje"¹¹. En consecuencia, resulta importante destacar algunas ideas que se derivan de esta noción (Ver Cuadro N° 1).

Define la inclusión educativa como "un proceso dirigido a dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices mediante la participación creciente en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reduciendo la exclusión de la educación y dentro de ella. Involucra cambios en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias a través de una visión compartida que comprenda a to-

¹⁰ Se reconoce que en algunos niveles de análisis o aspectos se excluyen; en otros, algo se solapan. ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo (2006): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Narcea, Madrid.

¹¹ UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, París, Ediciones de la UNESCO, p. 12.

dos los niños pertenecientes a un rango de edad apropiado y una convicción de la responsabilidad del sistema común eduque a todos los niños” .¹²

Cuadro N° 1: La educación inclusiva ¹³

La inclusión se refiere a:	La inclusión NO se refiere a:
Dar la bienvenida a la diversidad	Reformas sólo en la educación especial sino también en el sistema educativo formal y no formal
Beneficiar a todo alumno y no sólo a los excluidos	Responder sólo a la diversidad sino también mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos
Niños que en la escuela puedan sentirse excluidos	Escuelas Especiales sino quizás a apoyos adicionales a los estudiantes dentro del sistema escolar regular
Proveer acceso equitativo a la educación o proporcionar ciertos medios para algunas categorías de niños sin excluirlos	Trabajar solamente con las necesidades de los niños con discapacidad
	Trabajar las necesidades de un niño a expensas de las de otro

Particularmente, para la UNESCO, cuatro elementos importantes han tendido a caracterizar fuertemente la conceptualización sobre la inclusión. Ellos son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión tiene que ser vista como una búsqueda permanente para encontrar las mejores formas de respuestas a la diversidad. Supone aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia. De esta manera, las diferencias serán vistas más positivamente como un estímulo para favorecer el aprendizaje entre los niños y los adultos.

- La inclusión se preocupa por la identificación y modificación de barreras. Por consiguiente, involucra la recolección, comparación y evaluación de información a partir de una amplia variedad de fuentes para planificar mejoras políticas y prácticas. Se trata del uso de evidencias de diferente tipo que estimule la creatividad y la resolución de problemas.

- La inclusión se relaciona con la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. Aquí la “presencia” se refiere a que los niños serán educados donde se encontraran y a cuán efectiva y puntualmente concurren a ella; “la participación” se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras permanezcan y puedan incorporar por consiguiente, las perspectivas de los propios aprendices; y el “logro” se refiere a los resultados del aprendizaje a lo largo de su tránsito por el curriculum y no meramente a los resultados de exámenes o pruebas.

- La inclusión coloca un énfasis particular en aquellos grupos de aprendices que pueden ser reconocidos como en riesgo de marginación, exclusión o de tener rendimientos menores a los esperados. Esto señala la responsabilidad moral para asegurar que esos grupos que estadísticamente son reconocidos como “en riesgo”, sean cuidadosamente monitoreados, y si fuera necesario, se tomen medidas para asegurarles su presencia, participación y logros en el sistema educativo .¹⁴

12 UNESCO (2005): Op. cit, p. 13.

13 UNESCO (2005): Op. cit., p. 15.

14 UNESCO (2005): Op. cit., pp. 15-16.

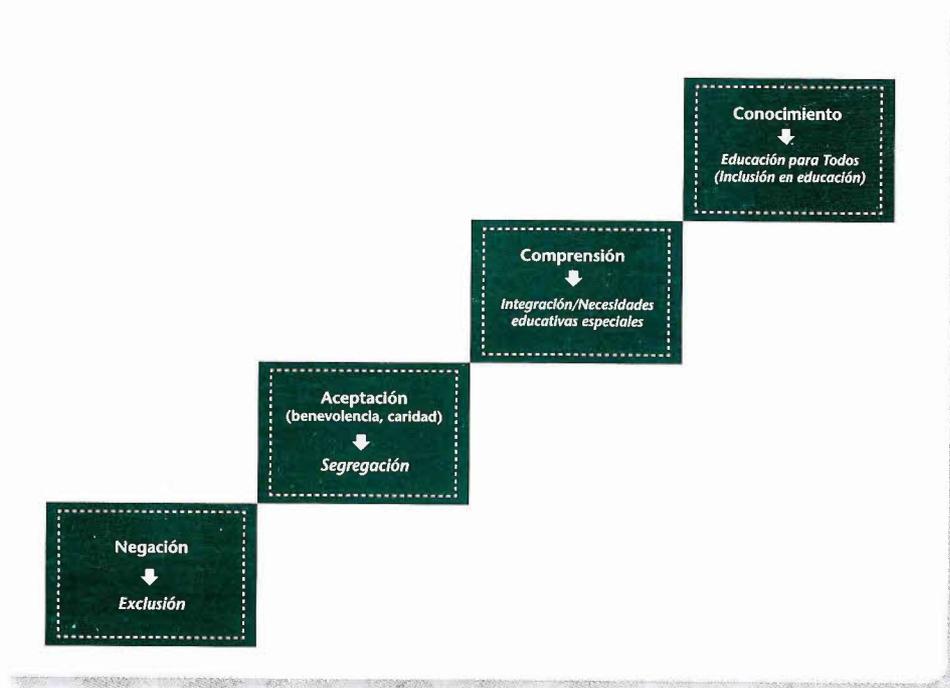
En esta misma línea, Vernor Muñoz¹⁵, relator especial sobre el derecho a la educación ante las Naciones Unidas, entiende que,

La educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños y niñas deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. La educación inclusiva reconoce que la niñez tiene características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares y que el alumnado con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él mediante una pedagogía centrada en el niño. La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los y las escolares, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente. Así, los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos.

La educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños y niñas deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias.

Para asegurar la educación para todos, la UNESCO postula una mejor comprensión de los procesos de inclusión educativa, mediante la siguiente figura:

Figura N° 1: Comprendiendo el proceso de inclusión¹⁶



Escalones de la exclusión a la inclusión

Según la feliz expresión de Echeita, la educación inclusiva debería ser entendida como “algo más que un derecho y un lugar” puesto que la inclusión es un con-

15 El autor, si bien reconoce un estado de transición en distintos países hacia la inclusión educativa, opone a esta situación el “paradigma de la educación especial”. MUÑOZ, Vernor (2007): “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”, Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, Asamblea General de las Naciones Unidas.

16 UNESCO (2005): Op. cit., p. 24.

cepto resbaladizo en el contexto internacional y se pueden distinguir diferentes discursos sobre ella.¹⁷ Los que distingue son:

·La educación inclusiva como educación para todos, sin exclusiones, sostenida principalmente por la UNESCO, o en cooperación con otras agencias internacionales, que trata de promover la ampliación y mejora de la educación escolar,

el respeto a la diversidad (género, procedencia, etnia, capacidad, cultura) del alumnado y el impulso de escuelas inclusivas como estrategia y política educativa de los países.

·La educación inclusiva como participación de los alumnos en el currículo (Ainscow, Booth). El par inclusión-exclusión son extremos en tensión; por lo tanto, la inclusión es un proceso, no un estado o una situación definitivos. No hay un modelo fijo para una educación inclusiva. Los alumnos más vulnerables deben estar en las escuelas ordinarias y deben aprender lo máximo posible mientras estén allí. Este planteamiento tiene que ver con un proceso de reestructuración profunda de las instituciones educativas para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación (perspectiva social o contextual). Este planteo se entronca con la importancia que tienen la dimensión relacional y afectiva o de equilibrio emocional para una mejor calidad de vida.

·La educación inclusiva como valor tiene que ver con la opción sobre la educación que se quiere para los hijos y sobre el tipo de sociedad en la que se aspira a vivir. El ideal de la escuela inclusiva sería el de un lugar en el que todos sus integrantes, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad. Esta pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática.

·La educación inclusiva como garantía social. El sistema productivo va saliendo de la crisis del modelo industrial y emerge un nuevo modelo de desarrollo informacional. La inclusión/exclusión social remite a la incorporación al mundo laboral de jóvenes no desde filas del fracaso escolar. Por ello, se debe repensar la educación básica y la obligatoria, para facilitar la formación de una mayoría de jóvenes en competencias de orden intelectual, social y moral que garanticen el ejercicio de sus derechos ciudadanos y para tener acceso a un empleo digno.

La Ley de Educación Nacional y la Educación Especial

Resulta necesario recordar que las bases políticas de la organización educacional argentina se hallan establecidas en la Constitución Nacional, las leyes dictadas por el Congreso y los tratados internacionales¹⁸, así como en las constituciones y las leyes provinciales –dentro de las correspondientes jurisdicciones–, con el agregado de los actos emanados del Poder Ejecutivo central y sus análogos locales, sin descartar la jurisprudencia de los tribunales de justicia.

El 14 de diciembre de 2006 el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN) o Ley N° 26.206 derogando la Ley N° 24.195 o Ley Federal de Educación de 1993. Entre otros aspectos significativos a tener en cuenta por sus implicancias para la implementación de reformas educativas, se destacan dos:

17 Este especialista propone que sería más sensato hablar de “inclusiones” para resaltar que no se trata de un concepto singular o monolítico.

18 Obsérvese el conjunto de tratados internacionales con jerarquía constitucional incorporados al texto de la Constitución Nacional de 1994.

1) la obligatoriedad escolar en todo el país, que se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (LEN, Art. 16) y

2) la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho modalidades (LEN, Art. 17).¹⁹

Por definición, "la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona" (LEN, Art. 42).

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.

b) Contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común.

c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales –transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo.

d) Propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida.

e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares (LEN, Art. 44).



Configuración de apoyo.
Se denominan "apoyos"
a las redes, relaciones,
posiciones, interacciones
entre personas, grupos o
instituciones.

Se deberá crear instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de alumnos/as con discapacidades, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Deben articularse los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades para garantizar un servicio de mayor calidad (LEN, Art. 45).

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial (LEN, Art. 43).

Recientemente se publicó, luego de un proceso de consulta a las provincias por región -iniciado por el Ministerio de Educación de la Nación-, el Documento "Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones I" (2009).

Por una parte, en dicha publicación se especifica que:

Configuración de apoyo. Se denominan "apoyos" a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y de-

¹⁹ Las modalidades son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

sarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. Estos apoyos se desarrollan a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación. Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.



La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno.

Transversalidad de la educación especial. Para contribuir al cumplimiento de los fines y objetivos de la política educativa nacional, la educación especial como modalidad, puede ser representada figuradamente en sus relaciones actuales -y posibles- con la estructura del sistema, adjudicándole un carácter de transversal.

La transversalidad refiere al conjunto de articulaciones y coordinación de acciones sistemáticas que puede establecer la Educación Especial con los niveles o con otras modalidades del sistema para desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad. Un sistema educativo, que se rija por el principio de educación inclusiva trabajará de modo articulado y co-responsablemente, procurando definir, construir y sostener acciones conjuntas, hacia el interior del mismo, es decir favorecerá el cruce de acciones entre distintos niveles, modalidades y ámbitos en los que se desarrolle la educación.

Trayectoria educativa integral. Ardoino diferencia "camino" de "trayectoria"²⁰, inclinándose al uso de la primera, desde el punto de vista de los procesos de formación. Hablar de trayectorias implica tener en cuenta la temporalidad de las experiencias vividas -o por vivir- de las personas, sus historias sociales y biográficas. A su vez, ese recorrido previsto, anticipado en su desarrollo, tiene consecuencias en el sujeto que lo transita, en la conformación de su experiencia escolar no sólo como logros alcanzados, sino como experiencia vital.

La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se define la continuidad en los servicios con estrategias que implican al sistema educativo en su conjunto. La trayectoria educativa integral será definida, al igual que los apoyos requeridos, con la participación de los equipos interdisciplinarios de cada nivel y/o modalidad; supervisores técnicos de cada nivel o modalidad; familia y alumno. Se realizan conforme a la legalidad, atendiendo al principio de jerarquía normativa y a las políticas públicas de cada jurisdicción.

Por otra parte, también resulta necesario especificar dos conceptos fundamentales del orden de lo didáctico y curricular, aplicables a los Servicios de Educación Inicial Especial, Educación Primaria Especial y Educación Integral Secundaria Especial. Ellos son:

²⁰ La trayectoria, como movimiento predeterminado, es una noción propia de las ciencias físicas, y trasladada al campo de la educación, es empleada desde una perspectiva de administración, de economía. Por lo tanto, la trayectoria siempre estaría modelizada por un contexto exterior -en nuestro caso el sistema social, el sistema educacional-.

Las TIC permiten resignificar las experiencias culturales de los usuarios y potenciar la posibilidad de construir y mostrar las identidades de manera múltiple y diversa, planteándose un conjunto de desafíos a todos quienes lo utilicen adecuada y creativamente

Para los alumnos con discapacidad, las TIC se constituyen en instrumentos compensatorios y adecuados para realizar las mismas actividades educativas que realizan los demás.

Contenidos transversales. Sobre las características de los llamados “contenidos transversales” o “temas transversales” González Lucini (1994) destaca que hay un acuerdo sobre lo siguiente²¹ : 1) los contenidos transversales no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento sino a todas. Son, pues, contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, las cuales deberán adquirir otras dimensiones, 2) son contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia (social, política, humana y didáctica), que se producen en la época actual, y frente a los que urge una toma de posición personal y colectiva: problemas como la violencia, el subdesarrollo, el paro, las situaciones injustas, el consumismo y despilfarro, el hambre en el mundo, la degradación ambiental, los hábitos que atentan contra la vida saludable (como el tabaco, las drogas, el alcohol); 3) son, a la vez, contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa: están llenos de valores más que de informaciones. A través de su programación y desarrollo se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas, siendo capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos. Se consideran temas transversales la educación ambiental, para la paz, moral y cívica, sexual²², para la igualdad de oportunidades, para la salud, del consumidor, vial. Los valores que se propugnan son la vida, la paz, la salud, la libertad, la esperanza, el respeto, la ilusión, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la ciudadanía. Por lo tanto, estos temas intentan de una manera u otra promover actitudes positivas y reflexivas en los alumnos. Sin embargo luego de la aceptación de la inclusión de contenidos transversales y su finalidad en el curriculum escolar, emergen las preguntas básicas de la actuación en el aula: ¿qué estrategias de enseñanza y recursos implementar? ¿Cómo y cuándo evaluarlos? Las respuestas se relacionan no sólo con el acceso a la información sino con el tratamiento de la misma mediante debates, análisis de casos, situaciones/juegos de simulación, recursos audiovisuales, etc.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recurso. Durante las últimas décadas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas escolares nacionales se ha transformado en una línea de las políticas educativas que han dado lugar a la emergencia de programas, centros y campañas de alfabetización digital en gran parte de los países del mundo²³. Las instituciones educativas de Educación Especial, en la provincia de Tucumán, cuentan en su mayoría, con el equipamiento de TIC. La utilización de este recurso permite resigni-

21 Muñoz de Lacallae (1997) diferencia tres posturas sobre los temas, ejes, o contenidos transversales, para el caso español. Distingue a) un modelo humanista, caracterizado por González Lucini (1994) quien interpreta que los temas transversales representan un proyecto al servicio de una mayor espiritualidad de nuestra sociedad y por extensión del mundo; b) un modelo de interpretación ideológica, defendido por Yus Ramos (1994) que destaca la contradicción entre los valores que desde el planteamiento transversal se intenta promover y los valores de la sociedad de la que la escuela forma parte como subsistema. Cree que en el discurso administrativo sobre los temas transversales subyace la idea de considerar la escuela como institución destinada a la corrección de los desequilibrios sociales lo cual representa una tarea ardua para este organismo, especialmente, si no es asumida por otros estamentos sociales, y c) un modelo de interpretación histórico, postulado por Moreno Marimón (1993), para quien la temática de los temas transversales representa un puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, siempre que estas enseñanzas sean asumidas como finalidades educativas y se pongan en función de ellas las materias curriculares clásicas, las cuales cobran así la cualidad de instrumentos a su servicio.

22 El Programa Nacional de Educación Sexual Integral, aprobado por Ley N° 26.150 del 2006, establece que las acciones estarán destinadas a alumnos desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria (Art. 4).

23 Se puede ampliar estas consideraciones en “Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemáticas y desafíos en el contexto argentino”, DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2007.

ficar las experiencias culturales de los usuarios y potenciar la posibilidad de construir y mostrar las identidades de manera múltiple y diversa, planteándose un conjunto de desafíos a todos quienes lo utilicen adecuada y creativamente ²⁴. En efecto, las TIC ofrecen ricas oportunidades, tanto a los docentes como a los alumnos, para mejorar su desempeño en el ámbito educativo. Por ejemplo, a los docentes, les da la posibilidad de proponer actividades educativas alternativas, aleatorias, desarrollar diferentes modos de planificación educativa, la evaluación, los recursos; preparación de materiales, estrategias de enseñanza, etc. Para los alumnos con discapacidad, las TIC se constituyen en instrumentos compensatorios y adecuados para realizar las mismas actividades educativas que realizan los demás. En este sentido, la integración curricular de las TIC ²⁵ como recurso didáctico en los distintos servicios de la Educación Especial, puede redundar en experiencias innovadoras para los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad. Algunas ventajas que presenta son: a) favorecer múltiples aplicaciones con objetivos diversos, dada su versatilidad y flexibilidad; b) facilitar la individualización de la enseñanza y el aprendizaje; c) posibilitar la repetición del ejercicio e incrementar la retención; d) aumentar el grado de autonomía e independencia personal; e) permitir una mayor rapidez y calidad en el resultado del trabajo; f) incrementar la comunicación y socialización del grupo; g) almacenar información; h) aumentar la motivación y el gusto por aprender.

.....
24 Ver Capítulo VIII, Educación Especial, Art. 44 de la Ley de Educación Nacional.

25 Ver CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel (coord.) (2005): Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes, Pirámide, Madrid cap. 2.

Referencias Bibliográficas

"Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemáticas y desafíos en el contexto argentino", DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2007.

ARDOINO, Jacques (2005): *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Novedades Educativas. Buenos Aires.

BRAVO, Héctor Félix (1989): "Bases políticas y administrativas de la educación argentina", en AA.VV: *Ideas y propuestas para la educación argentina*, Editorial de Belgrano-Eudeba, Buenos Aires.

----- (2005): *Bases constitucionales de la educación argentina*, 3ª ed., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel (coord.) (2005): *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Pirámide, Madrid.

Constitución de la Nación Argentina, Eudeba, Buenos Aires, 2000.

DE LAJONQUIERE, Leandro (2008): "Sobre el derecho a una educación", en MINNICELLI, Mercedes (coord.): *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), marzo de 2007, Buenos Aires.

LOPEZ, Daniel (coord.) (2009): "Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones I", Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

LÓPEZ GONZÁLEZ, María (2006): "Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal", *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, año 31, nº 16, pp. 215-240.

MONTES, Nancy (2009): "Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio", en TIRAMONTI, Guillermina – MONTES, Nancy (comps): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso, Buenos Aires.

MUÑOZ, Vernor (2007): "El derecho a la educación de las personas con discapacidades", Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, Asamblea General de las Naciones Unidas.

NICASTRO, Sandra – GRECO, María Beatriz (2009): *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Homo Sapiens, Rosario.

OLIVER, Michael J. (1990): "The individual and social models of disability", Joint Workshop of the Living Option Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on "People with established locomotor disabilities in hospitals".

----- (1994): "Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle", University of Greenwich, London.

----- (1996): "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en BARTON, Len (comp.): *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid, 1998.

POGGI, Margarita (2002): *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Santillana, Buenos Aires.

SKLIAR, Carlos (2006): "De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del informe sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad", mimeo.

----- LARROSA, Jorge (comp.) (2009): *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens, Rosario.

TERIGI, Flavia (2009): "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa", Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", Ministerio de Educación de la Nación-Organización de los Estados Norteamericanos.

TOMASEVSKI, Katarina (2004): *Manual on rights based education: global human rights requirements made simple*, UNESCO, Bangkok.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, Ediciones de la UNESCO, París.

Anexo I

El Equipo Interdisciplinario en los
Servicios de Educación Especial

Contenido

Presentación

El Equipo Interdisciplinario en los Servicios de Educación Especial

- Hacia una definición conceptual
- Conformación del Equipo Interdisciplinario
- Misión
- Especificidad de la dinámica de trabajo

Funciones de los miembros que lo integran

- Del personal directivo
 - Introducción*
 - Funciones*
- Del personal docente
 - Introducción*
 - Funciones del maestro*
 - Funciones del maestro celador*
- Del personal técnico
 - Introducción*
 - Funciones*
 - Profesionales que Conforman el Equipo Técnico Base. Posicionamientos*
 - Del psicólogo
 - Del fonoaudiólogo
 - Del trabajador social

Referencias Bibliográficas

Presentación

La Educación Especial, como modalidad educativa que atiende a las personas con discapacidad, desde su nacimiento hasta la edad adulta, brinda servicios variados e integrales, acordes a las demandas de cada etapa evolutiva y a las características del alumnado, a través de la concurrencia de diferentes disciplinas.

El trabajo en equipo es una condición inherente a esta modalidad y al respecto, Ana Brusco (1995) considera que esa condición se inscribe como una de las características esenciales de la educación especial y posiblemente la que más la singulariza.

Ante la pregunta sobre los motivos por los cuales hoy se reconoce la existencia de equipos interdisciplinarios en educación especial, se plantea necesariamente una mirada hacia el surgimiento de la educación especial como una prestación educativa específica y los distintos momentos por los que atravesó en su devenir histórico.

En la modernidad, con el auge del capitalismo y el desarrollo de la revolución industrial, surgió el sistema educativo moderno, destinado a adaptar a los más jóvenes al mundo social vigente (Dabas, 2006). En ese mundo, que privilegió la eficiencia y la productividad, se instaló la percepción de la discapacidad como un

problema de salud, de deficiencia o minusvalía, y se planteó para estas personas, la necesidad de una educación especializada, diferencial.

El paradigma médico, vigente en ese momento, designaba las "discapacidades como meras secuelas de la patología en la que se originaba el problema, manteniéndose al diagnóstico etiológico como principal referencia descriptiva" (Serrat, 2004). Asociado a este modelo, se instaló ya en el siglo XX, la perspectiva asistencial-rehabilitadora. El sujeto con daño biológico debía ser sometido a los efectos de un proceso de recuperación para responder a un entorno (Ibáñez López, 2002). Esta concepción, que localizaba el problema en la persona, dominó por un largo período las intervenciones en las áreas de salud, justicia, políticas sociales y también en educación especial.

En ese momento histórico, también prevalecía una visión positivista tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales que consideraba que todo hecho, para que sea científico, debía ser factible de verificación empírica y era explicado a partir de una relación lineal causa-efecto.

Durante la vigencia de estos modelos, la educación especial se caracterizó por condicionar las propuestas educativas al diagnóstico de la patología y a los distintos estándares de rendimiento o adaptabilidad. Entonces resultó necesaria, la confluencia de diversas disciplinas (pedagogía, medicina, psicología, fonoaudiología, trabajo social, etc.) para definir la intervención desde la educación especial.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, surgieron fuertes cuestionamientos al paradigma de la modernidad que consideraba a la sociedad como una máquina que funcionaba de acuerdo a un modelo técnico, racional y lógico, con una estructura formal (Najmanovich, 1995). Más recientemente, comenzó a considerarse una perspectiva del "conocimiento del conocimiento", desde un paradigma de la complejidad, que resaltó la importancia de reconstruir lógicamente un lazo de relaciones autoorganizadoras. Este concepto, según Dabas (2005) se refiere a la capacidad de los sistemas para modificar sus estructuras cuando se producen cambios en su medio, logrando un mayor nivel de complejidad y potenciando la supervivencia; mantienen la estabilidad y generan nuevas formas de organización. Esta capacidad de auto regenerarse y auto repararse fue denominada "organización recursiva" por Morín (1994).

Comprender los sistemas sociales como sistemas autoorganizados, permite analizar la cultura desde la complejidad y visualizar al universo de relaciones humanas como una red de interacciones. Se esboza la posibilidad de buscar pautas de conexión; se concibe la relación entre las personas como redes y relaciones dialécticas establecidas en distintos sentidos.

El tratamiento de problemas complejos requiere la posibilidad de una intervención de manera conjunta, abarcativa y simultánea, mediante saberes formales e informales que conforman un visión superadora de la fragmentación del conocimiento.

Las distintas ciencias sociales convergen para dar consistencia a la idea de que no hay una esencia del hombre, sino un sistema humano multidimensional, resultante de interacciones organizacionales que presentan caracteres muy diversos.

Este cambio en la manera de percibir el mundo y al ser humano, incidió en la interpretación de la situación de las personas con discapacidad. Va cobrando vigencia un paradigma de autonomía socio-personal. Este modelo considera que la condición de discapacidad, es efecto del lugar que se le otorga a la persona desde el entorno.

Se pone el acento en la concepción de sujeto de derecho y sujeto-usuario con la intención de incrementar su competencia social y promover su participación. Esta



Va cobrando vigencia un paradigma de autonomía socio-personal. Este modelo considera que la condición de discapacidad, es efecto del lugar que se le otorga a la persona desde el entorno.

perspectiva parte del supuesto que los lazos sociales construyen al sujeto desde la existencia de otro, le otorgan identidad y lo introducen en la cultura. Se entiende al sujeto con discapacidad como producto de una construcción social e histórica; es decir que, se piensa a la diferencia en términos de relación. No son las personas las responsables de su propia situación de exclusión; son las barreras construidas por la sociedad, las que generan los verdaderos impedimentos para la igualdad de condiciones.²⁶

Reconocer al sujeto en el uno por uno, en su particularidad, y responder a su propia posición subjetiva, es una vía susceptible de ser tenida en cuenta. Es necesario, desde este modelo, incorporar la voz de las personas con discapacidad. La educación especial, consecuente con esta concepción, dirige su accionar según criterios de participación plena, autodeterminación, interdependencia y autonomía. Trata de generar estrategias favorecedoras del desarrollo de las potencialidades, capacidades y habilidades de cada sujeto, pensando en cada uno de ellos en singular.



Es necesario, desde este modelo, incorporar la voz de las personas con discapacidad.

En el contexto argentino, la Modalidad Educación Especial es entendida como un conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos que presentan discapacidades.

Los equipos de apoyo interdisciplinarios intervinientes deben realizar las orientaciones y el acompañamiento en el diseño de trayectorias educativas integrales de los alumnos, para que resulten recorridos singulares, articulados, historizados y desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente.

El paradigma social vigente destaca la necesidad de que, quienes trabajen con niños, adolescentes o jóvenes con discapacidad, deberán resignificar su accionar en las instituciones educativas o terapéutico-educativas y hacia su entorno. Esta tarea sólo será posible a través de un trabajo colaborativo y complementario de profesionales que conformen los Equipos Interdisciplinarios.

El Equipo Interdisciplinario en los Servicios de Educación Especial

Hacia una Definición Conceptual

La educación es una función social que se encuentra presente en todos los grupos humanos. Las instituciones educativas constituyen un modelo particular, hegemónico e histórico de organización que procura la educación sistemática de las nuevas generaciones, con implicancias sociales, políticas y culturales e incluso económicas. La complejidad de esta institución tiene que ver con su significado social, la diversidad de actores que interactúan en ella, la singularidad de su cultura, la pluralidad de tipos de proyectos formativos que lleva adelante, la organización flexible que adopta para poder llevarlos a cabo, sus propuestas, etc. Estos elementos en interacción y en distintos niveles, le otorgan su especificidad.

Según L. Fernández (1998), el concepto de institución educativa conlleva dos elementos: el primero referido a su dimensión normativa, representa valores sociales que pautan el comportamiento de las personas y los grupos, fijan límites y regulan procesos y acciones. El segundo elemento es el cultural y simbólico, desde donde los miembros de la institución, encuentran orientación para entender y decodificar la realidad social en la que se inscriben.



El Equipo Intedisciplinario es una comunidad de trabajo que convoca a sus miembros para la realización de un objetivo común, fundar una identidad compartida y un sentido de pertenencia.

26 La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) propone una definición, que considera que la dificultad mayor no se encuentra en las deficiencias, sino en las barreras físicas, comunicacionales, culturales y actitudinales, que son las que pueden impedir la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

La institución educativa, como una organización especializada, se configura en un espacio, tiempo y modo de actuación propios. Constituye un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas, por diferentes sistemas.

En este contexto de un esquema organizacional de las instituciones de educación especial, encuentra su ubicación el Equipo Interdisciplinario.

De modo preliminar, se puede decir, que el Equipo Interdisciplinario constituye un grupo de personas que actúa coordinadamente para realizar una tarea. Cada uno de sus integrantes posee competencias en diferentes disciplinas científicas y actúa de manera complementaria. De modo más preciso, se lo puede conceptualizar como una comunidad de trabajo que convoca a sus miembros para la realización de un objetivo común, aspecto que le permite fundar una identidad compartida y un sentido de pertenencia. El grado de asunción de una identidad y pertenencia común, permitirá el pasaje de la instancia grupal a la de equipo. La individualidad queda trascendida por la participación y la comunicación. Todo Equipo se encuentra situado socio-históricamente ya que es una comunidad de trabajo con características contextuales que la hacen única e irrepetible.

El equipo así entendido es un proceso de construcción creativa en un marco institucional, a partir de un accionar compartido y comprometido, ante contextos y situaciones que lo requieran.

Conformación del Equipo Interdisciplinario

El Equipo Interdisciplinario está conformado por personal docente y técnico.

A la función docente la ejercen, entre otros, los siguientes profesionales: personal directivo, docentes de los diferentes servicios educativos y/o terapéuticos-educativos, docentes de materias especiales, maestros celadores, etc.

A la función técnica la ejerce un Equipo Básico de especialistas conformado por psicólogo, fonoaudiólogo y trabajador social. Según las necesidades educativas derivadas de la discapacidad que atienda la Institución, podrán incorporarse otros profesionales (terapeuta ocupacional, terapeuta físico, kinesiólogo, etc.).

Misión

El Equipo Interdisciplinario debe contribuir al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Desde los diferentes roles que cumple cada integrante y, atendiendo a la especificidad de cada servicio educativo, la misión del Equipo será:

Coadyuvar al trabajo interdisciplinario generando a) un continuo de acciones de formación, orientación y acompañamiento al alumno, su familia y su entorno; y b) la elaboración de una propuesta institucional que le permita contribuir a la construcción del proyecto de vida de los alumnos.

Especificidad de la Dinámica de Trabajo

La dinámica o funcionamiento interno del Equipo Interdisciplinario de las Instituciones de Educación Especial, supone como horizonte deseable, un accionar colaborativo e interdependiente entre sus integrantes, una comunicación interna fluida y horizontal, una participación democrática, la construcción de consensos surgidos de la participación, el compromiso de sus miembros, la creatividad y la capacidad de innovación en las estrategias de trabajo.

La dinámica organizativa para la construcción del Equipo demanda instancias permanentes de encuentros cara a cara entre los profesionales que lo componen, formales e informales, en convivencia diaria o con elevado nivel de frecuencia.

Dentro de la comunidad educativa, el accionar del Equipo Interdisciplinario despliega una red constante de interacciones entre sus miembros, como así también con los alumnos, sus familias y otros actores, en instancias de tareas interinstitucionales e intersectoriales.

Este proceso de convivencia cooperativa entre los diversos integrantes de la comunidad educativa adopta la forma de encuentros sistemáticos con un carácter intencional para el intercambio de conocimientos, información, opiniones, discusiones, reflexiones, construcción de consensos, propuestas, y también de contactos espontáneos, propios de la vida cotidiana escolar.

Es en este espacio colectivo, donde de modo sistemático los distintos actores implicados en los procesos educativos, se convierten circunstancial y oportunamente, en parte constitutiva del equipo, entrando y saliendo de él, de manera abierta y ágil, en función de la tarea que los convoca.

Dentro de la dinámica del Equipo, se pueden distinguir diferentes niveles de integración o enfoques de trabajo, según la modalidad en que se articulen las disciplinas actuantes: el multidisciplinario, el interdisciplinario y el transdisciplinario.

La modalidad **multidisciplinaria** constituye la reunión de disciplinas sin una articulación, produciendo distintos puntos de vista. Su rasgo es la yuxtaposición de las disciplinas. La **interdisciplinarietà** configura un espacio que conceptualiza las situaciones o problemas a atender, de forma compleja, no sometidos a fronteras disciplinarias. Trata de abandonar la naturalización del recorte que cada disciplina efectúa; su rasgo es la complementariedad disciplinar. Por su parte, el **enfoque transdisciplinario** del trabajo en equipo es una construcción con un nivel superior de coordinación, donde desaparecen los límites de las disciplinas; su rasgo es la integración disciplinar.

Teniendo en cuenta el marco institucional donde actúa, el Equipo debe aspirar a la construcción de un enfoque interdisciplinario, donde la función de coordinación formal, es responsabilidad del Director de la institución.

El abordaje interdisciplinario es un posicionamiento que obliga a reconocer la incompletitud de las herramientas de cada disciplina. Legitima las importaciones de un campo a otro, la multireferencialidad teórica en el abordaje de situaciones. La actividad interdisciplinaria se inscribe en una acción cooperativa de los sujetos, continua en el tiempo, intencional, abierta a la reciprocidad o al intercambio entre disciplinas, a la incorporación de nuevas estrategias, traducida en espacios de encuentro específicos.

La reconstrucción conceptual de situaciones o problemas, que reconoce un abordaje interdisciplinario, supone un marco común de representaciones entre disciplinas. Por ello resulta fundamental que los profesionales puedan sostener un po-

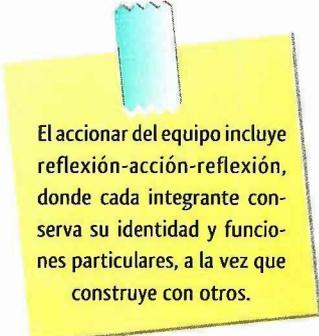


La interdisciplinarietà configura un espacio que conceptualiza las situaciones o problemas a atender, de forma compleja, no sometidos a fronteras disciplinarias.

sicionamiento "indisciplinado" con sus disciplinas de referencia y con los modelos hegemónicos de prácticas profesionales en que se formaron.

Un equipo interdisciplinario no reconoce hegemonía entre las disciplinas, interpe-la pugnadas corporativas. La hegemonía en la intervención, es emergente, democrática y rotativa, derivada de la conceptualización de la situación o problema a atender, del nivel de análisis y de las estrategias que se deriven de ella.

De acuerdo con Stolkiner, la interdisciplina es una construcción continua, donde la tensión entre diferenciación e integración entre las disciplinas, no se resuelve nunca de modo definitivo, sino que se actualiza frente a cada situación a abordar. La dinámica general de una institución educativa, se relaciona con la impronta que establece el estilo de liderazgo desempeñado por el coordinador formal, es decir, el Director de la institución.



El accionar del equipo incluye reflexión-acción-reflexión, donde cada integrante conserva su identidad y funciones particulares, a la vez que construye con otros.

Los aspectos organizativos establecen funciones que cada miembro del Equipo debe desempeñar. Por su parte, cada miembro, en su condición de sujeto social activo, toma posicionamiento con relación a las acciones que realiza y a las funciones que desempeña, las resignifica desde su subjetividad, construye una lectura posible según la comprensión de datos de la realidad institucional.

Se constituye así una red de vínculos intersubjetivos, que anudados configuran una trama que envuelve a todos los integrantes de un modo único y singular, desde donde puede emerger el malestar, conflictos o fracturas. Estos factores críticos, presentes en todo espacio social, deberán ser enfrentados a través de procesos de negociación y acuerdos.

Dentro de la dinámica de un equipo también se expresa la pugna entre lo instituido, lo dado, lo establecido, que regula el funcionamiento del Equipo y las fuerzas instituyentes que tienden a transformar el statu quo, a través de idealizaciones o utopías, que juegan un papel fundamental en los potenciales y saludables cambios que requiere toda institución, para llevar a cabo la finalidad de su existencia.

La permanencia del Equipo Interdisciplinario de forma cotidiana en la Institución Escolar, supone el estar en contacto directo con el acto educativo en sí y en su discurrir. Esta condición también implica algunos riesgos, en tanto puede sufrir cierto replegamiento o naturalización de prácticas cotidianas, perdiendo una mediatez necesaria para hacer válida su intervención. Como un modo de intentar evitar que esto suceda, se requiere de un constante ejercicio por parte del equipo -a modo de vigilancia epistémica- de reflexión crítica y objetivación de su propio quehacer, tomando en cuenta sus objetivos, sus logros, sus dificultades, la evaluación de las alternativas planteadas y de las acciones desarrolladas, en un esfuerzo colectivo de análisis.

En definitiva, se puede entender el accionar del equipo en cuestión en forma de un espiral, que incluye reflexión-acción-reflexión, donde cada integrante conserva su identidad y funciones particulares, a la vez que construye con otros. En este juego e intercambio dinámico, los distintos profesionales se organizan, de acuerdo al requerimiento de la tarea educativa, en pos de la cual se generan configuraciones prácticas que dan lugar al apoyo y al desarrollo de las trayectorias educativas.

Funciones de los Miembros que lo Integran

Del Personal Directivo

Introducción

La noción de dirección puede ser entendida como "el conjunto de acciones y tareas que se realizan para coordinar las acciones que se desarrollan al interior

de una institución y orientarlas hacia el logro de los objetivos que persiguen"²⁷. La posibilidad de una mirada global de la escuela es la que brinda especificidad a la tarea del directivo y la que justifica su función en términos de articulación, coordinación, motivación, dinamización, etc. El trabajo que desarrolla un directivo escolar se caracteriza por la complejidad, variedad, simultaneidad, multiplicidad de tareas y asuntos que debe atender en una jornada laboral.

La complejidad de la tarea directiva, los roles y dimensiones que involucra, definen un complejo campo de actuación. Los directivos, desarrollan una actividad intensa; intervienen en ámbitos muy diversos, con un alto grado de fragmentación de sus tareas. Los factores que condicionan el accionar de los equipos directivos, deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar estrategias de innovación institucional.

El equipo directivo no debiera pretender simplemente conseguir los objetivos que se establecieron para toda la organización, sino también, potenciar los objetivos particulares de las personas que colaboran con ella, y los del grupo en su conjunto.²⁸ Como consecuencia de ello, la eficacia de un dirigente no será valorada únicamente por el hecho de haber conseguido los objetivos de la organización, sino también por la medida en que su influencia haya contribuido a modificar las actitudes y las conductas de las personas colaboradoras. Las posibilidades que tiene un directivo para motivar o influir sobre ellas, modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo, se basan, en gran parte, en el poder percibido por él mismo, por el grupo y en el poder efectivamente existente.

La elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional está en relación directa con la tarea del directivo y con las estrategias que desarrolle para trabajar interdisciplinariamente. La construcción de una cultura institucional basada en la colaboración, participación y compromiso, es un proceso complejo en donde se hace necesario abordar las resistencias al cambio, que los miembros de una institución pueden manifestar de manera explícita o implícita.

El rol del directivo es fundamental para la integración de las personas en la organización, en la conformación de equipos de trabajo, en el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia de los miembros de la institución, en el compromiso e implicancia con los objetivos, como así también en el proceso de cambio e innovación en las organizaciones.

Las configuraciones de apoyo a implementar desde la modalidad, implican la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades de las instituciones y los equipos. Esta perspectiva, orienta la atención hacia las

27 Ministerio de Cultura y Educación (1998). La función directiva.

28 Un breve relato puede ilustrar esta situación: La Carpintería. "Cuentan que en la carpintería hubo una vez, una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro, que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto. En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Es eso lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos. La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos. Es fácil encontrar defectos, pero encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos".

El Director es el coordinador permanente y formal del Equipo Interdisciplinario de los distintos Servicios de Educación Especial.

barreras al aprendizaje; exige por lo tanto, al Equipo Interdisciplinario de Educación Especial, la adquisición de nuevas competencias y el diseño de propuestas innovadoras.

Funciones

En relación a la tarea pedagógica de los Servicios de Educación Especial, las funciones del Personal Directivo (además de las establecidas en las reglamentaciones vigentes) son:

1- El Director es el coordinador permanente y formal del Equipo Interdisciplinario de los distintos Servicios de Educación Especial y deberá asumir la máxima responsabilidad de la tarea que se realiza en el establecimiento, ante la superioridad, la familia y el medio.

En acción conjunta con el Vice-director, le corresponde:

- Conocer los objetivos generales y específicos de la institución que dirige.
- Coordinar la labor del Equipo Interdisciplinario en tareas de admisión y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo en la organización escolar el uso óptimo de los tiempos y espacios.
- Orientar a los docentes en relación a la elaboración de los planes de trabajo, seguimiento y evaluación de los alumnos.
- Promover en la institución el trabajo en equipo, fortaleciendo los vínculos intra e interinstitucionales para conformar redes de trabajo y sostén que permitan superar el aislamiento y desarrollar una práctica cooperativa.
- Promover acuerdos que optimicen la distribución y el adecuado aprovechamiento de los recursos humanos disponibles.
- Coordinar el diseño de programas y proyectos de trabajo enmarcados en la política educativa provincial y nacional atendiendo a las necesidades que se consideren prioritarias en la institución.
- Proyectar acciones de desarrollo profesional que respondan a las necesidades institucionales que tengan como eje la función pedagógica.
- Coordinar la tarea del Equipo Interdisciplinario en la investigación, estudio y divulgación de la actividad educativa que realiza el establecimiento.
- Generar procesos de capacitación intrainstitucionales, que promuevan el desarrollo de prácticas profesionales en el marco de la creatividad, de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas.

La Educación Especial se propone adoptar un enfoque basado en las nuevas pedagogías y en la formación para la vida que, más que enseñar saberes, permite desarrollar competencias.

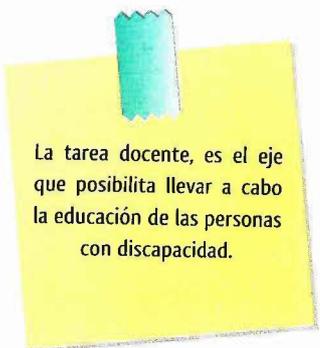
Del Personal Docente

Introducción

El Plan Nacional de Educación Obligatoria propone que las jurisdicciones implementen estrategias y líneas de acción dirigidas a la formación permanente y al desarrollo del trabajo docente. Ellas, están estrechamente ligadas a la necesidad de fortalecer y subrayar la responsabilidad ética y política de los agentes de la educación pública, que "junto a la transmisión de saberes, incluya la creación, el cuidado y el fortalecimiento de espacios escolares democráticos, sus vínculos y relaciones intra y extraescolares, como integrantes de un equipo docente y de una institución educativa. La responsabilidad política del trabajador docente se refiere

entonces, a su contribución en la construcción de la ciudadanía de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos".²⁹

Con el propósito de alcanzar esta formación integral, la Educación Especial se propone adoptar un enfoque basado en las nuevas pedagogías y en la formación para la vida que, más que enseñar saberes, permite desarrollar competencias. La Comisión Europea (2004) define a las competencias³⁰ como un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que deben posibilitar un rendimiento personal adecuado a la vida, al trabajo y a posteriores aprendizajes. Desde este enfoque,³¹ se entiende a la enseñanza como la posibilidad de guiar el aprendizaje autónomo y ajustar ayudas para favorecerlo; es decir aprender cómo aprender. El docente, debe ofrecer a los estudiantes oportunidades para relacionarse con el medio, a través del contacto con la información, la comunicación, la solución de problemas, el diálogo, etc. Brindará experiencias diversas a través de los medios tecnológicos y les posibilitará la oportunidad de enfrentar problemas cotidianos y sus alternativas de solución, haciendo de la enseñanza un espacio de desarrollo permanente.



La tarea docente, es el eje que posibilita llevar a cabo la educación de las personas con discapacidad.

Funciones del Maestro

La tarea docente, es el eje que posibilita llevar a cabo la educación de las personas con discapacidad. Para alcanzar estos objetivos, el personal docente de los diferentes Servicios Educativos, deberá cumplir las siguientes funciones:

- *Participar, como miembro del Equipo Interdisciplinario, en el proceso de diagnóstico funcional del alumno, para la elaboración y el desarrollo del proyecto pedagógico.*
- *Elaborar el planeamiento educativo, previo acuerdo interdisciplinario, proponiendo actividades y recursos apropiados, en relación con las características del alumno y los objetivos a cumplir.*
- *Elaborar interdisciplinariamente un plan de actividades a desarrollar en el hogar y orientar a la familia para su adecuada aplicación.*
- *Participar en todas las actividades educativas propuestas para el grupo de alumnos a su cargo, incluyendo el acompañamiento pedagógico fuera del ámbito de la escuela especial.*
- *Conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con los objetivos didácticos y evaluar periódicamente sus resultados.*
- *Elaborar informes individuales, grupales y/o institucionales teniendo en cuenta al destinatario del mismo (docentes, otros profesionales, padres), garantizando su comprensión y/o utilización.*
- *Participar en la formulación y ejecución de proyectos educativos institucionales, provinciales o nacionales, orientados a optimizar las prestaciones educativas y el vínculo escuela- comunidad.*

29 Resol.79- CFE- Mayo 2009.

30 Son Competencias clave: comunicación en la lengua materna, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, espíritu emprendedor y expresión cultural.

31 Perrenoud, Philippe (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca del Aula, Madrid.

- Participar en procesos de capacitación intrainstitucionales, que promuevan el desarrollo de prácticas docentes en el marco de la creatividad, de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas.

- Participar en acciones de desarrollo profesional que respondan a las necesidades institucionales que tengan como eje la función pedagógica.

Es función y responsabilidad de los maestros de los diferentes Servicios, participar activamente en toda acción pedagógica que ejecuten otros docentes especialistas con su grupo de alumnos.

Funciones del Maestro Celador

A la luz de la renovación pedagógica actual, y ante los nuevos desafíos educativos que se plantean en la escuela de hoy, se hace necesario clarificar la participación del Maestro Celador en el proyecto educativo de los alumnos que pertenecen a los servicios de la educación especial.

Redefinir las funciones del maestro celador exige verlo como un miembro más del Equipo Interdisciplinario de las instituciones de Educación Especial. Desde sus inicios, las Escuelas de Educación Especial han tenido en su plantel docente al Maestro Celador. Su tarea, vinculada siempre a la acción pedagógica, puede sintetizarse a través de las funciones que a continuación se detallan:

En forma conjunta con el docente de aula y/u otros, deberá:

- Participar en la puesta en marcha del proyecto pedagógico del alumno, especialmente en aquellos aspectos vinculados al logro de la independencia personal y social.

- Afianzar en el alumno, a través de acciones pedagógicas específicas, la práctica de hábitos de higiene, alimentación, vestido y conductas sociales con pares y adultos, que le permitan al educando un mejor desenvolvimiento, tanto dentro como fuera del ámbito áulico y escolar.

- Asesorar a padres y tutores sobre temas referidos a la autonomía e independencia de sus hijos.

- Aportar información, en las reuniones interdisciplinarias de diagnóstico y evaluación del alumno, en relación a las conductas personales y sociales observadas.

- Participar en forma eventual de diversas acciones pedagógicas que se desarrollen en los diferentes servicios.

- Coordinar acciones pedagógico-recreativas en los tiempos libres del alumno y/o por ausencias docentes.

Redefinir las funciones del maestro celador exige verlo como un miembro más del Equipo Interdisciplinario de las instituciones de Educación Especial.

Del Personal Técnico

Introducción

Plantear una propuesta sobre la función técnica de los Equipos Interdisciplinarios de las instituciones de educación especial, implica la necesidad de desandar el camino recorrido, rastrear algunos de sus orígenes, resignificarlos, a modo de contextualizar la práctica actual.

Desde un nivel prescriptivo, hubo diferentes documentos que se ocuparon del quehacer de los equipos técnicos de las escuelas de educación especial. Respondieron a diferentes marcos teóricos, demandas y políticas educativas. Por registros próximos a la realidad presente, podemos reconstruir, un breve recorrido.

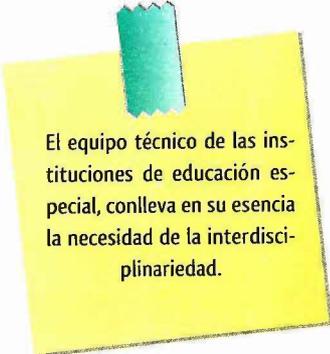
El primer antecedente, que puede ser tenido en cuenta en la provincia de Tucumán data de 1994 y tuvo como propósito elaborar una normativa básica sobre el funcionamiento de los equipos. La propuesta enumeraba las principales funciones de cada disciplina que los integraban. Consignaba, bajo un paradigma médico, la necesidad de diagnóstico del alumno, identificando su "patología específica" a fin de favorecer el "proceso enseñanza-aprendizaje". También aludía a las problemáticas del desempeño profesional; una de ellas se refería a la denominación de los cargos y solicitaba la eliminación del término "maestro", impuesta en los años setenta por el gobierno de facto y que "la denominación sea con la profesión de cada especialista". Recién en el año 2004, por Ley N° 7.418 se reconocieron los cargos con la denominación de Técnico Gabinetista de Escuela de Educación Especial.

A nivel nacional, un documento destacable data de 1995 y se enmarcó en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Entendió a la educación especial como "régimen especial" del sistema educativo argentino, promovió los conceptos de normalización e integración para facilitar al sujeto -entonces denominado con necesidades educativas especiales-, su ingreso al mundo académico y laboral y estableció, de algún modo, que lo pedagógico sea el eje de la función de los equipos interdisciplinarios. Planteó la evaluación diagnóstica desde las diferentes disciplinas para precisar las problemáticas, describir las dificultades y posibilidades del alumno, a fin de enmarcar el inicio del abordaje pedagógico. Privilegió la interdisciplinariedad del equipo como producto de una evolución que arrancara con la multidisciplinaria y que procurara alcanzar la transdisciplinaria.

El Acuerdo Marco sobre Educación Especial, de diciembre de 1998, elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación reafirmó e introdujo precisiones al documento anterior. En relación al equipo, lo definió como "equipo de apoyo pedagógico" integrado por docentes y profesionales de otras especialidades" y sus funciones se orientaron hacia: a) el alumno: la "evaluación" para determinar "recursos", "apoyos", b) el docente: la "colaboración" en la programación de lo pedagógico, c) los padres: el "apoyo, orientación" y d) la comunidad: la "promoción de redes sociales que favorezcan la atención de las necesidades educativas especiales".

Las conclusiones del Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva del año 2000, recomendaban funcionalizar las estrategias y modalidades de abordaje de las necesidades educativas especiales en su concepción del sujeto y su entorno. Reafirmó la interdisciplinariedad como una condición para el cambio en esta escuela inclusiva en gestación y signó la importancia de cada disciplina, en función de su aporte a prácticas convergentes, a la manera de una integración sistémica. La especificidad no se pierde, se integra en un sistema que la abarca. Finalmente, planteó que el equipo debía conformarse de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa e incorporar al docente como un integrante más.

En el año 2003, desde la Dirección de Educación Especial, de la provincia de Tucumán, se elaboró un documento que intentó orientar, articular y regular, "en un todo integrado, el funcionamiento de los servicios del Área". El mismo se denominó, "Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios del Área de la Educación Especial en la Provincia de Tucumán". En relación a los Equipos Interdisciplinarios realizó dos especificaciones: les adjudicó la función de orientar el trayecto educativo que "más beneficie a las personas con necesidades educativas especiales" -y en ese caso, acentuó una función evaluadora- y estable-



El equipo técnico de las instituciones de educación especial, conlleva en su esencia la necesidad de la interdisciplinariedad.

ció qué especialidad debían poseer los integrantes del equipo técnico de cada servicio educativo especial y el o los docentes que formaban parte del mismo. Un hito revelador del debate y acuerdos en el ámbito provincial, constituyeron las Jornadas sobre las "Dificultades en el Diagnóstico Integral y Funcional del Alumno con Necesidades Educativas Especiales y sus Consecuencias en el Ámbito Educativo" de noviembre de 2007. En ese espacio de encuentro entre los diferentes profesionales de la educación especial, se consideró la necesidad de construir la acción interdisciplinaria en términos de integración sistémica y articulación disciplinar. Se concluyó que el diagnóstico del alumno con necesidades educativas derivadas de discapacidad y la complejidad de sus problemas educativos, debían ser abordados como un fenómeno multidimensional.

Por otra parte, a partir del 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 o LEN, orientó a la educación especial a nuevos contextos y en una dirección más amplia. Por lo tanto, se hace necesario un marco referencial común que oriente la práctica, que supere la encrucijada de paradigmas y las operaciones diferenciadas de los equipos técnicos.

El equipo técnico de las instituciones de educación especial, conlleva en su esencia la necesidad de la interdisciplinariedad, a través del accionar de los distintos actores institucionales. De allí que pensar en su dinámica de trabajo, se constituye en una condición prioritaria para dar cuenta de sus características.

Para introducirnos en este tema, abordamos la noción de escenario. La utilización de la expresión "escenario" permite considerar al espacio social como algo cambiante, que puede mutar. En él se pueden distinguir actores que ejecutan papeles provenientes de un guión, con la posibilidad de modificaciones de la trama argumental, como producto de la interacción del actor, con su papel y el escenario.

El "escenario" institucional implica dar cuenta de la heterogeneidad de lo social, de su singularidad, los papeles y los actores. Requiere valorar la perspectiva de un actor, su vida cotidiana, cómo se fue construyendo y los papeles que le fueron asignados desde la familia, las instituciones o la sociedad.

Si tomamos como eje del escenario educativo al acto educativo, podemos decir que éste, compromete al docente y al alumno como protagonistas fundamentales y directos. Frente a este acto educativo, los integrantes con función técnica del Equipo Interdisciplinario, aparecen situados "entre bambalinas", en el sentido de un posicionamiento sin protagonismo, indirecto, invisibilizado ante los demás, de apoyo para el montaje de la puesta en escena, desde los requerimientos de la singularidad del actor.

Este planteo metafórico, que pone al técnico en un lugar en el que aparentemente "no aparece", se modifica cuando la perspectiva centra su accionar en las vinculaciones que la escuela debe establecer con el medio en el que está inserta. Aquí su participación es clave y totalmente visible. La articulación hacia el afuera de la Institución, con intervenciones dirigidas a la familia del alumno, a otros equipos de profesionales pertenecientes a organismos gubernamentales o no gubernamentales del ámbito educativo, sanitario, judicial y social, así como a la comunidad en general, permite junto a las que ejecutan otros actores institucionales, alcanzar los objetivos propuestos.

La dinámica de los integrantes técnicos se modula de acuerdo a ejes organizativos procedentes de las prioridades que se acuerden en la institución escolar y su contexto, del número de alumnos de cada año escolar y de las características prestacionales de cada servicio educativo. Se utilizan distintos dispositivos destinados a la atención individualizada o grupal de los alumnos, padres o representantes institucionales, atendidos en el local escolar o fuera de él. Operativamente, los integrantes técnicos poseen una dinámica con ritmos, tiempos y espacios específicos.

Funciones

El quehacer de los integrantes técnicos, como miembros del Equipo Interdisciplinario, se enmarca en las configuraciones prácticas que pueden adoptar las configuraciones de apoyo. Éstas son definidas sobre la base de "la evaluación y valoración de las discapacidades y necesidades educativas de los alumnos, del contexto y de los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Tienen un carácter flexible, complementario y contextualizado, con la selección de estrategias apropiadas. Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos educativos pueden ser atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación.³²

Dentro de estas configuraciones, se enmarcan las funciones de los integrantes técnicos del Equipo Interdisciplinario:

- *Proveer el apoyo técnico-profesional en intervenciones diversas de carácter interdisciplinario e intersectorial, orientadas a:*
 - *la consecución del ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad en el sistema educativo.*
 - *el mejoramiento de calidad de la oferta educativa.*
- *Evaluar integralmente al sujeto en interacción con sus contextos (familiar, social y educativo), para la elaboración del proyecto educativo más conveniente.*
- *Participar junto a los equipos directivos y docentes en la orientación sobre los apoyos y recursos necesarios, tendientes a facilitar la trayectoria educativa integral de los alumnos.*
- *Contribuir al desarrollo del funcionamiento de los servicios educativos especiales atendiendo a sus especificidades en lo intra e interinstitucional.*
- *Realizar la orientación y el acompañamiento al alumno durante la trayectoria escolar en vistas a que elabore su propio proyecto de vida teniendo en cuenta condiciones personales y socio-históricas.*
- *Estimular la participación activa de la familia en el proceso educativo.*
- *Realizar acciones tendientes a promover en el alumno la capacidad de autodeterminación y conocimiento de su entorno.*
- *Participar en la formulación y ejecución de proyectos educativos nacionales, provinciales o institucionales, orientados a optimizar las prestaciones educativas y el vínculo escuela- comunidad.*
- *Construir una red de contactos y articulaciones con otras instituciones públicas y/o privadas tendiendo a la optimización de los recursos y apoyos disponibles.*
- *Crear espacios para la investigación y la reflexión de la práctica y comunicar en diferentes ámbitos científicos los resultados alcanzados.*
- *Participar en la elaboración e implementación del PEI, PCI, PCA y plan de trabajo individual.*

32 Ministerio de Educación de la Nación (2009), "Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I", coordinado por Daniel López, 1a ed., Buenos Aires.

- Crear espacios de funcionamiento sistemático, destinados al análisis y diseño de estrategias de intervención.
- Intervenir en procesos de prevención, asesoramiento y capacitación sobre temas vinculados con la discapacidad, en ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Difundir y concientizar sobre la problemática de la discapacidad y las prestaciones educativas existentes en los entornos educativos, sociales, culturales y deportivos.
- Elaborar estrategias de sensibilización hacia la comunidad que permitan visibilizar los procesos de exclusión de "la diferencia".
- Participar en procesos de capacitación intrainstitucionales, que promuevan el desarrollo de prácticas profesionales en el marco de la creatividad, de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas.

Profesionales que Conforman el Equipo Técnico Base

Del análisis de la función técnica y en una aproximación a la tarea a desarrollar por los miembros del equipo técnico de educación especial, se enuncian las funciones y atribuciones específicas de las disciplinas en el marco de las intervenciones profesionales.

Del Posicionamiento del Psicólogo

El ingreso del niño en la institución educativa supone un proceso de orden social, que interactúa y confronta con otro de orden subjetivo y singular, que determina su deseo particular de aprender y alude a los intereses y motivaciones del alumno.

La constitución de la subjetividad, es un proceso a advenir, en la medida en que interjueguen favorablemente, determinadas condiciones. En este proceso ocupa un lugar privilegiado el otro, que para la teoría sociohistórica se trata de un otro social y para la teoría psicoanalítica del otro primordial. La referencia vincular prevalece como fundante en ambas concepciones.

La teoría psicoanalítica hace referencia fundamentalmente a los procesos intrapsíquicos, a lo que adviene el sujeto, en su contacto vivencial con otros significativos. La utilización de signos y símbolos se materializan en el lenguaje que organiza el pensamiento y estructura el psiquismo de un modo privilegiado; su función interesa con relación a un sujeto que "habla". Se trata de un sujeto habitado por la palabra, sugestionable, propenso a una nueva identificación, afectado por algo que se dice de él. "La mutabilidad radical", será una característica que lo singulariza.

El lenguaje marca un cuerpo y hace que el organismo biológico pierda su naturalidad. Se va marcando, contorneando y se convierte en un cuerpo signifiante (Aronowicz, 2005).

La educación especial atiende a niños, adolescentes y jóvenes que suelen presentar un déficit en una función, lo que constituye un límite, un real que nos interpela. Desde la disciplina, interesa rastrear el modo en que se inscribe lo simbólico sobre ese real.

Desde el aporte de la Teoría Sistémica, se considera importante la interacción bidireccional de las relaciones humanas, con fenómenos de retroalimentación cons-

La educación especial atiende a alumnos, adolescentes y jóvenes que suelen presentar un déficit en una función, lo que constituye un límite, un real que nos interpela. Interesa rastrear el modo en que se inscribe lo simbólico sobre ese real.

tantes que influyen en la conducta de los individuos. Considera que los sistemas son autocorrectivos, autogobernados por reglas que se constituyen en el tiempo a través de ensayos y errores. El psicólogo como observador activo de aquello que precede al niño, recoge el dibujo familiar trigeneracional del que el niño es un emergente, que puede ser o no, el portador de los síntomas de una dinámica disfuncional.

En el escenario educativo, toda acción por parte del educador es una conducta que entraña información. El alumno reacciona a esa comunicación con otro acto de conducta-comunicación, lo que produce así, los aprendizajes.

El vínculo educativo, entre el docente y el alumno, es el que posibilita la inscripción simbólica, que actúa como función estructurante. En esta instancia, la figura del docente juega un papel principal, es el que instruye y ofrece los instrumentos de mediación, para que el alumno interprete el mundo y favorezca su desarrollo social. Todos los profesionales, incluido el psicólogo, deben actuar acompañando este proceso y generar las condiciones, para que suceda.

Ninguna intervención puede desprenderse del contexto al cual el niño pertenece; de allí se entrecruzarán diferentes modos de abordaje que se vinculan a las formas de acceso a la subjetividad, al análisis de las representaciones sociales del problema que se desea abordar, a las modalidades de registro y a las construcciones intersubjetivas (Carballeda, 2008).

Todas las teorías definen un carácter estratégico en su abordaje, entendiéndose esto como una recuperación del encuentro entre lo intrapsíquico y lo intersíquico o macro social.

Un instrumento fundamental de la disciplina psicológica, para conocer y aproximarse a las distintas realidades, es la escucha³³, la observación de una acción espontánea o la utilización de un apoyo específico.

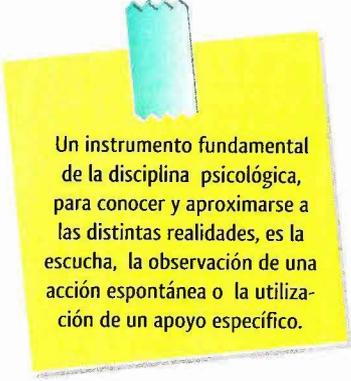
La institución de educación especial desde su función educativa, se ocupa del tratamiento del saber, socialmente construido. A partir de una secuencia de actos educativos, instituye la socialización del sujeto y lo inscribe en una red de relaciones sociales y culturales. Se pone en juego, un proceso sistemático de identificación con ideales socialmente aceptados que producen efectos estructurantes en el psiquismo, al articularse aprendizajes relevantes para la comprensión y organización de la realidad.

La educación opera en el proceso de organización subjetiva, el avance de esta organización depende del tiempo lógico en que se encuentra el alumno en su organización psíquica y del modo como recibe y como se le ofrece la propuesta curricular.

Es deseable que previo a la propuesta curricular, ésta se explicita y consensúe, considerando que siempre estará presente la tensión entre lo universal y lo particular.

Las estadísticas demuestran que hay mayores posibilidades de aparición de modalidades vinculares "disfuncionales", cuando el hijo tiene algún déficit. Se considera por ello, que el psicólogo, como miembro del equipo técnico de educación especial y dada su formación clínica, juega un lugar destacado para operar sobre el vínculo del niño con quienes cumplen la función materna-paterna. La construcción fantasmática de los progenitores, es la que decide el lugar que se le otorga al hijo y condiciona la apertura o no a los aprendizajes escolares.

33 Deberá entenderse a la escucha y al habla en término genérico, el que presente un déficit en una función, no lo imposibilita que hable y se lo pueda escuchar, en tanto se lo provea de los apoyos necesarios.



Un instrumento fundamental de la disciplina psicológica, para conocer y aproximarse a las distintas realidades, es la escucha, la observación de una acción espontánea o la utilización de un apoyo específico.

El despliegue de la historia familiar, constituye un recorte de lo vivido, recordado y reprimido, de lo dicho y lo no dicho, configura una construcción ficcional o novela familiar, que no se corresponde necesariamente a la realidad material. La historia familiar, cobra valor en tanto constituye la realidad psíquica del que la relata. Esta elaboración puede desarrollarse al ingreso del alumno a la escuela, y podrá transcurrir en una secuencia de entrevistas, en un espacio debidamente constituido y resguardado y en el que estará presente el interjuego de lo público y lo privado.

El modo como se desarrolle y la información que se decida transmitir y plasmar en el legajo, dará cuenta de la posición ética del profesional, tanto en el ámbito institucional como interinstitucional.

Eventualmente, la figura del psicólogo podrá tener una intervención de tipo terapéutica, acotada a un emergente que lo justifique, de acuerdo con el equipo interdisciplinario y en tanto no obture, la misión institucional.

En relación al ámbito institucional, la supuesta neutralidad estará siempre en riesgo, ya que forma parte de la trama simbólica, configurada en la dinámica institucional.

El Psicólogo no debe ser un mero observador sino un partícipe activo, que puede plantear interrogantes, en torno a la necesidad continua de definir y redefinir relaciones, de dar cuenta, generar y prevenir numerosos procesos y situaciones en relación al alumno, a la familia, a la institución y al contexto socio-comunitario, en el marco institucional de tipo educativo.

Funciones Específicas

Relacionadas con el alumno:

- *Participar activamente en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso, orientación y/ derivación del alumno.*
- *Realizar una aproximación diagnóstica de las características y posibilidades psíquicas³⁴ del alumno en tanto proceso interactivo.*
- *Valorar integralmente con instrumentos y estrategias propias de la disciplina, las necesidades educativas derivadas de la discapacidad del alumno.*
- *Orientar y asesorar sobre las adecuaciones curriculares propiamente dichas y del acceso al curriculum, teniendo en cuenta el interjuego dinámico de condiciones subjetivas - posibilidades cognitivas y contextuales inmediatas.*
- *Seleccionar apoyos y ayudas con los demás integrantes del equipo.*
- *Asistir la emergencia de requerimientos subjetivos del alumno, desde dispositivos individuales y grupales. Si un alumno en particular requiere un tratamiento específico, puede orientar su derivación.*
- *Colaborar en la orientación de la trayectoria escolar del alumno en vista a su proyecto de vida: identidad personal-orientación vocacional.*

Relacionadas con la Institución:

- *Colaborar en el diseño de aspectos organizativos y de gestión institucional a través de:*
 - *La formulación y ejecución de proyectos institucionales de los distintos servicios educativos.*
 - *El asesoramiento sobre temáticas específicas.*

34 Refiere a la incidencia de diversos factores: orgánicos, traumatismos, posibilidades de subjetivación (establecimiento de lazo social, deseos, intereses y motivaciones, modos de razonamiento lógico); funciones psicológicas superiores (desarrollo real- características intrapsíquicas), etc.

- La generación de espacios de reflexión y análisis de la propia práctica desde diversas propuestas metodológicas y desde articulaciones intersectoriales con institutos de investigación del medio.

- Cumplir la función de coordinador rotativo del equipo técnico en vista al requerimiento de una situación propia de la incumbencia disciplinar.

Relacionadas con la Familia:

- Orientar a la familia sobre conductas a asumir en el hogar frente a la problemática de la discapacidad.

- Realizar entrevistas de valoración diagnóstica del lugar otorgado y ocupado por el hijo/a desde la dinámica familiar, modos de cumplimiento de la función materna y paterna, modos en que se significa y resignifica la situación de discapacidad, lugar que se le brinda al proceso educativo formal.

- Realizar proyectos institucionales que promuevan la participación e implicancia de la familia de los alumnos, en el proceso educativo.

- Orientar su derivación a centros asistenciales público y/o privados cuando el caso lo requiera.

Relacionadas con aspectos socio-comunitarios:

- Producir instancias de prevención, asesoramiento y capacitación a instituciones educativas y otros profesionales.

- Difundir resultados de investigaciones realizadas en el contexto institucional, en espacios científicos y formativos.

Del Posicionamiento del Fonoaudiólogo

El perfil del fonoaudiólogo fue diseñado históricamente, para su inserción laboral en el ámbito de la salud y las prestaciones asistenciales. El avance de una mirada más allá de la patología, el reconocimiento de la discapacidad, el derecho de las personas al acceso a los servicios de rehabilitación y educación, dio lugar a la creación de las escuelas de educación especial, como un ámbito diferenciado para ofrecer una propuesta curricular. Surge la necesidad de la intervención del fonoaudiólogo, como miembro del equipo escolar. En un comienzo, este profesional reflejaba en su práctica las prestaciones ofrecidas en el ámbito de salud; es decir, asistía diagnosticando y re-habilitando a los niños con discapacidad. (Paradigma del déficit).

El advenimiento de los nuevos paradigmas requiere del reposicionamiento de cada profesional; el fonoaudiólogo, en consecuencia, debe sensibilizarse a la problemática y a la demanda de la educación.

La intervención en el ámbito educativo debe trascender los conceptos de patología para asumir el de las necesidades especiales derivadas de la discapacidad, brindar los apoyos y recursos necesarios para facilitar la comunicación, optimizar las posibilidades de aprendizaje, mejorar la calidad de vida y promover la autodeterminación. En este marco de actuación profesional buscará modificar los trastornos o dificultades del lenguaje que puedan presentar los alumnos.

Uno de los aspectos que se han modificado en el estudio del lenguaje, son los objetivos perseguidos en la evaluación. Se puede observar que los primeros intentos por identificar los elementos que lo componen, obedecieron a la necesidad de

establecer algún tipo de procedimiento que sirviera para el diagnóstico diferencial y para perfilar programas de intervención.

El interés inicial por el lenguaje estuvo centrado en la forma del mismo, es decir, en la fonología y la sintaxis. A mediados de los años 70, el énfasis se perfiló en el análisis de contenido o semántica, manteniéndose el estudio de la forma del lenguaje. Más recientemente, se ha planteado de modo conjunto el estudio de la interacción entre contenido, forma y uso, asumiendo este último un gran auge desde la corriente sociolingüística, que plantea el estudio de la pragmática del lenguaje.

La década del 70 se cerró con la "revolución pragmática", iniciada por Bates (1976), Bates y cols. (1977), y Dore (1975). Este enfoque renovador, sirvió de síntesis a los conocimientos disponibles sobre el desarrollo del lenguaje y dio lugar a un considerable avance, que produjo un cambio de orientación con respecto a los planteamientos enfocados en las habilidades psicolingüísticas y en la gramática.

Desde esta posición del estudio del lenguaje, la estructura lingüística del habla de los niños está determinada por una doble necesidad: la de ser significativa y la de tener algún tipo de efecto social. El lenguaje, según la definición de Vigotsky, es un proceso compartido dentro de los contextos de interacción; por lo tanto, el énfasis de la evaluación debe situarse en la obtención de información acerca de los procesos que subyacen al lenguaje y la comunicación, y del contexto donde suceden.

La comunicación puede ser entendida como "aquellas conductas que el niño o el adulto realizan intencionalmente para afectar la conducta de otra persona, con el fin que ésta reciba la información y actúe en consecuencia" (Valmaseda, 1990). El lenguaje cumple una función comunicativa, es decir, responde a la intención de producir un efecto en el interlocutor (informar, regular su conducta, solicitar).

Para que nuestra comunicación sea eficaz, es necesario que los otros reconozcan nuestra intención y las reglas que rigen el discurso lingüístico. La intencionalidad es el aspecto que define a la conducta como un acto comunicativo y presupone la existencia de -un otro- distinto, al que se le atribuye un estado mental sensible, que le permite dar respuestas.

"Las prestaciones en el ámbito de la educación exigen una profunda apropiación y no deben importarse acciones de otros ámbitos, como el de la salud, para transitarlo. Si es así la Fonoaudiología se estaría sirviendo a sí misma y no a la escuela en la que se incluye" (Serra, 2008).

La escuela se convierte en un lugar privilegiado para la detección de algunas dificultades individuales, transitorias o permanentes, en los niveles de elaboración lingüística y/o comunicativa, y en el logro de los objetivos del currículo, que puedan tener consecuencias en las dimensiones y las funciones comunicativas, que posibilite el desarrollo personal y social.

Dado el papel decisivo del lenguaje como vehículo de socialización y de aprendizaje, el contexto educativo debe, desde una perspectiva puesta no sólo en el sujeto, sino también en el entorno, valorar las necesidades, aportar los recursos y/o actividades y elaborar las adaptaciones curriculares necesarias que potencien el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

La atención a las personas con discapacidad desde una óptica funcional, permite resaltar las posibilidades en lugar de sus limitaciones. Las acciones en el ámbito educativo deben buscar optimizar la efectividad de la comunicación en la interacción con el contexto familiar, social, escolar y laboral.



La comunicación puede ser entendida como "aquellas conductas que el niño o el adulto realizan intencionalmente para afectar la conducta de otra persona, con el fin que ésta reciba la información y actúe en consecuencia"

El fonoaudiólogo, junto a los demás integrantes del equipo técnico, debe cumplir funciones, en los diferentes servicios que brindan las escuelas de educación especial.

Funciones Específicas

Relacionadas con el alumno:

- *Evaluar las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en función de los niveles de lenguaje y comunicación.*
- *Participar activamente en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso, orientación, o derivación del alumno.*
- *Valorar la comunicación del alumno en los diferentes momentos de la actividad escolar (situación áulica, recreo, salidas, etc.).*
- *Seleccionar apoyos y/o ayudas junto con los demás integrantes del equipo interdisciplinario.*
- *Favorecer la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas como base para optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.*
- *Promover la adquisición de habilidades adaptativas que faciliten y favorezcan la relación con el medio y el despliegue de sus potencialidades.*
- *Establecer o re-establecer las habilidades y funciones de la comunicación humana.*
- *Disminuir el efecto de las dificultades en la comunicación que presente el alumno en la interacción con el contexto familiar, escolar, social y laboral.*
- *Participar en el proceso de Integración de los alumnos en la escuela común.*

Relacionadas con la Institución:

- *Orientar y asesorar al docente a fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.*
- *Colaborar en la elaboración e implementación de adecuaciones curriculares propiamente dichas y de acceso al currículo.*
- *Cumplir la función de coordinador rotativo del equipo técnico, según el requerimiento de una situación, propia de la incumbencia disciplinar.*
- *Formulación y ejecución de proyectos institucionales de los distintos servicios educativos.*

Relacionadas con la familia:

- *Orientar a la familia para que participe en la estimulación del lenguaje y la comunicación.*
- *Asesorar a la familia sobre las necesidades educativas derivadas de la discapacidad en relación a la audición, lenguaje, habla y comunicación.*
- *Promover la participación de los padres en la dinámica escolar.*
- *Trabajar con la familia para que valore las potencialidades de su hijo y reconozca las necesidades educativas derivadas de la discapacidad en beneficio del alumno.*

- Asesorar y realizar la derivación correspondiente en aquellos casos que así lo requieran a centros de salud públicos o privados.

Relacionadas con aspectos socio-comunitarios:

- Crear espacio para el intercambio con otros profesionales (médicos, fonoaudiólogas, etc.) que atienden a los alumnos fuera del ámbito educativo.

- Implementar a través del trabajo en red (a nivel interinstitucional e interprofesional) programas de prevención.

- Brindar asesoramiento y capacitación a instituciones educativas y otros profesionales, sobre temas referidos a la comunicación y el lenguaje del alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

Del Posicionamiento del Trabajador Social

En una aproximación a la tarea que desarrollan los trabajadores sociales en las instituciones de educación especial, tres grandes líneas pueden brindar una perspectiva de su aporte específico.

- El actual escenario social, complejo, injusto, desigual, genera contextos que condicionan las trayectorias de vida de los actores sociales. Diferentes recorridos individuales y colectivos, posicionan a muchos sujetos en situación de vulnerabilidad y exclusión en cuanto al ejercicio de los derechos y por lo tanto, con elevado padecimiento subjetivo de origen en lo social.

El profesional del Trabajo Social asume como base ética de actuación los derechos humanos. La intervención en lo social aspira a tener un sentido de recuperación de las subjetividades, ya que muchas de las necesidades humanas son producto de derechos no cumplidos. Para ello se realizan intentos de construir, reconstruir o recuperar ciudadanía, concebida como derechos y responsabilidades, como igualdad y diferencia.

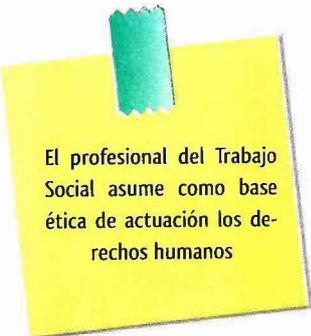
Muchas de las familias, con las que se trabaja en las instituciones educativas, pertenecen a grupos sociales marginados del ejercicio de los derechos y requieren fortalecer sus competencias para controlar sus vidas y sus entornos.

Desde el trabajo con padres, la tarea profesional debe relacionarse con un acompañamiento que facilite su empoderamiento (empowerment), e implique para esos grupos familiares la comprensión de sus circunstancias y del entorno vital y la posibilidad de constituirse en actores protagónicos, a través del ejercicio de los derechos.

El empoderamiento es un proceso que se caracteriza por su complejidad, compromete a muchos campos y disciplinas, e implica deshacer construcciones sociales negativas. Toda intervención en ese sentido es positiva, porque el objetivo de trabajo, es la inclusión social de los niños y jóvenes, que solo será posible si se realiza junto a sus familias.

- Desde la acción profesional es importante valorar a los alumnos y sus familias, desde su singularidad.

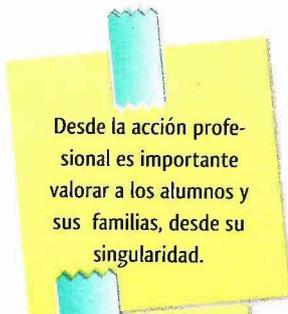
Cada familia constituye una multiplicidad de estructuras complejas, superpuestas o entrelazadas entre sí, de creencias, valores, expectativas, relaciones interpersonales, etc., que genera una mirada propia del mundo social al que pertenece. La familia desde esa particularidad, interactúa



El profesional del Trabajo Social asume como base ética de actuación los derechos humanos

con otros sujetos o instituciones, con valores, creencias y expectativas, muchas veces diferentes.

El trabajador social en su actividad institucional debe procurar realizar una tarea de mediación, que facilite la valoración de las identidades familiares, desde el reconocimiento y aprecio de lo diferente. El reconocimiento presupone la comprensión del otro (individual o grupal), es decir, ver el mundo desde el punto de vista del otro. Desde esta perspectiva, hay que entender la comprensión como un esfuerzo no solamente cognitivo, sino también afectivo, fundado en la empatía. Ésta es imposible con lo que se menosprecia a priori, porque el prejuicio negativo inhabilita para la comprensión y por ende, para el reconocimiento social.



Desde la acción profesional es importante valorar a los alumnos y sus familias, desde su singularidad.



El trabajador social en su actividad institucional debe procurar realizar una tarea de mediación, que facilite la valoración de las identidades familiares, desde el reconocimiento y aprecio de lo diferente.

Para los trabajadores sociales, la importancia de este planteo dentro de las instituciones, radica en la necesidad de tener presente que el ser humano necesita del reconocimiento social para lograr auto apreciarse y desarrollar sus capacidades. La identidad de las personas se moldea sobre la base del reconocimiento o del menosprecio que proviene de los otros. En función de lo expresado, el proyecto educativo deseable sería una construcción, co-gestionada entre los distintos actores que acompañan al alumno, que permita compartir un criterio común de realidad o proyecto de vida futuro.

- Las redes sociales son consideradas como preexistentes o como formas de inter-relaciones a ser construidas. Se trata, en algunos casos de detectar las redes sociales en la búsqueda de los apoyos requeridos, para la intervención educativa y en otros casos, de promover conexiones entre actores sociales.

Las redes poseen características o potencialidades positivas: "horizontalidad", "creatividad", "solidaridad", entre otras. La intervención en lo social, debe tener un sentido estratégico, actuando en las redes de intercambio y reciprocidad en el mediano y largo plazo.

Funciones Específicas

Relacionadas con el alumno:

- *Promover el acceso a sus derechos, para favorecer la inclusión social.*
- *Reconocer las posibilidades de autonomía facilitadoras de la inserción en las redes familiares y comunitarias.*
- *Participar de la toma de decisiones referidas a: la admisión, al proyecto educativo del alumno, el seguimiento, el egreso y/o la derivación.*
- *Orientar y actuar como nexo en cuanto a la modalidad de integración escolar con las instituciones educativas intervinientes. Esto significa un proceso de análisis de los distintos entornos educativos, concientización e información respectiva.*

Relacionadas con la institución:

- *Aportar al equipo de trabajo escolar (técnico y docente), información acerca de las particularidades del entorno socio-familiar, a fin de que la propuesta educativa, cobre significatividad en la vida del alumno.*
- *Trabajar las problemáticas que afectan la convivencia institucional y fortalecer las redes de reciprocidad e intercambio.*

- *Propiciar espacios para la participación de las familias en el proyecto educativo del alumno y en proyectos cogestionados con la institución.*

- *Formulación y ejecución de proyectos institucionales de los distintos servicios educativos.*

- *Promover en las instituciones el trabajo en equipo, el fortalecimiento de los vínculos intra e interinstitucionales y la conformación de redes de trabajo y de intercambio entre escuela- comunidad.*

- *Promover acciones de reflexión y evaluación de las prácticas profesionales.*

- *Cumplir la función de coordinador rotativo del equipo técnico en vista al requerimiento de una situación propia de la incumbencia disciplinar.*

Relacionadas con la familia:

- *Construir con las familias la valoración de su trayectoria histórica, creencias, valores, expectativas, para identificar las posibilidades de acompañamiento al proyecto educativo de los alumnos.*

- *Trabajar, a partir de la vida cotidiana de las familias de los alumnos, en un proceso crítico de desnaturalización de aquellas prácticas que no favorecen la inclusión familiar y social.*

- *Orientar a la familia, ante la presencia de problemas sociales que afectan en forma directa o indirecta al alumno.*

- *Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor funcionalidad institucional.*

- *Promover el fortalecimiento de las familias de los alumnos para el ejercicio de una ciudadanía activa y su inclusión en redes locales.*

- *Orientar a las familias para el acceso a beneficios previsionales o políticas sociales que contemplen recursos o apoyos para el alumno.*

- *Promover el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento del vínculo de la familia con su comunidad a fin de reconstruir el lazo social y la revalorización de su identidad.*

Relacionadas con aspectos socio-comunitarios:

- *Articular en red con instituciones, organizaciones sociales y productivas para orientar la intervención institucional requerida por los distintos servicios.*

- *Identificar recursos provenientes de las políticas sociales, de salud, educativas, etc.*

- *Detectar, orientar o gestionar recursos que satisfagan necesidades para mejorar las condiciones de vida del alumno y su familia (vivienda, seguridad social, salud, etc.).*

- *Analizar las características de las comunidades donde viven los alumnos y sus familias, para intervenciones precisas y particulares.*

Referencias Bibliográficas

AQUÍN, Nora (1996): "La relación sujeto-objeto en Trabajo Social: una resignificación posible" en AA.VV: La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional, Espacio, Buenos Aires.

ACAÑIZ, Josep María - MARIONA, Andreu (1998): *Saber y goce en educación especial*, Colección Repensar la Educación. N° 4, Octaedro, Barcelona.

AYOS, Emilio Jorge - PLA, Jéscica Lorena: "Políticas de prevención del delito: nuevo escenario social, teoría social y condiciones de posibilidad". Ponencia preparada para las Jornadas Pre-ALAS: "Sociología y Ciencias Sociales: conflictos y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe" - Foro II: Conflicto social: exclusión, desigualdad, violencia y movimientos sociales, s/f.

ARONOWICZ, Rosa (2005): *Voces o silencio: un enfoque psicoanalítico sobre la hipoacusia y la sordera*, Ed. Voces en el silencio, Buenos Aires.

AZCOAGA, Juan (1979): *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, El Ateneo, Buenos Aires.

----- (1992): "Redes semánticas", Terceras Jornadas Nacionales Apinep. Buenos Aires.

----- (1995): "Pedagogía de las funciones cerebrales superiores en la primera infancia", Revista Ecos Fonoaudiológicos, Año 0, N° 1.

BATES, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*, Academic Press, New York.

BATES, E. y cols. (1977) citado en: M. Ángeles Mayor "Evaluación del lenguaje oral"
VERDUGO ALONSO, M. A. (1994): *Evaluación curricular. Guía para la intervención psicopedagógica*, Editores Madrid.

BRUSCO, A. - RICCI, G. (1995): "Los equipos técnicos en el abordaje pluralizado de la educación de las personas con necesidades especiales", Buenos Aires.

CARBALLEDA, Alfredo J. (1999): "El Estado y el Fin de siglo", Revista Utopías, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Año II N° 3.

----- (2002): *La intervención en lo social*, Paidós, Buenos Aires.

----- (2004): *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*, Espacio, Buenos Aires.

----- (2006): *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención*, Espacio, Buenos Aires.

CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires.

----- (2004): *La inseguridad social*, Manantial, Buenos Aires.

CASTEL, Robert - WANDERLEY, L. E. - BELFIORE-WANDERLEY, M. (1997) *Desigualdade e a questao social*. Sao Paulo, EDUC, citado por GENTILI, Pablo (2001) "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento", ponencia presentada durante el X Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Jalisco, México.

- CASTORIADIS, Cornelius (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*; Vol. I, Tusquets, Barcelona.
- CAVALLERI, María Silvina. (2007): *Trabajo Social y realidad*, Ed. Lanus, Buenos Aires.
- CAZZANIGA, Susana (2002): "Trabajo Social e Interdisciplina", *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, Edición electrónica N° 27, Buenos Aires.
- CAZZANIGA, Susana (1997): "El abordaje desde la singularidad", Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Mimeo.
- CONTRERAS, J. (2008): "Percibir la singularidad y también las posibilidades, en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad?", Curso "Pedagogía de las diferencias", FLACSO.
- CORDIÉ, Anny (1998): *Malestar en el docente*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- CORROSA, N. - LÓPEZ, E. - MONTICELLI, J.M. (2006): *El Trabajo Social en el Área Educativa*, Espacio, Buenos Aires
- CORTÉS MORATÓ, Jordi - MARTÍNEZ RIU, Antoni (1996): *Diccionario de filosofía*, Editorial Herder S.A., Barcelona.
- CHARTIER, Roger (2006): *Escribir las prácticas*, Manantial, Buenos Aires.
- DABAS, Elina (2005): *Redes sociales, familias y escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- (comp.) (2002): *Viviendo redes*, Paidós, Buenos Aires.
- DELEUZE, Gilles (1991): "Posdata sobre las sociedades de control", en FERRER, Christian (comp.): *El lenguaje literario*, Editorial Nordam, Montevideo.
- DE PAULA FALEIROS, Vicente (2003): *Estrategias de empowerment en trabajo social*, Lumen, Buenos Aires.
- Documento "Supervisión de Educación Especial". Del Gabinete Escolar de las Escuelas Especiales, Tucumán, 1994.
- Documentos del Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, 2000.
- Documento Final Jornadas Dificultades en el diagnóstico integral y funcional del alumno con NEE y sus consecuencias en el ámbito educativo, Tucumán, 2007.
- DORE, J. (1975), citado en SOTILLO, María (1999): *Sistemas alternativos de comunicación*, Editorial Trotta, Madrid.
- DUGUECH, Gabriela (2003): "El paradigma vigotskyano: conceptos fundamentales", mimeo.
- EROLE, Carlos (2004): *Familia y Trabajo Social*, Espacio, Buenos Aires.
- (comp.) (2005): *Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social*, Espacio, Buenos Aires.
- ESCARPÍN, M. - SUÁREZ, E. (1994): *Introducción al Trabajo Social*, Editorial Aguacera, Madrid.
- FERREIRO, Emilia (1999): *Los hijos del analfabetismo*, Siglo XXI, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, Lidia (1998): "El análisis de lo institucional en la Escuela: Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales", *Cuadernos de Trabajo*, Paidós, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1980): *Microfísica del poder*, La Piqueta. Madrid.

----- (1992): *Genealogía del racismo*, Editorial Altamira, Montevideo.

GÓMEZ OCAMPO, V. M. - TENTI FANFANI, E. (1994): *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

GONZÁLEZ, E. - GONZÁLEZ, M.J. - GONZÁLEZ A. (1993): *El Trabajador Social en los servicios de apoyo a la educación*, Siglo XXI, Madrid.

GUTIÉRREZ VERA, Daniel (2003): "El reverso del sujeto sociológico"; en *Revista Universidad EAFIT*, vol. 39, n° 131.

GUYOT, Violeta (1998): "Entrevista a Carlos Skliar. La Epistemología de la Educación Especial", en *Revista de Educación*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

HEBE Tizio (coord.) (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Gedisa, Barcelona.

HELER, Mario (2004a): *Filosofía social y Trabajo Social*, Biblos, Buenos Aires.

----- (2004b): *Ciencia incierta*, Biblos, Buenos Aires.

IBAÑEZ LÓPEZ, P. (2002): *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*, Dykinson, Madrid.

LARROSA, J. (2008): "Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa", FLACSO.

La función directiva, Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas, Manual 2, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1999.

Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Ley de Ejercicio Profesional N° 7512 – Incumbencias del Título del Psicólogo.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado*, Paidós, Buenos Aires.

Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios del Área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán, Coordinación de Educación Especial, Dirección General de Enseñanza, Ministerio de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles (1994): *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona.

LÓIZAGA, Patricio (dir.) (1996): *Diccionario de pensadores contemporáneos*, Emecé, Barcelona.

MALACALZA, Susana L. (2000): *La autonomía del sujeto. Diálogo desde el Trabajo Social*, Espacio, Buenos Aires.

MANNONI, Maud (1998): *El niño retardado y su madre*, Paidós, Buenos Aires.

MASOTTA, Oscar (1991): *Lecciones de introducción al psicoanálisis*, Gedisa, México.

----- (1992): *Lectura de psicoanálisis. Freud, Lacan*, Paidós, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1993) Documentos para la concertación, Serie A, N° 19.

Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) Documentos para la concertación, Serie A, N° 19, Acuerdo marco para la Educación Especial, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (2006) Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I, coordinado por Daniel López, 1a ed., Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Incumbencias Profesionales del Profesional de Trabajo Social. Resolución N° 579/86.

MINUCHIN, P. - COLAPINTO, J. - MINUCHIN, S. (2000): *Pobreza, institución, familia*. Amorrortu, Buenos Aires.

MORÍN, Edgard (1994): "La noción del sujeto", en SCHNITMAN, Dora Fried (comp.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.

NAJMANOVICH, Denise (1995): "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa", en DABAS, E. - NAJMANOVICH, D. (comp.): *Redes. El lenguaje de los vínculos*, Paidós, Buenos Aires.

NARBONA, J. - CHEUVRIE-MULLER, C. (1997): *El lenguaje del niño*, Masson, Barcelona.

NETTO, J. P. y otros (2002): *Nuevos escenarios y práctica profesional*, Espacio, Buenos Aires.

NÚÑEZ, Blanca (2005): *Familia y discapacidad. Aportes teóricos clínicos*, Editorial Cendif, Buenos Aires.

----- (2007): *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*, Lugar, Buenos Aires.

Organización de los Estados Americanos – CIDI – SEP. Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza en la Formación y Capacitación para la Vida y el Trabajo de Jóvenes con Discapacidad en su Transición al Empleo Productivo – Enfoque Educativo – Desarrollo de Competencias Docentes para la Atención Educativa de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad – México 2009.

PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca del Aula, España.

PORTANTIERO, Juan Carlos (1997): "Gramsci y la Crisis Cultural del 900: En busca de la Comunidad", Trabajo presentado en el Convegno Internazionale di Studi "Gramsci e il Novecento", organizado por la Fondazione Instituto Gramsci en Cagliari, Italia.

RATTERO Carina, (2007): "Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política". Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, Resistencia.

Resolución 79/09. Consejo Federal Educación. Mayo 2009.

ROZAS PAGAZA, Margarita (2002): "El estado de la investigación en Trabajo Social en la Argentina", en: AA.VV: *La investigación en Trabajo Social*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

----- (coord.) (2006): *La profesionalización en Trabajo Social*, Espacio, Buenos Aires.

ROSANVALLON, Pierre (1995): *La nueva cuestión social: repensar el Estado Provi-
dencia*, Manantial, Buenos Aires.

SERRA, Silvana (2008): *Fonoaudiológicamente*, Brujas, Córdoba.

----- (2009): *Fonoaudiología asistencial y educacional*, Brujas, Córdoba.

SERRAT, M. (2004): "Sobre los modelos aplicados a la interpretación, clasificación y atención de las discapacidades", en DELL'ANNO, A. - CORBACHO, M. - SERRAT, M. (coord.): *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*, Espacio, Buenos Aires.

SELVINI PALAZZOLI, Mara y otros (1997): *El mago sin magia: cómo cambiar la si-
tuación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

----- - BOCOLO, L. (1986): *Paradoja y contraparadoja*, Paidós, Barcelona.

EVILLA, Mónica (2001): "Fracaso Escolar. Los recorridos sociales en la intersección social y subjetiva", en *Revista Temas Cruciales III*, Fundación Infancias, Buenos Aires.

SIEDE, María Virginia (2003): "Conflicto e intervención social", en CLEMENTE, A. - ARIAS, A. (comp.): *Conflicto e intervención social*, Espacio, Buenos Aires.

SILVESTRE, Nuria (coord.) (1998): *Sordera, comunicación y aprendizaje*, Masson, Barcelona.

SKLIAR, Carlos (2000): "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad", en GENTILI, Pablo (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Buenos Aires.

----- (2003): "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia", Miño y Dávila, Buenos Aires.

----- (2006): "De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del informe sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad", mimeo.

SLUZKI, Carlos (1998): *La red social: frontera de la práctica sistémica*, Gedisa, Barcelona.

STOLKINER, A. (1999a): "Interdisciplina II: lo transdisciplinario como momento o como producto", en *Revista CampoPsi*, Buenos Aires.

----- (1999b): "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas", en *Revista. CampoPsi*, Buenos Aires.

Temas Cruciales III. Fracaso Escolar, Ed. Atuel, Buenos Aires, 2001.

VALMASEDA, M. (1990): "Los problemas del lenguaje en la escuela", en MARCHESI, A. - COLL, C. - PALACIOS, J. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza, Madrid.

VERDUGO ALONSO, Miguel A. (dir.) (1994): *Evaluación curricular. Guía para la intervención psicopedagógica*, Siglo XXI, Madrid.

----- (2003): *"De la segregación a la inclusión escolar"*, mimeo.

VIGOTSKY, L. S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.

WACQUANT, Loic (2000): *Las cárceles de la miseria*, Manantial, Buenos Aires.

WATZLAWICK, Paul y otros (1985): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*, Herder, Barcelona.

WATZLAWICK, Paul y otros (1986): *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona.

WERTSCH, James (1998): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós.

Anexo II

Servicio de Atención Temprana

Contenido

Presentación

- Introducción
- Antecedentes históricos
- Síntesis de algunos aportes teóricos en los que puede fundamentarse la Atención Temprana

Pautas Organizativas Básicas de la Prestación

- Definición conceptual
- Beneficiarios
- Pautas de ingreso y egreso
- Tipo de prestación
- Frecuencia de atención
- Equipo profesional

Orientaciones para el Funcionamiento del Servicio de Atención Temprana

- Objetivos del Servicio de Atención Temprana
- Organización y dinámica del Servicio
- El abordaje terapéutico-educativo en la Atención Temprana

Referencias Bibliográficas

Presentación

Introducción

La Atención Temprana (AT) proviene de la evidencia científica sobre la importancia que las primeras etapas de la evolución del niño representan para el futuro desarrollo de sus capacidades y habilidades, tanto en los aspectos físicos y cognitivos como en su adaptación social. Las acciones brindadas a través de la AT cobran importancia fundamental por cuanto permiten comenzar en forma oportuna con la intervención terapéutico-educativa. Esta atención en los primeros años de vida, es reconocida como capaz de contrarrestar muchos de los efectos de las situaciones adversas sobre el desarrollo infantil en la primera infancia.

La AT adopta un modelo integral de actuación para potenciar las capacidades, evitar y minimizar las deficiencias, facilitar la autonomía y la interacción social del niño, con su familia y con su entorno inmediato.

Se reconoce además que la atención del niño, su familia, su contexto son objetos de intervención desde los ámbitos de salud, desarrollo social y educación. Estos sectores trabajarán en red como estrategia vincular de articulación e intercambio, asociando esfuerzos, experiencias y conocimientos a fin de incrementar sus recursos y ofrecer una respuesta integrada que garantice una atención de calidad al niño y su familia.

La estimulación temprana era entendida como el conjunto de acciones que brindaban al niño, desde el nacimiento, experiencias necesarias para desarrollar al máximo su potencial psicológico. El Libro Blanco de la Atención Temprana (2000)

La AT adopta un modelo integral de actuación para potenciar las capacidades, evitar y minimizar las deficiencias, facilitar la autonomía y la interacción social del niño, con su familia y con su entorno inmediato.

El entorno en el que se producen estas adquisiciones está vinculado al primer universo afectivo del niño, o sea su familia o entorno primario.

—para el caso español— amplió ese concepto y definió la AT como el conjunto de intervenciones, dirigidas a una población infantil específica, a la familia y al entorno, que tiene por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Tales intervenciones que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo profesional de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

Los primeros años, se caracterizan por la progresiva adquisición de funciones sensorio-motrices, cognitivas, afectivas, de comunicación y lenguaje e interacción social. Es un proceso multidimensional que incluye cambios en el plano físico, motor, psíquico y social. El conjunto de aprendizajes se asienta en las características neurológicas del niño, en la constitución subjetiva y en la interacción del niño con el ambiente sociocultural en el que se desenvuelve.

El entorno en el que se producen estas adquisiciones está vinculado al primer universo afectivo del niño, o sea su familia o entorno primario. Por esta situación, los padres y/o adultos con función materna o paterna, son los primeros "otros significativos". Esta expresión alude al hecho de que son ellos quienes transmiten al niño sus valores, sus códigos, sus aprendizajes, sus deseos. Son quienes inscriben en el niño, el mundo de la cultura, desde su posicionamiento.

Si bien es posible definir una cierta secuencia o esquema general del desarrollo, la velocidad, las características y la calidad del mismo varían de un niño a otro. Esta primera etapa puede tornarse especialmente crítica y vulnerable. El sujeto para desarrollarse requiere de una estructura genética adecuada y de la satisfacción de los requerimientos básicos, tanto a nivel biológico como psicoafectivo. Una desviación, alteración o perturbación significativa en alguno de los niveles provoca trastornos del desarrollo. Estas alteraciones llevan al niño a fracasar en el cumplimiento de lo que se consideran las pautas esperables en alguna o en todas las áreas de la conducta y a conformar, de esta manera, una franja considerada como población de riesgo, al estar sometida a situaciones biológicas, emocionales, sociales, culturales, económicas y ambientales poco favorecedoras. Se reconoce la existencia de riesgos de naturaleza biológica, psicoafectiva y medioambiental. Los primeros pueden vincularse a las condiciones orgánicas del recién nacido, a retardos del crecimiento en el primer o segundo año de vida, a desnutrición, entre otros. Los segundos pueden relacionarse por ejemplo, con la calidad de vínculo afectivo -que hace de sustrato a la constitución subjetiva- y los terceros, pueden obedecer a la falta de cuidados, maltrato, bajo nivel de interacción, pobreza, familia desintegrada, etc.

La infancia es un período de la existencia humana caracterizado por un proceso de crecimiento, maduración y desarrollo significativos. La capacidad de incorporar, de aprender, de procesar nuevas experiencias es mayor en las primeras etapas de vida. El desarrollo infantil es un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio, sumamente complejo. En la actualidad, se reconoce que las afecciones tempranas de las estructuras nerviosas y/o la privación de la estimulación sensorial y afectiva, que proporciona el entorno, pueden comprometer el desarrollo del niño. De allí la importancia que todo niño que manifieste discapacidad, trastornos en el desarrollo o que esté en riesgo de padecerlos sea detectado y diagnosticado precozmente.

Antecedentes Históricos

Diferentes organizaciones internacionales han adoptado los principios en pro de la infancia establecidos por la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Cumbre en favor de la Infancia (1990), entre otras recomendaciones, y reconocen la necesidad de que

los estados nacionales emprendan medidas encaminadas con ese propósito. Por ejemplo, la Declaración de los Derechos del Niño estableció que "el niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades de servicio para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal".

En países como España, se hacía referencia a la estimulación temprana con la denominación de "estimulación precoz" fundada principalmente en la neurología infantil. Sin embargo, comenzó a considerarse que esta concepción de la atención precoz podía adquirir un carácter iatrogénico, al someter al niño, carente de un aparato biológico de sostén, a una sobreexigencia. Esta consideración llevó a revisar, por una parte, el empleo del calificativo "precoz" ya que aludía a "lo que madura antes de tiempo", y por otra parte, la implicancia del término "temprano", cuya intención se apoyaba en su carácter de estar presente desde el "principio", y no "antes de", aunque se acepta que esto último es posible en los casos de prevención por alto riesgo biológico y/ o social. Por lo tanto, el criterio de actuación "precoz" cambió por el de "actuación a tiempo".

Nuestro país -al igual que otros- se ha orientado en los últimos años, al desarrollo de programas centrados en la protección de la niñez para mejorar su calidad de vida y alcanzar así, niveles cada vez más altos de desarrollo. La AT, en Argentina, lleva más de treinta años en continuo progreso. Ésta fue modificándose a la luz de nuevos modelos de actuación. A partir de 1959 -fecha en que se aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Niño- apareció la acción que se dio en llamar "estimulación temprana" (Torres de Di Giano, 1992) destinada a niños con discapacidad. También se la denominó intervención temprana, intervención oportuna, etc. En la década de 1960, los trabajos sistemáticos de la Dra. Lydia Coriat y su equipo, afianzaron la concepción de la estimulación temprana entendida como una técnica para ayudar al niño con problemas de desarrollo a superar ese trastorno, a moderar sus efectos. En los 90, se realizaron significativos aportes a la estimulación temprana con preeminencia en la interacción entre los aspectos pedagógicos y de rehabilitación. Se comenzó a emplear la expresión "intervención oportuna" referida a la tarea de evaluación, prevención y detección de trastornos del desarrollo, para fomentar la mejora de las potencialidades de cada niño.

Es importante destacar que estas diferencias conceptuales no sólo respondieron a cambios en la nominación, sino que dieron cuenta de la asunción de diversas posiciones teóricas y metodológicas que fundamentaron la AT.

En la actualidad, la AT es una práctica que se organiza en programas de intervención terapéutico-educativa, dirigida a niños con discapacidad, con trastornos en su desarrollo o en riesgo de padecerlos, incluyendo sus familias, su entorno inmediato. Está destinada a prevenir o minimizar las posibles alteraciones o deficiencia ya existentes. Esta práctica responde al principio de abordaje temprano y preventivo y obliga a los profesionales a revisar su accionar y las funciones de los equipos intervinientes. El conocimiento del desarrollo del niño permite elaborar técnicas y estrategias para la intervención adecuada, no entendida como estimulación externa, sino como la organización de condiciones que facilitan la expresión de conductas del niño que pongan de manifiesto sus potencialidades. Los programas de AT han pasado, de centrarse exclusivamente en las necesidades psicobiológicas para orientarse hacia las necesidades globales del niño y su familia, de un modelo sustentado en los servicios instituidos a otro focalizado en los recursos, de propuestas individuales a otras sistémicas.

Síntesis de Algunos Aportes Teóricos en los que puede fundamentarse la Atención Temprana

Los aportes que enriquecen los desarrollos teóricos y de intervención de la AT provienen de diferentes campos de conocimiento.³⁵ Se destacan particularmente los aportes de la neuropsicología del desarrollo, la psicología cognitiva, el neconductismo, la psicomotricidad, el psicoanálisis y el constructivismo.

Algunos aportes de la neuropsicología del desarrollo

Su denominación obedece a que abrevia en conocimientos de la neurología y de la psicología evolutiva para seguir una nueva vía, independiente y englobadora de ambas. La neuropsicología del desarrollo constituye una disciplina que estudia las funciones corticales superiores y la relación entre dichas funciones y el comportamiento que se elabora a partir de ellas. Se ocupa, por tanto, del estudio de conductas tales como las habilidades motoras, la organización perceptiva, la orientación espacial, etc. y la incidencia que tienen sobre ellas el funcionamiento de las estructuras cerebrales.

La neuropsicología, al examinar la influencia recíproca de las estructuras nerviosas y la conducta y sus correlatos emocionales, se convierte en una disciplina que se ocupa de los sistemas funcionales. Cobra importancia aquí el concepto de sinaptogénesis que se refiere a la multiplicación sináptica, la cual se desarrolla en forma profusa y exuberante en los primeros años de vida. (Lejarraga, H. 2004, p.116). La condición que posee el cerebro durante los primeros años de vida, denominada "plasticidad neuronal" es lo que le posibilita la reorganización, la adaptación de las estructuras y funciones, por vías de estímulos endógenos o exógenos.

Se puede entender como "función" a la acción normal, especial o apropiada de cualquier parte u órgano. La estructura biológica con la que se nace, está genéticamente determinada para ejercer ciertas funciones. El encéfalo del neonato interacciona desde un principio con el medio, dando lugar, a partir de esa interrelación, a la aparición de "sistemas funcionales". En este sentido, la locomoción, el lenguaje, los procesos psicológicos complejos y los aprendizajes son considerados sistemas funcionales.

Los aportes de esta disciplina en relación con el niño radican en el minucioso análisis interdisciplinario de los alcances de una patología y el diseño de tratamiento para reducir, revertir o atenuar las secuelas invasivas al mundo socio-afectivo del niño. Desde este postulado el lenguaje así como los cuerpos gnósticos y las praxias adquieren significación fundamental como funciones cerebrales superiores cuya maduración posibilita y activa el aprendizaje. La maduración neurovegetativa que evolutivamente favorece en el niño la transición de los movimientos simples a las praxias complejas es relevante en esta edad, y en casos de problemas orgánicos o neurológicos se acentúa su importancia por su susceptibilidad a la estimulación.

Algunos aportes de la psicología cognitiva

La psicología cognitiva constituye una de las orientaciones dentro de la psicología que también brinda sus aportes a la AT. La referencia a ella implica reconocer que la misma se originó en los 50³⁶ en contraposición a los postulados del conductis-

La neuropsicología del desarrollo constituye una disciplina que estudia las funciones corticales superiores y la relación entre dichas funciones y el comportamiento que se elabora a partir de ellas.

La psicología cognitiva se centra en el estudio y comprensión de las facultades del entendimiento humano y abarca los diferentes procesos de adquisición del conocimiento.

35 Este apartado no pretende agotar una descripción detallada de diferentes campos de conocimiento convergentes en la práctica de la AT. Por otro parte, una referencia sintética supone un desarrollo breve omitiendo consideraciones históricas, debates actuales al interior de cada campo, autores representativos, controversias teóricas, corrientes, contextos geográficos y académicos, etc.

36 Nos referimos al movimiento norteamericano, diferente a la posición racionalista y constructivista adoptada por la psicología europea de entreguerras. Ver las consideraciones que realiza al respecto Pozo en su clásico libro "Las teorías cognitivas del aprendizaje".

mo y por la confluencia del desarrollo de otros campos de conocimiento, principalmente del procesamiento de la información (asociacionismo computacional).³⁷

La psicología cognitiva se centra en el estudio y comprensión de las facultades del entendimiento humano y abarca los diferentes procesos de adquisición del conocimiento. En tal sentido, el enfoque cognitivo se destaca como una perspectiva teórica que estudia los procesos psicológicos que contribuyen a construir el conocimiento, se interesa por los aspectos internos de la conducta -aquellos que el conductismo había dejado de lado-, analiza los procesos mentales, estudia el comportamiento inteligente de los sujetos humanos.³⁸ Es decir que trata de comprender los procesos psicológicos con los cuales el sujeto establece sus relaciones, como por ejemplo la percepción, atención, memoria, razonamiento, entre otros.

En los últimos años el auge, desarrollo, y expansión de los modelos cognitivos le ha dado a esta orientación un lugar destacado. Los modelos cognitivos ponen especial atención a las cogniciones, las creencias, las imágenes, las atribuciones de sentido o significado, las expectativas, etc. La importancia que tienen las cogniciones es central en los procesos humanos en general. Los desarrollos cognitivos se han extendido a otros ámbitos que exceden la psicología, como por ejemplo la educación, la inteligencia artificial, las organizaciones, entre otros.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva también se analiza el aprendizaje humano. En la explicación del mismo cobran importancia los organizadores del sistema cognitivo: la memoria y los esquemas del conocimiento.³⁹ Los esquemas son estructuras de conocimiento; cumplen la función de guardar información adquirida, que adopta la forma de representaciones internas que se almacenan en la memoria a largo plazo. Por otro lado esta información se encuentra interrelacionada y le permite al sujeto, desde pequeño, poder utilizarla, a partir de la implementación de diferentes estrategias.

Para los cognitivistas, las relaciones que se establecen entre lo conocido y lo nuevo constituyen la base del aprendizaje. Por ello se promueve el uso de procesos de comparación y autoevaluación. Esta corriente plantea dos premisas en la adquisición de los aprendizajes: observación e imitación -en las que intervienen factores cognitivos- que ayudan al sujeto a decidir si lo observado es imitable o no, y que, mediante un modelo social significativo (entre ellos el docente) se adquiere una conducta. De allí se infiere la importancia del adulto, que se convierte en un marco de referencia para asimilar normas, y ofrece modelos adecuados para las conductas deseadas.

Algunos aportes del neoconductismo

La corriente neoconductista, iniciada por un grupo de psicólogos norteamericanos en la década de 1930, partió de los principios básicos del conductismo tales como el ambientalismo, el mecanicismo y el condicionamiento, y utilizó variables intermedias para el análisis, la predicción y el control de la conducta. El objeto de estudio del neoconductismo era la conducta observable de un organismo intacto viviendo en su entorno.

El condicionamiento operante o instrumental, encuadrado en el neoconductismo, consistió en el análisis experimental de la conducta (AEC), desarrollado por el psicólogo B. F. Skinner. Su teoría psicológica del aprendizaje explicaba la conducta

37 Luego también confluyeron en el nuevo campo, las ciencias del ordenador, la teoría de la comunicación, la psicolingüística, etc.

38 Nora Abate de Tadeo, Ana M. González de Cossio y María del Carmen Gil Moreno. Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán 2006.

39 En la memoria se puede encontrar un sistema organizado de manera dinámica donde se encuentran interconectados el registro sensorial, la memoria sensorial, la memoria a corto y a largo plazo. ABATE DE TADEO, Nora (2009): "La psicología cognitiva y el aprendizaje escolar"

El condicionamiento operante o instrumental, encuadrado en el neoconductismo, consistió en el análisis experimental de la conducta (AEC), desarrollado por el psicólogo B. F. Skinner.

voluntaria del cuerpo, en su relación con el medio ambiente, basándose en un método experimental. En otras palabras, ante un estímulo, se producía una respuesta voluntaria que puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite.

La conducta, es decir, lo que visiblemente hacen los organismos, definía los límites del objeto de estudio del neoconductismo. Por ello, la "caja de Skinner", un dispositivo controlado por el experimentador, representaba todos los entornos, toda la serie de estímulos a los que se puede someter al organismo. Gracias al método experimental, bajo el control del psicólogo, se podía construir una base de datos de la que se desprenderían conclusiones teóricas.

Skinner extendió los datos de observación de los animales a todos los aspectos del ser humano. En base a sus estudios, formuló la Teoría del Reforzamiento que se fundamenta en no tener en cuenta la motivación interior y en su lugar, considerar la forma en que las consecuencias de una conducta anterior afectan a las acciones futuras en un proceso de aprendizaje cíclico: estímulo-respuesta-consecuencias-respuesta futura. Sobre la base de esta teoría del reforzamiento se fundamentaba la modificación de la conducta o sea que, para cambiar una conducta era necesario cambiar las consecuencias de dicha conducta.

En virtud de los numerosos experimentos con animales y personas, Skinner infirió algunas conclusiones acerca del aprendizaje: a) cada paso del proceso de aprendizaje ha de ser corto y surgir de un comportamiento aprendido previamente, b) en las primeras etapas, el aprendizaje debe recompensarse con regularidad, y en todos los niveles controlarse cuidadosamente por medio de un programa de refuerzo continuo e intermitente, c) el premio debe seguir rápidamente a la respuesta correcta (retroalimentación), d) debe darse al sujeto que aprende la oportunidad de descubrir discriminaciones de estímulos por el camino más probable al éxito.

Algunos aportes de la psicomotricidad

Referirse a la psicomotricidad no implica confundirla con ejercitación, rehabilitación motriz, o simplemente movimiento, sino entenderla como un conjunto de saberes y prácticas que en las últimas décadas ha ido definiendo su campo disciplinar. Diversas teorías otorgan sustento a esa praxis, pilar primordial de la intervención psicomotriz, y a su corpus conceptual, pudiendo mencionarse como principales a la teoría psicogenética, el psicoanálisis y la neurofisiología. A su vez, la práctica psicomotriz se concreta con técnicas específicas por medio de las cuales el terapeuta aborda su tarea; estas técnicas de intervención psicomotriz se organizan y aplican en función de las particularidades de cada sujeto.⁴⁰

El objeto de estudio y razón de ser de la psicomotricidad es el cuerpo en su conjunto, desde una concepción que lo ubica en un lugar que trasciende la noción de organismo, que alude al cuerpo en cuanto construcción psíquica y que dirige su mirada más allá del cuerpo y el movimiento para interesarse por el acto psicomotor, definido como "expresión y manifestación vital del ser humano, en tanto sujeto que actúa e interactúa, que se mueve y se conmueve".⁴¹ Puede decirse, entonces, que la psicomotricidad es "una disciplina, producto refinado de la cultura que, entre otras cosas, estudia el desarrollo psicomotor del niño y brinda en su campo de trabajo un espacio para el cuerpo y la gestualidad".⁴²

Es importante señalar entonces, que la estimulación necesaria para que se desencadenen los procesos madurativos sería del orden afectivo-cognitivo y relacional.

40 CALMELS, Daniel (2001): *Cuerpo y saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires

41 LIMINANA GRAS, Rosa María (2004): *Discapacidad e intervención psicomotriz en la atención temprana. Vínculo, diferenciación y autonomía*, Cuadernos Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, N° 22- www.cuadernos-fhycs.org.ar

42 CALMELS, Daniel (2001): *Cuerpo y saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

La psicomotricidad no implica confundirla con ejercitación, rehabilitación motriz, o simplemente movimiento, sino entenderla como un conjunto de saberes y prácticas que en las últimas décadas ha ido definiendo su campo disciplinar.

Es decir que, la relación con un Otro, particularmente la madre (relación que gratifica o frustra, que estimula o entorpece), va a permitir desarrollar las posibilidades de poner en juego aquello que está inscripto en el código genético. Es a partir de esa relación, que se remarcarán de manera tal las experiencias vividas que no sólo desencadenarán o frenarán las potencialidades neurofisiológicas, sino también que pre-formarán los procesos de constitución del sujeto psicomotor. En este marco vincular, se propiciará la participación plena de los padres y se orientará la intervención a fin de que movimientos, palabras y afectos cobren nuevos significados para el niño.

La educación psicomotriz como ciencia de la educación realiza el enfoque integral del desarrollo en la amplitud de sus aspectos: físico, intelectual y anímico, por medio de una educación que procura estimular el enlace armónico de dichas áreas en las distintas etapas del crecimiento.⁴³ La educación psicomotora constituye un enfoque global en la educación mediante la cual se procura desarrollar al máximo los potenciales psíquicos, intelectuales y motrices del niño, respetando las leyes que rigen su evolución y la inherente relación entre unos y otros.

Algunos aportes del psicoanálisis

Por un lado, la familia, como institución, ha sido objeto de interés y estudio de diversas ciencias en la época moderna. Por otro, el estudio del niño – o mejor la condición de la infancia- como tal, no formó parte del interés general, hasta épocas muy recientes en la historia social contemporánea. Antes, el niño sólo era considerado como un adulto pequeño que luego adquiriría un lugar específico en la sociedad. Una de las disciplinas que otorgó importancia a las construcciones conceptuales vinculadas a la familia y al niño fue la psicología y en particular, el psicoanálisis.

La corriente psicoanalítica pone énfasis en el examen del vínculo que se constituye en los primeros años de vida, entre el niño y la familia. La constitución de la estructura familiar, y la resolución de los conflictos vinculares serán decisivos en la futura vida adulta del niño. La familia es para el psicoanálisis, una estructura simbólica, y el niño, un sujeto que se constituye como tal y se inscribe en la cultura. El padre y la madre, como figuras simbólicas intervienen en la operación, como funciones concretadas, por la intervención de dos significantes: el "Deseo de la Madre" y el "Nombre del Padre".⁴⁴

Se produce un proceso inter-subjetivo denominado "narcisación".⁴⁵ Este proceso implica, por parte de quienes ejercen las funciones paterna y materna, una valoración positiva del sujeto, una primera vivencia de satisfacción, y por parte del sujeto, una identificación con esa valoración y esa satisfacción, que puede entenderse como un encuentro, como una interacción entre una mirada que se brinda y otra que lo acepta o entre uno que busca admiración y otra que satisface esa demanda. En definitiva, a través de este proceso se convierte al recién nacido, puro aparato

La corriente psicoanalítica pone énfasis en el examen del vínculo que se constituye en los primeros años de vida, entre el niño y la familia.

43 DALILA DE COSTALLAT, (1984): La entidad psicomotriz. Abordaje de su estudio y educación, Losada, Buenos Aires.

44 La madre como el significante "Deseo de la Madre", representa una aparente completitud con el niño y le va a asignar, un determinado lugar frente a ese deseo, que expresa la falta de algo deseado. Por otro lado, el significante "Nombre del Padre" pone en acción la función paterna, que revela la inconsistencia de la aparente completitud entre la madre y el hijo separándolos en la dualidad establecida. El Padre, con la imposición simbólica de la Ley, le da al niño el lugar de un sujeto independiente del deseo materno, capaz de tener su propio deseo y de conseguirlo, constituyéndose en sujeto deseante. DEL GRANADO MENA, Unzueta - NOSTAS, Carla (2003): "Incidencia y función de la estructura familiar en la constitución subjetiva", Revista Ajayu, vol. 2, n° 1. Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

45 En el proceso narcisístico, el Yo se va conformando, manteniendo una estabilidad relativa del sentimiento de sí y la valoración personal, y va estructurando el psiquismo; el Yo va naciendo del Otro, a través de los procesos identificatorios, que en ocasiones, se ven perturbados, por distintos conflictos de quienes constituyen la familia. BLEICHMAR, Hugo: "El Narcisismo"

biológico, organismo dominado por reflejos, en un bebé; para el psicoanálisis, en un sujeto.

La operación descripta sintéticamente, permite constatar la incidencia de la estructura familiar en la constitución subjetiva del niño y entenderla como un proceso complejo. El psicoanálisis considera al niño, no como potencial adulto, o persona en proceso de desarrollo y aprendizaje, sino como sujeto, que se expresa y se revela a través del discurso parental. El niño es escuchado como sujeto, tiene su propio estatuto, al tomarse en cuenta su discurso, al respetar su palabra (independiente del discurso, de otras personas que pretenden hablar de él y por él), al considerar al niño en su propio deseo.

Al considerar al niño como sujeto, y a la familia que este sujeto trae en su discurso, es la familia la que va a contar, para el psicoanálisis, en las intervenciones del Equipo Profesional. En este sentido, el factor de verdadero valor, es la novela familiar, es decir, cómo vive y elabora el sujeto su historia, su prehistoria, y la manera en que ésta va a determinarlo. ⁴⁶Para el discurso parental previo, que contiene el narcisismo, el hijo es una "idea", que precede al deseo asumido de procrearlo, que surge en la infancia de los padres, pero es en la adultez, cuando se manifiesta por primera vez, la fantasía concreta de la pareja de engendrar un hijo, que represente la combinatoria de ambos, la realización de sueños frustrados, de deseos y hasta formas de goce de los padres que serán transmitidos a sus hijos.

La familia marca la intersección entre lo natural, su cuerpo y lo cultural, puesto que el niño llega a esa estructura simbólica y en ese encuentro con el lenguaje, su organismo natural pierde esa naturalidad, es recortado y deja de ser sólo organismo para acceder a la palabra y ser sujeto. Las familias que tienen un hijo con discapacidad, de distinto tipo y complejidad, constituyen una población en riesgo. Esto, no significa afirmar, que necesariamente presentarán trastornos psíquicos. Existen probabilidades de que los trastornos puedan aparecer por los conflictos que surgen y se vinculen con las posibilidades de la familia de adaptarse o no a la nueva situación.

Algunos aportes del constructivismo

Si bien el constructivismo presenta una multiplicidad de acepciones y connotaciones en ciencias sociales y filosofía, probablemente sean dos los teóricos que más contribuyeron a los desarrollos de esta concepción psicológica y su relación con la educación: Piaget y Vigotsky.

Los procesos cognoscitivos pueden concebirse como reflejos o representaciones relativamente pasivas de la realidad o bien como construcciones eminentemente activas. El constructivismo sostiene pues, que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el procesamiento de la información que recibe del entorno.

La epistemología genética piagetiana avanzó en el estudio de la formación de los conocimientos como tales, es decir, en el análisis explicativo de las relaciones cognoscitivas entre el sujeto y los objetos, y con él, el de los procesos de transición de problemas psicológicos a los problemas de la lógica y del conocimiento científico en general.

La psicología genética aborda el estudio del comportamiento y de los procesos psíquicos que lo posibilitan, considerándolos en su desarrollo y en su génesis y enfatiza el estudio de la aparición de los diversos procesos psicológicos y de su

46 En el proceso narcisístico, el Yo se va conformando, manteniendo una estabilidad relativa del sentimiento de sí y la valoración personal, y va estructurando el psiquismo; el Yo va naciendo del Otro, a través de los procesos identificatorios, que en ocasiones, se ven perturbados, por distintos conflictos de quienes constituyen la familia. BLEICHMAR, Hugo: "El Narcisismo"

progresivo desarrollo y diferenciación. Para Piaget, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración resultado de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. La acomodación sería un proceso complementario del anterior; gracias a él nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características del mundo, a la realidad. El progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos; pero también sólo de los desequilibrios entre estos dos procesos surge el cambio cognitivo.

Un aporte significativo de la teoría psicogenética lo constituye la consideración de las etapas de la evolución de la inteligencia. Tiene en cuenta cuatro grandes períodos: el sensoriomotriz, el preoperatorio, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales.

Otra de las teorías relevantes del constructivismo lo constituye la teoría socio-histórica de Vigotsky. Su teoría supone la existencia de una diferencia cualitativa entre las capacidades del ser humano y las del resto de los animales, incluidos los primates superiores. La situación de progreso del ser humano actual sería el producto de una línea de desarrollo que no es la biológica, sino una cualitativamente distinta: la socio-histórico-cultural, inaugurada por la creación de herramientas materiales y sociales ligadas a la organización del trabajo humano.

Este autor distingue entre dos niveles de desarrollo o tipos de conocimiento: el desarrollo efectivo, determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externos. En cambio el desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto en esa tarea concreta. Estos conceptos adquieren especial importancia para la tarea educativa pues se centraría en la facilitación externa de mediadores para ser internalizados por el sujeto.

Hoy se reconoce en distintos ámbitos académicos un debate entre los supuestos de ambos teóricos. Para algunos, la posición de Vigotsky se distanciaría de la de Piaget en el sentido que este último postula el acceso a la simbolización a través de las acciones sensoriomotoras individuales del niño, mientras que para Vigotsky los significados provienen del medio social externo y deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto. Ambos coinciden en que los signos se elaboran en interacción con el ambiente pero para Piaget el ambiente se compondría sólo de objetos, en tanto que para Vigotsky estaría compuesto de objetos y de personas que median en la interacción del niño con los objetos, incorporando así de un modo claro y explícito la influencia del medio social.

Pautas Organizativas Básicas de la Prestación

Definición Conceptual

Se entiende por Atención Temprana al conjunto de prácticas terapéuticas-educativas que brindan respuestas oportunas a los niños de 0 a 3 años que presentan discapacidad, trastornos en el desarrollo o riesgo de padecerlos, en forma permanente o transitoria. La misma estará dirigida al niño, su familia, y su entorno inmediato. La Atención Temprana será implementada por un equipo de profesionales cuya dinámica de acción será de carácter interdisciplinario o transdisciplinario.

Beneficiarios

Niños de 0 a 3 años de edad cronológica con discapacidad, con trastornos del desarrollo o en riesgo de padecerlos, su familia y comunidad en que vive.

Pautas de Ingreso y Egreso

Ingreso

Niños que presenten discapacidad, trastornos del desarrollo o en riesgo de padecerlos, desde su detección hasta los 3 (tres) años de edad cronológica. Se podrá ingresar al Servicio de Atención Temprana en cualquier momento del año calendario.

Egreso

- Niños que hayan cumplido los 3 años de edad cronológica. Según el nivel de desarrollo alcanzado, podrán ser orientados a servicios educativos, según su desempeño funcional.

- Niños menores de 3 años de edad cronológica que hayan alcanzado niveles de desarrollo acordes a su edad.

Tipo de Prestación

El servicio brindará prestación terapéutica-educativa al niño y su madre, con la participación activa del grupo familiar y el entorno inmediato.

La prestación terapéutica-educativa brindada, podrá realizarse en forma individual o en grupos que no superen la cantidad de 3 ó 4 niños.

Frecuencia de Atención

La atención será permanente y sistemática, garantizando continuidad terapéutica-educativa durante todo el año.

La frecuencia recomendable de atención al niño será de dos o tres sesiones individuales por semana, según el caso y de dos sesiones grupales como mínimo por semana.

Equipo Profesional

El servicio contará con un Equipo Básico de profesionales con especialización y/o experiencia en Atención Temprana. Algunos de los profesionales podrán ser externos a la planta funcional del servicio. La acción del Equipo será interdisciplinaria⁴⁷ o transdisciplinaria.

Equipo profesional básico⁴⁸

Médico

Psicólogo

Trabajador Social

Profesional Estimulador⁴⁹

47 Cfr. el apartado sobre Equipo Interdisciplinario.

48 El equipo profesional básico será coordinado por uno de los profesionales que lo conformen o por otro designado para tal fin.

49 Entre éstos, podrá incluirse: fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogo, psicomotricista, terapeuta físico, terapeuta ocupacional, profesor en educación especial, profesor en educación inicial, etc.

Orientaciones para el Funcionamiento del Servicio de Atención Temprana

Objetivos del Servicio de Atención Temprana

- Brindar atención oportuna, integral, preventiva y asistencial al niño y su familia durante el proceso de intervención terapéutico-educativa.
- Proporcionar al niño, desde su nacimiento, experiencias que le generen un cierto grado de interés y actividad, con el fin de desarrollar al máximo su potencial.

Objetivos Específicos

- En relación al niño y la familia
 - Favorecer en el sujeto en constitución psíquica y neurológica el desarrollo de las áreas motoras, cognitiva, afectiva y de comunicación.
 - Generar espacios terapéutico-educativos que permitan atender la dinámica vincular niño-familia.
 - Propiciar la participación de los padres y/o adulto significativo, en la puesta en marcha del proyecto terapéutico-educativo destinado al niño.
- En relación al niño, según sus posibilidades
 - Interactuar en situaciones familiares y cotidianas con adultos significativos.
 - Comunicar necesidades básicas referidas a su persona, a través del lenguaje gestual y/u oral.
 - Participar de situaciones lúdicas que favorezcan el vínculo con otros niños de su edad.
 - Desarrollar modos de desplazamiento que le permitan establecer contacto con los objetos y con el mundo circundante.
- En relación al propio servicio:
 - Promover el trabajo en red entre las áreas de salud, educación y desarrollo social.

Organización y Dinámica del Servicio

La dinámica de funcionamiento del servicio puede estructurarse en los siguientes momentos:

Evaluación Diagnóstica

Consiste en la valoración, detallada y consistente, de las condiciones de desarrollo del niño con discapacidad, con trastornos del desarrollo o en riesgo de padecerlo; de su historia personal y del entorno familiar y social.

Esta acción, realizada por los distintos profesionales del equipo, debe ser de carácter funcional. Tiene como objetivo arribar a un conocimiento integral del niño y su familia que dé lugar a su admisión en el servicio y a la elaboración del proyecto interdisciplinario /transdisciplinario de abordaje terapéutico-educativo.

Entre otros, podrán tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Conjunto de signos y síntomas que determinan una identidad patológica definida. Permitirá conocer las estructuras neurológicas, psíquicas y sociales responsables del trastorno.
- Causas de carácter biológico o psico-socio-ambiental que permitan establecer si se trata de una patología permanente o transitoria, evolutiva o no evolutiva, orgánica y/o ambiental.
- Características cualitativas (condiciones de vida del niño y su familia, estado de salud del neonato, evolución psicomotriz, características del vínculo madre-hijo, posibilidades cognitivas del niño, incidencia del déficit en las distintas áreas) y cuantitativas que atiendan a las potencialidades y déficit del infante en el desempeño cotidiano.

En la evaluación diagnóstica se podrán utilizar técnicas como observación directa o indirecta, anamnesis, entrevista abierta o semi-estructurada, aplicación de pruebas, screening, tests estandarizados, etc., que faciliten su valoración.

Estrategias de Intervención

Para llevar a cabo estrategias de intervención, se acordará un marco conceptual, estableciéndose lineamientos de acciones desde un enfoque multidimensional e intersectorial.

Las intervenciones serán de carácter:

- Preventivas: son aquellas intervenciones tendientes a evitar la aparición de patologías en los grupos de riesgo, detectar tempranamente la problemática, promover la concientización y desnaturalización de la misma, optimizar las intervenciones y la constitución de la red terapéutica, etc.
- De promoción: tendientes a la incorporación de acciones específicas, que conjuntamente con políticas públicas saludables, generen un entorno de apoyo que permita a las personas tener una mejor calidad de vida.
- Asistenciales: estas intervenciones posibilitan el cambio y la reducción de los riesgos, evitando la aparición de efectos no deseados. Son puestas en la práctica mediante la ejecución de los tratamientos dirigidos al niño, su familia y la comunidad.

Las estrategias propiamente dichas serán brindadas por los profesionales del Servicio al niño, su familia y su entorno. Se podrán diferenciar las intervenciones terapéutico-educativas según los requerimientos de cada uno, enmarcando, a modo de sistematización, algunas de las acciones a plantearse:

- En relación al niño: intervención multidimensional sobre aspectos del desarrollo evolutivo, aplicación integrada de técnicas de estimulación, fisioterapia, psicomotricidad, fonoaudiología, apoyo en actividades de la vida diaria, actividades de juego y socialización, andamiajes necesarios y oportunos para el logro de procesos de aprendizaje.
- En relación a la familia: asesoramiento y orientación relacionado a las necesidades del niño; orientación psicológica en los procesos de duelo y adaptación del grupo familiar; guía sobre apoyos de salud, sociales, derechos de las personas discapacitadas y educativos.
- En relación al entorno: información sobre accesibilidad y adaptación del contexto, sobre aspectos del desarrollo infantil y su valor en el desenvolvimiento del niño; coordinación y apoyo entre los distintos servicios dependientes del área de salud, educación y desarrollo social; extensión de redes institucionales y sociales.

La intervención en Atención Temprana y sus Modalidades

En AT, el terapeuta debe ser receptor de la angustia que la discapacidad del niño produce en los padres, apuntalando la función materna y paterna. Al momento del nacimiento del hijo y/o en situaciones problemáticas, los padres enfrentan la dificultad afectiva de aceptarlo y el no saber cómo actuar para relacionarse con él. En este sentido se hace pertinente ofrecer a los padres un espacio de comunicación y escucha, de transmisión de mensajes positivos y mostración de las posibilidades del niño, para que puedan recomponer el vínculo con el hijo, fracturado por la discapacidad y aceptarlo con sus potencialidades y limitaciones.

La acción terapéutica estará dirigida a que los padres puedan valorizar cada contacto y cada movimiento que realiza el niño. Será importante orientar a la madre para que intente "comunicarse" con su hijo a través de su cuerpo, su mirada, su voz, sus afectos. Para que los puntos de encuentro entre la madre y el niño se produzcan, se le sugerirá que en todos los momentos de la vida del niño (alimentación, vestido, higiene, juego, descanso, etc.), la madre se ponga en contacto con su hijo, en una relación cuerpo a cuerpo. Estas acciones pensadas como estímulo para el niño posibilitarán una respuesta que animará a la madre a nuevas formas de reencuentro, generando un circuito de retroalimentación.

La acción terapéutica estará dirigida a que los padres puedan valorizar cada contacto y cada movimiento que realiza el niño.

El estimulador realizará para cada niño un proyecto terapéutico-educativo específico. En él se consignarán objetivos a corto y largo plazo, con pautas adaptadas en cada una de las áreas del desarrollo evolutivo y los instrumentos o recursos a utilizar para su ejecución.

Dicho proyecto será elaborado en equipo y la dinámica para su puesta en marcha será a través de una acción interdisciplinaria o transdisciplinaria, según lo requiera cada caso.

Operativamente, el Servicio de AT, puede concentrar múltiples escenarios y en consecuencia a profesionales de diferentes especialidades. Los mismos tendrán como requisito de actuación la especialización y la interdisciplinaria, a fin de actuar coordinada y cooperativamente, con flexibilidad y reciprocidad, intercambiando métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos y técnicos, reconociéndose los aportes de las distintas disciplinas.

Las modalidades de intervención podrán ser: individuales, grupales y/o en la comunidad.

- *Individual.* Se considera pertinente la aplicación de esta modalidad durante los dos primeros años de vida aproximadamente. Se llevará a cabo por una triada terapéutica que involucre al niño, la madre o adulto significativo y al terapeuta. El objetivo será básicamente lograr o afianzar el vínculo madre-hijo.

Este tipo de tratamiento podrá ser a su vez ambulatorio (el niño es llevado a la institución para su atención) o domiciliario (el tratamiento se realiza en el hogar con control de la institución).

- *Grupal.* La aplicación de esta modalidad se considera pertinente a partir del momento en que el niño alcanza la bipedestación y/o marcha y es capaz de jugar con su cuerpo en relación con los objetos y con otros niños. El objetivo será lograr las primeras pautas de socialización que le permitan la participación y actuación en un espacio y tiempo de trabajo compartido con pares. Se recomienda que el grupo sea reducido (hasta 4 niños), teniendo en cuenta intereses, necesidades y niveles de rendimiento.

- *En la comunidad.* Se llevará a cabo a través de estrategias de prevención y promoción del valor del vínculo afectivo de la madre y el niño en edad temprana. El fin será brindar orientación y herramientas aplicables en la vida cotidiana de los sujetos. Esta intervención apunta al entrenamiento y capacitación de la familia o de cualquier otro miembro de la comunidad, priorizando la identificación de los recursos propios de cada lugar, revalorizándolos y respetando la identidad cultural.

El tratamiento podrá ser ejecutado por:

- *Terapeuta único.* Realiza el tratamiento en forma integral apoyado desde las otras disciplinas (transdisciplina). Podrá ser un especialista en particular según los requerimientos del caso. Se procurará lograr la mayor habilitación y/o funcionalidad del niño, implementando técnicas, y metodologías especiales, sin olvidar el trabajo integral de ese sujeto en particular.

- *Terapeutas simultáneos.* Esta modalidad de tratamiento es realizada desde dos o más disciplinas. Los profesionales podrán actuar en forma simultánea o alternada.

El Abordaje Terapéutico-Educativo de la Atención Temprana

Cada niño y su familia, constituyen un núcleo singular que será abordado en función de su historia, su contexto, su dinámica familiar, su situación social, su nivel de rendimiento y toda otra circunstancia que pueda hacer necesario el uso preva-

El estimulador realizará para cada niño un proyecto terapéutico-educativo específico.

Proyecto: será elaborado en equipo y la dinámica para su puesta en marcha será a través de una acción interdisciplinaria o transdisciplinaria, según lo requiera cada caso.

Un abordaje integral, desde un enfoque inter o transdisciplinario, recurrirá a una visión ecléctica en la actuación como posibilitadora del desarrollo máximo de las potencialidades del niño y su familia.

lente de una posición teórica sobre otra. Sin embargo, los equipos de profesionales que lleven adelante las acciones de AT arbitrarán las estrategias que consideren más adecuadas para cada caso, de manera holística. Lo primordial, en función del proyecto de vida del niño, será lograr la integración del mismo en su familia, ser contenido en ella, en tanto primera institución social. Este reconocimiento familiar, a su vez, favorecerá procesos posteriores de inclusión social efectiva como fin último de toda educación.

La acción de los distintos profesionales que participan en el abordaje terapéutico-educativo, sintetiza aportes de diferentes disciplinas y de diversas posiciones teóricas.⁵⁰ Un abordaje integral, desde un enfoque inter o transdisciplinario, recurrirá a una visión ecléctica en la actuación como posibilitadora del desarrollo máximo de las potencialidades del niño y su familia. Es en el campo de las prácticas donde se entrecruzan los saberes de las diferentes disciplinas convergentes en la AT.

A manera ilustrativa y orientadora se desarrollan a continuación, dimensiones fundamentales que, desde la neuropsicología del desarrollo, la psicología cognitiva, el neoconductismo, la psicomotricidad, el psicoanálisis, y el constructivismo -entre otros aportes- pueden fundamentar la práctica de la AT.

La **neuropsicología del desarrollo** considera que la AT no crea nuevas funciones en el niño sino que activa las pre-existentes, no exteriorizadas por diversas causas. Todo niño posee múltiples potencialidades a desarrollar, pero sólo lo harán aquellas que sean estimuladas adecuadamente por el entorno. Los estímulos tendrán un impacto más importante y global a edades tempranas, por lo que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de los sistemas funcionales.

Desde esta línea de pensamiento, se aportan datos sobre las funciones cerebrales inferiores que conforman los dispositivos básicos del aprendizaje (atención, memoria, sensopercepción, habituación y motivación). Las alteraciones en algunas de ellas obstaculizan el discurrir adecuado en la vida escolar. La emergencia de una enfermedad, malestar o síntoma tiene sus condiciones de producción o en lo orgánico o en ciertas formas de interacción afectiva. Desde la perspectiva de la neuropsicología del desarrollo, el conocimiento de una afección de orden orgánico en una etapa tan temprana requiere del establecimiento de un proyecto o un plan, que sostenga lo terapéutico así como lo psicoafectivo con un valor prospectivo y que abra vías para aprendizajes tanto en lo socio-ambiental como formales o académicos.

En la actualidad la **psicología cognitiva** es una de las áreas más productivas de investigación y, en particular, la infancia temprana es un foco de interés creciente para ésta.⁵¹ Este interés radica en que a través del estudio y análisis del comportamiento de los niños en edades tempranas, se pueden establecer perfiles de desempeño en términos de operaciones mentales y en la misma medida se pueden diseñar estrategias de intervención que han demostrado gran efectividad para optimizarlas, dada la plasticidad neuronal que presenta el niño, por la importancia y revalorización de los procesos psicológicos y por la interrelación que se establecen entre ellos.⁵² La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir del exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta, y confiere significaciones a los estímulos del ambiente.

Uno de los aportes del neoconductismo a la explicación de los resultados del aprendizaje es su concepción del hombre como organismo activo y que ante un estímulo, es capaz de respuestas voluntarias. Si la consecuencia resulta satisfacto-

⁵⁰ Nos referimos al apartado "Síntesis de algunos aportes teóricos en los que puede fundamentarse la Atención Temprana".

⁵¹ ESPAÑOL, Silvia. Documento de Cátedra.

⁵² LIPINA, Sebastián. 2007. Seminario III: Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo.

ria, esta conducta es reforzada y afianzada en términos de bagaje conductual a ser usado en situaciones similares. Formado en el modelo de las ciencias duras, esta orientación psicológica toma del conductismo la importancia de lo observable, medible y el ambientalismo. Es posible tras resultados satisfactorios por el modo de acción ante el ambiente, el mantenimiento de la conducta en una dirección determinada. Se considera que el estudio y observación de la conducta del niño es el fundamento para una intervención correcta y pronta.⁵³ Si en una situación específica, se le da una consigna verbal de actuación, para la realización de la misma, se le puede plantear una secuencia organizada de estímulos que refuerce la respuesta satisfactoria y esperable en el niño.

La **psicomotricidad** sostiene que durante los primeros años de la infancia, el desarrollo de las funciones motoras se realiza en estrecha dependencia con el de las funciones psíquicas. La dialéctica que resulta de los intercambios entre el cuerpo, el movimiento, el espacio, el gesto, la actitud, la palabra, se constituye en el objeto de la intervención desde la perspectiva psicomotriz, y el reconocimiento de que toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, se constituye en su punto de partida. Así, la actividad psicomotriz se origina y se desarrolla a partir de la interacción entre diferentes sistemas de gran complejidad (anatómicos, fisiológicos, psicológicos, sociales e históricos), lo que permite la construcción de una trama particular, que determinará el modo propio que cada sujeto tiene de ser y estar en el mundo.

Se considera que el estudio y observación de la conducta del niño es el fundamento para una intervención correcta y pronta.

La función del terapeuta radica entonces en brindar un andamiaje que posibilite la emergencia de un sujeto deseante que se relacione con los demás a través de un cuerpo y, será a través de este cuerpo y su decir corporal por medio del cual el niño construirá sus primeras matrices de aprendizaje. En la AT, la intervención psicomotriz se orientará, en consecuencia, a arbitrar estrategias que propicien en cada niño la posibilidad de construir, de recuperar o de recrear las vivencias relacionales con el otro, a fin de favorecer la construcción integral de su corporeidad y de su ser psicomotor.

En la comprensión de la constitución del psiquismo del infante cobran relevancia los aportes del **psicoanálisis**. El sujeto emerge interactuando con una realidad determinada, por lo que se debe mirar a cada uno en su singularidad y a partir de ella ayudar a construir, junto a la familia, las condiciones necesarias para un desarrollo saludable.

Por una parte, el abordaje no estará dirigido sólo al niño, sino que se trata de un niño a través de su madre o de quien ejerza la función materna. Para comprender estas expresiones cabe referirnos a la historia de vida como sujetos. La existencia del niño es litigada antes que venga al mundo; desde lo simbólico esa espera del niño está entretrejida por una malla de significantes. Cuando el niño nace y el cuerpo real no es el esperado, cuando la llegada del hijo no es la anhelada y la deseada, se produce en la pareja una herida narcisista, un quiebre, un severo cambio que puede llegar a provocar un desequilibrio de las funciones parentales, entendiéndose a éstas como las funciones materna y paterna. En consecuencia, esta desestructuración en la dinámica familiar afecta al niño, ya que siente el impacto de la misma. La realidad suele ser frustrante y las condiciones que siguen al nacimiento, pueden ser deshumanizante. Una de las tantas acciones de la AT, a partir de la valoración de la palabra, consistirá entonces en escuchar a los padres evitando que su angustia invada al niño y agudice los efectos de disfunción o paralice la dinámica vital. Por lo tanto, la práctica se realizará a través de la escucha y de la palabra que esclarezca lo que les aqueja.

Por otra, cada encuentro con la madre deja en el cuerpo del niño significantes. Al decir de Dolto:

⁵³ Esta consideración, derivada del método experimental, permite conocer los patrones de comportamiento eficientes o no para el individuo.

Porque son los intercambios, sutiles soportes del narcisismo indispensables para el reencuentro de la salud afectiva, los que fundamentan el pronóstico psicosocial de futuro de un niño determinado, nacido de determinados padres y a salvo de peligros físicos .⁵⁴

Cuando se realiza la práctica en AT, la misma debe llevarse a cabo respetando y alentando el vínculo del niño con su madre y su padre. El accionar debe estar puesto al servicio incondicional de la tríada, al encuentro indispensable y necesario para favorecer el desarrollo integral del niño.

La comunicación y el intercambio son a través de la madre porque es ella y los que hablan en ella, en su entorno familiar, los que favorecen el desarrollo del niño. La AT debe ser llevada a cabo siempre y en todos los casos a través de la persona que ejerce la función materna y a través de acciones que sean útiles al fortalecimiento del vínculo. Quien ejerce la función materna, quien sostiene al bebé, ofreciéndose como espejo⁵⁵ es una madre invadida por la angustia. Frente a esto, el terapeuta deberá cumplir la acción de sostén de la función materna; no es la madre, pero sí es alguien que deberá estar en condiciones de apoyar las operaciones necesarias que le permitan al niño reconocerse en el ideal materno.

En síntesis, cuando se realiza la práctica en AT, la misma debe llevarse a cabo respetando y alentando el vínculo del niño con su madre y su padre. El accionar debe estar puesto al servicio incondicional de la tríada, al encuentro indispensable y necesario para favorecer el desarrollo integral del niño. El comienzo de la socialización se va a dar a condición de que la madre tenga confianza en su entorno y se la pueda transmitir al niño, que haya podido elaborar el sufrimiento narcisista que el nacimiento del hijo con discapacidad le pudo producir. Esto favorecerá igualmente la constitución subjetiva del niño. Será función del Equipo de AT, acompañar y respetar el duelo que, la llegada de un niño con discapacidad, puede implicar a la familia y en particular a los padres. La experiencia muestra familias, que al tener un miembro con alguna dificultad, no se quiebran; se sobreponen, enriquecen, maduran, se vuelven más fuertes, mejoran problemáticas previas presentes, en definitiva "adoptan, acogen" al nuevo integrante familiar⁵⁶.

La teoría psicogenética –en el marco del **constructivismo**- plantea que el desarrollo de la inteligencia está regido por un proceso de equilibración –resultado de la asimilación y acomodación- y de desequilibrios que impulsan a etapas de creciente complejidad. Las matrices o modos de aprendizaje de un sujeto se vinculan a la construcción de esquemas cognitivos. Es de destacar que en AT, la práctica se sustenta en el período sensoriomotor y en el inicio del preoperatorio. El primer período abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente. El niño usa sus sentidos y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para poder luego pensar con imágenes y conceptos con el ingreso al período preoperatorio (representativo-simbólico), con la aparición del símbolo, la representación y sus manifestaciones principales: el lenguaje y el juego.

El uso del lenguaje incluye instrumentos y signos que transforman las relaciones sociales en funciones mentales superiores, a través de la mediación.

Con respecto al lenguaje, como proceso mental superior, su desarrollo no puede ser entendido, sin referencia al contexto social y su comprensión se ve enriquecida por los aportes de la teoría socio-histórica de Vigotsky. El uso del lenguaje incluye instrumentos y signos que transforman las relaciones sociales en funciones mentales superiores, a través de la mediación. Esta mediación aparece desde los primeros momentos de vida, cuando el adulto decodifica y da sentido a las expresiones del niño. Esta asimetría en las primeras relaciones, en la que la iniciativa depende del adulto, subraya la importancia del lenguaje como función mediadora, comunicativa y constitutiva. El lenguaje aparece orientado centralmente hacia "otro", pero su trascendente efecto en la constitución subjetiva y en el desarrollo cog

54 DOLTO, Françoise (1987): La imagen inconsciente del cuerpo, Paidós, Buenos Aires.

55 Los profesionales podrán contribuir con indicaciones, con orientaciones, con señalamientos, respetando el espacio de seguridad e ilusión del niño y conteniendo a los padres respecto de angustias e inseguridades. MARTINEZ, Mónica (2006): "Atención temprana: sostén de la función materna".

56 NUÑEZ, Blanca (2003): "La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares".

El juego, en su carácter instrumental, constituye la actividad fundamental en la vida de un niño, en tanto ejercicio funcional (Piaget), valor expresivo y elaborativo (Freud) y herramienta que le permite internalizar los elementos de la cultura (Vigotsky).

nitivo radica en su propiedad de poder orientarse hacia el propio sujeto, esto es lo que Vigotsky denomina "ley de doble formación": en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social (interacción con los otros), y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

El juego, en su carácter instrumental, constituye la actividad fundamental en la vida de un niño, en tanto ejercicio funcional (Piaget), valor expresivo y elaborativo (Freud) y herramienta que le permite internalizar los elementos de la cultura (Vigotsky). Es un elemento estructurante y organizador de la actividad del niño (de connotación emocional, cognitiva y corporal) tanto de autoconstrucción, como de vinculación con los otros como con los objetos. El juego permite al niño un despliegue de posibilidades, de acciones cognitivas, psicomotrices y sociales, a través del cual manifiesta ritmos, tipos y modos de aprendizaje, los períodos de imitación y los diferentes modos de comunicación, el interés y la interacción.

En los trastornos del desarrollo, estos aspectos instrumentales de la conducta, tanto el lenguaje como el juego, pueden adquirir una particular organización. Así por ejemplo, las dificultades tempranas en la adquisición del lenguaje pueden alterar y/o retrasar los procesos de interiorización de las funciones psicológicas, de planificación y de regulación de la actividad cognitiva. Asimismo, el juego puede aparecer tardíamente y adquirir características como la estereotipia, perseveración y en algunos casos, inclusive, podría estar ausente.

Aprender supone la internalización de los aspectos socio-culturales en base a una estructura pre-existente. La zona de desarrollo próximo, concepto nodal en la obra vigotskiana, es un rasgo esencial del aprendizaje que debe ser tenido en cuenta en la AT. Se refiere a una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún adulto significativo, que le permitirá desarrollar aquellas funciones potenciales o en proceso de maduración.

Los niños con trastornos en el desarrollo suelen tener mayores dificultades para recibir la información y procesarla; es por ello que el acceso a la educación a edades tempranas es un factor decisivo para compensar muchas de las dificultades que experimentan los niños pequeños como consecuencia de su discapacidad. La intervención eficaz es la tarea que se dirige a aquellos aspectos que el niño aún no domina y que por lo tanto podría realizarlo con ayuda del adulto. El papel del terapeuta-docente puede ser concebido como el de un organizador de contextos de aprendizajes desarrollantes a través del diseño de actividades con sentido lúdico que permitan al niño acceder a estructuras superiores de conocimiento.

La familia es el primer espacio socializador del niño, ya que en ella se seleccionan y ordenan los distintos valores de la cultura, que serán entregados al niño para que, desde su singularidad, arme una trama única de individuación y autonomía. La llegada de un hijo con discapacidad puede producir un efecto traumático que lleva a la desorganización familiar, de allí la importancia del trabajo en AT que busca alentar su participación, en actividades de la vida diaria, actividades lúdicas; además de ayudar a superar el tránsito que supone la aceptación de un trastorno del desarrollo e integrarlo en la dinámica familiar.

Referencias Bibliográficas

- AGUILAR MONTERO, Luís Ángel (2000): "De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI", Espacio, Buenos Aires.
- Apuntes del Pos-Grado del Curso "Terapeutas en Intervención Temprana", Universidad Nacional del Litoral, 2000.
- Atención Temprana. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 65, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, 2009.
- CALMELS, Daniel (2001): *Cuerpo y saber*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CAPARROS, Antonio (1980): *Los paradigmas en psicología. Sus alternativas y sus crisis*, Horsori, Barcelona.
- COLL, César – PALACIOS, Jesús – MARCHESI, Álvaro (1992): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza, Madrid.
- CORIAT, Lydia F. (1993): *Maduración psicomotriz en el primer año de vida*, Hemisur. Buenos Aires.
- Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial N° 1, N° 3, N° 4, Elite Ediciones.
- CHOKLER, M. (1998): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- DALILA DE COSTALLAT, (1984): *La entidad psicomotriz. Abordaje de su estudio y educación*, Losada, Buenos Aires.
- DEL GRANADO MENA, Unzueta - NOSTAS, Carla (2003): "Incidencia y función de la estructura familiar en la constitución subjetiva", *Revista Ajayu*, vol. 2, N° 1. Universidad Católica Boliviana "San Pablo".
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1992): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Discapacidad. INAP (1998): *Introducción a la temática de la discapacidad. Módulo I y II*. Buenos Aires.
- DOLTO, Françoise: *La imagen inconciente del cuerpo*, Paidós, Buenos Aires.
- Estimulación temprana. Documento de discusión*, 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.
- INHELDER, Bärbel (1981): *Psicología del niño*, Morata, Madrid.
- KRUPITZKY, S. y COLS. (1996): *Guías para la evaluación del desarrollo en el niño menor de 6 años*, Nestlé Sociedad Anónima, Buenos Aires.
- ACAN, Jacques (1970): *El Seminario. Libro V. Las formaciones del inconciente*, Paidós. Barcelona.
- LEVIN, Esteban (1991): *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*, Nueva Visión. Buenos Aires.

- MANNONI, Maud (1964): *El niño retardado y su madre*, Paidós, Buenos Aires.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM IV*, Masson, Madrid, 1995.
- MONTENEGRO, H. y COLS. (1978): *Estimulación temprana*, UNICEF, Santiago de Chile.
- Normas de Funcionamiento de Servicios de Rehabilitación. Ministerio de Salud y Acción Social.
- Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional de las Discapacidades. Colección Rehabilitación. S/f.
- PIAGET, Jean (1969): *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires.
- POZO, Juan Ignacio (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- ROZENTAL, M. C. de (1980): "Estimulación Temprana". Material de Cátedra de Fundamentos de la Estimulación Temprana, Escuela Superior de Sanidad, Santa Fe.
- TALLIS, Jaime y otros (1995): *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- VIGOTSKY, Lev S. (1983). *Obras completas 5*. Fundamentos de defectología, Pueblo y Educación, La Habana.
- WALLON, Henri (1982): *La vida mental*, Crítica, Barcelona.
- ZULUAGA GOMEZ, J. (2001): *Neurodesarrollo y estimulación*, Médica Panamericana. Buenos Aires.

Anexo III

Servicio de Educación
Inicial Especial

Contenido

Presentación

Descripción de la Prestación

- Definición conceptual
- Beneficiarios
- Pautas de ingreso y egreso
- Tipo de prestación
- Equipo profesional para la Educación Inicial Especial



Estructuración del Servicio de Educación Inicial Especial

- Organización del Servicio
- El Juego: campo de experiencia del alumno, abordaje pedagógico del docente.
- El Desarrollo de las Experiencias
 - *Construcción de la Identidad y Autonomía*
 - *Formación de Hábitos*
 - *El Desarrollo Corporal Sensorio-perceptivo y la Exploración del Ambiente*
 - *Indagación del Ambiente Social y Natural*
 - *Comunicación*
 - *Matemática*

Condiciones Facilitadoras de los Aprendizajes

- Las Adecuaciones Curriculares
- Las Estrategias Metodológicas
- La Organización de la Sala
- La Evaluación de los Aprendizajes

Referencias Bibliográficas

Presentación

Según lo establecido en la Ley de Educación Nacional (LEN) el Nivel Inicial es considerado el primer escalón del sistema educativo y constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

Los avances de las disciplinas psicológicas y pedagógicas, muestran la real dimensión y relevancia de la educación del niño desde los primeros años de vida. Se considera que la escolarización temprana es una de las herramientas fundamentales para la integración y la inclusión social.

El ingreso del niño a la educación inicial le permitirá desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento, a través de las diversas experiencias de aprendizaje. Su interacción espontánea y permanente le permite al docente promover el juego como modo de abordaje y como contenido de alto valor cultural, para el desarrollo de los aspectos cognitivos y sociales. La capacidad de expresión y

El ingreso del niño a la educación inicial le permitirá desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento, a través de las diversas experiencias de aprendizaje.

comunicación, a través de los lenguajes verbales y no verbales y el desarrollo corporal y motriz se verán eficazmente favorecidos.

Las situaciones creadas en el marco del juego y la libertad, propiciarán el desarrollo de valores éticos y estéticos y el surgimiento de la solidaridad, la confianza, la amistad y la autoestima.

La participación activa de la familia es trascendental en este trayecto educativo.

La modalidad Educación Especial se enmarca en lo establecido por la LEN y organiza, para la atención de niños en esta franja etaria, dos servicios educativos como configuraciones de apoyo específicas: El Servicio de Atención Temprana y el Servicio de Educación Inicial Especial.

El Servicio de Atención Temprana está destinado, entre otros, a niños que presentan en el momento del nacimiento alteraciones orgánicas que comprometen su desarrollo futuro. El apoyo necesario debe iniciarse a partir de la detección de la patología y no esperar los 45 días establecidos en la LEN. Este servicio de carácter terapéutico-educativo, articulado con el área de salud, se ofrece hasta los tres años de edad cronológica y se encuentra descrito en el Anexo II del presente documento.

La modalidad Educación Especial, al considerar la importancia que tiene la continuidad de la acción preventiva, en los niños con discapacidad, crea el Servicio de Educación Inicial Especial y determina la obligatoriedad de ingreso a partir de los tres años. El equipo interdisciplinario evaluará y propondrá el posible trayecto educativo y/o las configuraciones prácticas de apoyo adecuadas a la evolución del alumno.

La Educación Especial desde el Servicio de Educación Inicial Especial, con el convencimiento de garantizar en el niño el derecho a la igualdad de oportunidades, adhiere a la doble finalidad educativa de la educación inicial, definida por Frabboni⁵⁷ :

La socialización y la alfabetización, en sentido amplio.

La socialización se entiende como un proceso de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social, así se hace referencia a pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con los otros. La alfabetización se concibe como el proceso cognitivo – creativo de comprensión y de reelaboración del universo perceptivo – simbólico – lógico – imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica. Ambas finalidades constituyen un proceso, a través del cual el niño utiliza inteligentemente sus esquemas de conocimiento para apropiarse de los objetos y elementos de la cultura.

En consonancia con esas finalidades, Gabriela Diker⁵⁸ profundiza acerca de las funciones de la educación inicial, señalando que en tal sentido cabe destacar las siguientes:

- Función asistencial
- Función pedagógica
- Función socializadora
- Función preparatoria para la escolaridad primaria

La **función asistencial** se hace presente toda vez que las instituciones de Nivel Inicial asumen la tarea de dar respuesta, con derivaciones oportunas o trabajos en red, a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de la salud.

La **función socializadora** se refiere a aquellas acciones que se proponen centralmente el logro de dos tipos de objetivos: por un lado, la formación de pautas de

57 FRABBONI, Franco- (1.984) "La Educación del Niño de 0 a 6 años"- Cincel- Madrid.

58 DIKER, Gabriela. (2.002) Informe de Organización y Perspectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica-Principales Tendencias. Página inicial OEI- www.oei.es/linea3/diker.pdf

La configuración de apoyo Educación Inicial Especial, se plantea como esa oportunidad de encuentro con los otros, pares y adultos, y consigo mismo, favorece un doble proceso: socialización e individuación.

convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por otro lado, la formación de hábitos de alimentación e higiene.

La **función pedagógica** se vincula con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel y con la construcción de estrategias de exploración del medio y de aprendizajes distintos de los familiares.

La **función preparatoria para el nivel primario** es una especificación de la función pedagógica. El énfasis puesto en los contenidos no debe dejar al juego en un segundo plano, porque es éste el que posibilita al niño expresar sus necesidades, deseos, intereses.

Las funciones descritas se consideran aplicables al Servicio de Educación Inicial Especial, convirtiéndose en permanentes oportunidades para la construcción de los aprendizajes.

La configuración de apoyo Educación Inicial Especial se plantea como esa oportunidad de encuentro con los otros, pares y adultos, y consigo mismo, favorece un doble proceso: socialización e individuación. Constituye para los niños la primera experiencia de socialización fuera de su núcleo familiar. En la medida en que ambos –familias y niños- encuentren sensibilidad y cuidado en el desarrollo de la acción educativa, percibirán que el mundo es confiable y acogedor y que vale la pena enfrentarse al descubrimiento de los otros, de los objetos y de las propias capacidades.

Desde el nacimiento el niño se constituye como sujeto social, comunicativo, en interacción con un otro. Al mismo tiempo que se socializa, se individualiza. Este proceso de construcción que tiene su inicio en el momento del nacimiento se prolonga durante la infancia y va acompañado por un progresivo pasaje de la dependencia casi absoluta a una dependencia relativa y progresivamente hacia la independencia.

El Servicio de Educación Inicial Especial ofrece un modelo de socialización que incluye a las familias y a la institución; permite a los niños ampliar y multiplicar las interacciones sociales, tanto con los adultos como con otros niños. Estas vivencias tendrán incidencia en la construcción de su subjetividad, es decir, en su formación como individuo singular.

Descripción de la Prestación

Definición Conceptual

Se entiende por Servicio de Educación Inicial Especial al proceso educativo correspondiente a la primera etapa de escolaridad. El juego será el modo de abordaje para el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan el proceso de desarrollo evolutivo psico-biológico y por ende de la autonomía personal-social.

Beneficiarios

Alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad entre los 3 y 5 años de edad cronológica, con posibilidades de ingreso a un proceso escolar sistemático. El límite máximo de permanencia en el Servicio no excederá los 7 años de edad.

El Servicio de Educación Inicial Especial ofrece un modelo de socialización que incluye a las familias y a la institución; permite a los niños ampliar y multiplicar las interacciones sociales, tanto con los adultos como con otros niños.

Pautas de Ingreso y Egreso

Ingreso

A partir de los 3 años de edad cronológica.

Egreso

Son causas de egreso:

- Cuando en cualquiera de las edades cronológicas que se corresponden con las establecidas para el Servicio de Educación Inicial Especial se detecte que por su situación individual, deba continuar su proceso educativo en un servicio más adecuado.
- Cuando el alumno haya alcanzado los objetivos de aprendizaje para la continuación del trayecto educativo.
- Cuando luego de su admisión e incorporación al grupo durante el período de diagnóstico y/o en el ciclo lectivo, presente conductas que atenten contra la integridad física y/o psíquica propia y/o la de los demás, y que por su complejidad no puedan ser atendidas en el grupo escolar.
- Cuando los padres o tutores no cumplan con los tratamientos aconsejados que favorezcan el proceso educativo integral y que sea necesario o imprescindible efectuar.

Tipo de Prestación

Atención en grupos de niños en las franjas etarias establecidas.

El número de alumnos por grupo no será menor a 5 (cinco) ni mayor a 9 (nueve).

El Equipo Interdisciplinario podrá fundamentar la variación del índice propuesto, en base a la disponibilidad de los docentes, características personales de los alumnos, condiciones de accesibilidad, etc. En estos casos el límite podrá incrementarse a un máximo de 11 (once) alumnos.

La actividad del Servicio se desarrollará en jornada simple (20 hs. semanales).

Equipo profesional para el Servicio de Educación Inicial Especial

- Equipo básico del establecimiento educativo donde funcione el Servicio
 - Director y/o Vice-director
 - Docente de Educación Especial (uno por grupo)
 - Celador
 - Trabajador Social
 - Psicólogo
 - Fonoaudiólogo
- Otros profesionales:
 - Docentes de Materias Especiales (Educación Musical, Educación Física, Educación Plástica).⁵⁹

Podrán incluirse según la discapacidad que atienda el Servicio: médico especializado, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, terapeuta físico, psicomotricista, etc.,

⁵⁹ Los docentes de materias especiales se incorporarán según la disponibilidad horaria y organización institucional para realizar una tarea más específica.

Estructuración del Servicio de Educación Inicial Especial

Organización del Servicio



La Educación Inicial Especial se organiza en dos ciclos:

1º Ciclo o Jardín Maternal, destinado a niños entre 3 y 4 años de edad cronológica.

La acción educativa pondrá énfasis en la realización de experiencias para:

La construcción de la identidad y la creación de hábitos.

El desarrollo corporal y sensorio-perceptivo.

La exploración del ambiente.

Las prácticas de comunicación.

2º Ciclo o Jardín de Infantes, destinado a niños de 5 años de edad cronológica.

La acción educativa pondrá énfasis en la realización de experiencias para:

La construcción de la identidad, creación de hábitos y autonomía.

La indagación del ambiente social y natural.

La comunicación:

· Prácticas del lenguaje: hablar y escuchar.

· Prácticas sociales de la lectura y de la escritura.

Matemática.

El proceso educativo responderá al diseño curricular oficial de educación común con adaptaciones curriculares muy significativas.

Los ejes de contenidos estarán planteados en torno al juego como campo de experiencias para el niño y estrategia didáctica para el docente. Podrán tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- *Vida social: las instituciones y los trabajos.*
- *Las historias: de los niños, de sus familias y de la comunidad.*
- *Los objetos: características físicas y funciones sociales.*
- *Los seres vivos: animales y plantas.*
- *El cuidado de la salud y el medio.*

Los contenidos serán abordados por el docente en forma holística, a través de diversas actividades que impliquen en los niños experiencias de aprendizaje. La exploración de objetos pone en juego los afectos del niño, le permite relacionarse con otros, desarrollar su inteligencia a través del contacto y la manipulación, y utilizar el cuerpo como medio para accionar y conocer.⁶⁰ El desarrollo integral de los contenidos evitará la atomización. Esta modalidad de organización debe generar propuestas integradoras de enseñanza. Con similar criterio deberán considerarse los contenidos transversales.

Las actividades de iniciación para la posterior Orientación Manual se realizarán a través de pautas fundamentales psicomotrices y sensorio-perceptivas. Estarán a cargo del docente de sección.

Todo niño entre 3 a 5 años deberá ser incluido en el Servicio de Educación Inicial Especial. La heterogeneidad de los grupos exigirá atender al principio de individualización de la enseñanza. Cuando la condición de la discapacidad requiera de la Programación Asistida, el proyecto educativo individual deberá efectuarse sobre lo planteado en el Anexo VI.

El juego: Campo de experiencia del alumno, abordaje pedagógico del docente

El juego es en la infancia el organizador cognitivo y el medio para la afirmación del yo. El juego, al igual que el lenguaje, es el instrumento básico para desarrollar los procesos de socialización, de participar activamente en la cultura.

El juego es patrimonio de la infancia y uno de sus derechos inalienables. Es una necesidad que la escuela debe respetar y favorecer, a partir de variadas situaciones. Esta expansión de las posibilidades lúdicas ofrecerá oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación y ampliará la capacidad de comprensión del mundo.⁶¹

El juego del niño con objetos es una actividad ligada a la vida cotidiana, el que actúa como mediador del proceso psíquico y del proceso de socialización externa. Así, a través del juego el niño liga la acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas de distinta índole: biológicas, psíquicas, sociales, producto de su dependencia.⁶² En consecuencia podría afirmarse, que:

Para resolver esta tensión, el niño entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego.⁶³ Vigotsky

60 PITLUK, Laura. (2007) "Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años" Novedades Educativas, Buenos Aires.

61 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008): Diseño Curricular para la Educación Inicial.

62 JIMÉNEZ GÓMEZ, Carlos Alberto (1999). Documento "Lúdica, creatividad y desarrollo humano" -I Simposio de Investigación y Formación en Recreación. Pereira, Colombia.

63 VIGOTSKY. L.S. (1989): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona.

El juego del niño con objetos es una actividad ligada a la vida cotidiana, el que actúa como mediador del proceso psíquico y del proceso de socialización externa.

El juego constituye un modo particular de interacción del niño con su medio y representa un componente fundamental en el desarrollo ligado con aspectos vinculados a la afectividad, a la motricidad, al conocimiento, a la ética y a la socialización.

Es necesario diferenciar el juego de las actividades de aprendizaje que los docentes proponen para que los niños construyan determinados conocimientos.

En este sentido, es importante considerar y planificar la organización de tiempos, espacios y materiales específicos para el juego en sus diversas formas o estrategias, pero también es importante que la actitud lúdica, propia de la infancia, atraviese el conjunto de las actividades y las áreas de enseñanza en la educación infantil.

El juego, aún el juego espontáneo de los niños, debe estar siempre en el marco de una intención educativa ⁶⁴, y es necesario considerar la función lúdica como estrategia metodológica prioritaria.

En consecuencia, el juego constituye un modo particular de interacción del niño con su medio y representa un componente fundamental en el desarrollo ligado con aspectos vinculados a la afectividad, a la motricidad, al conocimiento, a la ética y a la socialización.

Es de suma importancia realizar aquí una advertencia respecto del juego en la escuela. Es necesario diferenciar el juego de las actividades de aprendizaje que los docentes proponen para que los niños construyan determinados conocimientos; actividades que pueden gozar de algunas de las características del juego pero que no son juego propiamente dicho. Se plantea la necesidad que la escuela respete el derecho de los niños a jugar y además que favorezca esta actividad a partir de variadas situaciones que posibiliten el despliegue de los distintos tipos de juego (juegos de dramatización, juegos de construcción, juegos con reglas externas, juegos tradicionales). El niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre: la experiencia de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo.

El docente deberá tener como propósito permanente:

- Ofrecer variadas experiencias de juego mediante las cuales los niños puedan conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea.
- Organizar situaciones de enseñanza que posibiliten que los niños aprendan, complejicen y/o enriquezcan una diversidad de juegos.
- Promover espacios y tiempos de juego dentro y fuera de la sala a partir de múltiples propuestas que permitan a los niños desplegar sus posibilidades lúdicas y dar lugar a su libre expresión, según posibilidades individuales.
- Ofrecer el uso de materiales, tiempos y espacios diversos, para promover la creatividad y la expresión.

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. El juego es una expresión social y cultural que se trasmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. Esto quiere decir que los niños aprenden a jugar: aprenden a comprender, dominar y, por último, producir una situación que es distinta de otras.

El Desarrollo de las Experiencias

Los fundamentos y acciones que a continuación se plantean para el desarrollo de las experiencias establecidas en el primero y segundo ciclo del Servicio de Educación Inicial Especial, surgen de la síntesis de orientaciones planteadas en los diferentes Diseños Curriculares del Nivel Inicial.

El docente del Servicio, sobre la base de estas orientaciones, deberá realizar las adecuaciones curriculares pertinentes al grupo de alumnos a su cargo.

Construcción de la Identidad y la Autonomía

Fundamentación

El concepto de identidad implica referirse a la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y, a su vez, distinta a las demás. Es tener conciencia de la permanencia del yo.

64 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.: Op. cit.

En la medida en que el niño se va diferenciando del mundo exterior, va construyendo su propia identidad y esto lo consigue en la interrelación con los otros.

En la medida en que el niño se va diferenciando del mundo exterior, va construyendo su propia identidad y esto lo consigue en la interrelación con los otros. El proceso de construcción de la identidad adquiere diferentes características a lo largo de la vida del sujeto. En este proceso son los otros, padres, familiares, maestros, adultos significativos y los otros niños, los que posibilitan esta construcción. El niño va estructurando su identidad a la vez que descubre quién es, y se diferencia de los demás mediante la oposición hacia gran parte de las propuestas que las personas le ofrecen.

Es necesario establecer vínculos afectivos significativos con los otros, procurar un clima de seguridad, de relaciones de calidad entre el adulto y el niño, de valoración, de confianza, de interacción con las personas que conforman su entorno. Las necesidades enunciadas desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad y de una imagen positiva y ajustada de sí mismo, posibilitándole así, enfrentarse a los nuevos desafíos y atreverse a los caminos de exploración del mundo.

La autonomía es una conquista que se desprende del sentimiento de confiar en los otros y que deriva en la confianza en sí mismo.

Este proceso es solidario de la construcción activa de las normas y pautas de convivencia que tienen significación para toda la vida social y no solamente para la vida escolar.⁶⁵

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 1° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- Desarrollar la capacidad de diferenciarse del otro.
- Desarrollar el fortalecimiento de la relación dialógica con el entorno inmediato.

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- Reconocerse como sujeto diferente de los otros e identificar a los otros significativos en su entorno inmediato.
- Actuar con independencia y confianza en sí mismo, estableciendo relaciones interpersonales dentro del ámbito familiar y escolar

La formación de hábitos no es una meta final sino un aprendizaje progresivo y permanente que facilita al niño la resolución de distintas situaciones diarias.

Formación de Hábitos

Fundamentación

Un aspecto relevante para el Servicio de Educación Inicial Especial es la incorporación de hábitos de diferente naturaleza: de higiene, de alimentación, de orden, etc., los que permitirán a los niños mayor independencia, seguir rutinas y manejarse libremente en la sala y en el entorno escolar y familiar.

Los niños necesitan encontrar regularidades, pautas claras y establecidas. La formación de hábitos no es una meta final sino un aprendizaje progresivo y permanente que facilita al niño la resolución de distintas situaciones diarias.

La incorporación de hábitos desde la Educación Inicial Especial resulta necesaria para el desarrollo gradual de la autonomía. Es preciso producir un aprendizaje significativo, transferible a distintas situaciones de la vida cotidiana que guarde coherencia con su inclusión en la vida social. La familia debe participar activamente en el programa propuesto por la escuela.

Las acciones para la creación de hábitos son diversas y comprenden desde cambiar los pañales al niño hasta estimular el control autónomo de esfínteres. Estos aspectos del desarrollo no se enseñan como contenidos, están implicados en otros

65 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Op. cit.

aprendizajes que favorecen su logro. Por ejemplo, las normas sociales: ir al baño, bajarse la ropa, verbalizar sus necesidades, reconocer la diferencia entre estar sucio y limpio, etc. permite a los niños avanzar en el proceso personal de controlar los esfínteres.⁶⁶

Otro hábito a trabajar es la alimentación: alimentarse es un acto complejo que implica tanto la nutrición adecuada como el hecho de experimentar con los sentidos. Se trata de un hecho cultural⁶⁷, que guarda y requiere ciertas pautas de cuidado e higiene, a ser trabajadas en forma diaria.

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 1° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:
- Colaborar con el adulto en el cuidado e higiene de su propio cuerpo.

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:
- Realizar con supervisión, prácticas básicas de higiene, de alimentación, de cuidado y de orden, para un mejor desenvolvimiento en su entorno inmediato.

El Desarrollo Corporal, Sensoperceptivo y la Exploración del Ambiente

Fundamentación

El Forum Europeo de Psicomotricidad arribó a una definición integral de esta disciplina:

"... basada en una visión global de la persona, el término psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad".⁶⁸

En consecuencia, la Psicomotricidad posibilita la construcción de saberes para la constitución corporal y motriz en relación con los otros y con el medio ambiente, en un momento histórico y en un determinado entorno socio cultural, condiciones fundamentales para la libertad, la autonomía y la construcción de la identidad.

La actividad psicomotriz favorece el desarrollo de los niños a partir del movimiento y el juego, otorgando al cuerpo un lugar de centralidad, por cuanto la existencia del cuerpo es posible a través de sus manifestaciones. Daniel Calmels expresa al respecto:

"Si el órgano y la función comprometen a la vida orgánica, el funcionamiento y la funcionalidad se gestan desde el cuerpo. El cuerpo como tal es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo".⁶⁹

66 PITLUK, Laura.: Op. cit.

67 BRUZZO, Mariana (2008): Enciclopedia de pedagogía práctica. Nivel inicial. Escuela para educadoras, Círculo Latino Austral SA -Colombia.

68 Forum Europeo de Psicomotricidad- (1.995) - Alemania.

69 CALMELS, Daniel- (2.002) "El cuerpo cuenta", Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, N° 8.

La Psicomotricidad posibilita la construcción de saberes para la constitución corporal y motriz en relación con los otros y con el medio ambiente, en un momento histórico y en un determinado entorno socio cultural, condiciones fundamentales para la libertad, la autonomía y la construcción de la identidad.

El niño se acerca al conocimiento al vivenciar su cuerpo mediante movimientos y sensaciones. Explora y vive situaciones en su contexto, piensa actuando, va construyendo sus aprendizajes que lo llevan al reconocimiento de su propio cuerpo y al desarrollo de su autonomía. El placer de actuar le permite, además, construir una imagen positiva de sí mismo y desarrollar los recursos que posee.

Para Picq y Vayer⁷⁰, la actividad del niño puede esquematizarse en tres etapas funcionales ligadas e interdependientes unas de otras: el "poder" que corresponde a la integridad de los órganos motores; el "saber" que corresponde a las coordinaciones de las diversas sensibilidades y permite su paso al plano psíquico y el "querer" que corresponde a la conciencia.

Para que el movimiento pueda intervenir en la vida psíquica y contribuir a su desarrollo es necesario que sea voluntario, preciso y controlado.

La Educación Inicial Especial deberá proveer al niño de un ambiente que le brinde elementos adecuados y oportunidades de expresión y creatividad a partir del cuerpo, el cual va a posibilitar la estructuración de su yo psicológico, fisiológico y social.

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 1° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- *Iniciarse en la ejecución de las conductas psicomotrices básicas.*
- *Interactuar con el entorno a través del movimiento, tomando progresiva conciencia de su disponibilidad motora.*
- *Explorar y reconocer objetos de su entorno con el propio cuerpo.*

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- *Dominar conductas psicomotrices básicas, evolucionando hacia la autonomía corporal.*
- *Tomar conciencia de su imagen corporal, de sus posibilidades y limitaciones motrices y del proceso de construcción de su esquema corporal.*
- *Desarrollar capacidad para actuar sobre los objetos, a través de la discriminación y la percepción de los mismos.*
- *Desarrollar capacidad para explorar tiempo y espacio y sus relaciones a partir de variadas conductas motrices.*

Indagación del Ambiente Social y Natural

Fundamentación

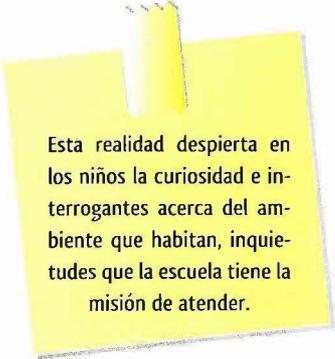
Los niños desde que nacen forman parte del ambiente social y natural y, a partir de sus experiencias en él, van construyendo un conjunto de conocimientos.

En la Educación Inicial, el tratamiento de ciencias sociales y ciencias naturales propone que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga a la Educación Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. La enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales en el jardín de infantes no se organiza desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de este propósito. De esta manera, se espera que los alumnos sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman. Así, se da inicio a un largo camino, que se complementará en los niveles superiores de la enseñanza, cuando los alumnos estén en condiciones de

70 PICQ y VAYER: Educación Psicomotriz y Retraso Mental.

elaborar, según posibilidades individuales, los conceptos más específicos de cada una de las disciplinas que pertenecen al área de las ciencias sociales (historia, geografía, sociología, economía, etc.) y de las ciencias naturales (biología, química, física, etc.).

Los seres humanos vivimos en un medio en el cual los límites entre los fenómenos no están estrictamente demarcados y por ello, cualquier cambio en un ámbito determinado, que puede ser el ámbito social, el natural, el tecnológico, repercute modificando a los demás. De este modo, el medio que habitamos está constituido por una variedad de hechos naturales y sociales que los niños perciben globalmente, y no de manera parcializada. Reconocer que los niños aprecian la realidad como un todo, es lo que permite que se integren los saberes provenientes de los fenómenos naturales y de los acontecimientos sociales. Esta realidad despierta en los niños la curiosidad e interrogantes acerca del ambiente que habitan, inquietudes que la escuela tiene la misión de atender. Las preguntas de los niños inauguran así diversos itinerarios de actividades de manera tal que el ambiente, además de estar simplemente presente, se ubica en el lugar de objeto de conocimiento y de eje vertebrador de los contenidos.



Esta realidad despierta en los niños la curiosidad e interrogantes acerca del ambiente que habitan, inquietudes que la escuela tiene la misión de atender.

Teniendo en cuenta el momento de evolución del pensamiento por el que, en líneas generales, atraviesa el niño al transitar la Educación Inicial Especial, no se pretende que logre un saber especializado sobre los contenidos de cada disciplina sino que se busca favorecer el conocimiento, la comprensión y la organización de la realidad. De este modo se procura que gradualmente el niño vaya creando las bases para reestructurar sus saberes previos e incorporar nuevas ideas que le permitan progresar en la evolución de su pensamiento.⁷¹

La propuesta didáctica que se plantea para abordar este entramado, en algunas ocasiones necesitará de la mirada de ambas ciencias articuladas para explicar un recorte del mundo, y otras, de alguna de las miradas en particular.⁷²

Al referirnos a la indagación del ambiente natural puede señalarse que en la escuela estamos haciendo alusión a conocimientos provenientes de la biología, la física, la química, la astronomía y la geología. Enfatizar que este aprendizaje de los hechos naturales no implica el aprendizaje de conceptos, leyes, teorías, sino el aprendizaje de una serie de procedimientos y actitudes que se relacionan con los modos de producción del conocimiento. En función de ello, la planificación de actividades exploratorias, el diseño de propuestas experimentales, y otros procedimientos que favorezcan revitalizar el contacto con lo natural, cobran relevancia.

Con relación a los hechos sociales, el hombre en el medio es el objeto de análisis y para comprenderlo habrá que mirarlo, simultáneamente, como sujeto y objeto de estudio. Esto se hará abordándolo desde su cultura de pertenencia, sus creencias y costumbres, sus relaciones con las instituciones, su situación frente al mundo y la vida, su pasado, su educación y su manera de explicar la realidad. Convergen un conjunto de conceptos que estructuran posteriormente el aprendizaje y la posibilidad de incursionar en la representación del hombre en sociedad, el espacio geográfico y el tiempo histórico.⁷³

Desde este enfoque se considera que la comprensión y la explicación de la realidad social deben ser vertebradas desde los procesos sociales y sus relaciones témporo-espaciales, causalidades y multicausalidades, contingencias, contradicciones y cambios inherentes.

71 Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial- (1998)- Tucumán.

72 Diseño Curricular para la Educación Inicial, Dirección Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

73 BRUZZO, Mariana y JACUBOVICH, Martha- (2008) - Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial- Círculo Latino-austral, Buenos Aires.

El propósito que asume la enseñanza de las ciencias sociales y naturales en el Nivel se enmarca en la responsabilidad del Jardín de formar niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan información, logran establecer relaciones y articular explicaciones cada vez más complejas, al mismo tiempo que enriquecen su juego. Niños cada vez más autónomos, con posibilidad de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y coordinarlos con el propio, de modo de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.⁷⁴

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- *Interactuar con su entorno natural y social inmediato demostrando una actitud positiva y constructiva hacia ellos.*

Esto podrá alcanzarse mediante:

- *Adquisición de un conocimiento global del medio natural y social inmediato, a través de la exploración sistemática en intercambio con los otros.*
- *Identificación de las principales partes de su cuerpo y sus funciones.*
- *Identificación de las personas de su entorno inmediato.*
- *Interacción en el ámbito familiar y escolar, respetando y compartiendo tiempos y espacios.*
- *Colaboración en el cuidado y mejoramiento del ambiente natural y social cercano.*
- *Establecimiento de causas sobre algunos fenómenos naturales.*
- *Establecimiento de vínculos causales a partir de la contigüidad témporo espacial, entre el antecedente y el consecuente.*
- *Valoración, respeto e incorporación de normas institucionales.*

Para esto es necesario:

- *Diseñar situaciones de enseñanza que posibiliten que los alumnos organicen, amplíen y enriquezcan sus conocimientos acerca del ambiente social y natural.*
- *Promover el acercamiento de los alumnos a contextos conocidos y ofrecerles la posibilidad de acceder a otros más desconocidos.*
- *Favorecer su autonomía en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información a través de variadas fuentes y la posibilidad de arribar a conclusiones provisionales.*
- *Diseñar propuestas didácticas que permitan la articulación entre la indagación del ambiente, el juego dramático, el juego de construcciones, etcétera.*

Orientaciones Didácticas

El ambiente social y natural es una trama compleja e infinita por lo cual el docente para abordarla, tendrá en cuenta:

- 1- **Los contenidos a enseñar:** Es necesario seleccionar y distribuir los contenidos en función de las edades de los niños, sus necesidades educativas las finalidades formativas de la Educación Inicial Especial. Es fundamental que las propuestas pedagógicas sean enfocadas como progresiones y no como repeticiones. No obstante, la línea directriz de toda adaptación y selección de contenidos es enseñar más y mejor, favoreciendo las oportunidades para que al finalizar el Servicio todos hayan enriquecido sus saberes iniciales.⁷⁵

La línea directriz de toda adaptación y selección de contenidos es enseñar más y mejor, favoreciendo las oportunidades para que al finalizar el servicio todos hayan enriquecido sus saberes iniciales.

74 Diseño Curricular para La Educación Inicial, Dirección Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

75 Diseño curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2007.

Esa selección de contenidos permitirá al docente plantear diferentes recorridos didácticos, lo que implicará realizar recortes de la realidad. Los niños tendrán así la posibilidad de indagar el mundo social y natural, centrándose en alguna situación problemática o partiendo de algún conjunto de interrogantes.

El maestro debe estimular la curiosidad, la propia iniciativa, el interés, la aparición de interrogantes e inquietudes respecto del entorno social y natural.

2- Las características psicológicas de los alumnos: En función de la etapa de evolución del pensamiento por la que transita el niño de 2do Ciclo -Jardín de Infantes-, caracterizada por el sincretismo, el animismo, el egocentrismo, el docente debe tener presente que el alumno no posee la cantidad de referentes del universo propio de un adulto, por lo cual necesita para comprender el funcionamiento del mundo físico y social, tanto de la observación como de la construcción de explicaciones. El maestro debe estimular la curiosidad, la propia iniciativa, el interés, la aparición de interrogantes e inquietudes respecto del entorno social y natural, más allá de las dificultades inherentes a las necesidades educativas derivadas de discapacidad.

3- Las estrategias metodológicas que comparten las disciplinas: Las acciones y el discurso de los niños, según posibilidades individuales, inauguran diversos itinerarios de actividades de modo que el ambiente, se transforma en objeto de conocimiento. La exploración y la observación serán las estrategias primordiales para que los niños enriquezcan y organicen sus conocimientos acerca del ambiente natural y social.

La exploración y la observación serán las estrategias primordiales para que los niños, enriquezcan y organicen sus conocimientos acerca del ambiente natural y social.

El Jardín se propone que los niños sean capaces de "mirar lo habitual" con otros ojos, a la vez que propicia que se acerquen al conocimiento de contextos menos cotidianos. Estas estrategias, contribuyen a la formación de niños cada vez más observadores, que se preguntan sobre la realidad, que exploran el ambiente, que buscan informaciones.

En cuanto a las diversas propuestas que el docente puede desarrollar con los alumnos en pos de incentivar la indagación, resulta interesante recurrir al juego, a las dramatizaciones, a la escucha de relatos, a la observación y comparación de fenómenos naturales y sociales, a las salidas y paseos, a las experimentaciones dirigidas, etc.

Puede sugerirse, entre otras estrategias, un modelo de intervención didáctica que propone tres tipos de actividades a realizar con los alumnos, las cuales deberán estar contenidas en una programación general: ⁷⁶

Actividades abiertas: su objetivo es brindar oportunidades de que el niño explore libremente el entorno y pueda expresar las inquietudes que esta acción le genere. El rol del maestro consiste en animar al niño a que realice exploraciones espontáneas, además de estar atento a lo que manifiesta, a fin de intervenir con posterioridad en la preparación de los materiales y recursos pertinentes.

Actividades semidirigidas: en este tipo de intervenciones el docente presenta una variedad de recursos materiales y didácticos, siendo su función la de acompañar y observar al niño en su accionar, a la vez que ejerce un cierto control de su conducta e interactúa con él de un modo más o menos intenso según necesidades y objetivos propuestos. Por lo general, este tipo de actividades son de tipo procedimental, por ej: alimentar las mascotas, mantener con vida una planta, etc

Actividades controladas: en este caso la intervención docente se lleva a cabo a través de un proyecto pautado y prefijado. Lo que caracteriza a este tipo de actividades es un mayor control de parte del docente, ya que éste es quien elabora las consignas, anticipa las posibles respuestas y organiza el material correspondiente.

⁷⁶ BENLLOCH, Montse (1992): Ciencias en el parvulario: Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación, Paidós, Madrid.

Comunicación

- Primer Ciclo :

- Prácticas de comunicación

-Segundo Ciclo:

- Prácticas del lenguaje: hablar y escuchar
- Prácticas sociales de la lectura y de la escritura

Fundamentación

La comunicación es una acción que permite establecer una relación con los otros y transmitir algo a alguien. La comunicación permite unir dos cosas, dos lugares, dos personas; es la base de la vida social que permite la vida en comunidad y la vía de la continuidad del mundo. Está inscripta en la vida de los pueblos, las culturas, las familias y favorece la transmisión de los valores y las creencias que garantizan el conocimiento y la continuidad de las cosas. ⁷⁷Comunicar es, por lo tanto, establecer vínculos y crearlos.

En esa interacción social los niños, jóvenes y adultos, desarrollan competencias comunicativas y lingüísticas que les posibilitan construir saberes, actuar, generar conocimientos, expresar críticamente sus propios puntos de vista, en una sociedad cada vez más compleja y exigente.

La comunicación empieza con el nacimiento y se extiende toda la vida. Siempre tiene la posibilidad de ser enriquecida, de ser potenciada en la interacción. Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos-, sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*.

La orientación del diseño curricular de Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial tiene coherencia y articulación con las propuestas de los diseños curriculares de los niveles siguientes. Por lo tanto, las instituciones educativas asumen el desafío de iniciar a los niños en las prácticas sociales de la lectura, la escritura, el habla y la escucha.

No se trata de un cambio de vocabulario, sino de una visión diferente del objeto de enseñanza y, por lo tanto, de la función de la educación inicial con respecto al lenguaje, de una mirada distinta sobre los saberes y las posibilidades de los niños, y también sobre las condiciones y las modalidades didácticas.

Estos lineamientos pretenden recuperar y dar marco a las propuestas didácticas que se deben desarrollar en la Educación Inicial en las que hablar, escuchar, leer y escribir tiene el mismo sentido que en la vida cotidiana. ⁷⁸

En la educación especial es importante reflexionar sobre las dos formas de comunicación, la gestual o no verbal, relacionada con los gestos y expresiones que son manifestados a través del cuerpo y la verbal relacionada fundamentalmente con las palabras, el modo de decir, el uso de **la voz**. Ambas formas de comunicación interactúan continuamente y dan singularidad a la expresión de cada persona.

77 MANZANO BERNARDEZ, Pablo y JULIEN, Gilles: La comunicación niños- adultos: cómo ayudarles a expresar y cómo aprender a escuchar, Colección Primeros Años, Narcea, Madrid.

78 Diseño curricular para la Educación Inicial, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. 2007.

La comunicación empieza con el nacimiento y se extiende toda la vida. Siempre tiene la posibilidad de ser enriquecida, de ser potenciada en la interacción.

Los niños emplean prioritariamente en los primeros años de vida el lenguaje no verbal. Paulatinamente la comunicación se va modificando, a medida que van incorporando la posibilidad de nombrar con palabras los objetos.⁷⁹

Si al niño le ofrecemos diversas situaciones con experiencias significativas, facilitaremos y enriqueceremos el desarrollo de cada uno de los lenguajes y sus recursos expresivos. A través de experiencias tales como hablar, escuchar, ser escuchado, leer y escribir, bailar, dibujar, "es el niño todo" quien se manifiesta, y es entonces cuando podemos observar la presencia de respuestas globales que gradualmente serán diferenciadas.

Es importante en este servicio seleccionar contextos, propuestas de actividades, recursos, para que los niños puedan jugar, vincularse con los otros, interactuar con los objetos y comenzar a comunicarse de manera creativa expresando afectos, imágenes y emociones.⁸⁰

En la Educación Inicial Especial se deben propiciar múltiples oportunidades que favorezcan situaciones en las que los niños puedan ampliar sus recursos comunicativos, enriquecerlos, complejizarlos, integrarlos y diversificarlos tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Es importante atender a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y considerar que el niño presenta problemáticas en el lenguaje, que hacen necesarias por ejemplo, el uso de formas alternativas de comunicación, que pueden ser simbolizadas con códigos ideográficos que permitan el ejercicio temprano de la lectura.

Es importante proponer en forma permanente situaciones que permitan:

- Propiciar que los niños hablen espontáneamente en la propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, el o los destinatarios y el contexto de referencia (qué es lo que quieren decir, a quién o a quiénes se dirigen, cuándo deben hablar, cuándo no deben o no conviene hacerlo, dónde, de qué manera, cuál es la situación comunicativa –formal o informal) y así mejorar sus interacciones comunicativas.
- Favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala y en el jardín.

Las prácticas del lenguaje se interrelacionan, se involucran unas a otras, por lo tanto no pueden enseñarse aisladas. Hablar, escuchar, leer y escribir son acciones cotidianas en las que docentes y alumnos están inmersos, pero para favorecer su enseñanza se las organizará en dos grandes grupos: prácticas del lenguaje oral y prácticas del lenguaje escrito.

La Lengua refleja la naturaleza del grupo social o cultural de pertenencia, y además es condición sine qua non para que ésta exista, puesto que el lenguaje mediatiza toda la actividad humana. En consecuencia, considerando al lenguaje como una actividad desarrollada dentro de los contextos culturales, las lenguas resultan sistemas de convenciones humanas y no de leyes naturales. Esto implica que ninguna forma o estructura lingüística es buena o mala, ni peor ni mejor que cualquier otra. Es simplemente más adecuada respecto del entorno social de referencia.⁸¹

Desde este enfoque, el lenguaje es una práctica social que, como tal, es arbitraria y se funda en una convención. "Es arbitraria porque no existe un enlace natural entre la palabra y el concepto que se designa con ella; la relación entre ambos se establece por acuerdos. La convención nace de un acuerdo implícito e inconciente

79 SAPORITI, Andrea. Universidad Austral - <http://www.materna.com.ar>

80 Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial de la Provincia de Tucumán.

81 RODRÍGUEZ, Gustavo "La Lengua como objeto de Investigación Científica" www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=803

La Lengua refleja la naturaleza del grupo social o cultural de pertenencia, y además es condición sine qua non para que ésta exista, puesto que el lenguaje mediatiza toda la actividad humana.

entre los usuarios, normas y prácticas que se admiten tácitamente por costumbre. Ambas características del lenguaje hacen que sea necesariamente interindividual: el niño lo explora, se apropia de sus normas, intenta dominarlo, lo interpreta y llega a hacer un uso creativo del mismo en la interacción con los otros.”⁸²

Como toda práctica, las prácticas del lenguaje se adquieren en el ejercicio mismo. Estas prácticas son el conversar, comentar, dialogar, entrevistar, hablar con diferentes propósitos, escribir, escuchar, leer. El uso y la reflexión sobre estas prácticas sociales constituyen el objeto de enseñanza.⁸³ Y tienen incidencia en el proceso de construcción del sujeto, desde sus primeros años de vida, en la interacción social. En síntesis, usando el lenguaje, se aprende el lenguaje.

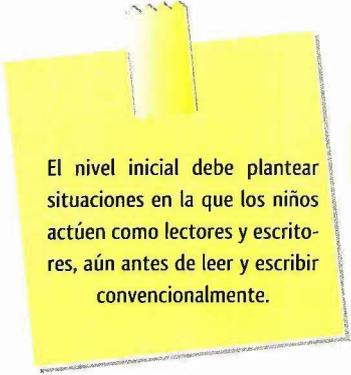
El Servicio de Educación Inicial Especial debe propiciar estas instancias, y brindar las posibilidades para que los niños se inicien en la sistematización del proceso de alfabetización, el que se iniciará sistemáticamente, en la educación primaria.

La alfabetización es un proceso que comienza a construirse tempranamente, integra habilidades, actitudes, expectativas, procedimientos y valores respecto de la lectura y de la escritura que, a su vez, son formas de construir, interpretar y comunicar significados. La alfabetización es, pues, tanto un logro intelectual e individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos y actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir.⁸⁴

Es importante hacer referencia, además, que en forma simultánea la enseñanza de la lengua ocupa un lugar central y a su vez transversal en la construcción y producción del conocimiento.

La confluencia de aspectos y características es la que le otorga su condición de complejidad.

El nivel inicial debe plantear situaciones en la que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Como primer nivel del sistema educativo tiene la responsabilidad de iniciar el proceso de alfabetización de los niños, proceso que empieza en el momento en que los niños se preguntan acerca del sentido de esas marcas que trazan sobre un papel o ven en distintos portadores de texto. Esto no significa que los niños tienen que egresar leyendo convencionalmente, ni produciendo escrituras alfabéticas. Se trata de plantear situaciones en las que los niños puedan poner en juego sus saberes y avancen en la construcción del lenguaje escrito. Para ello es imprescindible partir de lo que los niños conceptualizan sobre el sistema de escritura (el conjunto de letras del alfabeto y las normas de uso de esas letras) y sobre los textos que circulan socialmente, para formarlos en las prácticas que se ponen en juego cuando se escribe y en la comprensión de la naturaleza del sistema de escritura. Se trata de pensar la lectura como un proceso de coordinación de informaciones y no como el descifrado de un código, o como la enunciación de letras. En definitiva, se trata de pensar la escritura como un proceso de producción de textos con sentido. En la implementación de los objetivos y contenidos, en el contexto de la educación especial se deberán realizar los máximos esfuerzos de adaptaciones curriculares, que permitan logros significativos en el desarrollo de la comunicación.



El nivel inicial debe plantear situaciones en la que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente.

82 BRUZZO, Mariana y JACUBOVICH, Martha- (2008) - Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial- Círculo Latino-austral- Buenos Aires.

83 Diseño Curricular para la Educación Inicial Marco General. Gobierno de la Ciudad autónoma de Buenos Aires, 2000.

84 BRUZZO, Mariana y JACUBOVICH, Martha- (2008) - Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial- Círculo Latino-austral- Buenos Aires.

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 1° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- *Expresar sus necesidades, sentimientos y deseos.*
- *Identificar acciones y objetos enunciados por los otros.*
- *Interpretar mensajes y consignas sencillas enunciados por los otros.*
- *Participar en situaciones comunicativas en pequeños grupos y con el grupo total.*

Para ello es necesario procurar situaciones de enseñanza y aprendizajes que permitan al alumno según posibilidades individuales:

- *Solicitar la atención del adulto ante una necesidad, problema, y/o deseo empleando el lenguaje oral por sobre el gestual. El lenguaje gestual puede formar parte del proceso de evolución comunicativa del alumno.*
- *Interpretar el planteo de un juego o de una actividad.*
- *Solicitar ayuda para realizar la actividad propuesta.*
- *Responder a una pregunta de un par o de un adulto.*
- *Relatar lo que se ha observado o escuchado.*
- *Escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más largos.*
- *Relacionar lo que se escucha con las propias experiencias.*
- *Manifestar sensaciones y sentimientos.*
- *Solicitar y otorgar permisos, saludar, invitar, etc.*

En el 2° Ciclo de la Educación Inicial Especial, es importante continuar enfatizando el tratamiento de la lengua oral en tanto posibilita el logro de la integración social, e incorporar el valor de la función social de la lengua escrita.

En consecuencia, el desarrollo de la lengua oral es una condición para el desarrollo del lenguaje lecto-escrito y es en sí mismo, un importante logro terminal.

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre el mayor grado posible de habilidad para:

- *Participar en situaciones comunicativas sencillas de la vida diaria, familiar y escolar a través del lenguaje oral y de otros códigos no verbales y relacionarse de una manera significativa con otras personas y su ambiente social.*
- *Iniciarse en las prácticas de lectura y escritura a través de interacciones sociales diversas que le permitan valorar a la lectura y a la escritura como medios de comunicación.*

Para ello es necesario procurar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumno, según posibilidades individuales:

- *Interpretar mensajes orales y no verbales simples y de mayor complejidad.*
- *Responder a mensajes simples a través de códigos preferentemente verbales.*
- *Expresar necesidades y vivencias a través de los códigos verbales y no verbales.*
- *Participar en contextos comunicativos como interlocutor activo.*
- *Explorar materiales que se emplean para la comunicación escrita.*
- *Desplegar estrategias lectoras de anticipación, verificación y/ o inferencia, interactuando con variedad de géneros según posibilidades individuales.*
- *Relacionar la información obtenida mediante la lectura con la obtenida por otros medios tecnológicos (Videos -TV.- Internet -etcétera).*
- *Buscar en distintas fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera).*
- *Escribir su propio nombre y/o algunas palabras de manera convencional.*

Orientaciones Didácticas

El Nivel Inicial ha sido considerado como un espacio exclusivo de la oralidad, pero en la actualidad comienza a ser entendido como un espacio escolar donde también se lee y se escribe.⁸⁵

Para contribuir al desarrollo tanto de la expresión verbal como de las habilidades lingüísticas que requieren los procesos de lectura y escritura, el maestro debe propiciar experiencias a través de las cuales el alumno sea capaz de distinguir las palabras que integran una frase, de diferenciar los sonidos que representan acústicamente las palabras, de conocer sus significados, de poder describir y caracterizar los objetos, de aumentar su léxico y de articular sus mensajes con claridad. Sobre la base de este planteo se pueden organizar variadas y diversas actividades que giren en torno a la conversación, a la narración de cuentos, a los juegos de rimas y poesías, a los juegos dramáticos, a los títeres y las marionetas o al teatro.⁸⁶ Otro modo de favorecer la práctica de la oralidad es crear las condiciones necesarias para que los niños puedan hablar con diferentes propósitos: hablar para informar y recabar información; hablar para jugar con las palabras, para jugar a fingir ("Dale que era..."); para explorar distintos aspectos del lenguaje (rimas, ritmos, similitudes y diferencias); para re narrar los cuentos favoritos, para pedir y responder a pedidos, para regular las acciones propias y las acciones de los otros.

El docente tendrá que proponer situaciones en las que leer y escribir tengan un sentido similar al que tiene como práctica social.

La lengua oral y la escrita se vinculan con los medios de comunicación y con los códigos empleados por ellos. Por eso es necesario que los niños puedan contactarse con los mensajes de los diferentes medios: periódicos, radios, cine, televisión, multimedia. Esto favorece, entre otras cosas, el conocimiento del entorno y la adquisición de la lengua estándar por parte de los niños.

En tal sentido, el docente tendrá que proponer situaciones en las que leer y escribir tengan un sentido similar al que tiene como práctica social. Esta perspectiva debe guiar siempre lo que se presente como propuesta a los niños. Así, por ejemplo, el uso de carteles para indicar en qué lugar están los lápices y en cuál las témperas cumple una función, tiene un sentido, como lo tiene en la vida cotidiana. La escritura allí funciona como indicadora, ayuda a ordenar y recordar. En cambio, colocar carteles que digan "PUERTA" en la puerta o "VENTANA" en las ventanas, con el propósito de crear un supuesto "ambiente alfabetizador" es despojar la escritura de su verdadera condición de objeto social, aunque no significa no poder usar la estrategia como un ejercicio en el contexto áulico. El maestro deberá preguntarse siempre, ante cada situación de lectura y de escritura, en qué medida éstas se aproximan al uso social en condiciones reales.

Aunque hablemos de situaciones de lectura y de escritura como dos actividades diferentes, ambas suelen aparecer juntas en la práctica y, además, siempre está presente algún tipo de intercambio oral apropiado a lo que se tiene la intención de enseñar. En consecuencia es importante la participación de los niños en estas situaciones, las que podrán consistir, por ejemplo, en que vean a su maestro leyendo o escribiendo, que lo escuchen leer un cuento o una noticia, que puedan dictar al adulto un texto, que descubran la utilidad de escribir cuando la situación comunicativa lo requiere, etc. De este modo, irán entrando en contacto con el lenguaje escrito y sus reglas, lo que no equivale a enseñarles el alfabeto letra por letra ni a practicar el trazado correcto de cada una.⁸⁷

Una situación de lectura con niños que todavía no leen convencionalmente puede orientarse a partir de llamar su atención sobre elementos de soporte, del paratex-

85 FERREIRO, Emilia (2.001)- Ponencia- Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil- México

86 BRUZZO, Mariana - JACUBOVICH, Martha- (2.008) - Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial- Círculo Latino-austral- Buenos Aires.

87 Diseño curricular para la Educación Inicial, Marco General, (2000) Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

to, de la ilustración, de algunas letras o palabras conocidas por ellos, de modo de proporcionarles la posibilidad de que puedan coordinar esas informaciones aportadas por el docente con lo que ya saben, y explorar el texto para realizar anticipaciones. Los textos presentes en la sala deberán ser variados y completos: libros, diarios, enciclopedias, cartas, libros de literatura, folletos, invitaciones, etiquetas de productos, facturas, revistas, mapas, por nombrar distintos géneros, y no sólo libros tradicionalmente considerados para niños.

Asimismo los textos seleccionados deberán ser adecuados a las características del grupo escolar, es decir a su capacidad para comprenderlos, acordes con sus posibilidades, con su edad, con su medio cultural y con sus inquietudes. Por otro lado los textos deberán resultar atractivos, a partir de una diagramación, imágenes, gráficos, color, fotos que respondan a los intereses de los niños.

Las situaciones de enseñanza podrán pensarse atendiendo a diferentes modalidades organizativas: algunas serán actividades habituales a realizarse a lo largo de todo el año y con una frecuencia estable; otras podrán pensarse como secuencias, por ejemplo: producción de algún tipo de texto; algunas adquirirán la forma de proyectos con una producción final, etc.

Para concluir es necesario enfatizar que no es propósito de la Educación Inicial conseguir que los niños dominen el sistema convencional de escritura, pero sí que se produzca un avance con respecto a los saberes sobre el sistema de escritura y la cultura escrita en general, con el objeto de que continúen su trayectoria escolar con muchas más posibilidades de convertirse en participantes activos de su lengua.⁸⁸

Matemática

Fundamentación

Los conocimientos matemáticos –incluyendo los quehaceres propios de la matemática han sido elaborados por la cultura, son patrimonio de todos. La función del Nivel Inicial es garantizar los primeros acercamientos sistemáticos a ellos recuperando los conocimientos extraescolares de los niños, difundiéndolos a todos, ampliándolos y profundizándolos. Estos primeros acercamientos son los cimientos del vínculo personal que se construye con la matemática y, más aún, de la historia de cada sujeto, de la imagen de sí mismo, de la confianza en las propias posibilidades, del respeto por los otros.

En este nivel debe superarse definitivamente el concepto de la matemática centrada en la posibilidad de desarrollar el pensamiento de los niños a través de contenidos basados exclusivamente en el cálculo y el razonamiento lógico.

Los aprendizajes de la matemática son, de fundamental importancia para la construcción de la competencia social, por lo que su enseñanza desde el nivel inicial, se constituye en un conocimiento necesario para comprender otros campos del saber.

El Nivel Inicial comienza un recorrido que pretende abordar los primeros aprendizajes sistemáticos a sabiendas de que estos primeros pasos comprometen decisivamente el futuro matemático de nuestros alumnos, así como el desarrollo o enriquecimiento de su curiosidad, su capacidad de análisis, su espíritu crítico, sus posibilidades de asombro. Se trata de darles múltiples ocasiones, con miras al ciudadano que se quiere formar, de buscar, explorar, probar, anticipar, prever consecuencias, reflexionar, analizar, plantear preguntas, establecer relaciones en una comunidad de producción como es la sala.

No es propósito de la Educación Inicial conseguir que los niños dominen el sistema convencional de escritura, pero sí que se produzca un avance con respecto a los saberes sobre el sistema de escritura y la cultura escrita en general.

Los aprendizajes de la matemática son, de fundamental importancia para la construcción de la competencia social, por lo que su enseñanza desde el nivel inicial, se constituye en un conocimiento necesario para comprender otros campos del saber.

88 Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación- (2007) Diseño Curricular para la Educación Inicial- Argentina.

La vida extraescolar, los juegos, los medios de comunicación, colocan a los niños ante realidades cotidianas vinculadas a situaciones que tienen que ver con números, símbolos o figuras geométricas. Estos objetos ocupan tempranamente un lugar en sus vidas, mucho antes del ingreso a la escuela. La función de la educación será, entonces, la de rescatar esos aprendizajes previos para comenzar a sistematizarlos.

Un modo de acercar a los niños al aprendizaje de la matemática será plantear situaciones en las que se busque la resolución de problemas, con el objeto de desarrollar las primeras nociones matemáticas

Debe entenderse al número como una síntesis entre las operaciones de clasificación y seriación, que se realiza estableciendo una correspondencia entre dos o más conjuntos mediante operaciones lógicas.

... Los niños comienzan desde muy pequeños a orientarse en el espacio y lo hacen al explorar sus juguetes, a través de sus movimientos, desplazamientos o acciones con los mismos.

A través de la medida el niño se inicia en el reconocimiento de distintas magnitudes referidas al tamaño, longitud, altura, superficie, capacidad, volumen y otras como el tiempo, la distancia y el dinero.

Es por ello que los actuales programas pedagógicos ponen énfasis en la adquisición de esquemas de conocimientos que les permitan a los alumnos ampliar su campo de experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas con un mayor grado de integración. Sin estos conocimientos en la actualidad sería muy difícil interpretar los mensajes de la comunicación social y mucho más difícil poder actuar con eficacia e insertarse en el medio que les toca vivir.

En consecuencia, un modo de acercar a los niños al aprendizaje de la matemática será plantear situaciones en las que se busque la resolución de problemas, con el objeto de desarrollar las primeras nociones matemáticas en este nivel educativo. Para ello se partirá de esquemas de acción previos, o sea, concepciones y modos de intervención sobre la realidad ya internalizados que son puestos a prueba para mejorarlos, modificarlos o construir otros nuevos. La acción manifiesta y práctica es el inicio de la evolución del pensamiento. Sin embargo, poder realizar ciertas acciones no implica automáticamente la posibilidad de representarlas, ni de simbolizarlas. Por consiguiente, que un alumno sea capaz de agrupar o clasificar no significa que pueda comprender y/ o expresar esa acción con símbolos y signos matemáticos.

Los conocimientos matemáticos constituyen una cadena, en la que cada noción se enlaza con otra anterior de acuerdo a un orden lógico. Esto debe quedar reflejado en la selección de contenidos, los que se estructuran en torno de dos núcleos de significación: *espacio y número*, de cuya relación surge la *medida*.

Debe entenderse *al número* como una síntesis entre las operaciones de clasificación y seriación, que se realiza estableciendo una correspondencia entre dos o más conjuntos mediante operaciones lógicas. La clasificación se basa en la similitud, y su lógica lleva a jerarquías cada vez más amplias (inclusión de clases). La seriación se sustenta en la diferencia acumulativa que permite la distribución en un orden graduado.

En lo que respecta al eje temático referido al *espacio* partimos del hecho de considerar que los niños comienzan desde muy pequeños a orientarse en el espacio y lo hacen al explorar sus juguetes, a través de sus movimientos, desplazamientos o acciones con los mismos; así establecen relaciones espaciales tanto con los objetos como con las personas a partir de las referencias que le da su propio cuerpo. Cada espacio posee diversas características, las cuales determinarán el modo en el que el niño actúa en el mismo y lo que consecutivamente le permitirá ir interiorizándolo a través de las acciones que vaya desplegando, siendo estas diferentes y propias de cada sujeto.

En cuanto a la acción de *medir*, ésta permite cuantificar las cantidades continuas que constituyen un todo homogéneo a través de una unidad relativa al objeto a medir. Es necesario que los niños puedan explorar formas y unidades de medición no convencionales (manos, pies, etc.). A través de la medida el niño se inicia en el reconocimiento de distintas magnitudes referidas al tamaño, longitud, altura, superficie, capacidad, volumen y otras como el tiempo, la distancia y el dinero.

Los conocimientos, dentro o fuera de la escuela, no son necesariamente convencionales, constituyen aproximaciones parciales y paulatinas a los campos de saber mencionados (números, relaciones espaciales, formas, medidas). El propósito es hacer avanzar dichos conocimientos, pero sabiendo que serán retomados en la escuela primaria.

Finalmente no debemos dejar de considerar como características de algunos sujetos de la educación especial el inacabamiento del desarrollo operatorio y la viscosidad genética. A partir de éstas, encontraremos alumnos que accederán al concepto de número y al manejo de los números en actividades elementales de la vida cotidiana; otros lo harán con gran dificultad y esfuerzo e incluso no podrán acceder al conocimiento del número en forma comprensiva. No obstante, resulta imprescindible reconocer que enseñar matemática implica partir de las acciones y de esa forma el niño conseguirá asimilar paulatinamente los conocimientos necesarios para construir los pilares de su desarrollo lógico matemático.

Es necesario que el docente se proponga ofrecer a los alumnos situaciones de enseñanza que permitan poner en juego, difundir, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que los niños han construido fuera de la escuela; promover una aproximación cada vez más sistemática a los números, las representaciones espaciales, las formas geométricas y las medidas cuidando el sentido de esos primeros aprendizajes escolares; crear un espacio de actividad matemática en el cual los niños deban tomar decisiones respecto de la resolución de los problemas que enfrentan y le permitan explorar, probar e intentar validar sus producciones.

Expectativas de Logro

Se espera que al culminar el 2° Ciclo de Educación Inicial Especial, el alumno logre:

- Resolver situaciones problemáticas sencillas que se plantean en el entorno inmediato, apelando al empleo de nociones numéricas, estableciendo relaciones espaciales desde diversos puntos de referencia, aplicando nociones temporales y esquemas clasificatorios simples, mediante:
- La identificación de la ubicación y posición de los objetos de su entorno desde diferentes puntos de referencia.
- La ubicación de sus rutinas cotidianas en los momentos principales del día.
- La agrupación de objetos de su entorno inmediato, atendiendo a un criterio propio o establecido por un adulto.
- El recitado de palabras que designen números y el conteo de objetos.

Para ello es necesario procurar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumno, según posibilidades individuales el logro de conocimientos vinculados al:

Sistema de Numeración y Número. Entre ellos:

- Recitado de la sucesión ordenada de números. Lectura de números.
- Recordar cantidades.
- Uso del conteo como herramienta para resolver diferentes situaciones.
- Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y /o números.
- Comparar cantidades.
- Recordar posiciones. Designación de posiciones de objetos en una serie ordenada
- Calcular. Exploración de situaciones que afectan a la transformación de una colección: agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar, retroceder.

Espacio y Formas Geométricas

Uso de relaciones espaciales:

- Comunicar posiciones de objetos: interpretación y producción de mensajes que pongan de manifiesto relaciones entre objetos y personas.
- Comunicar desplazamientos: interpretación y producción de mensajes que comuniquen desplazamientos buscando puntos de referencias.
- Representar posiciones y trayectos: interpretación y producción de dibujos que representen posiciones y trayectos.

- Utilizar un sistema de representación que involucre códigos para comunicar posiciones y trayectos.
- Usar planos: representación de objetos del espacio real sobre un dibujo, un plano u oralmente y, viceversa, ubicación en el espacio real de objetos representados en un dibujo, en un plano u oralmente. Comprensión de la necesidad de orientar el plano respecto del espacio real.
- Formas geométricas
- Exploración de las características de las figuras geométricas. Reconocimiento de algunas figuras: cuadrados, rectángulos y triángulos. Reconocer una figura en diferentes posiciones. Reconocer una figura dentro de una figura compleja.
- Apropiación de un cierto vocabulario geométrico relativo a las figuras.
- Exploración de las características de los cuerpos geométricos. Distinguir algunos cuerpos geométricos.

Medidas

- Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas de manera directa y mediante procedimientos indirectos (con unidades no convencionales y convencionales).
- Exploración de instrumentos de medición.
- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana, meses del año, horas enteras. Uso del calendario para ubicar fechas. Inicio en el uso del calendario para determinar algunas duraciones.

Orientaciones Didácticas

Se utilizará como referente para la selección y organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje las sugeridas por el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Un criterio general para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática radica en la importancia de que el docente favorezca el análisis, la confrontación de ideas, que adecue el saber matemático a las características de los alumnos, que organice los contenidos ajustándolos al contexto social, cultural y psicocognitivo de los mismos.

Teniendo en cuenta que la resolución de problemas es considerada la etapa inicial del proceso de aprendizaje matemático y que para ello el niño debe poner en juego sus estrategias y posibilidades intelectuales, estas situaciones problemáticas deben ser lo más cercanas a los intereses propios del alumno, a las experiencias previas de cada uno recogidas de los intercambios con el medio, a los esquemas cognoscitivos previos, a los objetos y materiales sobre los que se aplicarán y a la relación de esas actividades con la vida práctica.

Se propiciará la variedad de situaciones y de actividades que deba resolver, de modo de estimularlo permanentemente en la construcción de nuevos esquemas cognoscitivos y en la elaboración de las nociones fundamentales que le serán útiles para su desempeño personal en el entorno con el que deba interactuar.

Los niños, en general, aprenden mejor si se les proponen actividades senso-perceptivo-motrices, y si el docente le asigna importancia al uso de materiales concretos y naturales para el aprendizaje de la matemática. Estas consideraciones, aplicables a todo tipo de propuesta pedagógica, resultan prioritarias en la educación inicial especial. En estos aprendizajes será necesario, además, que intervengan todos los canales sensoriales. Así, para formar el concepto numérico no sólo se utilizarán las senso-percepciones visuales, sino también las auditivas, las táctiles, sinestésicas y estero-gnósticas, dentro de las posibilidades de cada sujeto.

Teniendo en cuenta lo expresado, el juego concebido como estrategia didáctica brinda múltiples oportunidades de ejercitación. Las actividades que se realizan diariamente en el ámbito escolar y familiar podrán ser re-significadas desde la mirada de la utilidad matemática: formar fila, poner la mesa, guardar utensilios y cubiertos, repartir elementos escolares, ordenar armarios, hacer un mandado, cocinar, son actividades que implican poner en práctica nociones lógicas como la seriación, clasificación, correspondencia, inclusión de la parte en el todo, etc.

Con respecto a la noción de número, es necesario partir de la consideración que los niños comienzan a apropiarse de los números cuando los recitan, cuando cuentan objetos, cuando juegan, ante lo cual el docente debe proponer actividades de seriación y de clasificación en las que agrupar elementos sea una estrategia empleada para resolver los problemas que se les plantean.

El recitado de series numéricas y el conteo de objetos se convierten así en herramientas para progresar en la construcción gradual y espiralada de los conocimientos matemáticos ya que, al recitar los números y al contar elementos es preciso considerar la cardinalidad y la ordinalidad, aspectos del número que están ligados a su utilidad.

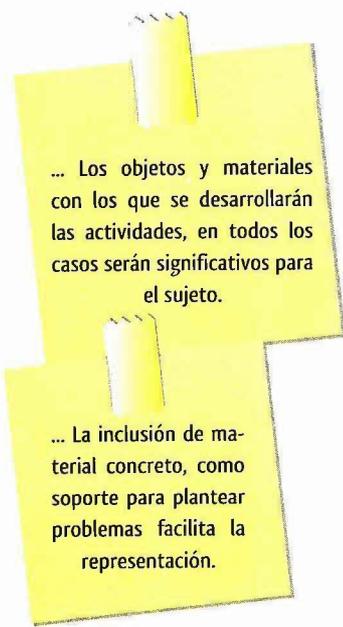
Entre otras nociones a trabajar, la noción de objeto ocupa un lugar central, y para abordarla el docente partirá de presentar el objeto como un todo, orientando al niño hacia el descubrimiento de sus partes y a la consideración de las transformaciones posibles de realizar en ese todo. Para ello es conveniente utilizar variados elementos y estrategias que permitan la construcción, el recorte, el modelado, etc. De este modo los niños descubren de qué manera las colecciones de objetos se integran en un todo y cómo un todo puede ser dividido en partes más pequeñas que el todo inicial.

Acerca del espacio, los niños ampliarán sus experiencias en la interacción con los objetos y su ubicación. A través de estos intercambios, será posible la incorporación de saberes vinculados a la orientación y localización de los objetos en el espacio, a los desplazamientos y a la comunicación de posiciones y desplazamientos. Las relaciones espaciales entre los objetos permiten considerar la ubicación de los mismos en relación con otros, tanto en reposo como en movimiento, dando cuenta que se orientan según las coordenadas arriba-abajo, adelante-atrás, derecha-izquierda, y así progresivamente los niños podrán ir poniendo de manifiesto las relaciones que han establecido entre las personas y los objetos.

Será función del docente propiciar ocasiones en las que el alumno del nivel inicial especial tenga que poner en juego la anticipación de sus acciones en función de diferentes espacios. En este intercambio se favorecerán los primeros conocimientos sobre las formas geométricas, sus atributos y el reconocimiento por sus nombres, por lo que resulta recomendable ofrecer a los niños objetos cotidianos, cuerpos y figuras geométricas, de manera que puedan explorarlos, reconociendo sus formas y tamaños, estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias.

En cuanto a la medida, si se tiene en cuenta que medir implica comparar, los niños desde el nivel inicial realizan estas comparaciones. En un principio éstas serán más cualitativas y progresivamente expresarán la relación con ese otro objeto con el cual se compara: por ejemplo pasarán de "esto es largo" "esto es corto" a "esto es más largo que" "esto es más corto que". Como la medida se expresa a través de un número, en consecuencia será necesario recurrir a la medición efectiva: superponer una unidad de medida no convencional sobre la cantidad a medir y luego a contar cuántas veces está contenida dicha unidad, para lo cual podrá utilizarse una gran variedad de instrumentos y objetos.

La capacidad de abstracción que exigen las construcciones matemáticas se adquiere practicando abstracciones de un orden inferior; es decir que requerirá que el alumno lleve a cabo primeramente operaciones con los objetos reales para pa-



... Los objetos y materiales con los que se desarrollarán las actividades, en todos los casos serán significativos para el sujeto.

... La inclusión de material concreto, como soporte para plantear problemas facilita la representación.

sar luego a operar con símbolos. Esto implica que los objetos y materiales con los que se desarrollarán las actividades, en todos los casos serán significativos para el sujeto. Por lo tanto dichas experiencias no serán consideradas como meros ejercicios intelectuales, sino que representarán ocasiones para que el alumno enfrente y resuelva situaciones problemáticas propias de la vida cotidiana, frecuentes en los contextos con los que se interrelaciona.

Muchas veces, la inclusión de material concreto, como soporte para plantear problemas facilita la representación. Se trata de que el material constituya un apoyo para plantear los problemas, pero que la respuesta deba construirla el alumno, que no surja de una lectura directa del material porque impide que se desplieguen actividades matemáticas de producción. Es importante tener en cuenta la relación entre el material concreto y los procedimientos de resolución. Podrán utilizar lápiz y papel, material diverso, dedos, etc. En la producción del conocimiento matemático, consignas del tipo "dibujar para resolver" o "utilizar las chapitas para resolver el problema" obturan la toma de decisión de los alumnos, aunque en el aula de educación especial, es muchas veces imprescindible. Es necesario que exista una variada gama de elementos y una clara indicación por parte del maestro para que cada alumno decida, a la hora de resolver, qué y cómo lo utilizará.

El uso de un amplio abanico de recursos es clave para el aprendizaje de las nociones matemáticas. Algunos ejemplos son: juegos de invariabilidad, con arcilla, arena; trasvasamiento de líquidos; juegos de paridad y de cuantificación con objetos cotidianos; juegos de ordenación, clasificación y correspondencia, empleo las regletas de Cuisenaire, objetos de uso corriente para la medición de capacidades, bloques lógicos de Dienes, dados, juegos de mesa, elementos discontinuos de uso cotidiano, loterías, dominóes, juegos de naipes, computadora con softwares apropiados.

Los alumnos requerirán de una guía precisa, enfática, acertada, de parte del docente, quien evitará imponer prematuramente determinados conceptos matemáticos, ya que esto conduciría a un aprendizaje meramente verbal y mecánico, carente de comprensión.

Estas sugerencias didácticas no agotan las posibilidades que puedan surgir de la experiencia y creatividad de cada docente, y aún de los mismos alumnos

Condiciones Facilitadoras de los Aprendizajes

Las Adecuaciones Curriculares

El Diseño Curricular Jurisdiccional sigue siendo el referente válido al momento de elaboración del Proyecto Curricular Institucional, del cual se desprenderán los proyectos áulicos, las secuencias o itinerarios didácticos y las adaptaciones curriculares individualizadas. Estas deberán dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de discapacidad de los alumnos.

Si la institución escolar considera la necesidad de incorporar otros recursos, estrategias, herramientas o espacios curriculares, que permitan el abordaje de contenidos que respondan a características relevantes de la población escolar que atiende, a intereses infantiles específicos, a demandas del contexto social y cultural, podrán ser incorporados a la estructura curricular base.

Cada institución organizará la distribución de los tiempos y los espacios, teniendo en cuenta los recursos materiales y humanos con que cuenta.

Las Estrategias Metodológicas

La tendencia a imprimir sistematicidad e intencionalidad educativa a las diferentes propuestas didácticas que se realizan en el 2° Ciclo de la Educación Inicial Especial, es decir el Jardín de Infantes, se plantea actualmente para el Jardín Maternal. Es probable que muchos de los contenidos a abordar, sobre todo en este último nivel, puedan ser adquiridos sin necesidad de que los niños asistan a una institución escolar, no obstante en la escuela cobran dimensión pedagógica.

...La tarea docente, a partir de lo observado en las conductas espontáneas de los niños, consistirá en buscar el modo de enriquecer, complejizar y problematizar las situaciones a modo de aprendizaje.

En función de ello, la tarea docente, a partir de lo observado en las conductas espontáneas de los niños, consistirá en buscar el modo de enriquecer, complejizar y problematizar las situaciones a modo de aprendizaje. Se relaciona con el equilibrio entre sus propuestas e intervenciones y con la acción de los niños. Pueden tomarse como ejemplo las actividades de cuidado y crianza, las que muchas veces, son consideradas cotidianas y por lo tanto rutinarias. Sin embargo, a partir de darles una connotación desde la intencionalidad pedagógica, se transforman en actividades que permiten favorecer la comunicación, el juego o el aprendizaje.⁸⁹ Pueden organizarse en planificaciones anuales y periódicas.

Con respecto a los niños más pequeños es conveniente trabajar con recorridos didácticos que permitan articular las propuestas secuenciadas con las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y de juego espontáneo. Este tipo de planificación denominado "recorrido didáctico", plasma la idea de un camino a recorrer previamente concebido pero modificable, en función de los sucesos que se vayan desarrollando. Se lo entiende como un trayecto de enseñanza y aprendizaje y es semejante al planteo de la unidad didáctica o del proyecto. Permite una mirada real de la tarea y refleja la complejidad de acciones que se desarrollan. Estas secuencias didácticas permiten realizar propuestas con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje y pueden denominarse de diferentes maneras: mini proyectos, itinerarios, trayectos, actividades secuenciadas, secuencias, etc.

Organizar estos recorridos no implica necesariamente, como se entendía tradicionalmente, sólo complejizar contenidos, sino además variar, reiterar, recapitular.

Los conceptos expresados encuentran su fundamento en la consideración que en el Jardín, se inicia el proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje porque se trata de la incorporación del niño a una institución educativa. Ésta tiene como función primordial transmitir y construir conocimientos validados socialmente.

La Organización de la Sala

Espacio

El espacio es uno de los factores imprescindibles a tener en cuenta en la organización del Servicio de Educación Inicial Especial, cobra verdadera dimensión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La importancia de su consideración radica en que la superficie y la disposición del espacio de la sala influyen en el despliegue de las actividades, en tanto es ambiente alfabetizador. El niño tiene que sentirse confiado, cómodo y seguro para elegir y experimentar.

La importancia de su consideración radica en que la superficie y la disposición del espacio de la sala influyen en el despliegue de las actividades, en tanto es ambiente alfabetizador.

89 PITLUK, Laura. (2007): Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

No existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Cada educador es el que tiene que buscar las condiciones materiales más adecuados que se adecuen a las características de su grupo.

Los rincones son espacios físicos del ambiente, organizados de tal manera que permiten que los niños desarrollen diversidad de habilidades y destrezas y construyan conocimientos.

Con el objeto de organizar el espacio, podrán tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- *El espacio deberá ser armado, desarmado y rearmado, a fin de lograr el equilibrio entre la variabilidad y la estabilidad. Esto implica que debe permitir a los niños la exploración autónoma y el libre desplazamiento, sin dejar de proporcionarles la seguridad que necesitan.*
- *Debe ser un espacio físico que reúna las condiciones necesarias, vinculadas a la discapacidad de los alumnos, al momento evolutivo por el que atraviesan, a sus gustos e intereses. Debe contar con iluminación abundante, correcta ventilación y libre de interferencias. Un espacio relajante y tranquilo, en el que estén incorporadas las normas básicas de seguridad e higiene.*
- *Debe permitir su utilización para actividades de diverso tipo (lúdicas, artísticas, recreativas, tanto individuales como grupales, etc.)*
- *Debe posibilitar el acceso directo a los baños y espacios externos a fin de facilitar el manejo autónomo de los niños.*

Es importante resaltar que no existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Cada educador el que tiene que buscar las condiciones materiales más adecuados que se adecuen a las características de su grupo.

Los espacios son lugares interpretados y utilizados por los pequeños, por lo tanto, son dinámicos y modificados por ellos.

Rincones

Los rincones pueden definirse como espacios físicos del ambiente, organizados de tal manera que permiten que los niños desarrollen diversidad de habilidades y destrezas y construyan conocimientos. Deben permitirle el juego con elementos específicos.

La forma de nombrar cada uno de los rincones puede ser seleccionada por el docente y en ocasiones con la participación de los niños. Ese nombre puede indicar las experiencias que se desean estimular (Ej.: "Rincón de Lectura"), las temáticas que se quieren abordar (Ej.: "Rincón de Ciencias"), o bien puede referirse a las actividades que de él se derivan a través de un nombre creativo (Ej.: "Juego, pinto y creo").

Los rincones pueden ser creados y armados según las necesidades de los niños, dependiendo de las dimensiones del ambiente; además podrá haber espacios prefijados de antemano, que perduren a través del tiempo.

En los rincones de la sala se distribuyen materiales que tienen la función de estimular las diferentes experiencias de aprendizaje. Así, pueden organizarse, por ejemplo, los siguientes rincones:

- **El rincón de las construcciones:** por medio de elementos como pegamentos, cartulinas, tubos, ladrillos de plástico, bloques, cajas de cartón, material apilable, los niños tienen la posibilidad de explorar, construir, crear y conocer.
- **El rincón de plástica:** el empleo de pinturas, pinceles, brochas, rodillos, felpones, crayones, papeles y cartones, entre otros, les permitirá ejercitar la coordinación perceptiva motriz y desarrollar su capacidad creativa.
- **El rincón de la biblioteca:** los niños pueden ponerse en contacto con variedad de material impreso: revistas, periódicos, ilustraciones, postales, fotografías, libros de cuentos, etc. lo que los irá familiarizando con la alfabetización.

- **El rincón de las dramatizaciones:** en este espacio los niños aprenden a desempeñar roles a través del juego, a comunicarse con otros a través del lenguaje verbal y gestual, usando materiales como pelucas, disfraces, ropas de mujer y de varón, maquillaje, espejos, etc.⁹⁰

La flexibilidad de las propuestas que se planteen en cada rincón tenderá a estimular la exploración de los distintos materiales y la expresión de las posibilidades creativas y afectivas de los niños, permitiéndoles elegir libremente a que rincón van a concurrir.

Equipamiento

El equipamiento hace referencia a los recursos materiales básicos requeridos en la educación inicial. Pueden considerarse:

- **Materiales de uso didáctico:** comprende desde aquellos que permiten desarrollar contenidos específicos, como sonajeros, móviles, pelotas, loterías, rompecabezas, entre otros, hasta aquellos que estimulan los distintos tipos de juego, y los que intervienen en la formación del juego simbólico. Algunos materiales pueden ser elaborados por los padres, los maestros e incluso los niños.

- **Materiales de apoyo para la tarea:** se refiere al mobiliario básico: mesas, sillas, armarios, escritorios, anaqueles, equipos de sonido, teatro de títeres, cajas, etc.

En todos los casos, los materiales deben ser adecuados a la edad y características de los alumnos. Deben ser de colores brillantes, resistentes y que no impliquen un peligro para los niños, ya que lo fundamental es potenciar al máximo su manipulación,. Se preferirán materiales no estructurados, considerando además las posibilidades de prensión y sostenimiento en relación con el tamaño, la forma, la consistencia y el peso.

Serán acordes a los aprendizajes que, a través de ellos, se espera lograr y se irán renovando según la propuesta didáctica.

Se preverá que estén presentes en cantidad suficiente para la cantidad de alumnos de la sala, con el objeto de que todos puedan participar de su uso y exploración.

Tiempo

La organización del tiempo diario ha recibido muchos nombres: rutina diaria, régimen del día, jornada de trabajo, horario de actividades, dependiendo de los diferentes modelos curriculares. Sin importar el enfoque particular del currículo, pueden señalarse criterios generales que han de ser considerados:

- *Determinar la organización de la jornada teniendo en cuenta las necesidades elementales de los niños.*
- *Tener en cuenta las características generales del grupo infantil en cuanto a su ritmo de trabajo, nivel de motivación, estado emocional, para poder en base a ello, consignar el tiempo apropiado para el desarrollo de las diversas actividades.*
- *Combinar propuestas activas y pasivas, motoras y cognitivas, ejecutadas con ayuda del educador o con independencia. Se buscará el equilibrio entre ellas, a fin de mantener la motivación de los niños y potenciar su rendimiento.*

90 BRUZZO, Mariana - JACUBOVICH, Martha- (2008) - Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial- Círculo Latino-austral- Buenos Aires

El equipamiento hace referencia a los recursos materiales básicos requeridos en la educación inicial.

... Los materiales deben ser adecuados a la edad y características de los alumnos. Deben ser de colores brillantes, resistentes y que no impliquen un peligro para los niños,.

- Resignificar las actividades rutinarias, creando un ambiente propicio para que las mismas se transformen en objeto de enseñanza y aprendizaje. Distribuir las actividades en una secuencia que deberá mantenerse estable diariamente.
- Las actividades deben permitir flexibilidad, de manera que algunas de ellas, donde los niños se sientan más a gusto, se puedan alargar o acortar en función del interés e incluso admitan la incorporación de algún elemento nuevo.
- Coordinar acciones de la práctica pedagógica habitual con las que se realizan en el hogar o forman parte del contexto sociocultural, de modo que exista correspondencia entre la educación familiar y la escolar.⁹¹

La Evaluación de los Aprendizajes

Considerar la evaluación en la Educación Inicial Especial implica reconocer a esta instancia como parte imprescindible del proceso educativo. Tiene como función prioritaria permitir la toma de decisiones. Estas estarán orientadas hacia diferentes propósitos:

- Establecer los progresos y los logros, así como las dificultades y los obstáculos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Diseñar la oferta pedagógica a implementar en función de las características individuales y/ o grupales.
- Reorientar la práctica educativa.
- Ajustar la tarea de los profesionales implicados y de la institución.
- Comunicar los resultados de la evaluación.

En consecuencia, la evaluación tendrá siempre un carácter integral, ya que se privilegiará la triangulación de los datos, hechos, resultados o elementos provenientes de: el proceso de aprendizaje del niño, la propuesta de enseñanza, las intervenciones desde diferentes campos profesionales, la participación de la familia.

Es importante destacar que la herramienta fundamental para concretar la evaluación será la observación. Observar no significa sólo mirar situaciones, sino implica trascender la mera descripción, otorgando significado a aquello que se observa, con el fin de comprenderlo y atribuirle un sentido. Observar es una exploración intencionada que intenta descubrir el significado de lo que ocurre, es describir con el lenguaje apropiado aquello que está sucediendo, para luego interpretarlo.

A fin de implementar la observación de una manera válida, el docente debe desarrollar aptitudes que le permitan distinguir lo relevante de lo trivial, diferenciar los hechos de las inferencias, describir lo que ocurre evitando arribar a conclusiones apresuradas, teniendo en cuenta que no siempre las observaciones que se realizan cobran sentido de inmediato. Cuando registre las observaciones, considerará lo que el niño hace efectivamente, lo que es diferente de considerar lo que se supone que el niño debería realizar.

Resulta conveniente que se implemente el registro de lo observado, empleando diferentes instrumentos: registro anecdótico, registro narrativo, listas de control, comentarios individuales y grupales, etc.

Todo ello será de utilidad para la elaboración de los informes evaluativos integrales. Los mismos deberán ser construidos cooperativamente, mediante la participación de todos los actores institucionales: equipo directivo, docentes, equipo técnico. Ello persigue como objetivo poder intercambiar opiniones sobre la información que se quiere brindar, a quién le sirve y para qué sirve.

91 <http://www.waace.org/enciclopedia/resultado2.php?id=20550>

El proceso de evaluación en general requiere que el docente se familiarice con las pautas culturales de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, para entender mejor sus actitudes y modos de actuar, evitando interpretar equivocadamente los comportamientos de los niños y arribar a caracterizaciones erróneas.

Referencias Bibliográficas

- BENLLOCH, Montse (1992): *Ciencias en el parvulario: una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*, Paidós, Madrid.
- BRUZZO, Mariana (2008): *Enciclopedia de pedagogía práctica. Nivel inicial*. Escuela para educadoras, Círculo Latino-austral SA, Bogotá.
- BRUZZO, Mariana - JACUBOVICH, Martha (2008): *Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial*, Círculo Latino Austral, Buenos Aires.
- CALMELS, Daniel (2002): "El cuerpo cuenta", *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, N° 8.
- DIKER, Gabriela. (2002) Informe de Organización y Perspectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica-Principales Tendencias. Página inicial OEI- www.oei.es/linea3/diker.pdf
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007): *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Provincia de Buenos Aires.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN. *Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial*.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2000): *Diseño curricular para la Educación Inicial*. Marco General.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- FERREIRO, Emilia (2001): Ponencia- Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil-México.
- FORUM EUROPEO DE PSICOMOTRICIDAD (1995), Alemania.
- FRABBONI, Franco (1984): *La Educación del Niño de 0 a 6 años*, Cincel, Madrid.
- JACUBOVICH, Martha- (2.008) - *Escuela para Educadoras: Enciclopedia de Pedagogía Práctica Nivel Inicial*, Círculo latino Austral, Buenos Aires.
- JIMÉNEZ GÓMEZ, Carlos Alberto (1999). Documento "Lúdica, creatividad y desarrollo humano" -I Simposio de Investigación y Formación en Recreación. Pereira, Bogotá.
- MANZANO BERNARDEZ, Pablo - JULIEN, Gilles: *La comunicación niños- adultos: cómo ayudarles a expresar y cómo aprender a escuchar*, Colección Primeros Años, Narcea, Madrid.
- NAP, *Juegos y juguetes Narración y Biblioteca*. Serie de cuadernos para el aula. Misterio de Educación del la Nación. Buenos Aires. 2006

PICK, L. - VAYER, P. (1969): *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*, Ed. Científico Médica, Barcelona.

PITLUK, Laura (2007): *Educar en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, Gustavo "La Lengua como objeto de Investigación Científica".

SAPORITI, Andrea. Universidad Austral - <http://www.materna.com.ar>

Anexo IV

Servicio de Educación
Primaria Especial

Contenido

Presentación

Descripción de la Prestación

- Definición conceptual
- Beneficiarios
- Pautas de ingreso y egreso
- Tipo de prestación
- Equipo profesional para la Educación Primaria Especial
- Estructuración del Servicio de Educación Primaria Especial

Orientaciones Curriculares

- Introducción

- Consideraciones Generales
 - Selección de Contenidos
 - Orientaciones Metodológicas
 - Evaluación de los Aprendizajes

- Áreas
 - Lengua
 - Matemática
 - Ciencias Naturales y Sociales: Consideraciones Generales de los Fundamentos que las Integran
 - Ciencias Naturales
 - Ciencias Sociales
 - Formación Pre-Laboral: Orientación Manual y Pre-Taller

Referencias Bibliográficas

Presentación

La Ley de Educación Nacional, establece que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa que debe garantizar a los niños una formación integral, básica y común que les permita participar de manera plena en la vida familiar, escolar y comunitaria, brindándoles oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento. Los habilita para el ejercicio de una ciudadanía responsable y para la asunción de los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

La escuela debe dar respuestas adecuadas a los educandos y educadores insertos en cada institución y proveer los recursos humanos y materiales apropiados que proporcionen al alumno una educación de calidad. Deberá permitirles hacer frente a sus necesidades y a las de su familia. Es en este marco, de carácter esencialmente inclusivo, la modalidad Educación Especial debe adherir a lo postulado precedentemente, ya que forma parte de un sistema único.

En función del alumno que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad, el sistema educativo debe asegurarle una trayectoria educativa integral que, aunque no implique un recorrido lineal, le permita, a través de propuestas

organizadas curricularmente, las mejores posibilidades de desarrollo de sus capacidades individuales.

El Servicio de Educación Primaria Especial, como una configuración de apoyo, responde a lo establecido en la LEN y asegura al alumno el aprendizaje de la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, la formación pre-laboral, el arte, la cultura y la capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones de la vida cotidiana.

Descripción de la Prestación

Definición Conceptual

Se entiende por Educación Primaria Especial al proceso educativo sistemático y programado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad cronológica aproximada. El proceso educativo responderá al diseño curricular oficial de educación común con adaptaciones curriculares muy significativas.

Beneficiarios

Alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad entre 6 y 12 años de edad cronológica. El límite máximo de permanencia en el Servicio no excederá los 14 años de edad.

Pautas de Ingreso y Egreso

Ingreso

A partir de los 6 años de edad cronológica.

Egreso

Son causas de egreso:

- Tener entre 12 y 14 años de edad cronológica y haber alcanzado las expectativas de logro de la Educación Primaria Especial.
- Tener entre 12 y 14 años de edad cronológica y que, sin haber completado las expectativas de la Educación Primaria Especial, pueda continuar su trayectoria educativa en un servicio que le ofrezca configuraciones de apoyo adecuadas a su nueva situación.
- Cuando su conducta atente contra su integridad física y/o psíquica y la de los demás.
- Cuando no cumpla con el tratamiento médico y/o psicológico aconsejado.

Tipo de Prestación

Atención en grupos de niños con edades cronológicas similares. El número de alumnos por grupo no será menor a 6 (seis) ni mayor a 11 (once).

Criterios fundamentados por el Equipo Interdisciplinario podrán variar el índice propuesto. Deberán tenerse en cuenta criterios de agrupamiento, disponibilidad de los docentes, características personales de los alumnos, condiciones de accesibilidad, etc.. En estos casos el límite podrá incrementarse a un máximo de 13 (trece) alumnos.

Equipo Profesional

El Equipo básico del Servicio de Educación Primaria Especial estará conformado por:

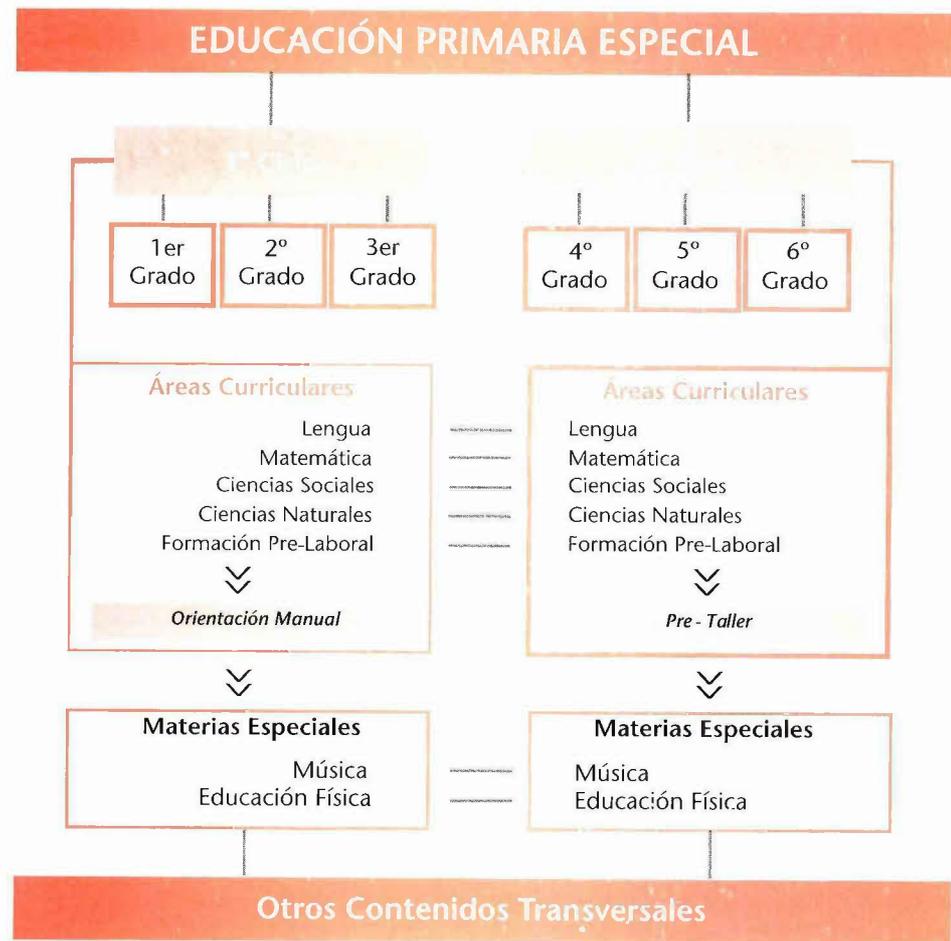
- Personal Directivo (Director – Vice-director)
- Docente en Educación Especial (uno por grado)
- Docentes de Materias Especiales: Educación Física y Educación Musical

- Docente de Pre-Taller⁹²
- Celador
- Asistente Social
- Fonoaudiólogo
- Psicólogo

Otros Profesionales

Podrán incluirse según la discapacidad que atienda el Servicio, médico especializado, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, terapeuta físico, etc.

Estructuración del Servicio de Educación Primaria Especial



92 El "Área Pre-Taller" estará a cargo del Maestro de Pre-taller. Este podrá ser un Profesor en Educación Especial idóneo (20 hs.) o un Profesor de Educación Plástica o Actividades Prácticas/Tecnología (20 hs.); o bien por 2 docentes, con especialidad en Actividades Prácticas/Tecnología y Educación Plástica (con 10 horas cada uno).

Educación Primaria Especial

La organización en ciclos permite secuenciar las actividades de enseñanza y aprendizaje según el proceso evolutivo del alumno. Asegura la coherencia metodológica y la adecuación de las mismas a las particularidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

Debe existir una estrecha vinculación entre los equipos de docentes de los ciclos, con el fin de asegurar la articulación de las acciones educativas.

En el primer ciclo de Nivel Primaria se desarrolla en forma simultánea el Área de Formación Pre-Laboral: la Orientación Manual.

En el segundo ciclo de Nivel Primaria se desarrolla en forma simultánea el Área de Formación Pre-Laboral: el Pre-taller.

- **Primer Ciclo:** Comprende tres años. Todas las actividades de este ciclo estarán a cargo del docente de grado y de los docentes de materias especiales. Las actividades deberán realizarse en forma integrada desde los diversos espacios curriculares. Lo fundamental es que al finalizar el ciclo, el alumno haya alcanzado, con adaptaciones muy significativas, los contenidos curriculares básicos, propuestos como finales de logro del 1er Ciclo del Nivel Primario.

En este ciclo se desarrolla en forma simultánea el Área de Formación Pre-Laboral: la Orientación Manual. Está a cargo del maestro de aula. Incluye la iniciación y preparación manual a través del desarrollo de conductas psicomotrices y sensorio-perceptivas, y de la producción creativa.

- **Segundo Ciclo:** Comprende tres años. El alumno inicia este ciclo con los conocimientos básicos de lecto-escritura y las operaciones numéricas, adquiridos en el ciclo anterior. Sobre la base del currículum del Nivel Primario, la selección de contenidos del Segundo Ciclo deberá enfatizar aquellos que redunden en beneficio de su integración social.

En este ciclo se desarrolla en forma simultánea el Área de Formación Pre-Laboral: el Pre-taller. Este último tiene por objeto el desarrollo de capacidades, intereses, habilidades y destrezas del alumno con un sentido pre-vocacional, para su ingreso sistemático en el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial.

Criterios de Agrupamiento de los Alumnos para la Organización del Servicio

- Los agrupamientos de los alumnos serán lo más homogéneos posibles en términos de edades cronológicas. En todo momento deberá atenderse al principio de individualización de la enseñanza.

- Todo niño entre 6 y 12 o 14 años deberá ser incluido en el Servicio. Cuando la condición de la discapacidad requiera de una Programación Asistida, el proyecto educativo individual deberá efectuarse sobre lo planteado en el Anexo VI.

Orientaciones Curriculares

Introducción

La educación especial debe considerar al diseño curricular común como parámetro prescriptivo para elaborar las adaptaciones curriculares pertinentes a las características de las personas con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

A partir de este planteo cabe hablar de un currículum abierto, flexible y contextual para cada escuela, para cada grupo y para cada alumno.

Los niveles de adecuación que se realizan en los distintos elementos del currículum constituyen las adaptaciones curriculares, las que -en líneas generales- comprenden el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o cada docente decide reflexivamente instrumentar para asegurar el aprendizaje de cada alumno, "posi-

bilitando un espacio para la construcción del conocimiento y la construcción del mismo".⁹³

Los lineamientos que aquí se proponen, buscan ofrecer a las Escuelas de Educación Especial orientaciones generales para la elaboración de sus proyectos educativos institucionales. No obstante, dada la amplitud del campo de procedimientos para su elaboración, estas orientaciones no pueden considerarse restrictivas, sino que, contrariamente, serán consideradas como puntos de partida abiertos, de modo que puedan ser incorporadas a la complejidad de la práctica docente.

En primer lugar, se presentan sugerencias generales acerca de cómo llevar adelante adecuaciones curriculares de las áreas básicas del diseño curricular jurisdiccional: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Cada área básica incluye fundamentos y su significación para la educación especial y algunas orientaciones didácticas.

En segundo lugar, se plantean sugerencias generales de cómo desarrollar el área de Formación Pre-laboral⁹⁴ y sus dos niveles: Orientación Manual y Pre-taller.

Consideraciones Generales

Selección de Contenidos

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios son la matriz básica para un proyecto cultural nacional, por la cual, cada jurisdicción del sistema educativo actualiza sus propios diseños curriculares, y permite la concreción de diversos proyectos institucionales.

Un Núcleo de Aprendizajes Prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

Los contenidos son algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado. La selección a realizar por la Educación Especial, deberá atender a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad que presenten los alumnos y se sustentará en el principio de normalización.

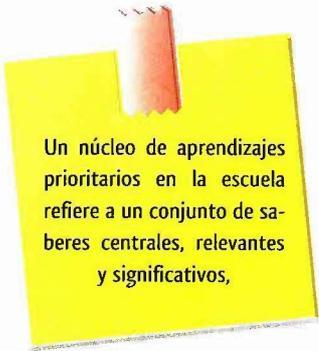
Los contenidos curriculares institucionales pueden ser organizados y reorganizados de múltiples maneras, y es posible incorporar sugerencias que contribuyan a mejorar la calidad educativa. En Educación Especial, se podría entender como contenido a cualquier aspecto de la realidad que, en interacción con el sujeto, pueda producir aprendizajes significativos. Es importante considerar permanentemente la triple dimensión de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

También se consideran relevantes tener en cuenta los temas transversales tales como la educación ambiental, para la paz, moral y cívica, sexual⁹⁵, para la igualdad de oportunidades, para la salud, del consumidor, vial, etc.

93 Alicia Fernández.

94 En educación especial, el área de Formación Pre-laboral podría homologarse con el área de Tecnología del currículo común.

95 El Programa Nacional de Educación Sexual Integral, aprobado por Ley N° 26.150 del año 2006, establece que las acciones estarán destinadas a alumnos desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria (Art. 4).



Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos,

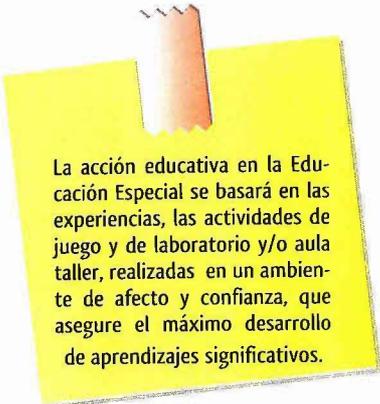
En la selección de los contenidos se debe buscar la funcionalidad de los mismos a dos niveles:

1. Funcionalidad a corto plazo. Esta característica está ligada a la generalización, ya que todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser aplicado en un contexto distinto a aquel en el que se origina.

2. Funcionalidad a largo plazo. En este sentido la selección debe ir en la línea de dotar al alumno de capacidades que, en el futuro, van a servirle para una mejor integración en el mundo social.

Orientaciones Metodológicas

La acción educativa en la Educación Especial se basará en las experiencias, las actividades de juego y de laboratorio y/o aula taller, realizadas en un ambiente de afecto y confianza, que asegure el máximo desarrollo de aprendizajes significativos. Un diseño curricular básico no prescribe métodos, sino fundamentalmente una serie de principios pedagógicos que deben iluminar la intervención educativa. Según las posibilidades del alumno con discapacidad, se aplicarán los principios siguientes:



La acción educativa en la Educación Especial se basará en las experiencias, las actividades de juego y de laboratorio y/o aula taller, realizadas en un ambiente de afecto y confianza, que asegure el máximo desarrollo de aprendizajes significativos.

- Ofrecer a los alumnos conceptos ligados a sus experiencias y esquemas de conocimientos previos, al mismo tiempo que novedosos. Este tipo de aprendizaje implica la actividad y participación del alumno, procurando que la intervención del docente surja a partir de la actividad que el alumno está realizando o del contexto que los mismos conocen o están observando.

- Adecuar las actividades a las características de la etapa evolutiva del alumno, eligiendo aquellas que conllevan manipular, observar, explorar, jugar u otra actividad directa sobre el entorno inmediato. Se trata de basar el aprendizaje en el juego, la acción y la experimentación.

- Estructurar el aprendizaje en torno a temas que tengan significación para el alumno.

- Plantear diferentes formas de trabajo a partir del principio de globalización, entre las que se pueden destacar:

- Los centros de interés y las unidades de trabajo: un aprendizaje sólo se da en la medida en que existe un interés, a partir de una necesidad concreta (alimentación, cuidado del medio ambiente, cuidado de la salud y la integridad física y psíquica, deseos de diversión e independencia, etc.).
- Rincones de juego y trabajo: disposición organizativa dentro del aula que agrupa en centros de actividad, materiales y experiencias de acuerdo a la evolución e intereses de los alumnos.
- Tiempo libre: si el ambiente de la clase es rico y estimulante, los alumnos, al disponer de tiempo libre, podrán elegir y realizar distintas actividades que pueden suponer numerosos y variados aprendizajes.
- Talleres y/o laboratorios: disposición similar a los rincones, pero varía sustancialmente en que se utilizan aulas diferentes para cada taller, según el tipo de actividades programadas. A su vez, puede haber rincones dentro de cada taller.
- Metodologías investigativas: parten de problemas concretos, de interrogantes que los alumnos se formulan y que puede tener un carácter de descubrimiento o redescubrimiento.
- Contextos globalizadores: en la vida cotidiana de la escuela se dan múltiples circunstancias que pueden facilitar el desarrollo integral del alumno.
- Proyectos de trabajo: se agrupan las actividades vinculadas (de distintos contenidos en relación a las áreas de aprendizaje) en torno a un fin o proyecto interesante para los alumnos.

- *Establecer relaciones cálidas y de seguridad.* Si el trabajo áulico se desarrolla en una atmósfera de afecto y confianza, el alumno podrá ejecutar con mayor espontaneidad y eficiencia las actividades propuestas.

- *Acordar con la familia la labor educativa.* Además de la información y colaboración que los padres pueden aportar a la institución escolar, éstos deberán encontrar en el docente pautas a imitar que propicien un mejor desempeño del rol educador de los padres.

La evaluación constituye una instancia fundamental que proporciona información para la toma de decisiones vinculadas con la continuidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación constituye una instancia fundamental que proporciona información para la toma de decisiones vinculadas con la continuidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Tiene un carácter funcional y plantea la necesidad de considerar diferentes contextos e identificar en cuáles de ellos, se manifiesta más claramente la competencia del sujeto.

Se acreditarán los progresos con referencia a su estado inicial (aprendizajes, esquemas previos, habilidades, competencias, etc.) basándose en los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica. Se establecerá cuánto avanzó en función de las expectativas de logro. Será necesario explicitar las causas o factores posibles que favorecieron o dificultaron los aprendizajes para replantear una intervención más adecuada del educador.

El docente puede recurrir a instrumentos que proporcionan datos principalmente cualitativos y que complementan resultados de pruebas orales, escritas, producciones, tales como:

- *Entrevistas, más o menos estructuradas.*
- *Escalas de observación, que aportan datos sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno. Las observaciones a consignar en estas escalas, podrán hacer referencia a diferentes aspectos: motricidad, interacción social, tipo de juegos, competencias académicas, etc.*
- *Registros anecdóticos, que recogen situaciones o comportamientos que, por apartarse de lo habitual, requieren un análisis e interpretación más profunda.*

El legajo del alumno deberá incluir toda información obtenida mediante los instrumentos aplicados.

El alumno podrá ser promovido en cualquier momento del ciclo lectivo. Para ello, se deberá tener en cuenta que el pase sea realizado en un período del año que posibilite el logro de nuevos objetivos educativos.

Al informar a los padres y/o tutores sobre la evaluación de los aprendizajes de sus hijos, en reuniones convocadas a tal efecto, el docente deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

- *Complementar la información vertida en los boletines de calificación con aclaraciones comprensibles y sencillas.*
- *Proporcionar información que destaque los aspectos positivos (logros y progresos) antes que las dificultades en los aprendizajes.*
- *Presentar juicios de valoración sobre el proceso de aprendizaje con un carácter más cualitativo que cuantitativo, e intentar reflejar la visión que sobre el niño, tienen sus propios padres.*
- *Cuidar la confidencialidad de algunas informaciones.*

Áreas Curriculares

Las áreas curriculares son concebidas como ámbitos de conocimiento y de experiencia.

Las áreas curriculares, como ámbitos de experiencia en Educación Especial, deben dar lugar al desarrollo de habilidades diversas.

El lenguaje es la facultad que permite la comunicación social, el acceso al conocimiento, la organización del pensamiento, la representación de la realidad y la regulación de las conductas.

Las áreas curriculares son concebidas como ámbitos de conocimiento y de experiencia. La estructuración en áreas tiene por objeto facilitar al docente la ordenación y planificación de su actividad, así como seleccionar los contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales, aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas.

Las áreas curriculares, como ámbitos de experiencia en Educación Especial, deben dar lugar al desarrollo de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, habilidades sociales, habilidades de la vida en el hogar, utilización de los recursos de la comunidad, cognitivas, autodirección, salud y seguridad, ocio y tiempo libre y trabajo.

LENGUA

Fundamentación

El lenguaje es la facultad que permite la comunicación social, el acceso al conocimiento, la organización del pensamiento, la representación de la realidad y la regulación de las conductas. Estas finalidades se realizan a través de los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Las posibilidades de conceptualización y de expresión que ofrece el lenguaje verbal hacen de su enseñanza/aprendizaje una disciplina que vertebra todo el proceso de formación, instrucción e integración social de una persona.

Por ser el instrumento principal para la comunicación, el lenguaje posibilita la interacción entre las personas, la constitución de grupos sociales y por ende la integración social, objetivo final de la educación especial. Asimismo, es un medio privilegiado para manifestar necesidades, vivencias, sensaciones y sentimientos individuales.

La competencia comunicativa hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, estrategias que el sujeto posee para usar la lengua, para comunicarse y hacerse entender en situaciones comunicativas y contextos diferentes.

El aprendizaje de los dominios lingüísticos y de uso, los saberes sobre la descripción y la normativa de la lengua y la formación en la valoración estético-literaria, se orienta hacia la práctica comunicativa del alumno como receptor y productor.

Toda intervención didáctica se centra en actos de interacción pedagógica. El modo de presentar y tratar el contenido y los procedimientos en el mensaje didáctico hace eficaz la relación entre docente y alumno y potencia la interacción entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza tradicional de la lengua recurrió al estudio de las normas; insistió en su aspecto prescriptivo y organizó, a través de un esquema analítico, el estudio de los niveles fonológicos, morfosintácticos y léxico-sintácticos y de las relaciones entre sus elementos y unidades. Esta organización de los niveles y unidades lingüísticas, si bien es válida para el estudio teórico de la lengua, no es el procedimiento eficaz para el desarrollo de los dominios lingüísticos, ni para la enseñanza y el aprendizaje del uso de la lengua.

El uso del lenguaje no se limita a las acciones básicas de codificar y decodificar. La efectividad comunicativa requiere la implicación del emisor y del receptor en el proceso de interacción y que estos actores activen distintos saberes que les permitan actuar como interlocutores competentes.

Actualmente, el estudio de los procesos y fenómenos de la comunicación, es abordado desde una mirada multidisciplinaria e integradora de las ciencias lingüísticas, e incluye la lingüística del texto (analiza los componentes del discurso abandonando el concepto de oración como unidad mínima), la pragmática (estudia los actos de habla en diversas situaciones comunicativas), las teorías de la comunicación (se centran en los fenómenos de producción y recepción de mensajes), la sociolingüística (plantea la distribución social del uso de la lengua), la psicolingüística (se pregunta por los procesos de adquisición del lenguaje), entre las más difundidas. Por ejemplo, la lingüística estructural entiende que el lenguaje es un proceso de interacción a través de la palabra entre personas que actúan en un contexto social. Esta consideración implicaría en el ámbito educativo el respeto del lenguaje natural del alumno como punto de partida, la práctica de situaciones reales de comunicación e interacción en el quehacer escolar y el lenguaje consensuado del sistema social en el que se encuentre integrado. El niño descubre, devela el lenguaje y construye sus normas en interacción productiva con el medio social.

Cabe preguntarse cuáles pueden ser los caminos válidos que generen este impacto deseado en las instituciones escolares y penetre en la vida cotidiana. En las prácticas pedagógicas resulta necesario producir el pasaje de las características generales asentadas en teorías descriptivas de la lengua -con acento en los rasgos lingüísticos y formales del lenguaje-, a teorías comunicativas funcionales. La función del docente no ha de ser la transmisión de normas y definiciones o la aplicación de técnicas, sino el estímulo de la interacción verbal.

Con la tradicional reiteración de ejercicios sobre estructuras y normativas a partir de actividades de análisis y de descripción del funcionamiento abstracto del sistema, no se muestra la vitalidad de la lengua ni el carácter participativo de la interacción que ejercita el hablante en cada acto de habla.

Ese pasaje permitirá superar dos rasgos del conjunto de teorías descriptivas: 1) la forma en que, desde edad temprana, se relaciona el niño con los diferentes discursos, especialmente con la creación estética (por ejemplo, pareciera haber una forma legítima, escolar de acercarse al texto literario) y 2) en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano, no explota su capacidad de descubrimiento, cuestionamiento y reflexión que constituyó la modalidad espontánea de su crecimiento lingüístico.

Los hechos lingüísticos (hablar, escribir, escuchar y leer) implican funciones cognitivas que tienen como característica común ser productivas, pues hay elaboración por parte del sujeto; activas, porque se producen con la participación de la persona que se comunica, habla, escribe, escucha o lee y conceptuales, puesto que son hechos inteligentes que implican fundamentalmente la comprensión.

En el área de Lengua en la Educación Primaria Especial, se procurará:

- a) Enfatizar la dimensión social del lenguaje
- b) Favorecer la comunicación oral y escrita

Estos propósitos suponen brindar a los alumnos -desde el ámbito escolar- diversas experiencias que conviertan a la lengua en la mayor herramienta para comunicarse, desarrollar saberes, actuar, generar conocimientos en una sociedad cada vez más compleja y exigente, donde el dominio del lenguaje otorga una mejor comprensión del mundo.

En el contexto de la adquisición de la lectura y la escritura, las necesidades pueden ser diversas, según las características del alumno con discapacidad y/o la necesidad de sistemas y materiales especialmente adaptados (físico-sensoriales). Particularmente, los alumnos con discapacidad mental necesitan procesos más lentos, que atiendan a las limitaciones de sus capacidades cognitivas y favorezcan la comunicación a través de la lectura, dada la importancia en el desarrollo social

de la persona. Estas habilidades pasan a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismas. El docente deberá tomar decisiones metodológicas para responder a las dificultades que presenta el aprendizaje en los siguientes aspectos: lenguaje no verbal, lenguaje oral, lectura, escritura y comprensión de las convenciones y normas básicas del sistema alfabético.

El abordaje del desarrollo de la competencia comunicativa requiere considerar:

a) Las características de los aprendizajes a lograr parten de considerar que el sujeto que aprende es un sujeto activo, que piensa, hipotetiza, construye su propia lógica de acuerdo con la etapa evolutiva en que se encuentra, forma sus estructuras resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo, ya sea entre sus esquemas de acción, o entre éstos y la realidad. Por consiguiente, las estrategias didácticas para organizar los aprendizajes plantearán problemas que generen conflictos en el alumno entre los esquemas cognitivos involucrados. Considerar el aprendizaje desde una perspectiva donde el error forme parte del proceso constructivo permitirá estimular el desarrollo de la autoestima, de la confianza del alumno en sus producciones y posibilidades.

b) El medio socio-cultural donde se desenvuelven los alumnos, requiere que la educación asuma un rol fundamental y ofrezca mayores y mejores oportunidades para lograr la apropiación de la lengua. En las zonas urbanas y en los niveles socioeconómicos medios y altos, los niños son objeto de múltiples estímulos del ambiente que les permiten presenciar una diversidad de acciones comunicativas, de habla y de lectura, a través de los medios masivos de comunicación, del intercambio familiar y con otros integrantes de la comunidad. En un contexto socio-cultural donde se brinda mínimas oportunidades de interacción con la cultura verbal, gráfica y escrita, es la escuela la que deberá compensar estas.

No todos desarrollan igual competencia comunicativa, o sea, un grado de eficacia semejante para producir y comprender mensajes coherentes en diferentes contextos, lo cual depende de otras competencias como la ideológica, la cultural, la lingüística, la para lingüística y la psicológica. La multidimensionalidad de la competencia comunicativa produce heterogeneidad en el nivel de desarrollo lingüístico, acentuada por la heterocronía del desarrollo, característica de algunas discapacidades.

La educación especial promoverá la formación de competencias comunicativas. Tenderán al logro del máximo desarrollo posible de las mismas, favoreciéndolas a través del continuo proceso de interacción con los otros, en situaciones concretas de la vida cotidiana y en diferentes contextos.

Expectativas de Logro

El lenguaje está presente en todas las actividades del ámbito escolar por lo que se hace necesario abordarlo en todas las Áreas, no sólo en la de Lengua. En consecuencia, se orientará de modo continuo al alumno, para el uso eficiente de este instrumento.

Al finalizar la Educación Primaria Especial los alumnos deberán:

- Lograr el máximo dominio comunicativo posible y manifestar disposición para participar en diversas situaciones de la vida familiar, social, laboral utilizando el lenguaje oral, escrito y otros códigos no verbales de manera coherente y comprensible.

En relación a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se realizarán adaptaciones curriculares y se promoverán acciones que favorezcan los aprendizajes en forma gradual según las posibilidades individuales.

En relación con la comprensión y producción oral, se promoverá:

- *La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, lecturas con ajustes relacionados al propósito de la comunicación: aclarar, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, refutar.*
- *La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos en forma asidua: narraciones de experiencias personales y textos de ficción según posibilidades y descripciones de objetos, animales y personas; instrucciones para llevar a cabo en distintas tareas y exposiciones sobre temas del mundo social y natural.*
- *La producción de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha de textos producidos por los compañeros.*
- *La escucha, comprensión y disfrute de poesías, canciones y otros géneros poéticos orales.*

En relación con la lectura, se promoverá:

- *Exploración frecuente de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (aula, kioscos de revistas, ferias, librerías, etc.)*
- *Lectura como comprensión y disfrute, según posibilidades individuales, de textos literarios y no literarios, leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos y según las posibilidades, por ellos mismos. Los textos estarán relacionados con diferentes contenidos en estudio o sobre temas*
- *La comprensión de textos de instrucción accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.)*
- *La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman un texto en distinto tipo de letra, con abundantes ilustraciones y de fragmentos*

Primer Ciclo

Al finalizar el Primer Ciclo, el alumno deberá lograr el máximo posible de habilidades⁹⁶ para,

- Participar en variadas situaciones comunicativas (orales y escritas) de la vida escolar, familiar y social a través de mensajes claros, comprensibles y pertinentes, mediante:

- *La utilización de la comunicación verbal y/ o no verbal.*
- *Comprender y producir mensajes orales con intencionalidades diversas.*
- *El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre la lengua escrita y otras formas de representación de la realidad (códigos gráficos).*
- *La producción espontánea de formas representativas (gráficas y escritas) asignándoles un significado (individual o convencional).*
- *La producción oral de descripciones, relatos, narraciones y diálogos, en situaciones cotidianas de comunicación.*
- *La producción transmisión de mensajes e instrucciones sencillas a través del lenguaje oral y de otros códigos no verbales.*
- *La comprensión y utilización de las convenciones sociales básicas de uso en conversaciones espontáneas y dirigidas.*
- *El desarrollo, estructuración de estrategias de anticipación, verificación y/o inferencia del contenido de un texto a partir de las características más destacadas de cada portador.*
- *Lectura e interpretación de textos breves, interpretándolos globalmente. Ampliar el vocabulario de uso.*
- *La producción de textos simples comprensibles por el otro y de utilidad en su vida.*

96 Se trabajará en forma simultánea los contenidos y actividades correspondientes a la Formación Pre-laboral.

- La comprensión de las situaciones principales de un texto leído por sí mismo o por otros.
- La aplicación de las convenciones de uso frecuente en la lengua oral, y/ o de otros códigos no verbales.
- El reconocimiento de algunas características del lenguaje escrito y su notación (tamaños y tipos de letras).
- El empleo de diversas formas de escritura que se acerquen paulatinamente a las convencionales.
- La reflexión y empleo de las reglas de combinación y uso de la lengua escrita (hipótesis de escritura silábica-alfabética y alfabética según posibilidades individuales).
- La utilización de los espacios escolares de lectura y conocimiento de las normas de uso (bibliotecas, revisteros, rincón de lectura, etc.). Disfrutar de la lectura y usarla como un modo de comunicarse
- Utilizar herramientas tecnológicas como medio de comunicación.
- Usar la lectura y la escritura como medio de comunicación, recreación y aprendizaje.
- Participar en situaciones comunicativas diversas.
- Respetar y escuchar al interlocutor en intercambios comunicativos cotidianos.

Segundo Ciclo

Al finalizar el Segundo Ciclo, el alumno deberá lograr el máximo posible de habilidades⁹⁷ para,

- Participar en diversas situaciones comunicativas de la vida familiar, social y laboral, a través de la utilización de los códigos verbales (orales y escritos) y no verbales, de manera comprensible y coherente.

Para ello, se crearán situaciones que permitan:

- Escuchar comprensivamente relatos y narraciones, informaciones periódicas y producciones de los medios de comunicación.
- Fomentar el interés por la adecuación de los mensajes, gestos, tono de voz y códigos paralingüísticos a la situación comunicativa y al destinatario.
- Participar en situaciones comunicativas formales e informales, defendiendo sus puntos de vista.
- Comprender textos leídos por ellos o por otros, de uso frecuente en la vida escolar, familiar y social, identificando la información relevante.
- Producir textos sencillos respetando las convenciones básicas de escritura de modo que sean inteligibles y comprensibles como instrumento de comunicación en diversas situaciones del entorno inmediato.

Es relevante considerar en este ciclo que:

- El límite de los aprendizajes estará relacionado con las posibilidades y deseos del alumno. En la práctica institucional y en el aula, los procesos de aprendizajes relacionados con la lecto-escritura se concretan y afianzan cuando los alumnos perciben su importancia para una mayor comunicación y disfrutan de las acciones propuestas por los docentes y el grupo.
- La selección de estrategias y el tiempo destinado al aprendizaje de la lengua lecto-escrita se deberá articular con el desarrollo de las habilidades y destrezas cognitivas y visomanuales propias de la Formación Pre-laboral.
- Los alumnos con discapacidad, como toda persona que participa y se proyecta hacia procesos de mayor competencia social, necesitan senti-

97 Se trabajará en forma simultánea los contenidos y actividades correspondientes a la Formación Pre-laboral.

mientos de autoestima, en un clima de trabajo que privilegie el profesionalismo docente, el respeto y la dignidad humana.

Orientaciones Didácticas

En el ámbito institucional y en el aula se podrán seleccionar contenidos que cada equipo considere necesarios en un proceso de contextualización curricular, adaptándolos a las demandas y particularidades comunitarias y personales. De acuerdo con el diagnóstico de situación, se podrán establecer contenidos que constituyan un punto de partida y/o un punto de llegada. Por ejemplo: se pueden trabajar en uno o en ambos ciclos, contenidos referidos al lenguaje no verbal.



El lenguaje no verbal y el oral incluirán la producción y recepción de mensajes y el diálogo en un marco de interacción vincular, lo cual contribuye a su vez en el proceso constructivo del lenguaje lecto-escrito.

El trabajo en esta área puede abarcar los siguientes aspectos: lenguaje no verbal, lenguaje oral (hablar-escuchar), lectura, escritura, reglas, normas y convenciones de la lengua oral y del sistema alfabético, producción y comprensión de textos y otros sistemas alternativos de comunicación, según las necesidades educativas derivadas de discapacidad. El lenguaje constituye también un sistema de reglas que el sujeto construye a partir de los datos concretos de su realidad, en interacción con la comunidad parlante en la que participa.

El lenguaje no verbal y el oral incluirán la producción y recepción de mensajes y el diálogo en un marco de interacción vincular, lo cual contribuye a su vez en el proceso constructivo del lenguaje lecto-escrito.

El lenguaje no verbal comprende tanto lo gestual como la utilización de códigos no lingüísticos. Los códigos no lingüísticos se usan frecuentemente en la vida cotidiana: el semáforo, el lenguaje gestual de los agentes de tránsito, las señales identificatorias de edificios públicos, indicadores de peligro, etc. Asimismo el habla es acompañada de gestos que enriquecen y circunscriben el significado de cada palabra.

La lengua oral incluye distintos niveles: desde la palabra-frase, los mensajes, hasta la participación espontánea y activa en variadas situaciones de intercambio. Se trabajará con el vocabulario, la organización del lenguaje y las convenciones usuales y actuales.

La lectura se abordará partiendo del concepto de que leer es comprender un mensaje escrito y no solamente descifrar signos gráficos como tampoco una habilidad mecánica para reproducir sonidos (fonemas) de letras (grafemas), contenidos en un texto.



La lectura se abordará partiendo del concepto de que leer es comprender un mensaje escrito y no solamente descifrar signos gráficos como tampoco una habilidad mecánica para reproducir sonidos (fonemas) de letras (grafemas), contenidos en un texto.

Durante el aprendizaje inicial de lectura y escritura resulta de fundamental importancia que el niño comprenda la función de ambas, además del contenido de un texto, es decir que se pueda responder para qué sirve leer y escribir. Esto se logrará a través de experiencias variadas con materiales escritos, con acciones de lectura y escritura y fomentando la toma de conciencia sobre su significado y sus propósitos.

Se estimulará toda posibilidad de aprendizaje de la lengua escrita, desde la lectura global de carteles significativos para su vida diaria o lectura ideovisual (nombres de familiares, compañeros, negocios, servicios públicos etc., con los que puedan, por ejemplo, confeccionar una agenda básica para las emergencias o necesidades) hasta la lectura comprensiva, según las posibilidades de comunicación.

El contacto con variados portadores de textos de uso frecuente en la vida diaria, a través de experiencias proporcionadas por actividades hogareñas y escolares (salidas, visitas a comercios y otras instituciones) brinda la posibilidad de un aprendizaje significativo.



La escritura será entendida como la construcción de un sistema de representación, producción o expresión de significados representados en un código gráfico y no solamente como transcripción de unidades sonoras en código gráfico, ni como una habilidad motriz o como la simple copia de lo que otro ha escrito.

La escritura será entendida como la construcción de un sistema de representación, producción o expresión de significados representados en un código gráfico y no solamente como transcripción de unidades sonoras en código gráfico, ni como una habilidad motriz o como la simple copia de lo que otro ha escrito.

Toda actividad y estrategia de abordaje destinadas a los alumnos con discapacidad para superar dificultades específicas de la lecto-escritura (rotaciones, inversiones, direccionalidad, etc.) deberán ser realizadas dentro del marco de lo significativo y comprensivo.

Para favorecer la transferencia de los aprendizajes es importante utilizar materiales, textos y producciones empleadas en las restantes áreas y en la vida cotidiana. Algunos de los materiales a utilizar pueden ser libros, revistas, diarios, juegos de mesa, cartas, mensajes, tiras cómicas, adivinanzas, los informes dados por el servicio meteorológico, el cuaderno viajero, la guía telefónica, el equipo de letras móviles, etc.

Se considera más adecuado como marco de intervención pedagógica aquel que implique partir de los conocimientos previos del alumno; generar conflictos cognitivos, lo que conlleva el replanteo de la secuencia tradicional de presentación de situaciones que consiste en ir de lo simple a lo complejo; aceptar las soluciones erróneas como válidas provisoriamente puesto que indican un avance en la construcción cognoscitiva y favorece la autoestima, y centrar el accionar educativo en el proceso de conocimiento y no en la búsqueda del resultado.

Cuando en el proceso de interacción didáctica el contenido del mensaje presentado al alumno no resulte comprensible, significativo o motivador, se revisarán las estrategias didácticas para optimizar la apropiación de los contenidos y procedimientos lingüísticos. La lengua se convierte en objeto, medio y fin de un conocimiento funcional válido para la interacción áulica en la que debe producirse un constante flujo de estímulos y respuestas verbales, operativas o cognitivas, que dinamiza la actividad. Esta interacción debe ser el distintivo de la concepción estratégica de la enseñanza de la lengua.

MATEMÁTICA

Fundamentación

La actividad matemática en el ámbito escolar, permite unificar tres aspectos fundamentales del aprendizaje:

- Utilizar la matemática conocida: porque sirve como herramienta para solucionar problemas cotidianos en todos los ámbitos de la vida en sociedad (desde repartir caramelos hasta resolver cuestiones de diferentes mundos profesionales, como puede ser la economía o la ingeniería).
- Aprender matemática: se trata de la importancia que tiene, encontrar soluciones a problemas gracias a las posibilidades que ofrecen las herramientas de la matemática en nuevos aprendizajes. Tanto los investigadores como los alumnos y "usuarios" aprenden al crear y usar matemática.
- Crear una matemática nueva, en un sentido amplio, es una actividad reservada a los investigadores; también el docente recrea matemática cuando adapta un modelo conocido a las necesidades del alumno o cuando éste resuelve problemas con modelos aprendidos, pero adaptados a una nueva situación.

Es conveniente enfatizar su valor social que va mucho más allá de la mera utilización escolar; la matemática es mucho más que una asignatura escolar.

El quehacer educativo, por lo tanto, no puede fundamentarse exclusivamente en una teoría matemática. Una matemática "pura" es aquella cuyos axiomas sólo son independientes de todo objeto empírico o incluso, de todo contenido intuitivo. El pensamiento lógico riguroso y la toma de conciencia de sus leyes no aparecen sino en una etapa avanzada del desarrollo mental. Aún así, no dependen solamente de las potencialidades de un individuo sino también de las condiciones ambientales en las que él se desenvuelve. Incluso, los autores post-piagetianos distinguen principalmente tres tipos de conocimiento según su fuente de origen y su forma de estructuración: el conocimiento físico, el lógico-matemático y el social. En consecuencia, el hacer matemática con los niños, en un contexto escolar, requiere del sustento de una teoría pedagógica que sintetice los aportes del constructivismo, la sociología y las teorías propias de cada disciplina.



Los conocimientos matemáticos se estructuran en torno de dos núcleos de significación: espacio y número, de cuya relación surge la medida.

El enfoque de la matemática que da prioridad a las actividades matemáticas pre-numéricas como clasificar y seriar, y tiene como centro, el desarrollo cognitivo para el abordaje de los diferentes aspectos que involucran el concepto del número y la construcción del espacio; debe ser reconsiderado sobre todo cuando se trabaja con alumnos con discapacidad mental. Muchas veces lo que se intenta enseñar, son aspectos de la evolución del pensamiento que el niño construye. El equipo docente propondrá en las numerosas situaciones de enseñanza y aprendizaje, oportunidades en las que el alumno pueda clasificar, seriar y relacionar. Éstas son operaciones, llamadas pre-numéricas, que subyacen en la construcción de las operaciones matemáticas propiamente dichas, y son las que permiten la superación de procesos intuitivos o empíricos. Las reflexiones críticas sobre la transposición de la obra piagetiana a la educación no deben llevar al docente a descartar una fuente esencial de conocimiento.

Los conocimientos matemáticos se estructuran en torno de dos núcleos de significación: espacio y número, de cuya relación surge la medida. La construcción de la noción de espacio implica un pasaje desde un espacio práctico y egocéntrico hacia uno representado, que comprende al sujeto mismo y pone en relación sus desplazamientos con respecto a los otros y a los objetos ordenados en el tiempo. El concepto de número se construye a partir de acciones que involucran la coordinación de la ordinalidad y de la cardinalidad; por consiguiente, el número surge de la síntesis de las operaciones de clasificación y seriación, cuando éstas se integran en una operación única. La clasificación se basa en la similitud, y su lógica lleva a jerarquías cada vez más amplias (inclusión de clases). La seriación se sustenta en la diferencia acumulativa que permite la distribución en un orden graduado. A través de la interacción entre las nociones de espacio y número, el niño se inicia en la práctica de la medida, mediante el reconocimiento y aplicación de unidades de sistemas no convencionales y convencionales de uso frecuente.

Las posibilidades funcionales del número, básicamente, pueden ser tres. La primera es "la memoria de la cantidad" o evocación de una cantidad sin que esté presente (cardinalidad). La segunda función es "la memoria de la posición", que permite recordar el lugar que ocupa un objeto en una lista ordenada, sin tener que memorizar toda la lista. La tercera posibilidad es considerar al número como un recurso para "anticipar resultados" a propósito de situaciones no presentes, o aún no realizadas, pero sobre las cuales se poseen ciertas informaciones. Las tres funciones se dan siempre con preponderancia de unas más que otras.

El acceso al conocimiento lógico-matemático y los aprendizajes en esta área, son de fundamental importancia para la construcción de la competencia social. Sin ellos, sería muy difícil interpretar los mensajes de la comunicación social y mucho más difícil poder actuar con eficacia. Así, por ejemplo, la noción de número, propia de la especie humana, se construye interactuando, no sólo con las otras personas como parte del aprendizaje social, sino también con los objetos del medio al que cada individuo pertenece. No ocurre lo mismo con el aprendizaje del sistema de numeración escrito y la disposición simbólica de los cálculos que es un

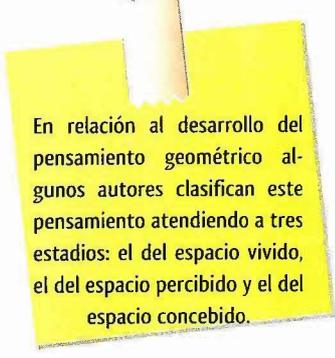
objeto de conocimiento social no arbitrario, que la sociedad delega generalmente en la escuela.



A las dimensiones formativa e informativa que han caracterizado a la enseñanza de la matemática, se suma hoy la dimensión social.

Dichos aprendizajes posibilitarán, en gran medida, la resolución de situaciones problemáticas que se plantean frecuentemente en la vida diaria, invadida por elementos cuantitativos que resulta imprescindible manejar, de modo que orienten las operaciones que ellas involucran. A las dimensiones formativa e informativa que han caracterizado a la enseñanza de la matemática, se suma hoy la dimensión social.

Para alcanzar esta competencia social es necesario que la organización de los contenidos se centre en la formulación de problemas y su resolución, priorizando la diversidad de procedimientos vinculados a la actividad matemática, la comunicación, el razonamiento y la conexión con otras áreas. Para ello, se partirá de esquemas previos de acción, o sea, concepciones y modos de intervención sobre la realidad ya internalizados que son puestos a prueba para mejorarlos, modificarlos o construir otros nuevos. Los contextos tendrán que ser significativos para los alumnos, es decir que implicarán un desafío que puedan resolver en el marco de sus posibilidades cognitivas y las experiencias sociales y culturales previas.



En relación al desarrollo del pensamiento geométrico algunos autores clasifican este pensamiento atendiendo a tres estadios: el del espacio vivido, el del espacio percibido y el del espacio concebido.

El sujeto que alcanza un desarrollo operatorio normal en la edad escolar, experimentará por sí mismo, relevará los problemas referidos a datos concretos para, con posterioridad, ejercer formalmente el pensamiento lógico matemático. En algunos sujetos de educación especial son característicos el inacabamiento del desarrollo operatorio y la viscosidad genética⁹⁸, arribando como máximo nivel de logro a la etapa de las operaciones concretas. A partir de estas características, encontraremos alumnos que accederán al concepto de número y al manejo de los números en actividades elementales de la vida cotidiana; otros lo harán con gran dificultad y esfuerzo e incluso algunos no podrán acceder al conocimiento del número en forma comprensiva. En todos los casos resulta fundamental reconocer que las operaciones no provienen de la imagen, sino que tienen origen en las acciones.

En relación al desarrollo del pensamiento geométrico algunos autores clasifican este pensamiento atendiendo a tres estadios: el del espacio vivido, el del espacio percibido y el del espacio concebido.

El espacio vivido es el que manejan los niños de corta edad, hasta los 3 ó 4 años. Es ese espacio que los niños recorren, tocan, palpan, sienten, y que generalmente está relacionado con espacios pequeños: el aula, los rincones, el estar debajo de la mesa.

El espacio percibido es la posibilidad que tienen los niños, un poco mayores, de comprender el espacio sólo por su percepción visual (recordemos que el 85 % de la información que recibimos es visual). Es la posibilidad que tienen los niños de recorrer el patio sin caminarlo, de decir que algo está lejos solo con verlo. A través de las diferentes edades se van a tener percepciones distintas, ya que éstas van ligadas al caudal de información que se va integrando.

El espacio concebido es aquel que los niños van construyendo y está formado por todas las concepciones, imágenes, conceptos geométricos que les permiten ya no tener que tocar el espacio, no tener que verlo, sino simplemente imaginarlo. En este estadio, el niño puede explicar un recorrido sin verlo.

Cuando un niño, para ir de un lugar a otro, necesita recorrerlo, está en la etapa del espacio vivido. Si necesita ver el recorrido, está en el espacio percibido. Cuando está en la etapa del espacio concebido, puede explicar un recorrido sin verlo.

⁹⁸ En el desarrollo cognitivo normal, el niño va evolucionando hacia estados progresivos de equilibrio. El deficiente mental, en cambio, parece alcanzar un falso equilibrio que lo lleva, muchas veces, a formas más primitivas de pensamiento, aparentemente superadas. Es lo que se conoce como "viscosidad genética".

El espacio físico y el espacio geométrico son dos conceptos estrechamente relacionados. Los matemáticos sostienen que la geometría sirve para interpretar y modelizar el espacio físico. Los niños se apropian del espacio físico, y luego, los instrumentos que les da el espacio geométrico, les permiten interpretarlo mejor. Debemos tener en cuenta que la matemática no es la única ciencia que estudia el espacio físico: la geografía explica ese espacio físico, pero con distintos instrumentos.

Al analizar el comportamiento de los alumnos en distintas edades escolares en relación con distintos problemas geométricos, se puede comprobar que los problemas que se generan en relación con los contenidos geométricos están muy relacionados con el tamaño del espacio y su dimensión perceptiva.

La escuela, en general, ha limitado los problemas geométricos a los problemas del meso-espacio⁹⁹. Generalmente es una geometría limitada al aula, al banco y sobre todo al cuaderno. El niño no tiene que moverse, ni trasladarse; es una geometría del papel y la tijera. Hoy se comprende que sería más fácil para el alumno adquirir distintas nociones, realizando acciones en el macro-espacio.

La enseñanza de la geometría debe orientarse, según posibilidades individuales, al desarrollo de habilidades específicas: visuales, verbales, de dibujo, lógicas y de aplicación.

La visualización, siempre implica en geometría, una percepción con conceptualización. El desarrollo de habilidades visuales es de la mayor importancia para el estudio del espacio¹⁰⁰. Las habilidades verbales o de comunicación (leer, interpretar, comunicar), de interpretación, implican, en matemática, una necesaria traducción. Estas tres habilidades se pueden manifestar en forma escrita o verbal, habilidades de dibujo (representación de figuras con diferentes materiales, reproducción de modelos dados, construcción para obtener una figura geométrica). Las habilidades lógicas son propias del pensamiento o razonamiento deductivo. Es importante considerar que estas habilidades son secuenciales; que el éxito o fracaso en una tarea y la evolución varía con los contenidos que se trabajen y los métodos que se utilicen; que cada etapa necesita y usa determinados símbolos geométricos (hay algunos que se pueden apropiarse en una etapa y no en otras); que la transferencia no es inmediata; que los alumnos pueden estar en más de una etapa, dependiendo del contenido que se trabaje (un alumno puede estar en un estadio para un contenido y en otro para otro).

Estas orientaciones pueden ser muy útiles en el momento de organizar las actividades, para saber cuáles pueden ser las limitaciones para el trabajo y fundamentalmente para considerar cuáles son las oportunidades que necesita y merece el alumno con discapacidad.

En la Educación Primaria Especial, los docentes tendrán la oportunidad de aprovechar cada experiencia de aula y resignificar la importancia del aprendizaje, a través

99 Se habla de micro-espacio cuando es necesario, para trabajar en el problema, utilizar un instrumento que aumente el tamaño real del objeto de estudio, por ejemplo un microscopio o una lupa. La posibilidad de manipulación es muy limitada. Se habla de meso-espacio cuando el alumno puede manipular el objeto y ese objeto no supera la mitad aproximadamente de la estatura del mismo individuo, que lo puede mover, manipular, trasladar, tener en sus manos. Se dice que un problema está en un contexto del macro-espacio cuando el objeto está entre la mitad de su estatura y 50 ó 100 veces más grande que ésta. En este caso, el individuo es quien da vueltas alrededor del objeto. La manipulación es mucho más limitada. Llamamos cosmo-espacio al que excede 100 veces o más la estatura del individuo que estudia el problema.

100 Son habilidades relacionadas con la visualización, la coordinación visomotora (habilidad para coordinar la visión con el movimiento del cuerpo); la percepción figura-fondo (el alumno debe identificar aquello que permanece invariable; forma, tamaño, posición); la percepción de la posición (el niño debe ser capaz de establecer relaciones entre dos objetos); la discriminación visual (el poder comparar dos imágenes muy similares y encontrar las diferencias); la memoria visual (habilidad de recordar un objeto que no permanece a la vista y relacionar o representar sus características).

de la actividad matemática y su aplicación a la vida diaria y a otros entornos de aprendizaje posteriores donde se integre el alumno ¹⁰¹.

Expectativas de Logros

Al finalizar la Educación Primaria Especial, se prevé que los alumnos logren:

- Resolver situaciones problemáticas que se presenten en la vida familiar, social y laboral, a través de operaciones concretas.

En relación a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se realizarán adaptaciones curriculares y se promoverán acciones que favorezcan los aprendizajes en forma gradual según las posibilidades individuales.

En relación con el número y las operaciones, se promoverá:

- El reconocimiento y uso de los números naturales de su designación oral y representación escrita, y de la organización del sistema decimal de numeración, en situaciones problemáticas que requieran:
 - Usar números naturales de una, dos, tres, cuatro y más cifras a través de su designación oral y representación escrita al comparar cantidades y números.
 - Identificar regularidades en la serie numérica para leer, escribir y comparar números.
 - Analizar el valor posicional en contextos significativos al leer, escribir, comparar números de una, dos, tres y más cifras y operar con ellos.
 - El reconocimiento y uso de las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en situaciones problemáticas que requieran:
 - .. Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con distintos significados evolucionando desde procedimientos basados en el conteo a otros de cálculo.
 - .. Realizar cálculos exactos y aproximados de números de una, dos cifras, o más, con materiales concretos y/o en forma mental o escrita, en función de los números involucrados, articulando los procedimientos personales con los algoritmos usuales.
 - .. Usar progresivamente resultados de cálculos memorizados (sumas de iguales, complementos a 10; sumas de decenas enteras, complementos a 100, dobles) para resolver otras operaciones.
 - .. Explorar relaciones numéricas ¹⁰² y reglas de cálculo de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones y argumentar sobre su validez.
 - .. Elaborar preguntas a partir de distintas informaciones (imágenes, enunciados incompletos de problemas, cálculos) o enunciar problemas a partir del registro de información en listas o tablas.

En relación con la geometría y la medida, se favorecerá:

El reconocimiento y uso de relaciones espaciales en espacios aplicados en la resolución de situaciones problemáticas que requieran:

- Usar relaciones espaciales al interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas para distintas relaciones y referencias.
- El reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos a partir de distintas características en situaciones problemáticas que requieran ¹⁰³.
- Construir y copiar modelos hechos con formas bi y tridimensionales, con diferentes formas, y materiales.

101 Es muy importante considerar el trabajo interdisciplinario y fundamentalmente el desarrollo gradual y sistemático de contenidos de la matemática relacionados con la Formación Pre-laboral.

102 Las relaciones numéricas que se exploren estarán vinculadas a los conocimientos disponibles sobre el sistema de numeración decimal y/o las operaciones.

103 La complejidad de la tarea crece en función de la combinación entre la figura utilizada, el tipo de papel y los instrumentos que se proporcionen.

- Comparar y describir figuras y cuerpos según sus características (número de lados o vértices, la presencia de bordes curvos o rectos, la igualdad de la medida de sus lados, forma y número de caras) para que otros las reconozcan y/o las dibujen.
- Explorar acerca de características de las figuras y argumentar sobre su validez.

La diferenciación de distintas magnitudes y la elaboración de estrategias de medición con distintas unidades en situaciones problemáticas que requieran:

- Estimar, medir y calcular longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales de uso frecuente y medios y cuartos de esas unidades.
- Usar el calendario para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones (meses, semanas y días)
- Usar el reloj para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.

Primer Ciclo

Al finalizar este Ciclo, los alumnos deberán lograr el mayor nivel posible de habilidades para¹⁰⁴,

- Resolver situaciones problemáticas de la vida diaria, que impliquen la transformación de colecciones y nociones lógicas y espacio-temporales básicas, a través de:
 - Reconocer relaciones espaciales entre objetos y su relatividad.
 - Identificar la duración de los sucesos.
 - Reconocer las relaciones entre cuantificadores.
 - Usar números naturales de una, dos y tres cifras a través de su designación oral y representación escrita.
 - Identificar regularidades en la serie numérica para leer, escribir y comparar números hasta tres cifras y analizar el valor posicional con materiales que permitan su comprensión.
 - Elaborar enunciados y preguntas en situaciones problemáticas simples.
 - Interpretar la información necesaria para la resolución de problemas matemáticos simples
 - Realizar operaciones estableciendo relaciones numéricas y transformaciones en las colecciones de objetos de uso cotidiano que afecten su cardinalidad (agregar, quitar, separar, reunir) y su ordinalidad.
 - Usar el calendario para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones (meses, semanas y días)
 - Identificar figuras y formas geométricas (triángulo, círculo y cuadrado) y descubrir sus propiedades aplicadas a objetos de la vida diaria
 - Utilizar distintos instrumentos de medidas convencionales y no convencionales.
 - Identificar monedas y billetes de uso corriente.

Segundo Ciclo

Los alumnos deberán lograr, al concluir este Ciclo, el máximo nivel posible de habilidades que le permitan:

- Resolver situaciones problemáticas de variada complejidad que se plantean en la vida escolar, familiar y social a través de operaciones concretas básicas:
 - Usar números naturales de una, dos, tres, cuatro y más cifras a través de su designación oral y representación escrita.

104 Se trabajará en forma simultánea en el primer y segundo ciclo los contenidos y actividades correspondientes a la Formación Pre-laboral.

- Identificar regularidades en la serie numérica para leer, escribir y comparar números hasta cuatro y más cifras y analizar el valor posicional con materiales que permitan su comprensión.
- Utilizar diferentes procedimientos en la resolución de situaciones problemáticas.
- Usar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en situaciones reales para dar respuestas a las necesidades de la vida familiar, social y laboral.
- Reconocer y utilizar medidas a través de instrumentos de mediciones convencionales y no convencionales para resolver situaciones que se les plantea.
- Identificar intervalo de tiempo (hora, minuto y segundo) y sus equivalencias (1 hora -60 minutos – y las fracciones de medio y cuarto de hora).
- Utilizar y calcular el dinero para pago y vuelto en situaciones de compra y venta.
- Participar cooperativamente en la resolución de problema poniendo en juego el lenguaje y el razonamiento matemático.
- Identificar, describir y comparar cuerpos geométricos aplicados al espacio y los objetos del entorno.
- Comparar, aplicar y describir figuras y cuerpos según sus características (nº de lados, vértices, igualdad de medida de los lados, formas y nº de caras).
- Calcular perímetro de figuras (triángulo, círculo, cuadrado, etc.)
- Interpretar expresiones fraccionarias y decimales de uso frecuente aplicadas a las medidas de longitud, peso, capacidad, tiempo, billetes y monedas en uso.
- Aplicar relaciones de causa y efecto en situaciones de la vida diaria, social y laboral.

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos:

- La confianza en las propias posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes.
- Una concepción de matemática según la cual los resultados que se obtienen son consecuencia necesaria de la aplicación de ciertas relaciones.
- La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
- La interpretación de información presentada en forma oral o escrita (con textos, tablas, dibujos, gráficos).
- La comunicación oral y escrita de resultados y procedimientos utilizados para resolver problemas aritméticos, geométricos y de medida.
- La comparación de procedimientos utilizados para resolver problemas y el análisis de la validez de las respuestas por su adecuación a la situación planteada.
- La exploración de la validez de afirmaciones propias y ajenas.
- La identificación de datos e incógnitas en problemas aritméticos, geométricos y de medida.
- El reconocimiento y uso de los números naturales a través de su designación oral y representación escrita.
- El reconocimiento y uso de la organización decimal del sistema de numeración.
- El reconocimiento y el uso de las operaciones con distintos significados en la resolución de problemas.
- La utilización, comparación y análisis de distintos procedimientos para calcular en forma exacta y aproximada.
- El reconocimiento y uso de relaciones espaciales en la resolución de problemas en espacios explorables o que puedan ser explorados efectivamente.
- El reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos a partir de distintas características matemáticas.
- La diferenciación de distintas magnitudes y la elaboración de estrategias de medición con distintas unidades.
- En relación al número podemos afirmar que:

- El desarrollo de algunas habilidades numéricas no depende del acceso previo a la conservación de la cantidad.
- No es necesario retrasar la enseñanza de contar y reconocer números respecto a las actividades generales como clasificar, ordenar o establecer correspondencias.
- La construcción del número puede lograrse a partir de un conjunto relativamente amplio y diversificado de situaciones y de prácticas sociales, las que dan sentido al concepto de número.

Orientaciones Didácticas

Al interactuar en su vida social, los niños aprenden y construyen saberes, los que debemos recuperar en la escuela para vincularlos con los conocimientos que deben aprender, para reconocerlos como parte de ellos y sistematizarlos.

Un aprendizaje significativo de la matemática, implicará el desarrollo de procedimientos que permitan el dominio de competencias para: observar regularidades enunciar y comprobar hipótesis, estimar resultados, generar estrategias propias para la resolución de problemas, detallar procedimientos y resultados. La finalidad, entonces será: realizar el aprendizaje de matemática a través de la construcción significativa de los conocimientos con la resolución de problemas.

Se propone que el juego y las diversas situaciones propuestas como abordaje pedagógico, intervengan continua y sistemáticamente en los aprendizajes. Se tendrán en cuenta las experiencias previas de cada alumno recogidas de los intercambios con el medio, los esquemas cognoscitivos previos de cada alumno, los objetos y materiales sobre los que se aplicarán y la relación de esas actividades con la vida práctica. Se propiciará la variedad de situaciones a las que el alumno se deba enfrentar y de actividades que deba resolver, de modo de estimularlo permanentemente en la construcción de nuevos esquemas cognoscitivos y en la elaboración de las nociones fundamentales, que le serán útiles para su desempeño personal en el entorno con el que deba interactuar.

Las situaciones problemáticas propuestas plantearán un nivel de dificultad, que ponga en conflicto esos esquemas e hipótesis del alumno, pero serán a la vez lo suficientemente accesibles para que esa dificultad pueda ser superada, evitando el fracaso prolongado y la consiguiente disminución de la autoestima.

Con respecto a los objetos y materiales sobre los que se desarrollarán las actividades, en todos los casos, deben ser significativos para el sujeto. Esto implica que las experiencias no serán consideradas como meros ejercicios intelectuales, sino que representarán ocasiones para que el alumno enfrente y resuelva situaciones problemáticas propias de la vida cotidiana, frecuentes en los contextos con los que se interrelaciona.

El uso de un amplio abanico de recursos es clave para el aprendizaje de las nociones matemáticas. Ejemplos:

- Para la enseñanza de las operaciones: utilización de juegos de mesa como fichas, elementos discontinuos de uso cotidiano, loterías; dominós; dados; palitos chinos; yenga; oca (o semejantes) que implica el conteo y sobreconteo; naipes diversos (adaptaciones de juegos usados socialmente), dama, ajedrez (simplificado); etc.
- Juegos en espacio exterior y/o en el aula: bowling, carreras de obstáculos (dos o más competidores).
- Materiales didácticos tradicionales: regletas de Cuisenaire, equipos de números superponibles, equipos de integración y desintegración de números naturales; ábacos.
- Para la adquisición de las propiedades de los conjuntos: el uso de los bloques lógicos de Dienes (y/o materiales semejantes).

Se propone que el juego y las diversas situaciones propuestas como abordaje pedagógico, intervengan continua y sistemáticamente en los aprendizajes.

- Para la adquisición de la conservación: juegos de invariabilidad, con arcilla, arena; trasvasamiento de líquidos; juegos de paridad y de cuantificación con objetos cotidianos; juegos de ordenación, clasificación y correspondencia.
- Para la medición de capacidades: objetos corrientes variados.
- Para las nociones matemáticas en general: empleo de calculadora, de softwares, de computación apropiados.

Si las actividades son planteadas de un modo creativo y planificadas adecuadamente, le posibilitarán al sujeto actuar con acierto ante situaciones nuevas, interpretar consignas, exponer su punto de vista, etc., llevándolo a esquemas de pensamiento más complejos. La enseñanza de las nociones será, gradual y progresiva y deben priorizar la interacción y la revisión permanente del rol docente como mediador de los aprendizajes.

Los niños aprenden mejor si se les proponen actividades senso-perceptivo-motrices, y si el docente le asigna importancia al uso de recursos materiales concretos y naturales para el aprendizaje de la matemática. Con los alumnos de educación especial será necesario incrementar el énfasis sobre este tipo de actividades.

El juego brinda múltiples oportunidades de ejecución que no deben desaprovecharse. Las actividades que se realizan diariamente en el ámbito escolar y familiar podrán ser resignificadas desde la mirada de la utilidad matemática:

El juego, permite la elección arbitraria de puntos de partida, de reglas a respetar, acordadas por los participantes, uso de estrategias que anticipan el resultado de las acciones, toma de decisiones durante el juego y acuerdos ante las discusiones.

Estas sugerencias didácticas no agotan las posibilidades que puedan surgir de la experiencia y creatividad de los docentes, y las intervenciones espontáneas de los alumnos.

Ciencias Naturales y Sociales

Consideraciones Generales de los fundamentos que los niños

Los niños desde que nacen forman parte del ambiente social y natural y, a partir de sus experiencias en él, van construyendo un conjunto de conocimientos.

Se puede afirmar que el ambiente es un entramado social y natural, porque aún en los espacios que a primera vista resultan netamente naturales solemos encontrar la intervención social. El ambiente social y natural es complejo, y está en continuo cambio, a la vez que ciertos elementos permanecen. El ambiente es diverso en tanto está formado por grupos sociales con diferentes costumbres, creencias, ideas, etc. y es desigual en tanto la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa para los distintos sectores que lo conforman. El conflicto social forma parte del ambiente, así como la posibilidad, de arribar a ciertos consensos.

El área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que incluye contenidos provenientes de diferentes campos del conocimiento, le permitirá a los alumnos conocer y organizar la realidad social y natural. La meta de ellas es el estudio de las relaciones de los hombres entre sí y con el ambiente, en el tiempo presente y en el pasado inmediato, así como sus modificaciones e influencias mutuas. Este enfoque globalizador posibilitará la construcción de la realidad como un todo que posee una estructura dinámica y significativa.

En la Educación Especial, el tratamiento de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales propone que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Se espera que los alumnos sean

capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que establezcan algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman, aplicados a situaciones de la vida diaria.

Llevar a cabo este propósito, requiere como punto de partida que la escuela de educación especial como institución, y cada maestro en particular, conozcan cómo es el ambiente social y natural en el que transcurre la vida de sus alumnos. El ambiente está formado por los aspectos cercanos en el espacio y en el tiempo, las noticias de sucesos históricos, las características de hechos y personajes. A partir de este análisis minucioso es posible que los maestros se planteen la pregunta qué recortes del ambiente social y natural son pertinentes al pensar propuestas de enseñanza, para determinado grupo de alumnos y ofrecerles la posibilidad de "mirar con otros ojos", enriquecer sus conocimientos sobre algún contexto cotidiano y conocido, y acercarlos a contextos desconocidos que no tienen ocasión de conocer.

El propósito que asume la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales se enmarca en la responsabilidad de la escuela de formar niños y jóvenes cada vez más curiosos, más observadores, que interroguen la realidad, la exploren, busquen información, logren establecer relaciones, articulen explicaciones cada vez más complejas, y fundamentalmente sean cada vez más autónomos, con posibilidad de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y coordinarlos con el propio.

La enseñanza de la Ciencia debe otorgar sentido al mundo y la posibilidad de intervenir en él; este enfoque busca instalar, en la escuela y en la sociedad, una educación en ciencias que convoque a nuevos desafíos, que propicie el tránsito de una perspectiva a otra. **Es importante reemplazar los siguientes preconceptos por una nueva mirada:**

- Una imagen de las ciencias como "descubrimiento de la verdad", por una imagen de las ciencias como construcción social, como perspectiva para mirar el mundo y también como espacio de "creación", "re-creación", "invención" o "re-invención".
- La presentación de la búsqueda científica como hecho aséptico, por una visión de las ciencias como empresa humana, con su historia, sus comunidades, sus consensos y sus contradicciones.

El saber científico es una construcción del hombre, que nace de la necesidad de dar respuesta a los problemas que la sociedad le plantea en relación al mejoramiento de la calidad de vida.

El desarrollo de los aprendizajes de estas disciplinas contribuirá, a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables, capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

Desde la perspectiva socio natural se procurará que los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, de acuerdo a sus capacidades para construir los aprendizajes, al finalizar la Educación Primaria Especial, logren el máximo posible de:

- Aptitudes para participar constructiva y cooperativamente en su ambiente, tendiendo a mejorar su calidad de vida, cumpliendo con sus deberes y haciendo respetar sus derechos.
- Interactuar con el medio natural y social, respetar normas elementales de convivencia, preservar la calidad de vida y tender a la satisfacción de sus necesidades básicas.
- Intervenir en el medio natural y social, identificar sus cambios y tender a mejorar la calidad de vida.

En atención a las características epistemológicas, se desarrollarán los lineamientos correspondientes a cada una de las disciplinas. El docente integrará y/o articulará los contenidos a desarrollar según los proyectos planificados, los intereses y necesidades de los alumnos y las características de la escuela y la zona donde está insertada.

Ciencias Naturales

Fundamentación

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe responder al enfoque de la construcción del conocimiento científico y de la enseñanza de la Ciencia como un proceso de construcción social que busca en los alumnos la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a fin de formarlos como ciudadanos alfabetizados en el conocimiento científico.

La educación científica y en particular la enseñanza de las Ciencias Naturales es un proceso de culturización social que trata de conducir a nuevas formas de lenguaje y nuevos estilos de desarrollo de conocimientos.

El aprendizaje de las ciencias no sucede de manera espontánea, sino que el docente desde su rol de guía, será mediador y facilitador de la apropiación cultural de la ciencia. El conocimiento científico, más que un conocimiento final y acabado es el producto de un proceso de construcción social, es sobre todo el resultado de un proceso colectivo de construcción de conocimientos; los objetivos de la enseñanza, no deberán ser confundidos con los objetivos de la disciplina.

La comprensión del mundo debe posibilitar una relación más rica y participativa del alumno con su entorno, formar personas y grupos con capacidad de integrarse en su medio, transformarlo y respetar la diversidad de elementos físicos, biológicos, antropológicos y culturales que lo conforman.

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, necesitan tener la oportunidad de aprender ciencia. A esto se ha denominado alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos. Una sociedad transformada por las ciencias y la tecnología requiere que los ciudadanos mejoren sus saberes científicos y técnicos, la adquisición de informaciones necesarias para lograr la comprensión funcional de las generalizaciones de las Ciencias Naturales que ayudan a interpretar y entender el mundo en que vivimos.

Los proyectos planificados por los docentes a nivel áulico deben dar cuenta de la continuidad y crecimiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos en todo el trayecto de la escuela primaria especial.

Los contenidos de este espacio curricular están organizados en torno a grandes núcleos temáticos que constituyen recortes del mundo natural. Ellos son:

- Los seres vivos
- Los materiales
- El mundo físico
- La Tierra y el Universo.

Este enfoque es importante en la orientación de los aprendizajes en la educación de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, para promover la adaptación social y su integración, facilitándoles la independencia personal y posibilitándoles un mayor intercambio social.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios seleccionados en el Área de Ciencias Naturales, en el marco de la Alfabetización Científica suponen plantearse preguntas y anticipaciones, realizar observaciones y exploraciones sistemáticas, comunicarlas, contrastar explicaciones y aproximarse a las propuestas por los modelos científicos. Ello pondrá en juego una dinámica de habilidades cognitivas y manipulativas,



La educación científica y en particular la enseñanza de las Ciencias Naturales es un proceso de culturización social.

actitudes, valores y conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y la manera de indagar sobre los mismos.

Si bien los núcleos temáticos son los mismos en primero y segundo ciclo, los contenidos progresan a medida que se avanza en la escolaridad de tal modo que los alumnos/as puedan construir una mirada progresivamente más compleja del mundo natural. Esto significa que podrán abordar una y otra vez los mismos objetos y fenómenos naturales, cada vez con diferente grado de profundidad o desde miradas complementarias.

En general, en un Diseño Curricular puede encontrarse, tres niveles de complejidad del estudio del mundo natural:

Un primer nivel fenomenológico y descriptivo, pone el acento en la diversidad de hechos y fenómenos presentes en el mundo natural. En este nivel, los contenidos pueden ser estudiados mediante la exploración, la observación y descripción sistemáticas, el acceso a información orientado por el docente.

Un segundo nivel relacional, da cuenta de las interacciones entre hechos y fenómenos, y los efectos que estas producen. Los contenidos de este nivel de aproximación pueden ser característicos del segundo ciclo.

Un tercer nivel explicativo, de mayor complejidad, incorpora algunas explicaciones de cierto nivel de generalidad para dar cuenta de la unidad y diversidad, y de las interacciones y cambios en el mundo natural. Este nivel, requiere de mayor capacidad de abstracción para interpretar fenómenos, e intentar dar algunas explicaciones basadas en investigaciones escolares. El maestro debe tenerlos en cuenta para trabajar el mayor nivel de complejidad posible, pero en el contexto de la escuela primaria especial, no es esperable este nivel de especulación.

Los núcleos temáticos que se proponen para ser considerados por el equipo escolar y producir las adaptaciones curriculares necesarias, son los propuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)

En relación con los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios, es necesario trabajar en diferentes niveles de complejidad:

- La comprensión de la existencia de una gran diversidad de seres vivos que poseen algunas características comunes y diferentes, funciones, formas de comportamiento y modos de vida relacionados con el ambiente en que viven y las formas de agruparlos. Las interacciones de las plantas, animales y personas entre sí y con su ambiente.
- El conocimiento y desarrollo de acciones que promuevan hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y ventajas de estas conductas. El reconocimiento de los principales cambios en su cuerpo y sus posibilidades, como resultado de los procesos de crecimiento y desarrollo y el conocimiento de algunas acciones básicas de prevención primaria de enfermedades.
- La localización básica de algunos órganos en el cuerpo humano, iniciando el conocimiento de sus estructuras y funciones y la identificación de medidas de prevención vinculadas con la higiene y la conservación de los alimentos y el consumo de agua potable.

En relación con los materiales y sus cambios, es necesario trabajar en diferentes niveles de complejidad:

- La gran variedad de materiales, utilizados para distintos fines, según sus propiedades. Las características ópticas de algunos materiales y de su comportamiento frente a la luz, estableciendo relaciones con sus usos.
- La identificación de separaciones de mezclas de materiales y la distinción de distintos tipos de cambios de los materiales, reconocer algunas transformaciones de los materiales.

- La aplicación de estos fenómenos físicos y químicos en el ámbito de la cocina y de diversas actividades artesanales que se realiza en la escuela. En relación con los fenómenos del mundo físico, es necesario trabajar prácticamente y en diferentes niveles de complejidad:
- La acción mecánica y los distintos efectos en un objeto, de acuerdo al material con que está conformado.
- Los fenómenos de movimiento de los cuerpos y sus causas, clasificación de sus movimientos de acuerdo a la trayectoria que describen.
- Las fuentes lumínicas y el comportamiento de los materiales frente a la luz.
- Algunos fenómenos sonoros y térmicos. Acciones mecánicas que pueden producir sonido y la temperatura como una propiedad de los cuerpos que se puede medir.

En relación con la tierra, el universo y sus cambios, es necesario trabajar prácticamente y en diferentes niveles de complejidad:

- La aproximación al concepto de paisaje como el conjunto de elementos observables del ambiente (incluyendo el agua, el aire, la tierra, el cielo, los seres vivos), reconocer su diversidad, algunos de sus cambios y posibles causas, así como los usos que las personas hacen de ellos.
- El reconocimiento de la diversidad de geoformas presentes en los paisajes y la comprensión de los cambios, los ciclos y los aspectos constantes del paisaje y el cielo.
- La comprensión acerca de algunos fenómenos atmosféricos. Los astros. Los movimientos aparentes del Sol y la Luna, su frecuencia. El uso de los puntos cardinales como método de orientación espacial.

Expectativas de Logro

Al finalizar la Educación Primaria Especial, se prevé que los alumnos logren:

Primer Ciclo

- La actitud de curiosidad y exploración en relación a las características y los cambios en los seres vivos, el ambiente y los materiales.
- La realización de observaciones y exploraciones sistemáticas guiadas por el maestro, sobre la diversidad, las características, los cambios y ciclos de los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas simples.
- La descripción sencilla de los objetos y los fenómenos observados.
- La realización, reiteración y comparación de actividades experimentales sencillas.
- El empleo de instrumentos y aparatos sencillos (lupas, pinzas, utensilios de cocina, jardinería, carpintería etc.), con supervisión, siguiendo las instrucciones del maestro y atendiendo a normas de seguridad.
- Actitudes de cuidado de sí mismo, de otros seres vivos, del ambiente cercano y la práctica con supervisión de hábitos saludables en relación a la salud y al medio ambiente.
- La comprensión de relatos e informaciones sencillas adaptados al nivel acerca de las características y diversidad de los seres vivos, el propio cuerpo, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas, incorporando progresivamente algunas palabras del vocabulario específico.
- La utilización, con ayuda, de las habilidades experimentadas en la resolución de problemas cotidianos.

Segundo Ciclo

Se prevé que los alumnos logren:

- La actitud de curiosidad y el hábito de hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de la diversidad, las características y los cambios en los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas.
- La realización, según posibilidades individuales, de observaciones, el registro en diferentes formatos (gráficos, escritos, audio) y la comunicación sobre la diversidad, las características, los cambios y/o ciclos de los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas.
- La realización de exploraciones sistemáticas guiadas por el maestro sobre los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas donde mencionen detalles observados, formulen comparaciones entre dos o más objetos, den sus propias explicaciones sobre un fenómeno, etc.
- La realización y reiteración de sencillas actividades experimentales para comparar sus resultados e incluso confrontarlos con los de otros compañeros.
- El empleo de instrumentos y aparatos sencillos (lupas, pinzas, mecheros, de herramientas relacionadas con diversas actividades artesanales, etc.), siguiendo las instrucciones del maestro y atendiendo a normas de seguridad.
- Actitudes de cuidado de sí mismo, de otros seres vivos, del ambiente y la predisposición para adoptar hábitos saludables que preserven la vida y el entorno.
- La producción y comprensión de textos orales y escritos adaptados al nivel de posibilidades individuales acerca de las características y diversidad de los seres vivos, el propio cuerpo, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas, incorporando progresivamente vocabulario específico.
- **La utilización de estos saberes y habilidades en la resolución de problemas cotidianos significativos para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.**

Orientaciones Didácticas

Las propuestas de enseñanza y aprendizaje en esta área implican el tránsito de las experiencias cotidianas de cada alumno hacia el conocimiento científico. Las estrategias deben partir y apoyarse en las construcciones previas que realizaron, acerca del objeto de conocimiento, para garantizar el establecimiento de nuevos significados o el cuestionamiento de sus esquemas previos, muchas veces erróneos. Por ejemplo, se podrá decir que un alumno se ha apropiado de un contenido curricular (un concepto, un fenómeno físico o social, o un procedimiento) cuando sea capaz de atribuirle un significado desde sus esquemas comprensivos y aplicarlos a situaciones nuevas. Es por ello que las clases deberán convertirse en espacios de intercambio, donde los saberes de cada alumno se transformen en conocimientos y aprendizajes significativos, útiles a su inclusión en el medio social.

Las formas de abordaje de las Ciencias Naturales deben favorecer procesos de aprendizaje cada vez más autónomos. Es necesario mediar en la construcción de esquemas de acción, permitirse la equivocación y aprender a evaluar errores.

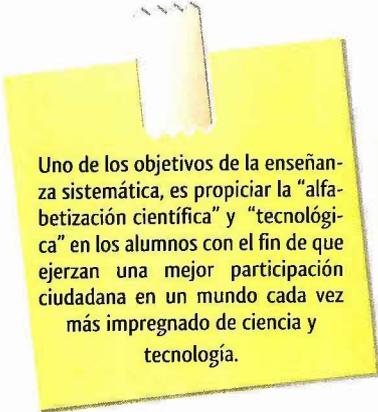
En una aproximación al trabajo en ciencia y tecnología, y teniendo en cuenta el marco de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la enseñanza de las Ciencias Naturales, se debe entender que la ciencia es una actividad humana que se construye colectivamente. Se trata de un modo particular de ver el mundo que suele interpretarse de maneras diferentes dependiendo de las creencias, del momento histórico en que los conocimientos fueron producidos y de la tecnología disponible en una época determinada.

La imagen de ciencia que suele mostrarse en las aulas es a veces descontextualizada, empirista, elitista, sin una historia y aislada de la influencia de la tecnología. Es necesario cambiarla por una propuesta que permita al docente acercarle al alumno una imagen más real de la actividad científica.

Se debe priorizar los propósitos de la Tecnología que se vinculan con el mejoramiento de la calidad de vida y se concretan a través de un producto tecnológico (objeto, proceso o servicio) que surge como respuesta a demandas de la sociedad.

Uno de los objetivos de la enseñanza sistemática, es propiciar la "alfabetización científica" y "tecnológica" en los alumnos con el fin de que ejerzan una mejor participación ciudadana en un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología.

En la escuela primaria especial, el aprendizaje de los contenidos de Ciencias Naturales y Tecnología debe priorizar la experimentación, la observación, la participación permanente como miembro de un grupo; el alumno debe aprender haciendo, aunque es necesario recordar que la Educación Tecnológica y su aplicación en el campo de las Ciencias Naturales, no es solo un trabajo manual, se trata, según posibilidades de los alumnos, de intentar un trabajo intelectual de "modelización", por el cual el niño elabora una representación mental de una situación en la que el hombre se relaciona con el mundo natural y artificial. Es importante brindar oportunidades para que los alumnos describan, hipoteticen, pongan a prueba sus explicaciones, comparen, evalúen, expliquen y valoren los objetos creados por el hombre.



Uno de los objetivos de la enseñanza sistemática, es propiciar la "alfabetización científica" y "tecnológica" en los alumnos con el fin de que ejerzan una mejor participación ciudadana en un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología.

Se sugiere abordar el estudio de los fenómenos, de los objetos y procesos tecnológicos más próximos vinculados a las necesidades del hombre en cuanto a: vivienda, alimentación, vestimenta, transporte, comunicaciones, trabajo, educación, salud, etc. que permita, en el abordaje áulico diversas experiencias: construir y describir objetos del mundo artificial, observar semejanzas y diferencias, indagar cómo se modifican según los agentes naturales y el tiempo, explicar cómo funcionan y si sus usos afectan al ambiente que los rodea, a la salud de las personas, a la importancia social y económica de quienes lo utilizan, etc.

Los alumnos dirigidos por sus maestros deben socializar, el producto de lo investigado, lo que le permitirá el ejercicio y comprensión de registros de investigación (exponer en el aula, en la cartelera, etc.).

Es importante que el docente planifique y seleccione actividades que permitan el contacto directo con el objeto de aprendizaje y colecciones de imágenes, organice salidas y situaciones a través de las cuales los alumnos tengan que: realizar observaciones y exploraciones directas acompañadas de descripciones, registrar y organizar la información, elaborar clasificaciones sugeridas por el maestro o propuestos por los alumnos y, a partir de ellas, establecer generalizaciones, intercambiar ideas, organizar la información recopilada y compararla con la sistematizada en instancias anteriores, relevar información (selección, procesamiento y análisis), reconocer a través de la acción la importancia de llevar a cabo prácticas saludables relacionadas con la salud, etc. El nivel de complejidad de los objetivos y contenidos estará siempre en relación a las posibilidades individuales de los alumnos.

En un primer momento la participación del docente será más relevante, luego su acción debe estar dirigida a favorecer en los alumnos, según posibilidades individuales, la construcción de criterios y una mayor autonomía personal.

La real inclusión de las Ciencias Naturales en la escuela de educación especial, se producirá cuando exista un modo de trabajo científico que integre los tres vértices del triángulo didáctico: maestro, alumno y conocimiento.



La real inclusión de las ciencias naturales en la escuela de educación especial, se producirá cuando exista un modo de trabajo científico que integre los tres vértices del triángulo didáctico: maestro, alumno y conocimiento.

Objetivo

Introducción

Cuando se enseña ciencias se debe pensar que el sujeto es un ciudadano y forma parte de un cuerpo social y por lo tanto es responsable del cuidado del medio ambiente, conciente y solidario respecto de temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forma parte.

Son funciones de la escuela la socialización, la producción y selección de conocimientos y la elaboración crítica e integradora de todos los elementos educativos que la cultura presenta, como convergentes en la tarea de formar una identidad histórica, una pertenencia participativa a una comunidad social, y una libertad que se responsabiliza del futuro como proyecto común. En suma, es tarea de la escuela educar la competencia socio-cultural del niño y joven, para que asuma su identidad histórica, participe en la vida social, sienta el amparo de la cultura común, pueda integrar lo diverso, elaborar lo conflictivo, ganar la libertad y crear una mejor convivencia, que permita el desarrollo de las personas y del bien común.

La escuela también asume la tarea de desarrollar la identidad nacional, necesaria para la formación de ciudadanos que convivan democráticamente y la formación humanística, científica y tecnológica para manejar los códigos y contenidos culturales básicos del mundo actual, es decir, el conjunto de saberes, conocimientos y técnicas necesarios para participar en distintos ambientes. Este ambiente es el conjunto de componentes, factores y sucesos de distinta índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas, se crea cotidianamente la cultura y el sujeto construye sus conocimientos cotidianos. Es en este espacio donde las sociedades se despliegan, y a los fines de una mejor calidad de vida, resulta esencial entender el conjunto de múltiples y complejas relaciones entre ellas y el medio natural, teniendo en cuenta las condiciones de equilibrio y preservación de la misma en relación con sus transformaciones a través del tiempo. Significa también entender las posibilidades de mejoramiento de la vida humana.

En relación a la selección de los contenidos, que propicie lo expresado en los fundamentos, los docentes responsables de los grupos de alumnos que abordarán las situaciones de aprendizaje pueden organizarse y tener en cuenta las "Sociedades, culturas (cambios y continuidades) y su organización del espacio".

Su delimitación da cuenta de una posibilidad de organizar temas y problemas mediante los cuales se pretende proponer un primer recorrido por algunos aspectos de la realidad social, pasada y presente.

Los contenidos propuestos son analizadores de problemáticas o tensiones significativas que atraviesa la realidad social y deben incluir un acercamiento al conocimiento de la sociedad a través de diversas instituciones, las formas que adoptan según contextos y culturas, las normas que las regulan, sus cambios y permanencias a través del tiempo. Es necesario, proponer contenidos para conocer instituciones educativas, sanitarias, culturales o recreativas del medio local y otros; las diversas formas que asume la organización de las familias en el mundo actual y algunas instituciones y organizaciones políticas así como los modos en que los ciudadanos participan de la vida política y resuelven sus conflictos tanto en el presente como en el pasado.

La inclusión de propuestas de trabajo sobre realidades sociales diversas del pasado, permitirá conocer formas de vida de las personas y grupos en otros tiempos y lugares, los conflictos que tenían, y ofrecerá elementos para que puedan comparar sociedades en distintos tiempos y establecer relaciones entre algunas dimensiones de la realidad social según posibilidades y características del alumno.

La aproximación a estas sociedades no tendrá la pretensión de una ubicación cronológica por parte de los alumnos, sino abordar la vida familiar en el pasado cercano (cuando abuelos o padres eran niños/as); conocer cómo era la vida cotidiana de diferentes grupos sociales en tiempos de la colonia, y también en pueblos de la antigüedad. Se aborda el conocimiento de los modos de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino antes de la conquista española estableciendo relaciones con el presente. También se ofrecerán para su estudio algunos recortes temporales para analizar procesos migratorios.

Los contenidos que se presenten para conocer las sociedades, culturas y organización del espacio, permitirán analizar las acciones, intereses, motivaciones, intenciones de las sociedades en un contexto particular.

Se espera que a lo largo del proceso se exploren y contrasten formas de organización de los espacios rurales y urbanos en el presente, dando lugar también a algunas comparaciones con el pasado que permitan identificar algunos cambios y permanencias. ¿Cómo distintas sociedades se organizan, como se relacionan los hombres y transforman las condiciones naturales de un lugar para obtener productos destinados a la subsistencia, para construir obras de infraestructura, o viviendas? ¿De qué modo en contextos culturales distintos las personas organizan actividades productivas? ¿De que modo se concreta la producción y el consumo de bienes y servicios? ¿Cómo se conectan actores sociales y lugares?

Estas preguntas se contextualizarán en una selección de temas: los trabajos en las áreas urbanas y rurales, el transporte, los trabajos para producir un bien de manera artesanal o industrial, un circuito productivo, o las comparaciones en los modos de vida en áreas rurales y urbanas. Su inclusión permite una primera aproximación a problemas que pueden desplegarse con más profundidad a lo largo del proceso educativo según posibilidades de los alumnos y las características de la región donde vive.

El tratamiento de casos particulares puede ayudar a comprender los efectos de las acciones y decisiones de los actores sociales en espacios cercanos o lejanos, que aparecen vinculados y que son más accesibles a la comprensión de los alumnos: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos.

Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita a los alumnos a comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las Ciencias Sociales.

Se destaca, que tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología, coinciden en que la vida cotidiana es una dimensión central para estudiar la realidad social, para entender los procesos en sus distintas manifestaciones, para comprender como los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, y las posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones.

La investigación historiográfica en las últimas décadas del siglo XX, por ejemplo, diversificó sus objetos de estudio y produjo investigaciones sobre aspectos de la vida de las personas que anteriormente habían sido consideradas cuestiones poco relevantes para la disciplina histórica. En la actualidad, muchos historiadores sostienen que el estudio de la vida cotidiana es una vía privilegiada para acceder también a la comprensión de los grandes procesos históricos. Conocer, por ejemplo, cómo construyeron sus casas familias de los sectores populares en un determinado lugar y tiempo (Ej.: década del 30), quiénes convivían allí, cuáles eran sus valores y creencias, qué peculiaridades tenía la vida familiar de estos sectores- entre otros aspectos -permite también entender los procesos de industrialización y urbanización que caracterizaron las décadas posteriores.



La vida cotidiana es una vía privilegiada para acceder también a la comprensión de los grandes procesos históricos.

No se espera la realización de un estudio en profundidad de la vida cotidiana en diferentes contextos y de los grandes procesos que los explican. Se trata por el contrario de seleccionar aspectos significativos para propiciar una inmersión en la vida social. Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, plausible de ser analizada desde múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad de cambio y de un desenvolvimiento cívico pleno y responsable acorde a las posibilidades del alumno.

El propósito de avanzar en la educación para la formación ética y la ciudadanía deben estar presentes a lo largo de todo el proceso sistemático de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Recordemos que las dimensiones de análisis constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos, ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspectiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar puede priorizarse algún o algunos aspectos.

El propósito de avanzar en la educación para la formación ética y la ciudadanía deben estar presentes a lo largo de todo el proceso sistemático de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los contenidos vinculados con las normas deben tener el propósito de que los alumnos reconozcan que en diversos ámbitos de la vida en sociedad los hombres crean y transforman pautas con las que intentan regular algunas características de dichas relaciones. Las situaciones de aula que se propicien estarán orientadas a que establezcan relaciones entre las normas, su origen, sentido y utilidad para valorarlas como herramientas para el intercambio con otros y la convivencia institucional y reflexionar, sobre la necesidad de cambiarlas y mejorarlas en ocasiones.

En relación con los derechos, se espera que las situaciones de enseñanza que se propongan permitan la toma de conciencia progresiva de sus propios derechos y responsabilidades en contextos diversos, y que puedan – a través del diálogo y la argumentación– reconocer principios de justicia y solidaridad que se ponen en juego en conflictos de la vida cotidiana. El abordaje de temas que posibiliten la expresión de opiniones, ideas, sentimientos y juicios de valor, permitirán fortalecer la autoestima y apreciar lo valioso que cada uno tiene en cuanto persona, reconociendo individualidades.

Se propicia la inclusión de contenidos vinculados con la Declaración de los Derechos del Niño/a y de las Personas con Discapacidad.

Por otra parte se propicia la inclusión de contenidos vinculados con la Declaración de los Derechos del Niño/a y de las Personas con Discapacidad. Se espera que su tratamiento en diversas situaciones cotidianas permita a los alumnos conocerlos y reconocer y valorar el derecho que les asiste de tener una identidad, educación, atención y cuidado, trabajo, etc. En este caso se propone trabajar tanto con los alumnos, como con las familias.

Se deben incluir también, contenidos de enseñanza respecto del trabajo y el contexto tecnológico.

Se deben incluir también, contenidos de enseñanza respecto del trabajo y el contexto tecnológico en diferentes momentos históricos, para identificar cambios y permanencias en las formas de trabajar, de fabricar y usar diferentes objetos, etc. Incluir el tratamiento de temas vinculados con el mundo del trabajo y las técnicas dará la posibilidad de reflexionar sobre las complejas relaciones entre los hombres en la producción y en el uso de los productos.

Desde esta perspectiva, las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales deben procurar el trabajo interdisciplinar continuo para el desarrollo y crecimiento personal e individual y el establecimiento de las relaciones humanas y responsabilidades del individuo en la familia, en los grupos sociales que integra y en el trabajo. Es necesario poner énfasis en la transversalidad de los mismos.

Los núcleos temáticos que se proponen para ser considerados por el equipo escolar y producir las adaptaciones curriculares necesarias, son los propuestos en los NAP.

En relación con las sociedades y los espacios geográficos:

- El conocimiento de: diversos elementos de la naturaleza y elementos contruidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, las transformaciones de la naturaleza, producción de algún bien primario; características de las actividades industriales, distintas formas de organización, producción de bienes secundarios; relaciones entre las áreas urbanas y rurales, producción agraria, comercial e industrial, principales actores intervinientes.
- El conocimiento de las principales características de los espacios urbanos, prestación de servicios (actividad comercial, abastecimiento de agua, el alumbrado público, etc., en espacios cercanos y lejanos). Sistema de transporte (el espacio rural y el espacio urbano). Características de las áreas rurales (elementos naturales, tipos de asentamiento, trabajos, etc.) y de ciudades (de distinto tamaño y función).
- El conocimiento de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia en el contexto nacional y su representación cartográfica.
- La identificación de las condiciones naturales principales como oferta de recursos y de sus distintos modos de aprovechamiento y conservación en la provincia y en el país.
- El reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local, provincial y/o regional, teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al territorio.
- El conocimiento de diferentes espacios rurales, reconociendo los principales recursos naturales valorados, las actividades económicas, la tecnología aplicada y los diferentes actores sociales, sus condiciones de trabajo y de vida, utilizando material gráfico y cartográfico pertinente.

En relación con las sociedades a través del tiempo:

- El conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) de familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente.
- El conocimiento de la vida cotidiana de familias representativas de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado, enfatizando en los conflictos más característicos de las sociedades estudiadas.
- El conocimiento del impacto de los principales procesos sociales y políticos sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales, en diversas sociedades del pasado.

En relación con las actividades económicas y la organización social:

- El conocimiento de instituciones sociales como respuestas a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común (escuelas, hospitales, sociedades de fomento, clubes, O.N.Gs., centros culturales, cooperativas, etc.).
- El conocimiento de las principales instituciones y organizaciones políticas del medio local, provincial y nacional y sus principales funciones.
- El reconocimiento de la forma de organización política de la Argentina y de los distintos niveles político-administrativos (nacional, provincial y municipal).
- El conocimiento de la existencia de conflictos entre diversos grupos sociales y los distintos modos en que los mismos pueden resolverse en una sociedad democrática.
- La comprensión de los diferentes derechos y obligaciones del ciudadano y de las normas básicas de convivencia social.
- El conocimiento de costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes.

Expectativas de Logro

Al finalizar la Educación Primaria Especial, se prevé que los alumnos logren:

Primer Ciclo

- El proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural.
- El reconocimiento de ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.
- El conocimiento de diferentes formas en que se organizan los espacios geográficos: locales y extralocales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales.
- El conocimiento de la diversidad de trabajos, trabajadores y condiciones de vida en diferentes espacios geográficos.
- La identificación de algunos problemas ambientales y territoriales a escala local-regional, promoviendo una conciencia ambiental.
- El conocimiento de los distintos modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar y laboral en diferentes sociedades del pasado y del presente.
- El conocimiento de los distintos modos en que las personas se organizan para resolver problemas sociales, económicos, políticos y culturales en las distintas sociedades del pasado y del presente.
- La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la nación.
- La búsqueda de información en distintas fuentes (testimonios orales, textos, imágenes, ilustraciones, fotografías, mapas).
- El registro, sistematización y comunicación de las indagaciones y producciones a través de distintos soportes.
- La adquisición de vocabulario específico acerca de los distintos contenidos estudiados.
- La experiencia de participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.

Segundo Ciclo

- La construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural.
- La apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.
- La valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- El interés por comprender la realidad social pasada y presente, expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones.
- El reconocimiento de que el territorio se organiza de formas diferentes de acuerdo con sus condiciones naturales, las actividades que en él se desarrollan, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes.
- El desarrollo de una actitud responsable en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural.
- La comprensión de distintas problemáticas socio-históricas y la identificación de sus diversas causas y múltiples consecuencias.
- La profundización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales, tales como antes de, después de, durante, mientras tanto, al mismo tiempo, así como el uso de diferentes unidades cronológicas.
- La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.

Orientaciones Didácticas

Los alumnos están insertos en una realidad compleja, polifacética y en permanente cambio; desde esta mirada macro se pueden construir los pilares para focalizar la atención en el objeto de estudio. Las propuestas de enseñanza y aprendizaje en esta área implican, como en las Ciencias Naturales, el tránsito de las experiencias cotidianas de cada niño o joven hacia el conocimiento científico, de la realidad socio-natural de la que es protagonista.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias se iniciará tomando como punto de partida el tiempo histórico y reconociendo el pasado desde el presente, para lo cual se utilizarán nociones tales como "ahora", "hace mucho tiempo", "antes", "después" y "al mismo tiempo". Si bien este acceso al pasado puede realizarse desde cualquier punto y lugar, lo más conveniente es la referencia a las experiencias del pasado inmediato. En consecuencia, esto facilitará su comprensión, sin desestimar las posibilidades que ofrece el tratamiento de otras situaciones sociales del pasado más remoto. En la presentación del pasado se seleccionarán contenidos referidos a los aspectos más característicos de la vida cotidiana, a los fines de facilitar comparaciones con cuestiones familiares de los alumnos.

Con respecto al espacio, durante mucho tiempo, las prácticas escolares se han sustentado en la progresión de los contenidos teniendo en cuenta la cercanía o lejanía de los contextos de análisis; sin embargo se ha comprobado que la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños. El desafío de las ciencias será el de propiciar la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como más próximo, más familiar y tratar de evitar simplificaciones que lleven a un abordaje esquemático y limitado al conocimiento espontáneo de los alumnos.

Sería importante considerar que los contenidos sobre espacio, sean elaborados, principalmente, sobre la base de recortes de información referidos al espacio vivido y a los espacios más próximos a la experiencia de los alumnos, accesibles a la observación directa, aunque también se concederá un lugar de importancia a la observación indirecta y asistemático de otros espacios, para promover comparaciones.

Posteriormente, se profundizará el análisis de los espacios mediatos de interacción social, estableciendo comparaciones de alcance temporal y espacial cada vez más amplias. A través del mismo se propiciará la aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana y al reconocimiento de la identidad cultural.

La diversidad de estrategias y abordajes de la enseñanza de las ciencias, favorecerá el desarrollo de procesos de aprendizajes aplicables a la realidad del alumno. Es muy importante planificar actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar conductas cada vez más autónomas. Esto significa mediar en la construcción de esquemas de acción, permitirse la equivocación y aprender a evaluar los errores.

Entre las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, se pueden considerar, entre otras, las siguientes: visitas y experiencias directas significativas al tema que se aborda; la formulación de preguntas; la selección, el procesamiento y análisis de la información. La acción y participación del docente estará dirigida a favorecer en los alumnos la construcción de información significativa, de criterios propios, de posibilidad de relaciones y transferencias simples, que le permitan la mayor autonomía personal.

Los ejes temáticos de Ciencias Sociales son transversales en el recorrido de la escuela primaria, y es necesario complejizarlos gradualmente. Se esbozan acciones, que realizadas sistemáticamente por los docentes en el trayecto escolar, pueden

producir distintos niveles de representaciones y transferencias de los aprendizajes y acciones dinámicas para una escuela en acción.

Se sugiere proponer situaciones de enseñanza que requieran:

- *Participar en conversaciones para analizar diversas situaciones de la vida cotidiana.*
- *Realizar visitas, paseos, excursiones, viajes (según posibilidades individuales y/o grupales y recursos disponibles).*
- *Ver y analizar videos, películas, programas de divulgación, fotografías, publicidades, etc. para describir características, reconocer particularidades vinculadas con la localización del tema y establecer relaciones entre las características del contexto.*
- *Escuchar relatos, historias de vida, información leída o narrada y efectuar comparaciones.*
- *Elaborar cuestionarios y realizar entrevistas.*
- *Leer con o sin ayuda artículos periodísticos de diarios locales y revistas para informarse de algunos problemáticas y noticias de actualidad.*
- *Utilizar gráficos, croquis y mapas para localizar los lugares vinculados con lo temas tratados.*
- *Organizar rincones, muestras y exposiciones varias.*
- *Realizar intercambios epistolares o vía mail.*
- *Organizar encuentros.*
- *Construir grupalmente y con ayuda del docente líneas de tiempo para incluir diversos acontecimientos y para ubicar el momento estudiado, incorporando imágenes y textos breves.*
- *Producir escrituras grupales y/o individuales y socializar la información.*
- *Realizar indagaciones para localizar palabras de uso corriente, creencias, técnicas, música, gastronomía, etc.*
- *Indagar sobre costumbres y festividades relevantes y organizar un calendario de fiestas y celebraciones que incluya a diversas comunidades para enriquecer los acontecimientos que se evocan, recuerdan o celebran.*
- *Realizar entrevistas o intercambios epistolares con miembros de distintos grupos para conocer acerca de sus condiciones de vida, expectativas, reivindicaciones, aspectos de las tradiciones que se conservan y que han cambiado, etc.*
- *Favorecer la realización de proyectos que impliquen concretizar objetivos y observar los resultados.*
- *Favorecer experiencias de elaborar y participar en proyectos que estimulen y consoliden la convivencia democrática, la solidaridad, la sensibilidad ante las necesidades y los problemas de la sociedad y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. Llevar registros de información permanentes y acumulativos.*

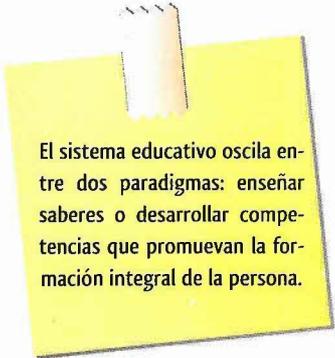
Formación Pre-Laboral

Fundamentación

En la cultura de la diversidad, la Modalidad Educación Especial se plantea ofrecer a los alumnos el máximo de oportunidades para que alcancen el mayor desarrollo posible de sus capacidades, tanto intelectuales como socioculturales, y promover la adquisición de las habilidades básicas de autonomía y socialización. En la actualidad, la educación y el trabajo se consideran como un binomio esencial en la vida de las personas, en el proceso de crecimiento y desarrollo social.

El sistema educativo oscila entre dos paradigmas: enseñar saberes o desarrollar competencias que promuevan la formación integral de la persona. El alumno se hace cargo de lo que le compete, el saber, el aprendizaje es su responsabilidad, lo construye y se apropia de él. Los rápidos avances que se producen en todos los campos del saber y del hacer, imponen que la enseñanza brinde a los alumnos

Los ejes temáticos de Ciencias Sociales son transversales en el recorrido de la escuela primaria, y es necesario complejizarlos gradualmente.



El sistema educativo oscila entre dos paradigmas: enseñar saberes o desarrollar competencias que promuevan la formación integral de la persona.

escolarizados en Escuelas de Educación Especial la mayor gama de posibilidades de acción y de cognición.

El Servicio de Educación Primaria Especial pretende iniciar al estudiante en una perspectiva que aborde las competencias laborales, requeridas por el mundo de la producción y el empleo. Éstas pueden definirse como el conjunto complejo e integrado de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que las personas deben poner en juego en diversas situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares de desempeño satisfactorio, propios de cada área profesional.

La oferta Pre-Laboral para alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, necesita abandonar definitivamente prácticas tradicionales, caracterizadas por tareas monótonas y poco atractivas, sin relación con las reales demandas del mundo del empleo. El desarrollo de los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas psicomotrices, requeridos para la comprensión de los métodos y procedimientos, debe acompañar continuamente el aprendizaje mecánico y la adquisición de gestos profesionales.

El Servicio de Educación Primaria Especial, en referencia a lo Pre-laboral, pretende aportar las bases de las técnicas polivalentes y la capacidad de aprendizaje necesarias en la futura formación laboral. Desde esta perspectiva, se advierte la necesidad de realizar una construcción curricular comprensiva y orientada al futuro empleo y a la efectiva integración social. En un sentido amplio, se asigna a estos contenidos curriculares un carácter transversal, desde el Primer Ciclo de la Educación Primaria Especial, con estrategias coordinadas, continuas y articuladas.

La Formación Pre-Laboral comprende:

- *Orientación Manual, en correspondencia con el Primer Ciclo de la Educación Primaria Especial.*
- *Pre-taller, en correspondencia con el Segundo Ciclo de la Educación Primaria Especial.*

El aprendizaje Pre-Laboral comparte con la educación tecnológica¹⁰⁵, el desarrollo de competencias generales y aporta los saberes formativos (conocimientos y capacidades) y los instrumentales. Este enfoque sitúa a las instituciones en un proceso de reflexión, para acordar y discutir el modo de transitar esta transformación, en forma sistematizada y organizada.

En las instituciones educativas especiales se deberá:

- *Promover la educación psicomotriz: la conciencia del cuerpo propio, el dominio del equilibrio, el control y la eficacia de diversas coordinaciones globales y segmentarias, el control de la inhibición voluntaria y de la respiración, la organización del esquema corporal, la orientación en el espacio y en el tiempo.*
- *Familiarizar al alumno con los materiales, herramientas y técnicas polivalentes que le permitan desarrollar destrezas y habilidades.*
- *Buscar el desarrollo de competencias generales y básicas que puedan articularse con todos los espacios curriculares de la Educación Primaria Especial y profundizarse en futuras etapas de formación, potenciando las capacidades propias de los alumnos.*
- *Fomentar el ejercicio de actitudes sociales que favorezcan la participación activa del alumno en diferentes grupos de trabajo.*

105 Educación tecnológica, permite conocer y comprender conceptos relacionados con los modos en que las personas intervienen de forma intencionada y organizada sobre el medio natural y social, actuando sobre los materiales, la energía o la información, en cada época, cultura y lugar. Esta intencionalidad, característica de la acción tecnológica, brinda excelentes oportunidades de promover el desarrollo del pensamiento estratégico relacionado con el diseño, la producción y el uso de tecnologías, atendiendo a las consecuencias beneficiosas y de riesgo sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente.

- *Iniciar a los educandos en la práctica de actividades ocupacionales, sociales, artísticas, etc., que le permitan descubrir sus habilidades, preferencias e intereses, con un sentido pre-vocacional.*

Orientación Manual

Se considera a la Orientación Manual como la primera etapa de Formación Pre-Laboral. De desarrollo simultáneo con las demás áreas curriculares y a cargo del maestro de grado, esta etapa tiene como finalidad habilitar conductas psicomotrices y sensorio-perceptivas, y estimular la producción creativa.

La selección de contenidos para este espacio curricular deberá favorecer la práctica de destrezas básicas a través de la exploración y manipulación de materiales didácticos y utensilios de uso cotidiano, convencionales y no convencionales, que permitan descubrir y desarrollar las aptitudes propias de cada sujeto. Las actividades específicas deberán ser seleccionadas según los contenidos de las unidades didácticas.

Expectativas de Logro

Los alumnos al finalizar el Primer Ciclo, en el Área de Orientación Manual, deberán:

- Desarrollar el máximo nivel de sus capacidades funcionales generales y realizar construcciones libres con el cuerpo, los objetos, materiales y utensilios no convencionales y convencionales, a través de:
 - *La realización de construcciones con el propio cuerpo, con el del otro y con objetos, que favorezcan la integración de su esquema corporal.*
 - *La exploración, la utilización y el reconocimiento de materiales y utensilios no convencionales y convencionales, aplicados en producciones creativas.*
 - *La coordinación dinámica general y el logro de posturas correctas en distintas situaciones.*
 - *La coordinación dinámica manual y la ejecución de actividades que involucren la prensión gruesa y fina, y favorezcan la precisión, la rapidez y la fuerza muscular.*
 - *El desarrollo de la atención espontánea y voluntaria.*
 - *El logro del aumento de resistencia a la fatiga.*

Orientaciones Didácticas

El docente buscará brindar al alumno experiencias significativas, concretas y directas, con diversidad de recursos didácticos, las que gradualmente permitirán otorgar significación social a la totalidad de los aprendizajes.

Se favorecerá la educación de la atención, la percepción y el movimiento mediante gestos simples con dificultad progresiva, priorizando las actividades lúdicas, psicomotrices, sensorio-perceptivas, y el trabajo creativo.

Se sugiere que las actividades sean libres y dirigidas, que giren alrededor de las construcciones con el propio cuerpo y el del otro, con objetos, con colores (témperas, acuarelas, tintas, tizas, etc.), con diferentes texturas, con objetos que produzcan sonidos, etc. Podrán ejecutarse varias tareas simultáneamente, siempre que respondan a los mismos requerimientos en función de las capacidades a habilitar y a adquirir por los alumnos.

Al ejecutar las tareas se seguirá un ordenamiento gradual en las acciones y en los movimientos. Este orden deberá responder al proceso evolutivo del niño en cuanto al desarrollo céfalo - caudal y próximo - distal.

Se preverá la utilización de materiales y utensilios no convencionales, además de los convencionales, lo que permitirá al alumno explorarlos e investigarlos.

Pre-Taller

Se entiende por Pre-Taller a la segunda etapa del Área Pre-Laboral, actividad pre-ocupacional que tiene por objeto el desarrollo de capacidades, intereses, habilidades y destrezas del alumno con un sentido pre-vocacional, polivalente, integral y flexible.

Este trayecto debe acompañar al alumno en la búsqueda de sus intereses, para posibilitarle, en un futuro, acceder con seguridad y confianza al Servicio de Educación Integral Secundaria Especial.

Se llevará a cabo en forma secuenciada y tendrá en cuenta la adquisición de conocimientos y destrezas básicas previas al aprendizaje de ocupaciones y oficios. Dada la importancia que reviste la educación tecnológica y la preparación en actividades pre-ocupacionales, todos los alumnos del Segundo Ciclo del Servicio de Educación Primaria Especial, deberán transitar por el Pre-Taller, aún cuando no hayan completado el 1er.Ciclo o requieran de Programación Asistida (Anexo VI).

Los Pre-Talleres de las Escuelas Primarias de Educación Especial tienen por finalidad continuar la Orientación Manual impartida durante el Primer Ciclo y posibilitar la adquisición de un entrenamiento básico con diferentes actividades, en las que los alumnos tengan la oportunidad de emplear materiales y herramientas de uso polivalente, iniciarse en diversas ocupaciones relacionadas con los oficios, y recibir una educación integral que estimule la creatividad, la confianza, la autoestima y la autorrealización.

La educación tecnológica planteada en el Pre-Taller se propone como área curricular diferenciada y definida. Se constituye como una más, al igual que Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y debe mantener con ellas una permanente articulación.

El Pre-Taller debe contemplar las características del mundo actual, cambiante y complejo, en el que se requiere adquirir competencias adecuadas a la realidad que se vive.

Orientaciones para la organización del Pre-taller

Cada grupo de estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Primaria Especial, en función de sus características individuales, debe asistir un mínimo de 4 horas semanales al Pre-Taller. Se procurará que dichas horas se impartan en una jornada de trabajo, de manera tal que se favorezca el inicio y la culminación en la ejecución de un proceso. La cantidad de horas podrá incrementarse cuando el Equipo Interdisciplinario considere que el alumno se encuentra en condiciones de ser incluido en el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial. En este caso, y bajo ningún concepto, se dejará de lado el dictado de las demás áreas curriculares. La distribución de los espacios y tiempos estará en concordancia con la organización de cada institución escolar.

El Pre-Taller deberá funcionar en el turno y en las instalaciones de la escuela primaria especial, o en un anexo integrado funcionalmente a la misma. Deberá estar equipado con las maquinarias, herramientas y materiales propios de la actividad a desarrollar.

El espacio físico del Pre-Taller debe convertirse en un espacio social, un ámbito de interrelación, apto para trabajar en grupos cooperativos, en aprendizaje colaborativo¹⁰⁶, para estimular la creatividad, el desarrollo de destrezas e invitar al descubrimiento y a la experimentación.

¹⁰⁶ El aprendiz requiere de un agente mediador, responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y le permita apropiarse del conocimiento (Vigotsky, 1974). Es necesario que cada participante asuma su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía para favorecer los procesos individuales (crecimiento y desarrollo), las relaciones interpersonales y la productividad.



El Pre-Taller debe contemplar las características del mundo actual, cambiante y complejo, en el que se requiere adquirir competencias adecuadas a la realidad que se vive.



El espacio físico del Pre-Taller debe convertirse en un espacio social.

El Pre-taller estará a cargo del Maestro de Pre-taller. Este cargo podrá ser cubierto por un Profesor en Educación Especial idóneo (20 hs.), o un Profesor de Plástica (20 Hs.), o un Profesor de Actividades Prácticas/Tecnología (20 hs.); o bien por 2 docentes, con especialidad en Actividades Prácticas/Tecnología y Educación Artística Plástica (con 10 horas cada uno).

Es muy importante destacar que el maestro de aula y el maestro de Pre-Taller deberán trabajar en forma conjunta y simultánea, constituyéndose en una verdadera pareja pedagógica. En esta circunstancia, la función del maestro de grado se transforma en la de "Maestro de Apoyo al Pre-Taller". El objetivo a cumplir es el de articular los contenidos de las unidades didácticas de los diversos espacios curriculares y lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

Los docentes del Pre-taller deben participar activamente en la instancia de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos.

El maestro de aula y el maestro de Pre-Taller serán una verdadera "Pareja Pedagógica".

Expectativas de Logro

Al finalizar el Pre-Taller, los alumnos deberán ser capaces de:

- Alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y habilidades en la utilización de materiales, herramientas y técnicas, con sentido polivalente y pre-vocacional, que les permitan producir creativamente, expresarse, comunicarse y resolver problemas de carácter práctico, mediante:
 - El logro de conductas adaptativas pre-laborales, individuales y grupales que promuevan los hábitos de trabajo.
 - El conocimiento básico de las propiedades de los materiales y su uso apropiado.
 - La utilización de herramientas y máquinas simples de uso cotidiano.
 - La realización de construcciones intencionales con diferentes materiales, herramientas y técnicas.
 - La expresión de ideas y emociones que reflejen la creatividad individual y grupal en sus producciones.
 - La anticipación de riesgos potenciales en la utilización de materiales, herramientas y máquinas simples de uso cotidiano.
 - La valoración del trabajo individual y en equipo en la organización y realización de proyectos.

Los contenidos del Pre-Taller se articulan y trabajan en proyectos integrales con el maestro de grado.

Orientaciones Didácticas

Los contenidos del Pre-Taller se articulan y trabajan en proyectos integrales con el maestro de grado, teniendo en cuenta las unidades didácticas seleccionadas por el mismo, en búsqueda de garantizar la continuidad y la secuenciación de los contenidos trabajados. Resulta muy importante incorporar la mirada de la educación tecnológica, procurando el desarrollo de estrategias problematizadoras, a partir de las cuales el conflicto cognitivo desencadene el saber hacer y la reflexión sobre dicha acción.

Este período formativo adquiere importancia relevante en los siguientes aspectos:

· **Con relación a la inteligencia**, incide sobre las mismas bases del desarrollo de la inteligencia, activando los campos sensorial, perceptivo y motor.

· **Con relación a la habilidad manual**, ofrece una serie de praxias elementales que favorecen el establecimiento de destrezas y hábitos necesarios para su posterior desarrollo, en el proceso de formación laboral. En consecuencia, los contenidos específicos se referirán a las competencias requeridas para las áreas de producción: habilidades manuales pre-ocupacionales y entrenamiento básico. De esto se desprende que los alumnos no egresarán de los pre-talleres como "expertos" en una ocupación u oficio, sino con destrezas básicas comunes a varias actividades, lo que le otorga a esta área su carácter de polivalente.

- Con relación a la expresión creativa, facilita la manifestación de las emociones de los alumnos en diversas producciones, las que serán valoradas con sentido pre-vocacional.



El Pre-Taller tiene una doble función: a) pre-vocacional y b) instrumental.

El Pre-Taller tiene una doble función: a) pre-vocacional, ya que se propone el descubrimiento e identificación de las aptitudes e intereses de los alumnos; b) instrumental, puesto que se promueve la adquisición de competencias que permitan la resolución de problemas de orden práctico.

Se propiciará el aprender "haciendo". Esto implica enseñar despertando el interés y presentando desafíos, problemas y movilización para la búsqueda de la solución. Se seleccionarán aquellos contenidos que tengan mayor significación para la vida y para su posterior inclusión en el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial.

Una de las propuestas metodológicas, puede plantearse a partir del concepto del aula-taller ¹⁰⁷, que propone otra concepción con respecto al uso del tiempo y del espacio, y cuyo eje funcional es la implementación de proyectos. Se trata de una estrategia didáctica basada en la construcción de conocimientos en interacción con el medio.

Los proyectos deben ser globalizadores, integrar diversas áreas del conocimiento, favorecer el desarrollo de habilidades como capacidades, valores, etc., y estimular además la participación grupal y la apropiación del conocimiento por los canales del hacer.

Cada Proyecto a desarrollarse en el Pre-Taller necesita el planteo de: la situación problemática, la formulación del problema, la búsqueda de alternativas de solución, la selección y el diseño de la solución, la concreción de la solución y la evaluación.



Cada Proyecto a desarrollarse en el Pre-Taller necesita el planteo de: la situación problemática, la formulación del problema, la búsqueda de alternativas de solución, la selección y el diseño de la solución, la concreción de la solución y la evaluación.

El ritmo de avance lo fija el tema a tratar, su importancia en función del interés de los alumnos, de cómo se inserta en la problemática y la capacidad de los mismos para resolver problemas y cumplir con una secuencia de contenidos concretos o temas específicos.

Una buena forma de organizar el trabajo y asegurarse que el alumno vaya transitando por distintas actividades pre-ocupacionales, además de familiarizarse con la terminología propia de la formación laboral, es planificar la tarea por sectores o familias profesionales ¹⁰⁸. Éstas tienen que ver, no sólo con profesiones y oficios afines, sino también con los materiales, herramientas y técnicas operativas comunes y polivalentes utilizados por cada familia.

107 ANDER EGG, Ezequiel (1986): Hacia una pedagogía autogestionaria, Editorial Humanitas, Buenos Aires.

108 Sectores profesionales aprobados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): gastronomía y hotelería; carpintería; construcción; cerámica; indumentaria y textil; cuero y calzado; energía y electricidad; agropecuario; mimbtería; diseño y decoración; impresión gráfica y serigrafía; metal mecánica; herrería.

Referencias Bibliográficas

Educación Primaria Especial ¹⁰⁹

AGENO, Raúl Mario (1991): *La problemática del aprendizaje. Del tiempo cronológico al tiempo lógico*, Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis, Rosario.

AISENBERG, Beatriz – ALDEROQUI, Silvia (comps.) (1993): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.

----- (comps.) (1998): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Paidós, Buenos Aires.

BAQUERO, Ricardo (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.

----- y otros (2008): *Debates constructivistas*, Aique, Buenos Aires.

BARRIO, J. L. (2001): "Lengua oral en educación infantil", en CAMPS, Anna (comp.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Graó, Barcelona.

BAUTISTA, Rafael (comp.) (1993): *Necesidades educativas especiales*, Aljibe, Málaga.

BORSANI, María José (2001): *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BRENNAN, Wilfred K. (1990): *El currículo para niños con necesidades especiales*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

BROITMAN, Claudia – ITZCOVICH, Horacio (1996): *Taller de resolución de problemas. Matemática Tercer Ciclo*, Dirección de Curricula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación y Cultura, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CARRETERO, Mario - VOSS, James (comps.) (2004): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires.

CARRETERO, Mario (1995): *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Aique, Buenos Aires.

CASSANY, Daniel (1994): *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.

----- (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Paidós, Barcelona.

CASTORINA, José A. (comp.) (2003): *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Gedisa, Barcelona.

CASTORINA, José A. y otros (1996): *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

CASTORINA, José Antonio y otros (1989): *Problemas en psicología genética*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

109 La bibliografía consignada pretende aportar las fuentes consultadas en la ejecución de los Lineamientos de Educación Primaria Especial y aportar al equipo escolar un material bibliográfico, que le permita abordajes profesionalmente sólidos, para la producción de aprendizajes escolares significativos.

CASTORINA, José Antonio (1999): *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

CASTORINA, José Antonio (2008): "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque", en *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 79, SUTEBA, Buenos Aires, edición digital en <<http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3530>>

CHARNAY, Roland (1988): "Aprender por medio de la resolución de problemas", en PARRA, Cecilia – SAIZ, Irma (comp.) (1994): *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.

DE GUZMÁN OZÁMIZ, Miguel (1995): "Tendencias innovadoras en educación matemática", Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

DEVAL, Juan (1991): *Crecer y pensar*, Paidós, Barcelona.

Diseño Curricular para la Educación Inicial, Dirección de Curricula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, 2000.

Diseño Curricular para la Educación Inicial, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, La Plata, Buenos Aires, 2008.

Diseño Curricular para la Educación Inicial, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2008.

Diseño Curricular para la Educación Primaria, Dirección de Curricula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2008.

Diseño Curricular. Educación General Básica. Primer y Segundo Ciclo, Jurisdicción Tucumán, Volumen I, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, San Miguel de Tucumán, 1997.

Diseño Curricular. Nivel Inicial, Jurisdicción Tucumán, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, San Miguel de Tucumán, 1997.

Documento para la Reflexión Institucional "Pautas Básicas para la Transformación Educativa en la Rama de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires". Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial, La Plata. Buenos Aires. 2000.

Documentos de discusión: "Adecuaciones curriculares", "Capacitación laboral", "Los nuevos paradigmas en educación especial", "Escuela común y escuela especial", "La escuela inclusiva", 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1999.

ELKONIN, D. B. (1980): *Psicología del juego*, Visor, Madrid.

FERNÁNDEZ, Alicia (2000): *Poner en juego el saber*, Nueva Visión, Buenos Aires.

FERREIRO (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica, México.

FERREIRO, Emilia (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

FOLLARI, Roberto (1994): *Práctica educativa y rol docente*, Aique, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1989): "La importancia el acto de leer" en FREIRE, Paulo – MACEDO, Donaldo: *Alfabetización. Lectura de la palabra de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (2008): *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Buenos Aires.

GALAGOVSKY, Lidia - ADURIZ-BRAVO, Agustín (2001): "Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico", en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 19, n° 2, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

GARRIDO LANDIVAR, Jesús (1992): *Adaptaciones curriculares*. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial, Cepe, Madrid.

GONZALEZ MANJON, Daniel (1999): *Adaptaciones curriculares*. Guía para su elaboración, Aljibe, Málaga.

GOODMAN, Jetta (comp.) (1992): *Los niños construyen su lectoescritura*, Aique, Buenos Aires.

GORTARI, Margarita - SEIMANDI, Ana María (1995): *Proyecto globalizador: propuesta didáctica para el área de ciencias naturales*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

HANNOUN, Hubert (1977): *El niño conquista el medio*, Kapelusz, Buenos Aires.

HARLEN, W. (1994): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Morata, Madrid.

IAIES, Gustavo (comp.) (1995): *Didácticas especiales*. Estado de debate, Aique, Buenos Aires.

JOLIBERT, (1994): *Formar niños productores de textos*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

JOLIBERT, Jossette (1994): *Formar niños lectores de textos*, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

KAMII, Constance (1992): *El niño reinventa la aritmética*, Visor, Madrid.

KAUFMAN, Ana María (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Santillana, Buenos Aires.

KAUFMAN, M. - FUMAGALLI, L. (comp.): *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*, Paidós, Buenos Aires.

KAUFMAN, Verónica - SERAFINI, Claudia - SERULNICOFF, Adriana (2005): *El ambiente social y natural en el jardín de infantes*, Hola Chicos, Buenos Aires.

KAUFMANN, Verónica - SERULNICOFF, Adriana (2000): "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en MALAJOVICH, Ana (comp.): *Recorridos didácticos en el nivel inicial*, Paidós, Buenos Aires.

Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2001.

Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios del Área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán, Coordinación de Educación Especial, Dirección General de Enseñanza, Ministerio de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, 2003.

Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular. Primer y Segundo Grado, Dirección de Curricula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación y Cultura, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.

MALAJOVICH, Ana (2000): *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Paidós, Buenos Aires.

MARCHESI, Álvaro - COLL, César - PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza, Madrid.

MENÉNDEZ MARTÍNEZ, M. del Carmen (1996): *Programación del lenguaje matemático en educación especial*, Cepe, Madrid.

MOLINA GARCIA, Santiago (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Aljibe, Málaga.

MOLL, Luis C. (comp.) (1993): *Vigotsky y la educación*, Aique, Buenos Aires.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Serie Cuadernos para el aula.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1° ciclo EGB/Nivel Primario, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2007.

OSORIO M., Carlos (2002): "La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. Aproximaciones y experiencias para la Educación Secundaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 28.

PARRA, Cecilia - SADOVSKY, Patricia - SAIZ, Irma (1994): "Número, espacio y medida" y "Número y sistema de numeración", Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

PORLÁN, Rafael (1999): "Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación", en KAUFMAN, M. - FUMAGALLI, L. (comp.): *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*, Paidós, Buenos Aires.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio - GÓMEZ CRESPO, Miguel Ángel (1998) *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Morata, Madrid.

RATHS, Louis E. y otros (1971): *Enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Paidós, Buenos Aires.

RATTO, Jorge A. (1979): *Ciencias para maestros*, Tomo I, Marymar, Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.

SARLÉ, Patricia (coord.) (2008): *Enseñar en clave de juego*, Noveduc, Buenos Aires.

SCHEINES, Graciela (1985): *Los juegos de la vida cotidiana*, Eudeba, Buenos Aires.

Sitios Web Recomendados

- Babar, Revista de literatura infantil y juvenil <<http://www.revistababar.com>>
- Canal Encuentro <<http://www.encuentro.gov.ar>>
- Cuatrogatos, Revista de literatura infantil <<http://www.cuatrogatos.org>>
- Chicos y escritores, Espacio para leer, escribir y compartir dirigido a niños y niñas de 4 a 12 años <<http://www.chicosyescritores.org>>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, <<http://abc.gov.ar>>
- Educ.ar, portal educativo del Estado argentino <<http://www.educ.ar/educar/docentes>>
- Educa Red Argentina <<http://www.educared.org.ar>>
- El monitor de la educación, Revista de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación <<http://www.elmonitor.me.gov.ar>>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos Curriculares, Educación Primaria <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/index>>
- Imaginaria, Revista de literatura infantil y juvenil <<http://www.imaginaria.com.ar>>
- Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, <http://www.lecturayvida.org.ar>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular, Desarrollo curricular y Formación Docente, <<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html>>

Área de Formación Pre-laboral

- ANDER EGG, Ezequiel (1986): *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Área de Diseño Curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual.
- Área de Plástica y Pre-tecnología, Instituto Nacional de Educación Especial, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1983.
- CALZADILLA, María Eugenia (2002): "Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación", *Revista Iberoamericana de Educación*.
- CAMPBELL, L. - CAMPBELL, B. - DICKENSON, D. (2000): *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*, Troquel, Buenos Aires.
- CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel (coord.) (2005): *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes*, Ediciones Pirámide, Málaga.
- CONSTANZO, C. - ITURRALDE D. - CAMPOS P. (2006): *La escuela desarrolla competencias para el mundo del trabajo*, Master Grupo Editor, Buenos Aires.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida - HERNÁNDEZ ROJAS, Fernando (1999): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, MacGraw-Hill. México.
- *Diseño Curricular. Educación General Básica. Primer y Segundo Ciclo*, Jurisdicción Tucumán, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, San Miguel de Tucumán, 1997.
- Documentos Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos, 2006.
- EISNER, Elliot W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*, Martínez Roca, Barcelona.
- EISNER, Elliot W. (1995): *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona.
- GAY, Aquiles - FERRERAS, Miguel Ángel (1997): "La educación tecnológica. Aportes para su implementación", Red Federal de Formación Docente Continua, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000): *Educación y cultura visual*, Octaedro, Barcelona.

- *La selección y el uso de los materiales para el aprendizaje de los CBC. Orientaciones para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.
- *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- *Lineamientos Organizativos y Orientaciones Curriculares para los Servicios del Área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán*, Coordinación de Educación Especial, Dirección General de Enseñanza, Ministerio de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, 2003.
- *Los CBC en la escuela 2° Ciclo EGB*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.
- LLOMPART, Paula (2006): "Discapacidad, arte y educación social", ponencia en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad "Reconocer la diferencia para proteger la igualdad", Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Tecnológica, Primer Ciclo de Educación Primaria*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- TILLEY, Pauline (1991): *El arte en la educación especial*, Editorial CEAC, Barcelona.
- VIGOSTKY, L. (1979): *La imaginación y el arte en la infancia*, Biblioteca De Ensayo, s/l.

Anexo V

**Servicio de Educación Integral
Secundaria Especial**

Contenido

Presentación

Descripción de la Prestación

- Definición Conceptual
- Beneficiarios
- Pautas de Ingreso y Egreso
- Tipo de Prestación
- Equipo Profesional

Estructuración del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial

- Introducción
- Objetivos del Servicio
- Organización y Funcionamiento del Servicio
- Criterios Básicos para la Selección y Organización de los Contenidos Curriculares
- Orientaciones sobre las Estrategias de Enseñanza
- Orientaciones sobre la Evaluación de los Aprendizajes

Referencias bibliográficas

Presentación

La posición actual en el mundo es que todas las personas accedan a la educación, ya que es un derecho fundamental e inherente a todo ser humano. A partir de 1990, la tendencia de garantizar la equidad educativa y la igualdad de oportunidades, estimuló a los países a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de las prestaciones. En Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN), adhirió a esos objetivos y estableció como obligatoria la educación en tres niveles: inicial, primario y secundario. El Consejo Federal de Educación, sostiene que se deben definir políticas educativas que garanticen la educación obligatoria del nivel secundario a las personas con discapacidad. Para cumplir con ello, contempla la definición de formatos específicos de escolarización.¹¹⁰

La Modalidad Educación Especial tiene la responsabilidad de organizar configuraciones de apoyo para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes con discapacidad, en las distintas ofertas educativas del nivel secundario. Esta tarea representa un camino que la Educación Especial ha transitado en general de manera asistemática. De allí es que hoy se plantea una revisión de la oferta, en pos de brindar un servicio acorde a los postulados de la LEN, que se enmarque en los principios de inclusión y calidad.

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, destinado a aquellos adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad, se enmarca en la normativa para la Educación Secundaria, y en la Modalidad

¹¹⁰ Resolución CFE N° 84/09 y Anexo - 2009. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

de Educación Técnico Profesional (ETP)¹¹¹, con significativas adecuaciones en la organización curricular e institucional.

La propuesta educativa destaca el componente de vinculación de la escuela con los contextos donde transitan los jóvenes (familiares, laborales, productivos, artísticos y recreativos) pero, sobre todo, valora la palabra y el proyecto de futuro de cada uno y acompaña la construcción del mismo durante su tránsito por el Servicio.

Se fundamenta en tres ejes:

- Educación Integral, basada en el principio de educación inclusiva¹¹² y en la formación del joven como sujeto de derecho, ciudadano activo y responsable y en permanente interacción con otros jóvenes en ámbitos educativos, culturales y recreativos. Atiende además, todas las dimensiones de su personalidad, fomentando el desarrollo intelectual, físico, artístico, psicológico, social, emocional, ético, cívico, etc.

Al decir de Martha Nussbaum,¹¹³

“La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico. Consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos, es un modelo personalizado, crítico y activo. La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas, para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública”.

Es necesario entonces, plantear una discusión institucional e interinstitucional en relación a los saberes que los adolescentes y jóvenes necesitan hoy. Y a partir de ella, y de la indagación permanente sobre los intereses de los alumnos, establecer cuáles son los ejes fundamentales para brindar a todos una plena inclusión en la vida cultural, social, económica y política, para promover y facilitar su articulación dentro del espacio escolar y fuera de él.

- Formación para el trabajo y para la vida. La Educación Especial, consustanciada con los postulados de la Ley de Educación Técnico Profesional, fundamenta la prevalencia de la formación laboral en la organización del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, tendiendo a instaurar en el alumno la “cultura del trabajo”, a través de una formación integral y sistemática. Debe brindar una preparación equilibrada con valor formativo y social equivalente.

Propone la organización del currículo desde un “enfoque por competencias”, que aspira a un desarrollo integral de la persona, permitiendo desempeños más contextualizados y funcionales, a través de la definición de qué queremos que haga y cómo queremos que aprenda.¹¹⁴

En este marco, la meta final de “educar para el trabajo”, cobra una nueva significación: la educación que se brinde al adolescente/joven tiene que tener un carácter integral, continuo y articulado con los distintos actores sociales que conforman el ámbito socioeducativo, laboral y productivo local.

111 Resolución CFE N°47/08- Anexo I- 2008. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior

112 Este principio se encuentra descrito en la Declaración de Salamanca y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

113 Nussbaum, Martha, Filósofa Estadounidense, 1947

114 Proyecto SEP-OEA. 2009. Desarrollo de competencias docentes para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Enfoque educativo. México.



La Educación Especial, consustanciada con los postulados de la Ley de Educación Técnico Profesional, fundamenta la prevalencia de la formación laboral en la organización del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, tendiendo a instaurar en el alumno la “cultura del trabajo”.

- Atención a las necesidades del joven y su entorno. La escucha de los intereses del alumno y apertura para la participación plena del joven, es fundamental para construir una educación de calidad; Faleiros dice:

"Es preciso que se garanticen el habla y el lugar del habla, para que ella tenga expresión y fuerza".

Esta actitud de escucha, también debe darse con el medio social en el que funciona el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial. Se deben valorar las distintas prácticas de la comunidad para organizarse ante la crisis y el desarrollo de formas económicas sustentables. Las experiencias de autogestión, la reconstrucción de vínculos y la construcción de relaciones sociales basadas en la cooperación y reciprocidad, son problemáticas a tener en cuenta en la educación especial. Deberá destacarse la importancia de considerar la *"economía alternativa, como otro lugar desde donde plantear la formación profesional y la integración de las personas con discapacidad"*.¹¹⁵

Por otra parte, durante la trayectoria escolar es necesario que los alumnos participen de espacios curriculares que favorezcan el desarrollo de prácticas educativas fuera de la escuela, como por ejemplo: acciones de voluntariado, emprendimientos cooperativos, muestras interactivas y/o producciones artísticas o tecnológicas.¹¹⁶

Para ser consecuente con lo expuesto, se hace necesario que las ofertas educativas, además de reflejar los nuevos marcos normativos, abarquen una articulación interactiva y permanente con otros estamentos sociales, a través de prácticas institucionales participativas que conduzcan a mejorar la calidad de vida con un nivel creciente de equidad.

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial tenderá fundamentalmente a educar para la vida, y esto es mucho más que para el trabajo, pero lo incluye, en tanto factor básico de desarrollo económico de una sociedad. En este aspecto, y por las razones previamente consideradas, existe consenso en ponderar más una educación polivalente que aquella que se plantee formar para un trabajo específico.

En definitiva, se puede inferir que la formación integral debe ser continua, flexible y cambiante, orientada hacia niveles tecnológicos avanzados, y especializaciones transversales, cuyo objetivo final sea la integración de la persona a la sociedad, a través de una actividad productiva y dignamente remunerada, bajo cualquiera de las distintas modalidades posibles de trabajo: competitivo, tutelado, protegido.¹¹⁷

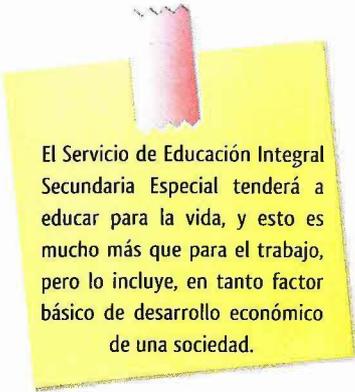
115 González, Graciela y Haramboure, María Elena. ¿Es Posible Compatibilizar El Aprendizaje Cooperativo Con Una Formación Profesional Competitiva? Debates Necesarios. – Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires – Actividades de Capacitación.

116 Resolución CFE N° 84/09 y Anexo - 2009. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.

117 Consejo General de Cultura y Educación – Comisión de Diseños Curriculares – Provincia de Buenos Aires. 2003

-Se considera "trabajo competitivo" a toda actividad que una persona con discapacidad desarrolla en forma integrada con otros trabajadores no discapacitados, en relación de dependencia, la que estará regulada por las leyes generales y especiales en la materia. O la que realiza por su cuenta o agrupada con terceros constituyendo pequeños emprendimientos. Comprende también al trabajo domiciliario.
- "Trabajo tutelado" es aquel que desarrollan algunos operarios en ámbitos ajenos al taller protegido, pero manteniendo siempre su dependencia. La relación contractual se realiza entre el Taller Protegido y la empresa contratante.

- El "trabajo protegido" se desarrolla bajo condiciones especiales en talleres protegidos. En general el acceso a esta modalidad laboral está reservado para aquellos trabajadores con discapacidad, cuya patología y edad no les permita desempeñar tareas competitivas o independientes.



El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial tenderá a educar para la vida, y esto es mucho más que para el trabajo, pero lo incluye, en tanto factor básico de desarrollo económico de una sociedad.

Descripción de la Prestación

Definición Conceptual

Se entiende por Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, al proceso educativo dinámico, flexible, integral, y sistemático tendiente a descubrir y desarrollar aptitudes y capacidades para el desenvolvimiento de las personas con discapacidad en el ámbito social y laboral. Tiene como meta final el desarrollo de competencias¹¹⁸ personales, profesionales y sociales, que le permitan facilitar su tránsito a un proyecto de vida independiente.

Beneficiarios

Personas con necesidades educativas derivadas de discapacidad entre 13 y 18 años de edad cronológica, que completaron o no el nivel primario. El límite máximo de permanencia en el Servicio no excederá los 20 años de edad.

Pautas de Ingreso y Egreso

Ingreso

Son requisitos para el ingreso al servicio:

- Edad cronológica entre 13 y 18 años.
- Condiciones psicofísicas que permitan su inclusión en alguno de los talleres integrales existentes en el servicio.
- Manifestar posibilidades mínimas de apertura a situaciones de aprendizaje

Egreso

Son causas de egreso:

- Haber cumplido los 20 años de edad cronológica.
- Cuando, a partir de los 18 años de edad cronológica, haya alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos y se detecte que por su situación individual, puede ser incluido en el ámbito laboral, o haya encontrado trabajo en forma independiente.
- Presentar niveles de desarrollo de diversa índole que determinen su ubicación en servicios laborales y/o de salud más adecuados a su nueva situación.
- Manifestar conductas que atenten contra la integridad psíquica y física propia y de los demás.
- Incumplimiento del control y tratamiento aconsejado por el área de salud.

Tipo de Prestación

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial plantea una educación integral que atienda, respete y valore las condiciones personales y sociales de los alumnos, garantizando el acceso a saberes que los constituyan como ciudadanos, en un paulatino y progresivo tránsito hacia la inclusión social.

El trabajo conlleva un carácter dignificante y humanizador, que lo convierte en el primordial elemento integrador de las personas. Por ello, en la organización del Servicio se prioriza la Formación Laboral, enmarcada en los fundamentos de la educación para la vida y el trabajo. De este modo, contempla los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las rutinas básicas laborales, con aprestamiento en operaciones y técnicas operativas propias de las tareas o puestos de trabajo, hasta diversos módulos de oficios que permitan la movilidad del egresado en amplias áreas ocupacionales. Debe tender siempre al desarrollo de competencias y capacidades que preparen al alumno para la transición a la vida independiente, para actuar en diversos contextos sociales y para la participación cívica, con responsabilidad y autonomía, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

El trabajo conlleva un carácter dignificante y humanizador, que lo convierte en el primordial elemento integrador de las personas.

.....
118 Se puede entender por "competencia" al conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo.

Propone también la creación de Talleres Artísticos con el objetivo de explorar, recrear y estimular las diversas formas que tienen los alumnos de expresar sus ideas, sentimientos y emociones, además de fomentar y desarrollar sus potencialidades estéticas.

La actividad del servicio se desarrollará en jornada simple (20 horas semanales). Si la institución educativa lo justificara, se podrán implementar actividades complementarias en jornada completa (35 horas semanales).

Criterios de Agrupamiento de los Alumnos para la Organización del Servicio

- Los agrupamientos de los alumnos serán lo más homogéneos posible en términos de edades cronológicas. En todo momento, y por la posible heterogeneidad en el rendimiento, deberá atenderse al principio de individualización de la enseñanza.

- Todo adolescente o joven entre 13 y 18 o 20 años deberá ser incluido en los diferentes grupos existentes en el Servicio. Cuando la condición de la discapacidad de algunos de los integrantes requiera de una Programación Asistida, el proyecto educativo individual deberá efectuarse sobre lo planteado en el Anexo VI.

- El número de alumnos por grupo será un mínimo de 7 y un máximo de 14. Cuando el grupo esté conformado por alumnos con rendimientos pedagógicos sumamente heterogéneos, el Equipo Interdisciplinario definirá la conveniencia de disminuir los límites establecidos precedentemente, a un mínimo de 6 y un máximo de 12 alumnos.

Equipo Profesional

El equipo básico del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial estará conformado por:

- *Personal Directivo (Director - Vice-director)* ¹¹⁹
- *Maestro de Taller*
- *Maestro de Apoyo Pedagógico*
- *Maestro de Apoyo a la integración, itinerante*
- *Profesor de Taller Artístico* ¹²⁰
- *Profesor de Educación Física*
- *Fonoaudiólogo*
- *Trabajador Social*
- *Psicólogo*
- *Maestro Celador*

Estructuración del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial

Introducción

Si consideramos a la educación como un derecho social y prioritario, la formación integral de la persona, más allá de sus condiciones particulares, debe posicionarla en un mismo plano de igualdad en el acceso de oportunidades, en el ejercicio de su ciudadanía, inserción sociolaboral y respeto de sí mismo.

La persona se presenta como un conjunto indisoluble que compromete sus diversos aspectos, físico, emocional, intelectual y social, toda vez que actúa intencionalmente pretendiendo un fin concreto. Es un ser en constante proceso, lo cual significa que sus potencialidades y capacidades siempre podrán ser ampliadas y que sus necesidades siempre estarán insatisfechas. Aprende a su propio ritmo, de manera escalonada y recorriendo diversos caminos en su proceso. La acción formativa, a través de la estimulación de sus potencialidades, debe permitirle ser él mismo y transformarse. Debe potenciar su autonomía y mejorar su calidad de vida.

119 Deberán acreditar formación docente en educación especial.

120 El profesional a cargo podrá tener titulación en algún lenguaje artístico según las necesidades de cada institución (música, artes visuales, teatro, danza, audiovisual, etc.).

Durante todo el trayecto educativo, la interacción con la familia y el medio serán de fundamental importancia, ya que conformará un proceso multidimensional que ayudará al alumno a construir un proyecto de vida significativo dentro del entorno al que pertenece.

Teniendo en cuenta los beneficios que trae aparejados la inclusión de los jóvenes en grupos sociales heterogéneos, es recomendable, siempre que sea posible, incorporar a los alumnos de este servicio, a las ofertas de educación secundaria común, con sus correspondientes adaptaciones, siguiendo las normativas de integración educativa pautadas. La participación en otros grupos sociales de la misma franja etaria (escuelas de educación común, clubes, actividades deportivas, grupos de ayuda comunitaria, etc.) será un elemento facilitador y multiplicador para su inclusión en los contextos que transite.

La formación estará siempre orientada al máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos y se estimulará la adquisición de competencias cognitivas, prácticas, éticas, estéticas, grupales y sociales, desde todas las dimensiones del conocimiento (actitudinal, conceptual y procedimental).¹²¹

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, de fundamental importancia en el proceso de transición a la vida independiente, debe brindar una educación integral de calidad, orientada a desarrollar capacidades y promover la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales que se manifiesten en el "saber hacer", "saber ser" y "saber estar".

Por ello debe basarse en la implementación de un modelo dinámico y significativo, que alterne cada saber con su praxis, sin perder de vista la voluntad y el deseo de aprender del alumno, la vocación y el crecimiento personal.

Para facilitar la inserción social, será necesario posibilitar el aprendizaje de otros temas significativos, utilizando recursos y/o estrategias innovadoras, entre las que se propone la inclusión de los estudiantes en otras instituciones del sistema educativo, preferentemente del nivel medio, para que compartan con otros jóvenes de su misma edad algunos espacios curriculares cuyos ejes sean el trabajo, la ciudadanía y la salud, además de interrelacionarse cotidianamente en la cultura juvenil que les pertenece.

Para ello se hace necesario un proyecto curricular que contemple también la construcción y el afianzamiento de vínculos con otras instancias educativas y sociales, favoreciendo un intercambio en el que los jóvenes accedan al conocimiento en distintos espacios y tiempos, y pongan en juego sus saberes, convirtiéndolos en experiencias y vivencias enriquecedoras.

El Servicio de Educación Integral Secundaria Especial tiene como núcleo de aprendizaje prioritario la formación para el trabajo. Por ello, la selección de contenidos a desarrollar considerará las pautas y criterios de los Programas de Formación Técnico Profesional, aprobados por los organismos oficiales competentes en la materia, los que serán adaptados según cada caso en particular. Todos ellos deben ofrecer además, el acceso a conocimientos relacionados con la Lengua, la Matemática, las Ciencias Naturales y Sociales, la Formación Ética y Ciudadana, la Educación Física, y la Educación Artística, en cualquiera de sus disciplinas.¹²²

Así planteado, se estructurará en Talleres de Formación Laboral Integral, organizados en ciclos cortos de formación, compuestos por trayectos abiertos y flexibles. Esto permitirá la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares dentro de los mismos, priorizando o sustituyendo contenidos y/o estrategias, conforme a las

121 M. González, Graciela y Haramboure, María Elena. ¿Es Posible Compatibilizar El Aprendizaje Cooperativo Con Una Formación Profesional Competitiva? Debates Necesarios. – Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires – Actividades de Capacitación.

122 Resolución C.F.E. n° 84/09 y su Anexo y Resolución C.F.E. n° 47/08.

particularidades de cada alumno o grupo de alumnos, pero sin perder su hilo conductor: el pleno desarrollo de la persona. Debido al vertiginoso cambio ideológico y tecnológico al que está sometido permanentemente el mundo laboral, las ofertas curriculares deberán ser objeto de reconsideración permanente.

Corresponde a la formación para el trabajo, destinada a las personas con discapacidad:

- Brindar los conocimientos teóricos y prácticos esenciales para desempeñarse en diversas ocupaciones, basadas en el aprendizaje de puestos de trabajo¹²³ o módulos de oficio.
- Habilitar a sus egresados para insertarse en el mercado competitivo en ocupaciones calificadas¹²⁴ o semicalificadas¹²⁵, en trabajos independientes y/o no formales, o en ámbitos de trabajo protegido o tutelado, de acuerdo a las posibilidades de los sujetos.

Es necesario destacar que debido al permanente avance tecnológico, la formación laboral de la persona con discapacidad, no se restringirá a la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo específico, sino que tenderá a ser multifuncional para acrecentar las posibilidades de acceso al mercado laboral.

Objetivos del Servicio

Los objetivos generales del servicio son:

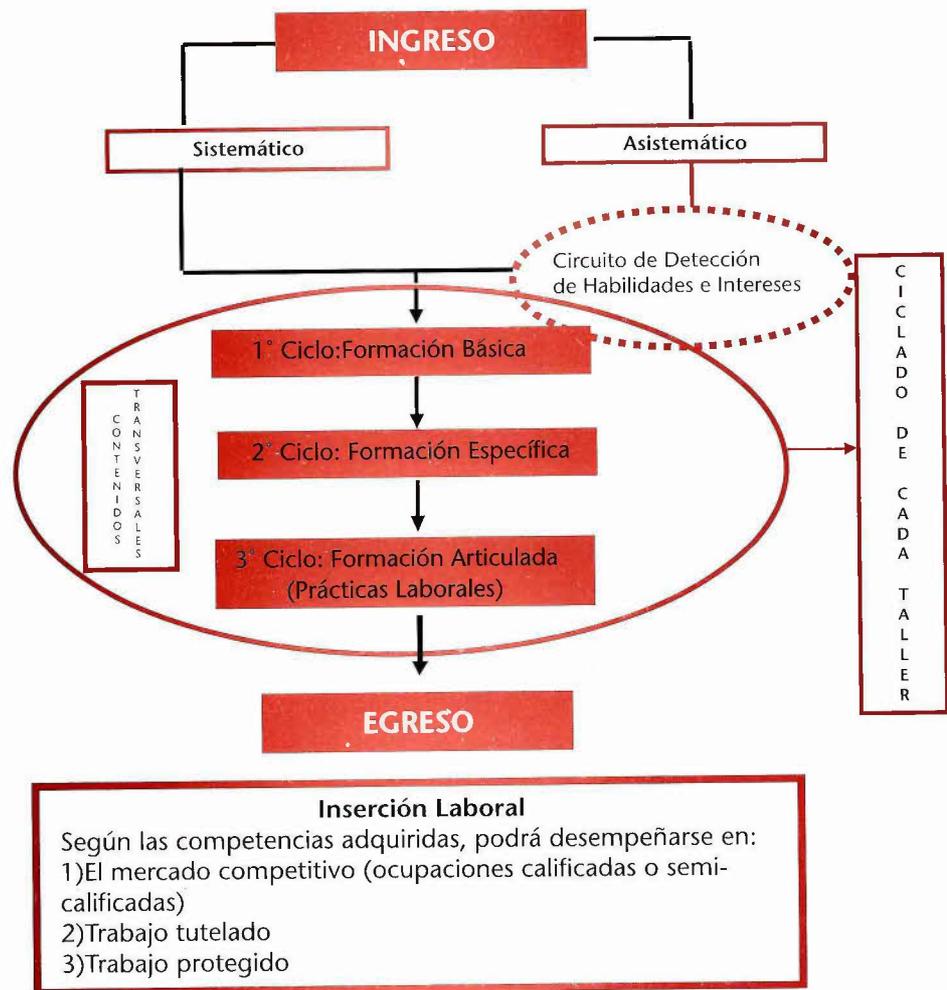
- *Contribuir al desarrollo integral de los alumnos, favoreciendo su desempeño personal, laboral y comunitario, en un marco de equidad con el resto de los ciudadanos.*
- *Promover la constitución de los alumnos como sujetos de pleno derecho, a través de proyectos curriculares orientados a la ciudadanía, la salud y el trabajo.*
- *Orientar y potenciar los intereses, aptitudes y capacidades para el trabajo, brindando una educación continua y de calidad, adecuada a las posibilidades de cada alumno.*
- *Favorecer la ejecución de prácticas profesionalizantes en situaciones reales de trabajo, articulándolas con distintos sectores de la actividad socio-productiva, considerando además las particularidades locales y/o regionales.*
- *Propiciar la cultura del trabajo, valorando cualquier ocupación digna que permita a los alumnos sustentarse en forma independiente, incluido el trabajo no formal.*
- *Aumentar la empleabilidad de los egresados, brindándoles oportunidades formativas aplicables a amplios campos ocupacionales.*
- *Procurar la inserción laboral y social de la personas con discapacidad.*
- *Estimular el desarrollo de actividades de formación artística, en sus variadas disciplinas, a fin de atender los intereses y potenciales creativos de los alumnos.*

123 Se considera "puesto de trabajo" al conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que, dentro de ciertas condiciones, constituyen la labor regular de un individuo.

124 La "ocupación calificada" comprende un gran número de operaciones complejas, cuya ejecución requiere la iniciativa propia del trabajador para organizar sus labores y realizarlas con escasa supervisión; el conocimiento completo y detallado de los procesos y de las técnicas operativas; la capacidad de juicio y la responsabilidad por productos, materiales y equipos utilizados.

125 Una "ocupación semicalificada" incluye cierto número de operaciones más o menos complejas, que se repiten con un ritmo impuesto por el proceso del trabajo y exige para su ejecución habilidad manual limitada a un trabajo rutinario bien definido, y atención y conocimientos tecnológicos elementales.

Organización y Funcionamiento del Servicio



El ingreso al Servicio de Educación Integral Secundaria Especial podrá ser sistemático o asistemático.

Ingreso sistemático. Se considera al que realizan los alumnos que estuvieron regularmente incorporados a la Educación Primaria Especial.

Ingreso asistemático. Se considera al que realizan los alumnos que provienen de otros niveles o modalidades de educación o que no recibieron formación pre-laboral.

Los Talleres Integrales que ofrezca el Servicio estarán organizados en ciclos de complejidad creciente. La permanencia de los alumnos en cada ciclo, dependerá del tiempo que necesite cada uno de ellos para adquirir los desempeños deseados. A pesar de ello, es aconsejable que el alumno no permanezca más de tres (3) años en cada ciclo.

Un oficio o profesión está compuesto por conocimientos teóricos y prácticos que se ponen en juego en los diversos puestos de trabajo que el egresado deberá desempeñar en su ejercicio laboral.

Un módulo ocupacional agrupa un conjunto de puestos de trabajo que el alumno debe aprender. La secuenciación y graduación de la Formación Laboral en módulos de oficio u ocupacionales, está justificada por las características de sus desti-

natarios. Nos permite formular un plan de aprendizaje gradual, y contar con una unidad de referencia para acreditar las competencias adquiridas por los alumnos.

Los puestos de trabajo, aportan un componente referencial todavía más acotado, ya que es un conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que, dentro de ciertas condiciones, constituyen la labor regular de un individuo.

Por su parte una tarea es una unidad representativa de un trabajo que exige, a quien lo realiza, la dedicación de un tiempo importante y la posesión de determinados conocimientos, aptitudes y habilidades.

La operación es cada una de las partes en que se divide una tarea. Hay operación cuando se modifica intencionalmente una característica físico-químico de un objeto. Por su parte las operaciones básicas extraídas de los oficios ofrecen la particularidad de ser aplicables a varios grupos de tareas u ocupaciones.

Este tipo de currículo organizado por el análisis de los puestos de trabajo y de las tareas, permite que los alumnos puedan aprender por pasos y, al mismo tiempo, encontrar la relación entre ellos. Además, permite graduar las complejidades y adaptar los contenidos, según las características de la población escolar, conforme los objetivos que se persigan.

Es importante destacar el rol fundamental que podrá tener el trabajo en pareja pedagógica, constituida ésta por el Maestro de Taller y el Maestro de Apoyo Pedagógico. En forma conjunta y coordinada, deberán intervenir en la implementación de proyectos educativos a fin de integrar y articular las diversas áreas del conocimiento.

Una vez concluido el paso por un módulo, haya o no completado el alumno todos los logros finales previstos en él, el equipo interdisciplinario arbitrará estrategias para su efectiva inserción en el ámbito laboral. En caso de no concretarse la misma, podrá comenzar otra etapa de capacitación en otro módulo.

Circuito de Detección de Habilidades e Intereses

Está destinado principalmente a aquellos alumnos cuyo ingreso haya sido asistémico.

El alumno realizará el circuito en el Primer Ciclo de los diversos Talleres Integrales, transitando durante 10 días hábiles aproximadamente, por aquellos talleres elegidos por él mismo (autodeterminación) o sugeridos por el Equipo Interdisciplinario. De este modo, tomará contacto con materiales y herramientas de uso polivalente, y se detectarán sus habilidades e intereses. Por lo tanto, este circuito constituye una etapa de transición, con un sentido evaluativo y pre-vocacional, que le permitirá al alumno, en relación a su situación particular, la posterior ubicación en un taller determinado.

1er. Ciclo – Formación Básica

Comprende el conocimiento de las operaciones básicas propias de los módulos ocupacionales y la introducción a nuevas técnicas y tecnologías, así como también la adquisición de la rutina y los hábitos de la tarea laboral, el lenguaje específico, las normas de seguridad e higiene, los valores morales y éticos, y los conocimientos complementarios relacionados con el contexto socio-cultural en el que vive el alumno. Se propiciará toda actividad que redunde en beneficio de su independencia personal.

El Primer Ciclo comprende el conocimiento de las operaciones básicas propias de los módulos ocupacionales y la introducción a nuevas técnicas y tecnologías.

Expectativas de Logro

Al finalizar el Primer Ciclo se espera que el alumno, bajo supervisión:

- Adquiera hábitos de trabajo referidos a ordenar materiales y herramientas, respetar horarios y lugares establecidos, demostrar esfuerzo en la realización de la tarea, etc.
- Identifique y utilice materiales, herramientas y máquinas simples.
- Conozca y aplique normas básicas de seguridad personal y grupal e higiene laboral.
- Adopte el gesto profesional adecuado para la ejecución de cada tarea.
- Interprete y respete las indicaciones de los portadores de texto.
- Aplique en forma práctica, tanto en las tareas relacionadas con el taller, como en la vida diaria, las nociones básicas de la matemática, la comunicación y del contexto socio-cultural.
- Desarrolle la expresión de sus necesidades creativas, a través del conocimiento y contacto con diferentes disciplinas artísticas.
- Utilice el dinero para realizar adquisiciones simples, con indicación expresa del adulto.
- Acepte órdenes, admita rectificar la tarea, mantenga su presentación e higiene personal y cumpla con la disciplina laboral.
- Establezca una comunicación adecuada con sus pares y docentes.
- Sea respetuoso y colaborativo en el trabajo con sus pares y superiores.
- Utilice medios de transporte en trayectos rutinarios.
- Utilice medios de comunicación corrientes, bajo indicación del adulto.
- Exprese sus intereses y gustos.
- Participe activamente en pequeños grupos.
- Conozca nociones elementales referentes al cuidado de su salud.
- Se aproxime al conocimiento de sus derechos y obligaciones.

2do. Ciclo – Formación Específica

En este ciclo, se irá complejizando la aplicación de las técnicas operativas y la ejecución de tareas propias del módulo. También se trabajará en el uso de maquinarias, insumos, equipos y otros elementos específicos. La adquisición del gesto profesional, del lenguaje laboral, de las normas de seguridad e higiene personal y laboral, de las nociones de tipo formativo de carácter general relacionadas con el medio socio-cultural, la introducción al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, etc. son fundamentales. Las actividades que se realicen deberán promover progresivamente la independencia personal y social del alumno.

Expectativas de Logro

Al finalizar el Segundo Ciclo se espera que el alumno, con escasa supervisión:

- Ordene y conserve maquinarias, insumos, equipos y elementos específicos.
- Respete horarios de trabajo y lugares establecidos, persista en la tarea y la ejecute en forma organizada y prolija.
- Adquiera el gesto laboral correcto, con las adaptaciones que sean necesarias según las características individuales.
- Interprete códigos no lingüísticos y lingüísticos, necesarios para su desenvolvimiento, tanto en el taller como en el entorno.
- Aplique en forma práctica, tanto en las tareas relacionadas con el taller, como en la vida diaria, nociones matemáticas, de la información y la comunicación y del medio socio-cultural en el que se desenvuelve.
- Pueda transferir sus saberes básicos a otros ámbitos distintos al del Servicio.
- Utilice el dinero en forma adecuada, bajo consignas.
- Acepte órdenes y modifique conductas cuando se lo indiquen; mantenga su presentación e higiene personal, cumpla con la disciplina laboral, etc.



En este ciclo, se irá complejizando la aplicación de las técnicas operativas y la ejecución de tareas propias del módulo.

- Realice mandados y trámites, siguiendo indicaciones escritas y/o verbales.
- Establezca una comunicación adecuada y fluida con sus pares y docentes.
- Adquiera herramientas interpretativas de algunas disciplinas artísticas, según sus preferencias personales (música, artes visuales, teatro, danza, audiovisuales, etc.).
- Utilice medios de transporte en trayectos rutinarios y no rutinarios.
- Utilice los medios de comunicación corrientes.
- Exprese sus opiniones, intereses y gustos.
- Participe activamente en grupos de pares.
- Conozca y aplique normas de seguridad personal y grupal e higiene laboral.
- Aprecie el cuidado del propio cuerpo y se interese por conocer pautas de prevención de enfermedades.
- Valore sus derechos y sepa respetar las diferencias individuales.

3er. Ciclo – Formación Articulada (Prácticas Laborales)

El ciclo se orienta a la aplicación y perfeccionamiento de los aprendizajes en experiencias de campo en un ámbito real de trabajo. Se desarrollará en empresas de la comunidad, en el mercado competitivo, formal o no formal; en ámbitos de trabajo tutelado lo más normatizados posible y en talleres protegidos de producción.

Las prácticas tendrán por objetivo la aplicación de las competencias adquiridas en el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, en un ámbito de trabajo determinado, evidenciando, in situ, las conductas, hábitos y destrezas propias del trabajador.

Será de fundamental importancia que el Equipo Interdisciplinario haga participar al joven en la búsqueda y elección del ámbito en el que realizará las prácticas laborales, el acuerdo y participación de la familia y la voluntad comprometida del ente receptor en el que se integrará.

La intervención y el seguimiento del servicio educativo deberán ser sistemáticos, evaluando en forma permanente la conducta del alumno-trabajador y la aplicación de los aprendizajes adquiridos, en la situación laboral. El asesoramiento y reorientación de las acciones previstas se llevarán a cabo en forma conjunta con el ente receptor.

La experiencia en prácticas laborales implica un aprendizaje contextualizado en la realidad de un puesto de trabajo, y siempre es un condicionante positivo para el alumno. El tiempo probable de duración, estará determinado por el tipo de competencias que se pongan en práctica y por las oportunidades que ofrezca el medio.

Para establecer un marco normativo que consigne explícitamente los derechos y deberes de cada una de las partes intervinientes (servicio educativo, ente receptor, alumno, familia) se acordarán convenios que comprometan el cumplimiento de cada una de sus pautas. A tal fin podrán tomarse como referencia las normativas vigentes en relación a pasantías estudiantiles y laborales.

Expectativas de Logro

Al finalizar el Tercer Ciclo, se espera que el alumno:

- Transfiera y aplique, en situaciones reales de trabajo, con cierto grado de autonomía y de manera eficiente, los saberes adquiridos durante su formación en el servicio educativo.
- Acepte órdenes y rectifique la tarea en la situación laboral.

El ciclo se orienta a la aplicación y perfeccionamiento de los aprendizajes en experiencias de campo en un ámbito real de trabajo.

La experiencia en prácticas laborales implica un aprendizaje contextualizado en la realidad de un puesto de trabajo, y siempre es un condicionante positivo para el alumno.

- Mantenga su presentación e higiene personal en condiciones correctas.
- Cumpla con los requisitos formales y reglamentarios del ámbito laboral.
- Reconozca los roles y funciones que le son propias y las que cumplen las distintas personas con las que interactúa en su desempeño laboral.
- Realice trámites y gestiones pertinentes al ámbito laboral.
- Se apropie de herramientas interpretativas de algunas disciplinas artísticas, según sus preferencias personales (música, artes visuales, teatro, danza, audiovisuales etc.).
- Participe activamente en el contexto social en el que se desenvuelve.
- Ejercite prácticas cotidianas para cuidar su salud y prevenir enfermedades que se puedan evitar, tanto propias como de los demás.
- Ponga en práctica conductas éticas y morales.

Criterios Básicos para la Selección y Organización de los Contenidos Curriculares del Servicio

En la selección de contenidos, deberán tenerse en cuenta los criterios pedagógicos de significatividad, validez, relevancia y funcionalidad de las actividades formativas, priorizando la pertinencia de la oferta educativa de cada escuela a las demandas del medio o contexto que la circunda.

Los contenidos curriculares a ser desarrollados en los talleres -y la especialidad de cada uno- surgirán a partir del estudio de mercado y del análisis ocupacional¹²⁶ pertinente, puesto que la finalidad de la formación radica en la inserción del egresado en el mundo laboral. Estos estudios permitirán:

- A) *La identificación de la ocupación de manera precisa.*
- B) *La descripción de las tareas que componen la ocupación.*
- C) *Los requisitos mínimos que deberá reunir el alumno para poder incluirse en el taller elegido.*

Las competencias y habilidades adquiridas en el ámbito educativo deberán ser aplicables en el ámbito laboral (competitivo, independiente –formal o no formal-, tutelado o protegido de producción).

Los contenidos así seleccionados y organizados favorecerán:

- El desarrollo de las capacidades y adquisición de las destrezas necesarias para la ejecución del trabajo.
- Un alto grado de motivación en los alumnos.
- El desarrollo de capacidades residuales y potenciales aún no evidenciadas.
- Un alto grado de experiencias prácticas que favorezcan al aprendizaje laboral y social.

Las estructuras curriculares, de carácter modular, darán lugar a un plan de aprendizaje gradual, en trayectos abiertos y flexibles, organizados en función del perfil profesional. Será conveniente que los módulos que componen la oferta curricular del Servicio, mantengan un importante grado de autonomía entre sí, de manera tal que puedan generar acreditaciones independientes y, de este modo, aumentar las posibilidades de empleabilidad de los egresados.

Será importante tener en cuenta que la currícula de cada uno de los trayectos profesionales explicitará:

- el perfil profesional que se busca
- el detalle de las capacidades profesionales a adquirir
- los contenidos de la enseñanza y las estrategias didácticas
- los criterios de evaluación

¹²⁶ Se entiende por "análisis ocupacional" al proceso que permite determinar – a través del estudio y la observación – los factores técnicos y ambientales de la ocupación y los requisitos y actividades que debe cumplir el trabajador. Comprende: el conocimiento de las operaciones, las habilidades, las aptitudes, capacidades y responsabilidades que se requieren del mismo.

El trabajo en los módulos requiere de un abordaje integrado por parte de los distintos profesionales responsables: maestro de taller, maestro de apoyo, profesores de materias especiales, gabinete técnico.

Esta formación integral, debe permitirle incrementar la cultura general, la expresión oral y escrita, la resolución de situaciones que impliquen la aplicación de la lógica matemática, la actitud reflexiva, el sentido de la cooperación y solidaridad, el gusto estético y el sentido de lo ético. El alumno deberá transitar por diversas experiencias educativas significativas, que le permitan constituirse como sujeto de derecho, a través de la construcción de la ciudadanía, el cuidado de la salud, la comprensión del mundo contemporáneo y la educación para el trabajo. Entre otros, se pueden considerar temas de importancia vital para los adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad, la educación ambiental, la educación sexual integral, la educación vial, etc.

Dentro de toda organización curricular será importante también tener en cuenta, que la particularidad de las personas se funda y despliega primero en la trama familiar, por lo que será fundamental generar espacios de encuentro con las familias, donde pensar juntos cómo favorecer el desarrollo del hijo, permitiendo y sosteniendo conductas de mayor autonomía y autorrealización, escuchando sugerencias y promoviendo la participación y el compromiso.

Será conveniente que cada institución organice un currículum que:

- Brinde diversas ofertas de capacitación, con ajustada pertinencia a las demandas de la realidad local y regional, articulando la oferta educativa con las distintas estrategias de desarrollo productivo.
- Organice la oferta en módulos o trayectos profesionales relacionados entre sí.
- Especifique claramente los contenidos en función del perfil profesional que se espera alcanzar.
- Se encuentre ciclada en grados de complejidad creciente.
- Permita que el alumno rote por varios trayectos profesionales.
- Favorezca la adquisición de una cartera de competencias que amplíe las oportunidades de inserción en el mercado laboral
- Cuenten con contenidos transversales que coadyuven al desarrollo integral del estudiante y su constitución como sujeto de derecho, complementando la tarea educativa con "nuevas estrategias de articulación con otros sectores sociales comprometidos" (Kossoy, 2000).

Orientaciones sobre las Estrategias de Enseñanza

El eje fundamental en el que debe sustentarse la acción pedagógica del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial es educar para la vida y el trabajo. Sobre este principio, es necesario que el docente tenga claridad respecto de lo que quiere enseñar y para qué, que tenga en cuenta los recursos necesarios (materiales, tiempo, lugar), el lenguaje que utiliza y cómo, la claridad de la consigna, la demostración experimentada de la ejecución, el registro permanente del proceso y la flexibilidad necesaria como para retroceder si fuera oportuno. Debe aprovechar toda la actividad para reforzar continuamente nociones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Indudablemente el trabajo es la estrategia pedagógica fundamental para el logro de los objetivos. De allí la importancia de organizar talleres en la institución educativa, estructurados en módulos, puestos de trabajo, tareas u operaciones. Éstos, deben superar la enseñanza fragmentada de una simple actividad, para convertirse en un espacio que facilite la formación integral del alumno.

El paso por los distintos módulos no exigirá haber alcanzado todos los objetivos propuestos en los mismos, y dará lugar a la acreditación de las competencias que se adquieran en cada uno de ellos.

El eje fundamental en el que debe sustentarse la acción pedagógica del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial es educar para la vida y el trabajo.

Un buen recurso para enseñar un grupo de tareas u operaciones lo constituye la muestra de trabajo. Una muestra de trabajo comprende un conjunto de tareas u operaciones especialmente seleccionadas, cuya ejecución permite enseñar determinadas técnicas operativas y evaluar de manera objetiva los aprendizajes y la conducta de una persona en una situación real de trabajo.

Las muestras de trabajo constituyen un elemento de gran utilidad para realizar planificaciones periódicas, con objetivos específicos, y utilizarlas como estrategia para enseñar un grupo de operaciones o tareas. Son motivadoras porque dan significación al aprendizaje, el alumno sabe y conoce qué va a hacer y para qué. Y mucho más si puede llevársela a su casa y darle una utilidad práctica, o comercializarla.

Es muy importante que el docente la realice primero y, de esa manera, investigue y compruebe si es adecuada a los objetivos que se propone y a las posibilidades de sus alumnos. La muestra se elige por el proceso que requiere para su elaboración y no por el producto final en sí mismo. Se elige en función de lo que se quiere enseñar. Es un recurso para alcanzar los objetivos que se proponen. El producto final va a servir para evaluar y controlar los aprendizajes parciales.

La creatividad y variedad de muestras de trabajo que se utilicen, dará también la posibilidad de ejercitar y repetir varias veces las operaciones y técnicas operativas aprendidas, sin caer en la monotonía que produce aburrimiento, desinterés y hasta alienación por la repetición automatizada. Es importante considerar que una misma muestra, en distintos grados de complejidad, puede servir para enseñar el mismo grupo de operaciones con distintos grados de dificultad, respetando los distintos niveles de posibilidades de los alumnos.

El propósito de estas orientaciones metodológicas será el de posibilitar que el equipo técnico-docente:

- Secuencie debidamente los procesos de enseñanza, partiendo de lo más sencillo hasta lo más complejo, de manera tal que el alumno sea capaz de ejecutar con facilidad una operación antes de iniciar otra.
- Favorezca la integración social de los alumnos mediante el trabajo en grupos.
- Establezca un vínculo de respeto y confianza con el alumno para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Optimice el desarrollo de competencias laborales, personales y sociales que favorezcan su inclusión en el medio socio-laboral (desarrollo de la autoestima, grado de confianza en sí mismo, apreciación de sus posibilidades y producciones, valoración de sus derechos, conocimiento de sus deberes como ciudadano, participación comunitaria, etc.).
- Valore los gustos, preferencias y vocaciones del alumno, construidos a lo largo de su historia personal.
- Estimule la participación de la familia en todo el proceso de aprendizaje.
- Promueva la objetivación, análisis y reflexión de sus propias prácticas y construya con el resto del equipo escolar un trabajo cooperativo.
- Participe en proyectos educativos intersectoriales que generen espacios de capacitación, reflexión, intercambio de experiencias, aprendizaje de valores, etc. para fortalecer vínculos favorables dentro del sistema y la comprensión de la solidez del trabajo cooperativo.

Las estrategias de enseñanza sugeridas se basan en la premisa "aprender haciendo", a partir de:

- La demostración por parte del docente del producto terminado como modelo, del gesto profesional y de las formas de ejecución de las operaciones y tareas.
- La observación dirigida para el logro del conocimiento de las tecnologías en uso.
- La información general o específica proporcionada por el docente en relación a las acciones a ejecutar y a la ejercitación técnica que implica el aprendizaje laboral.

- El diseño de un proyecto educativo que contemple una formación integral, rica en valores, que preste atención no sólo al “saber hacer” propio del trabajo, sino al saber participar dignamente en la sociedad en que vive.

El empleo de estas estrategias permitirá que los alumnos:

- Desempeñen un papel activo en sus procesos de aprendizaje.
- Logren responsabilidad a través de la práctica laboral.
- Valoren la realización de la tarea y la utilidad que posee el artículo producido.
- Respeten las diferencias individuales en relación a las capacidades y aptitudes para el trabajo.
- Transiten un proceso de constitución de su identidad que les permita desempeñar un rol social activo, tanto desde lo laboral como desde lo interpersonal.

A modo de conclusión, González y Haramboure consideran que

*En este mundo donde el paradigma de la globalización conduce al paradigma de la competitividad, potenciándolo quien sabe hasta qué niveles, la formación profesional de las personas con discapacidad demanda sumo cuidado, los máximos esfuerzos, recursos materiales y humanos destinados al cambio de una sociedad que congela la exclusión en quienes poseen capacidades diferentes y en quienes están sometidos a una situación de pobreza extrema.*¹²⁷

Orientaciones sobre la Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes será personalizada y se formulará a partir de la identificación de los desempeños especificados en el perfil del egresado, que los alumnos deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes.

En el caso específico de la formación integral de las personas con discapacidad, la evaluación cumple una función imprescindible para la ponderación de los procesos y resultados del aprendizaje. Esta formación debe garantizar una adecuada y eficiente inserción en la sociedad y en el mundo del trabajo, y para ello, se hace necesario acordar criterios respecto de la certificación de aprendizajes logrados, ya que ésta es una de las principales exigencias del mercado laboral.

La evaluación de los aprendizajes será personalizada y se formulará a partir de la identificación de los desempeños especificados en el perfil del egresado, que los alumnos deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes. Para su registro, se recurrirá a instrumentos de evaluación que deberán ser acordados en función con las expectativas finales de cada ciclo, y adecuados a las normativas legales vigentes. Los resultados estarán contenidos en una certificación que contemple las competencias laborales básicas, las competencias sociales y las competencias personales obtenidas.

El cursado de cada ciclo y el logro de los objetivos pertinentes a cada uno, dará lugar a la promoción correspondiente y a la obtención de certificaciones parciales, que acreditarán las competencias adquiridas. El conjunto de certificaciones así obtenidas conformarán una cartera de competencias¹²⁸ que cada persona podrá enriquecer y acrecentar durante su vida, en la medida de sus posibilidades.

127 González y Haramboure, Op.cit

128 Se entiende por Cartera de Competencias al conjunto de certificaciones que acredita los conocimientos adquiridos por una persona para desempeñar diferentes puestos de trabajo.

Referencias Bibliográficas

Acuerdo Marco sobre Trayectos Técnicos Profesionales. Documentos para la Concertación. Serie A, N° 12. Res. N° 56/96. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1996.

ADARO, Ricardo: "Presentación", en Jornadas sobre "Integración escolar y laboral del sujeto con necesidades educativas especiales". SADOP. San Miguel de Tucumán. 2000.

ADARO, Ricardo - GARCÍA, Silvia (2006): *El horizonte del mundo del trabajo*, Tucumán.

Aportes para Acuerdo Marco (A-10) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, conjuntamente con la Provincia del Chaco, 2006.

AROCENA, José (1995): *El desarrollo local, un desafío contemporáneo*, Nueva Sociedad-CLAEH, Caracas.

BATTISTINI, Osvaldo R. (2004): *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*, Prometeo, Buenos Aires.

Capacitación Laboral. Documento de discusión. 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.

CORNACHIONE LARRÍNAGA, María - DAMILANO, Gabriela - GONZALEZ, Susana; VAZQUEZ, María: "Fundamentos y caracterización del perfil del trabajador discapacitado intelectual: una aproximación metodológica", Universidad Nacional de Río Cuarto, s/f.

Currículo para Formación Laboral del Alumno Discapacitado, La Plata, Buenos Aires, 1980.

DABAS, Elina (2006): *Viviendo redes. Experiencia y estrategias para fortalecer la trama social*, Ciccus, Buenos Aires.

FILMUS, Daniel (1994): *Para qué sirve la escuela*, Tesis-Norma, Buenos Aires.

DE PAULA FALEIROS, Vicente (2003): *Estrategias de empowerment en trabajo social*, Ed. Lumen- Humanitas, Buenos Aires.

DÍAZ ALCARÁZ, Miguel y otros (1990): *Formación profesional y empleo del deficiente psíquico*, Fuenlabrada, Madrid.

DI PIETRO PAOLO, Luis José (2007): "Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local" en BURÍN, D. - HERAS, A. (comp.): *Desarrollo local*, 2ªed., Ciccus, Buenos Aires.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán, 1997.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*, Ariel, Barcelona.

Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad-ENDI- 2002.

- FAINHOLC, Beatriz (2004): *La tecnología propia y apropiada. Democratizando el saber tecnológico*, Humanitas, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1992): *Educación, formación y empleo*, Eudema, Madrid.
- FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, Samuel, y otros (2005): *Análisis de la calidad profesional en integración laboral. La guía de estándares*, Universidad de Oviedo, Madrid.
- Fondo Social Europeo 2005. "Proyecto empleo con apoyo para personas con discapacidad intelectual"- "Guía búsqueda de empleo" "Educación Especial: formación e integración escolar" Madrid.
- Fundación PAR (2006): *La discapacidad en Argentina*, 1ªed., Buenos Aires.
- GALLART María Antonia (1997): "Los cambios en la relación escuela-mundo laboral" en Revista Iberoamericana de Educación, N° 15.
- GARCÍA, Alejandro (2006): *Manual de economía popular*, Punto de Encuentro, Buenos Aires.
- GARCIA PÉREZ, Carmen (1995): *Integración socio-laboral del deficiente psíquico*, Editorial Amaru, Salamanca.
- GONZALEZ, G. (2005): "Integración Laboral. Qué ocultan lo prescripto y lo olvidado", *Novedades Educativas*, N° 174.
- GONZALEZ, Graciela M. – HARAMBOURE, María Elena: "Es posible compatibilizar el aprendizaje cooperativo con una formación profesional competitiva? Debates necesarios", Buenos Aires, s/f.
- II Encuentro Provincial de Reflexión Laboral de Personas con Inteligencia Diferente 1996. GLARP.
- II Jornadas de Educación Tecnológica para Educación Tecnológica y el Mundo del Trabajo para Personas con Capacidades Especiales. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Buenos Aires. 2002. Varios documentos.
- JORDAN DE URRIES, Borja (2005): "Inserción laboral de personas con discapacidad" Universidad de Salamanca, Salamanca.
- KAPLAN, Carina (1998): "Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia". En *Revista Propuesta Educativa*, N° 16, año 8, Buenos Aires.
- KOSSOY, Alicia (2000): "La escolaridad de los jóvenes de sectores populares, tiempos de desafío", *Crisol Proyectos Sociales*, Luján.
- LANDAURO QUIÑE, Jorge (2005): "Aspectos generales del perfil laboral de las personas con discapacidad" Universidad de Salamanca, Madrid.
- LITWIN, Edith (2005): "La tecnología educativa: del talismán a las propuestas pedagógicas", *Posgrado Constructivismo y educación*, Buenos Aires, FLACSO- Argentina y UAM.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional.

MARCHESSI, Alvaro – COLL, César – PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza, Madrid.

Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad. Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Res. 705/2000. Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Ministerio de Salud. República Argentina.

Mejora de la Calidad y Buenas Prácticas de manufactura de los producto, curso dictado por la Ing. Susana Chauvet, del Gabinete de Calidad Total de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la U.N.T, 2007.

MOLINA GARCÍA, Santiago (1994): *Deficiencia mental, aspectos psicoevolutivos y educativos*, Aljibe, Málaga.

PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*, Alertes, Barcelona.

Plan de Formación Laboral con Participación Comunitaria. Dirección Nacional de Educación Especial, s/f.

P.N.U.D. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, aplicado en Provincia de Tucumán, años 2006, 2007 y 2008. Actualmente implementado como Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

Programa de Calidad y Formación Profesional: Dimensión de calidad para la formación profesional: Vinculación con el contexto productivo y social. Convenio de cooperación –Ministerio de trabajo, empleo y Seguridad Social de la Nación y Secretaría de extensión universitaria – Córdoba.2007

Proyecto "Construir futuro con trabajo decente"- INET. 2005.

Proyecto Educativo Institucional "Instituto IFILL". Buenos Aires. S/f

Proyecto Educativo Institucional "Instituto El Sembrador". Buenos Aires. S/f.

SACRISTÁN, Gimeno y PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (comp.) (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

SLADOGNA, Mónica G. (2000): "La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencia profesionales", Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Buenos Aires.

VALDEZ, D. (2001) "Problemas de aprendizaje/ problemas de enseñanza: hacia una recontextualización del problema", en *Revista Novedades Educativas*, N° 128, Buenos Aires.

VARGAS HERNÁNDEZ, J. G. (2001) "Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio" *Revista Iberoamericana de Educación*, Guadalajara, México.

VERDUGO, M. A. (1996): *Programas conductuales alternativos*, Amarú Ediciones. Salamanca.

VIGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.

WEBER, V. (2005): "Proyecto educativo. Temas transversales pedagógicas". Posgrado "Constructivismo y educación", Buenos Aires, FLACSO- Argentina y UAM.

Anexo VI

Programación Asistida

Contenido

Presentación

Descripción de la Prestación

- Definición Conceptual
- Beneficiarios
- Tipo de Prestación

La Trayectoria Educativa del Alumno con Requerimiento de Programación Asistida

- Introducción
- Características
- Objetivos
- Organizadores de la Programación Asistida
- Criterios para la Selección de Contenidos Funcionales
- Principios Específicos para el Desarrollo de Actividades de Aprendizaje
- Orientaciones para las Estrategias de Enseñanza
- Orientaciones para la Evaluación de los Aprendizajes
- Criterios de Promoción
- Egreso

Referencias Bibliográficas

Presentación

El paradigma de la inclusión se basa en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Implica que todos pueden recibir educación sin ser objeto de discriminación. Una posible respuesta a este requerimiento, lo constituye la articulación de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, como modo de facilitar la trayectoria escolar integral de un alumno y asegurar su educación, en el marco de servicios educativos comunes y universales o personalizados.

Dentro de la Modalidad Educación Especial se hace necesario también, establecer estrategias organizativas y curriculares, que den respuestas a todos y cada uno de los alumnos.

Los recursos que se utilizan con un propósito educativo se desarrollan a través de configuraciones prácticas, definidas sobre la base de la evaluación de la discapacidad y valoración de las posibilidades de los alumnos, de las barreras al aprendizaje, de las necesidades educativas, del contexto y de los recursos de las instituciones. Estos últimos son múltiples y variados, por lo que se requerirá la permanente intervención del Equipo Interdisciplinario en los distintos servicios educativos en los que el alumno se incluya. En tal sentido, las configuraciones prácticas de apoyo han de tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de las estrategias apropiadas, en procura que el alumno alcance el menor grado de dependencia posible.

Dar respuestas a las necesidades educativas de los alumnos mediante las configuraciones prácticas de apoyo, supone pensar el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, según las necesidades de cada uno, para facilitarles así su mayor autonomía. Por ello, deberán introducirse aspectos no contemplados en el currículum del grupo en el cual se incluyen.



El paradigma de la inclusión se basa en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Implica que todos pueden recibir educación sin ser objeto de discriminación.



Los alumnos serán incorporados en los distintos servicios educativos teniendo en cuenta su edad cronológica e intereses.

Los alumnos serán incorporados en los distintos servicios educativos teniendo en cuenta su edad cronológica e intereses. Las necesidades de estos estudiantes serán abordadas desde las posibilidades que manifiesten en relación al logro del mayor grado potencial de independencia personal. Las diferencias estarán dadas por los estilos, ritmos y motivaciones para el aprendizaje.

La inclusión de estos alumnos en los diferentes servicios con los que cuente la Modalidad Educación Especial supone también la revisión, en la propia institución, del concepto de inclusión que sustenta la práctica educativa. Implica ampliar los márgenes de tolerancia a la diferencia, promover el sentido de comunidad y pertenencia plural. Desde una cultura educativa inclusiva, las múltiples alfabetizaciones que se puedan proporcionar darán lugar a que todos los alumnos se sientan partícipes de la vida escolar. En la Programación Asistida, la alfabetización en tanto proceso, no se centra solamente en el logro de la lectoescritura, sino también en la adquisición de otros contenidos culturales, recursos simbólicos, que le sean útiles al alumno para interpretar la realidad en diferentes contextos.

Esta configuración de apoyo se funda en la afirmación de que toda persona necesita ayuda y dirección de otros; es a través de los procesos educativos que el ser humano se constituye en "plenamente humano".

Descripción de la Prestación

Definición Conceptual

Se entiende por Programación Asistida, al conjunto de estrategias pedagógicas destinadas a las personas con discapacidades complejas, cuyas posibilidades no le permiten la adquisición de los contenidos escolares establecidos en los diferentes niveles educativos del sistema, aún con adecuaciones curriculares altamente significativas.

Beneficiarios

Los beneficiarios de la Programación Asistida están comprendidos dentro de la franja etaria correspondientes a las edades cronológicas entre 3 y 7 años (Servicio de Educación Inicial Especial), entre 7 y 14 años (Servicio de Educación Primaria Especial), y entre 14 y 20 años (Servicio Educación Integral Secundaria Especial) y entre los 20 y los 30 años (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad).

Para el ingreso y egreso de los alumnos con Programación Asistida a los distintos servicios educativos de educación especial, se contemplarán las pautas establecidas en cada uno de ellos.

La Programación Asistida ofrece cobertura educativa a personas que presentan un importante déficit en todas o casi todas las áreas de habilidades adaptativas¹²⁹ y en general, conductas desajustadas. El logro de conocimientos y aprendizajes básicos de los alumnos requieren de un enfoque y una estrategia educativo-terapéutica.

Tipo de Prestación

La inclusión de los alumnos en los diferentes servicios con que cuenta la Modalidad Educación Especial, se hará efectiva teniendo en cuenta edades cronológicas, intereses y necesidades. La intervención interdisciplinaria será fundamental en la elaboración del proyecto educativo individual.

La atención se brindará a través de la inclusión del alumno en los Servicios de la Modalidad Educación Especial, según su edad cronológica.

129 Para María Luz Nery de Troconis, las habilidades adaptativas se caracterizan por su gran amplitud y se refieren a aspectos comunicacionales, de cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodeterminación, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y de trabajo, etc.

En cuanto a la frecuencia de la atención, las actividades se realizarán diariamente en un turno. La jornada completa podrá considerarse en aquellas situaciones que así lo justifiquen.

El horario de funcionamiento se ajustará a lo establecido para los servicios que se brindan en la Modalidad Educación Especial.

La Trayectoria Educativa del Alumno con Requerimiento de Programación Asistida

Introducción

El concepto de necesidad de Programación Asistida destaca las respuestas que el entorno escolar puede ofrecer a un sujeto con discapacidades complejas. En consecuencia, las prioridades del proyecto educativo serán elaboradas en base a las posibilidades del alumno, los recursos de la institución y del entorno familiar. La programación procurará el aprendizaje de habilidades sociales que no constituyen en sí, los contenidos prescriptos en el currículo jurisdiccional, con adecuaciones curriculares significativas, pues este grupo de alumnos ingresa al Sistema Educativo sin las habilidades básicas que naturalmente se aprenden en la vida cotidiana.

El desarrollo de habilidades básicas se transforma en un contenido de aprendizaje imprescindible, para que, en la vida adulta, estos alumnos puedan auto-valerse o valerse en las rutinas más elementales de la vida diaria y sean efectivamente aceptados como miembros de la sociedad. En este sentido, será fundamental la selección y organización de experiencias de aprendizaje lo más cercanas posible a las situaciones de la vida real, en las que las habilidades adquiridas deban practicarse.

Para favorecer la trayectoria educativa de las personas beneficiarias de una Programación Asistida, será prioritaria su inclusión en los diferentes servicios que ofrece la Modalidad Educación Especial: Educación Inicial Especial, Educación Primaria Especial y Educación Integral Secundaria Especial. Las pautas básicas a tener en cuenta para la inscripción del alumno serán las establecidas en dichos servicios educativos.

Un currículo para personas que presentan un importante déficit en todas o casi todas las áreas de habilidades adaptativas y en general, conductas desajustadas, conlleva la necesidad de contar con medios personales y materiales escolares complementarios, la sustitución o introducción de nuevos objetivos, contenidos y estrategias.

Se podrán considerar diferentes tipos de modelos curriculares: aquel que haga referencia al contexto de la vida cotidiana, aquel con una perspectiva netamente evolutiva o bien uno que atienda a la adquisición de habilidades funcionales. Todos ellos aportan estructuraciones válidas de elementos curriculares centrados en las necesidades de cada alumno.

Características

La Programación Asistida tendrá un carácter dinámico, flexible y progresivo. La implementación en los servicios de la Modalidad Educación Especial estará abierta a modificaciones y ajustes. Podrán utilizarse diferentes criterios de organización en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización será progresiva, en tanto permita el establecimiento de una secuencia de logros con actividades de complejidad creciente, que el alumno podrá satisfacer de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje. De este modo, los logros alcanzados y los previstos, respecto de cada objetivo, constituyen los criterios fundamentales para definir la planificación del proyecto educativo individual.



La programación procurará el aprendizaje de habilidades sociales que no constituyen en sí, los contenidos prescriptos en el currículo jurisdiccional, con adecuaciones curriculares significativas.



La Programación Asistida tendrá un carácter dinámico, flexible y progresivo.



Para la Programación Asistida se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La individualización de la enseñanza
- b) El trabajo en equipo
- c) La continuidad de la labor en el hogar.

Para la Programación Asistida se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La individualización de la enseñanza
- b) El trabajo en equipo
- c) La continuidad de la labor en el hogar.

En relación con el primer aspecto, se propone la elaboración de un plan general destinado al grupo, que a su vez, atienda las características individuales del alumno incluido. El punto de partida para la Programación será el desarrollo de habilidades sociales. Se tendrá en cuenta el estado actual de cada alumno, en función del cual se plantearán los logros posibles, con prescindencia de lo previsto para el resto de la matrícula del Servicio.

El segundo aspecto alude al enfoque del trabajo interdisciplinario. Se elaborará una planificación única para el grupo en general, de carácter integral, en la que se especificarán las diferencias y necesidades individuales de cada alumno que requiera Programación Asistida. Esta modalidad de planificación del proyecto educativo dará la posibilidad de intervención (responsabilidades y actividades a ejecutar) de los diferentes integrantes del cuerpo profesional, según sus respectivos roles.

Con relación al tercer aspecto y, teniendo en cuenta que muchos de los logros previstos sólo podrán ser alcanzados si el hogar brinda adecuadas oportunidades para el aprendizaje y la práctica, se prevé la elaboración interdisciplinaria de planes de orientación específica para ser desarrollados por el núcleo familiar.

Objetivos

El objetivo principal de la acción educativa será alcanzar el desarrollo máximo de competencias que favorezcan la incorporación de conductas socialmente aceptadas para una mayor integración social.

Entre otros objetivos, los alumnos deberán:

- Interactuar y relacionarse con los demás mediante competencias comunicativas convencionales o a través de sistemas alternativos.
- Interactuar y establecer vínculos estables que les permitan vivenciar experiencias.
- Reconocer y evitar situaciones de riesgo más comunes.
- Ajustar la habilidad manipulativa a las características de los objetos.
- Desplazarse en el ambiente utilizando las habilidades y destrezas motoras necesarias y adoptar posturas corporales adecuadas a cada situación.
- Comportarse de manera apropiada en situaciones sociales y recreativas de la vida cotidiana.
- Establecer relaciones interpersonales con miembros de su entorno más inmediato.
- Manifestar conductas sociales convencionales vinculadas a los hábitos de alimentación, higiene, vestido, etc.

Organizadores¹³⁰ de la Programación Asistida

a) Auto-valimiento y/o valimiento. Dadas las características que pueden presentar los alumnos que requieran Programación Asistida (discapacidad sensorial –visión y audición-, motora de origen traumático o neurológico, mental, trastornos generalizados del desarrollo u otra) se considera fundamental tender al desarrollo del auto-valimiento o al valimiento. La denominación auto-valimiento está orientada a aquellos sujetos que por sus posibilidades, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, podrán ejecutar por sí mismos conductas que le permitan un cierto nivel de independencia personal-social. El valimiento, se orienta a aquellos sujetos cuyas limitaciones, producidas por lesiones específicas, le inhiben la posibilidad de ejecutar acciones por sí mismos, a pesar de que reconocen cómo

¹³⁰ Aspectos fundamentales a tener en cuenta en la elaboración del proyecto educativo integral del alumno beneficiario de la programación asistida.

debieran ser realizadas. Estas personas deben adquirir el conocimiento de sistemas alternativos de comunicación y/o ejecución que faciliten manifestar su necesidad y su posibilidad. También deberán aceptar el apoyo externo para la concreción del acto deseado.

Uno de los principales objetivos, en términos de eficacia, es conseguir que los alumnos adquieran un cierto grado de auto-valimiento o valimiento en lo que respecta a la adquisición de habilidades básicas. Esto requiere de una acción educativa continua y constante por parte de los educadores a través de actividades programadas que se desarrollen en contextos naturales y concretos. Se favorecerá la puesta en práctica de los aprendizajes en diferentes momentos de la vida cotidiana.

b) Organización perceptivo-motriz. Otro propósito fundamental de la Programación consiste en que el alumno logre la estructuración del mundo exterior a través del conocimiento de los objetos y de las proyecciones témporo-espaciales. Los objetivos a alcanzar, dentro de los límites establecidos por las características psicomotoras de cada alumno, se orientarán a la construcción del esquema corporal, a la coordinación estática y dinámica general, al equilibrio, al control postural, a la eficacia de las coordinaciones globales y segmentarias, a la construcción del objeto y al establecimiento de las relaciones con y entre éstos. Se arribará a esos objetivos mediante experiencias de aprendizaje desarrolladas en situaciones sencillas de la vida diaria, familiar, escolar y social, respetando el ritmo y las posibilidades de cada alumno y organizando actividades de complejidad creciente. Deberá procurarse un desempeño corporal que de posibilidades al mejor nivel de integración social.

c) Actividades ocupacionales. Las actividades ocupacionales son acciones o tareas en las cuales las personas participan activamente. Coordinan aspectos físicos, cognitivos y emocionales, que estimulan el enlace armónico de dichas áreas. Las actividades ocupacionales permiten al sujeto interactuar con el entorno, dándole la posibilidad de desarrollar al máximo sus potencialidades.

La realización de diversas ocupaciones a lo largo del ciclo vital de un individuo coadyuva a la maduración sensorial, física y psicológica, al desarrollo social y emocional. La ocupación en sí misma puede ser considerada como una entidad que permite al ser humano adaptarse al entorno o adaptar el entorno a sí mismo.

d) Comunicación. La comunicación actuará como factor de socialización y de interacción que potencia las capacidades de los alumnos. Así entendida, la comunicación asumirá protagonismo como elemento de cohesión social y como medio para la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Los niveles de comunicación que los alumnos alcancen serán con fines de seguridad personal. Podrán ser de tipos diversos: gestual, oral y gráfico.

El propósito fundamental de la Programación será el desarrollo máximo posible de las habilidades comunicativas del alumno. Será necesario dar lugar a la libre expresión, vinculada a sus intereses momentáneos. Se partirá desde el nivel más elemental de comunicación (siendo su propio cuerpo el vehículo de expresión) hasta llegar a la utilización de códigos no lingüísticos y lingüísticos, a la interpretación de símbolos, signos, señales y grafías que favorezcan su independencia personal y social. Lo primordial es que el alumno sienta deseo y necesidad de comunicarse.

e) Vida doméstica. La socialización de las personas comprende un conjunto de aprendizajes sociales, desde relaciones interpersonales primarias hasta aquellos comportamientos que se adquieren al integrarse a diferentes grupos sociales o instituciones. La educación de los hábitos (higiene, alimentación y vestido) y de las normas de convivencia, constituye una de las etapas fundamentales para la integración del alumno al medio social. Los hábitos se enseñan y se fijan a través de

la acción; por lo tanto, es necesario que se creen situaciones reales de aprendizaje que lleven al alumno a la ejercitación de distintos hábitos.

Para la creación de hábitos y el cumplimiento de normas de convivencia, se torna imprescindible establecer una relación directa con el hogar de modo tal, que la tarea que se realice sea continuada en la casa.

f) Desempeño social. Las actividades sociales adquieren un gran valor educativo. Se deberán optimizar las capacidades del alumno, propiciando el logro de la formación integral para su mejor desempeño social.

La participación del alumno en este tipo de actividades, dentro y fuera de la institución educativa, requerirá de una planificación cuidadosa que tenga en cuenta la posibilidad de ser realizada efectivamente por el alumno. Se combinarán equilibradamente actividades del diario vivir con las de carácter extraordinario (excursiones, colonias, fiestas tradicionales, etc.). Se les facilitará de esta manera, una vida normal, un ritmo de actividades semejantes al de los compañeros del servicio en el que se encuentra incluido, junto a la capacidad de disfrutar del goce de los derechos y del ejercicio de sus deberes.

g) Información funcional para la socialización. Una persona integrada socialmente también tiene la posibilidad de participar activamente de todos aquellos temas relacionados con la vida cotidiana. El propósito es estimular al alumno, a través de variadas y múltiples actividades, en la construcción de algunos esquemas de pensamiento y en la elaboración de las nociones fundamentales que le sean de utilidad para un desempeño personal más eficiente, con respecto a los objetos y a las situaciones que lo rodean.

Por lo tanto, los contenidos brindarán información actual sobre los acontecimientos del entorno inmediato y del contexto donde se encuentra. Con relación a las posibilidades del alumno se incluirán, entre otras, nociones de escritura y lectura de signos, símbolos y señales, utilización de conceptos matemáticos básicos, de ciencias (referidos al entorno físico, la propia salud, la sexualidad) que le sean útiles para la vida cotidiana.

La selección y organización de actividades implicará la resolución de situaciones significativas vinculadas a lo postulado por el principio de normalización.

Criterios para la Selección de Contenidos Funcionales

Debido a que los logros a alcanzar, dependen en gran medida de la calidad de las estrategias de enseñanza que se brinden en el marco de una situación altamente estructurada, los criterios a ser tenidos en cuenta para la selección de contenidos se ajustarán a las características particulares de los destinatarios. Pueden tenerse en cuenta, entre otros, los siguientes:

- **Funcionalidad de la habilidad y significación social.** La adopción de este criterio se basa en el hecho de que estos sujetos pueden aprender diversos hábitos, discriminaciones y respuestas simples. Los contenidos que se seleccionen en esa dirección, deberán serles útiles para su desempeño en situaciones y ambientes donde participa. Las habilidades aprendidas mejorarán las interacciones sociales del alumno cuando sean realizadas en entornos naturales.

- **Adecuación a la edad cronológica.** Este criterio se relaciona fundamentalmente con el principio de normalización. Se debe brindar al alumno alternativas para participar y desenvolverse en nuevos ambientes para incrementar las posibilidades de establecer otras relaciones interpersonales. Los contenidos (información, actividades, habilidades, actitudes, entornos, materiales, etc.) serán idénticos a los de sus compañeros y pertinentes a la edad de vida que tiene el alumno. Se tendrá en cuenta que el nivel de respuestas será acorde a sus posibilidades individuales.

- Participación de la familia del alumno. Para decidir qué contenidos y actividades serán incluidas en el proyecto pedagógico individual, se compatibilizarán criterios entre familia y escuela. Esta interacción posibilitará la aplicación y generalización de las actividades durante todo el día y en todos los ambientes.

Principios Específicos para el Desarrollo de las Actividades de Aprendizaje

- Especificar claramente la tarea de aprendizaje (conducta terminal). Plantear la secuencia más apropiada, determinar el punto en el que se encuentra el alumno y conducirlo a la meta final deseada.
- Provocar desde un primer momento la respuesta correcta mediante el uso de ayudas o apoyos. Disminuir la ayuda hasta el logro de la conducta esperada.
- Facilitar el proceso de aprendizaje organizándolo en espacios lo más similares posibles a las situaciones de la vida real.
- Variar los contextos (del más protegido al que menos lo sea) y también los materiales de enseñanza con el propósito de lograr algunas generalizaciones en las respuestas.
- Crear las condiciones que faciliten la ejecución de habilidades por sí solos (ejemplo, zapatillas con abrojo, pantalón con elástico, etc.).
- Utilizar un lenguaje apropiado para la comprensión del alumno, con consignas precisas. La verbalización del docente se limitará a la indicación de los aspectos esenciales de realización efectiva de la actividad.
- Conducir la situación de enseñanza actuando del modo como se desee que el alumno se comporte en la vida adulta.

Orientaciones para las Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza hacen referencia a diferentes modalidades de actuación que un educador asume para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias sintetizan concepciones teóricas de base, estilos y particularidades con las que cada docente lleva a cabo su actividad.

En esencia, las estrategias son diversas formas de alcanzar metas; son conjuntos de acciones orientadas a fines más amplios. Se caracterizan por ser:

- a) Producto de una actividad constructiva y creativa por parte del docente y de otros alumnos del Servicio; en general, serán ellos quienes crearán situaciones significativas,
- b) Soluciones creativas a los problemas cotidianos corrientes
- c) Aceptadas institucional y profesionalmente como formas pedagógicas legítimas.

Las estrategias de enseñanza seleccionadas priorizarán el desarrollo de las habilidades sociales básicas. Para la conducción del proceso educativo y, atendiendo a la individualización de la enseñanza, se tendrán en cuenta las siguientes orientaciones:

- **Brindar a los alumnos un amplio espectro de situaciones y recursos** para que escoja, decida, discrimine situaciones de placer y displacer, planteándoles mínimas coacciones. Facilitarle la comunicación y expresión a través del lenguaje corporal, no verbal y verbal, musical y lúdico.

- **Brindarle oportunidades para participar en actividades cotidianas y de rutina.** Se pondrá al alumno en contacto directo con los elementos de la vida diaria, orientando su atención hacia lo que se espera que aprenda. Una minuciosa planificación de las tareas de aprendizaje, y un adecuado reforzamiento de la respuesta correcta darán lugar a la adquisición de nuevas conductas.

- **Procurar un aprendizaje por vez.** Esto significa proponerle al alumno la realización de una actividad en pequeñas acciones, una por vez. Implica ejecutar cada acción en un orden de secuencia y complejidad. Lograda la primera acción, se encadenarán las respuestas hasta el logro total de la actividad.

- **Favorecer el orden como facilitador de la rutina.** El material de trabajo y los elementos de uso diario estarán disponibles en un espacio físico adecuado y de fácil acceso. Esta disposición favorecerá la independencia personal del alumno y la comunicación comprensiva.

- **Promover la enseñanza ocasional.** Para el logro de aprendizajes significativos, el docente atiende a los objetivos y estrategias programadas. El sujeto necesita experiencias de aprendizajes para comprender lo que percibe a través de diferentes sentidos. La enseñanza ocasional cobra relevancia cuando permite la consecución de objetivos planificados aún en situaciones imprevistas. El docente ha de estar atento a las iniciativas de los alumnos, adaptándose a las circunstancias y reforzando de forma natural las repuestas adecuadas.

- **Planificar por ejes temáticos.** La programación educativa podrá incluir ejes temáticos que actúen como disparadores para la adquisición de aprendizajes significativos y el logro de las metas propuestas. Éstos deberán ser coincidentes y desarrollados en simultaneidad con lo seleccionado, para el servicio que transita el alumno.

- **Aprovechar los aportes que brindan disciplinas específicas.** La música, los deportes, las actividades manuales y artísticas, y las socioculturales cobran relevancia a la hora de pensarlas como recursos para el buen uso del tiempo libre y el ocio. Los aportes de estas disciplinas y actividades se caracterizan por su finalidad educativa ya que favorecen la apropiación de saberes y los procesos de socialización. También constituyen un soporte de valores y normas para la convivencia.

- **Educar preferentemente con el ejemplo.** El docente, el adulto u otro mediador, se transforma en un modelo o arquetipo que representa la actividad para el alumno. Por tal motivo, será importante que el equipo de profesionales que integran el servicio, posea las cualidades que se aspiran a desarrollar en el alumno.

Orientaciones para la Evaluación de los Aprendizajes

Para la realización de una evaluación integral del alumno se requiere del trabajo de todos los profesionales intervinientes.

En cuanto al objeto de evaluación, se considerará la calidad del aprendizaje de las competencias sociales, teniendo en cuenta la evolución del alumno y los objetivos propuestos.

La evaluación será de tipo funcional, en tanto se valorará:

- *En qué medida la habilidad aprendida por el alumno, le sirve para la resolución de una situación problemática de la vida diaria.*
- *En qué medida puede usar la habilidad aprendida, en situaciones semejantes, fuera del contexto escolar.*

Para tener constancia del grado de adquisición de los aprendizajes de los alumnos, el docente elaborará sus propios instrumentos de evaluación a fin de registrar y comparar los progresos por pequeños que sean -como por ejemplo, registros de observaciones y hojas de seguimiento, lista de control de objetivos, etc.-. Se podrá incluir toda información que justifique futuras decisiones, cambio de grupo o clase, modificaciones de importancia del plan individual, etc.

Criterios de Promoción

El tiempo prolongado de permanencia de estos alumnos en los Servicios de Educación Especial, unido a sus niveles evolutivos disarmónicos, obliga a que la adquisición de competencias sociales, no sea la única variable a considerar en la promoción. Otra variable será la edad cronológica, como un modo posible de movilización del alumno de un ciclo o de un Servicio a otro, teniendo en cuenta su interés y su deseo de participar en otra propuesta educativa.

Cada docente planteará expectativas de logro a corto plazo o por período escolar que, sin perder de vista los objetivos finales de la Programación Asistida, pongan en evidencia la adquisición progresiva de habilidades del alumno.

Egreso

Se hará efectivo cuando el alumno asistido con esta programación, cumpla con la edad cronológica establecida para el Servicio Educativo en el que se encuentre incluido y haya alcanzado las habilidades básicas y conocimientos esenciales para su desenvolvimiento social.

Referencias Bibliográficas

Actualización del proyecto de trabajo educativo terapéutico para severos trastornos de la personalidad (STP). Circular Técnica Parcial N° 3. Dirección de Educación Especial. La Plata. 2000.

ALVAREZ, María Sandra de – MARTINEZ, Concepción: *Currículo de habilidades sociales para alumnos con retardo mental.* Asprona. Valladolid. S/f.

ANDER-EGG, Ezequiel (1998): *La planificación educativa.* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata Editorial.

Currículum para alumnos con Retardo Mental de Grado Severo – Dirección de Educación Especial – La Plata – Provincia de Buenos Aires – 1983.

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1999.

BAUSTISTA, Rafael (comps.) (1993): *Necesidades educativas especiales.* Málaga. Aljibe.

BRENNAN, Wilfred K. (1998): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales.* Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

"Centro educativo terapéutico". <<http://www.discapacitados.org.ar/3%htm> >"

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1996.

Decreto 260/5, Coordinación de Educación Inicial, Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Tucumán, 2003.

Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad. Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Res. 705/2000. Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Ministerio de Salud. República Argentina.

MOLINA GARCIA, Santiago (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Aljibe.

MOLL, Luis C. (comp.) (1993): *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires. Aique.

ROMEU, Nuria Illán (coord.) (1996): *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga. Aljibe.

SABATE, Josefina y otros: "La adaptación del currículo en los centros de educación especial". Centro del Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Barcelona. <http://www.adap.es>

Anexo VII

**Materias Especiales:
Música y Educación Física**

Contenido

Música

- Fundamentación
- La Música en la Educación Especial
- Orientaciones Metodológicas
- Los Aportes de María Montessori a la Educación Especial: Su Incidencia en la Educación Musical
- Aportes Metodológicos en Educación Musical: Síntesis de Propuestas Didácticas
- Música y Educación Especial

Educación Física

- Fundamentación
- La Educación Física en la Educación Especial
 - Habilidades Perceptivomotoras
 - Aptitud Física
 - El Desarrollo Social y Emocional
 - Orientaciones Metodológicas



MÚSICA

Fundamentación

Desde la antigüedad, la música ha sido una de las actividades más vinculadas al desarrollo cultural de los pueblos. Así fue que se la definió como "la antigua sabiduría de los hombres". La música es quizás la más subjetiva de las artes; expresa emociones, sensaciones, sentimientos. Por esta característica está sujeta a transformaciones y puede considerarse la más abstracta entre las manifestaciones artísticas.

El nacimiento y la evolución de la música han estado ligados a la historia de las civilizaciones, a tal punto, que el arte de los sonidos se ha convertido en un elemento distintivo de los pueblos, lo que demuestra que la música está vinculada con la vida del hombre desde tiempos remotos.

Los conceptos de Suzuki¹³¹ permiten considerar en la actualidad, que todos los niños son potencialmente musicales. El primer órgano que se desarrolla durante la gestación es el oído; de allí la importancia de estimular y despertar en la infancia el interés y el gusto por la música. Según algunas investigaciones, los niños estimulados con música desde el vientre materno, nacen con una mayor disposición al aprendizaje musical.

"Es la música misma, bajo diferentes formas y aspectos, la que mueve, sensibiliza y educa integralmente" (Violeta Hemsy de Gainza). De esta concepción se desprende la importancia de la música en la vida escolar, desde las edades más tempranas, como parte del currículo obligatorio y/o extracurricular y vinculado con el contexto social y cultural.

La música tiene larga data en la escuela; forma parte de los planes escolares orientados hacia aspectos históricos o al servicio de objetivos educativos: patrióticos, socializadores, recreativos, etc. Desde esta perspectiva, la educación musical enfa-

131 Shinichi Suzuki (1898-1998) fue violinista, educador, filósofo japonés, y fue considerado un humanista. Ejerció una profunda influencia en la educación de su país y en otros lugares del mundo.



El lenguaje de la música es un fenómeno que integra a todos en la diversidad; es una importante herramienta de aprendizaje.

tiza algunos aspectos y descuida o ignora otros, cuya ausencia vacían a la música de su valor esencial, el disfrute de su escucha y producción.

La escuela no debe pretender formar músicos, sino sensibilizar a los alumnos y despertar en ellos el placer por las actividades musicales dotadas de sentido y significación.

Es necesario establecer los propósitos de la música como objeto de conocimiento, medio de expresión y comunicación, fuente de sensibilización y estímulo para la producción creativa. El docente deberá buscar estrategias y recursos que permitan la expresión y el deseo de manifestarse de los alumnos. La expresividad no se puede forzar; se estimula, se construye.

Los resultados dependerán de:

- la selección de los contenidos.
- la relación con hechos musicales significativos.
- La adecuación al nivel de los alumnos.
- Sus intereses y posibilidades.
- La secuencia de las actividades y su desarrollo.

La Música en la Educación Especial

En la actualidad, la escuela promueve la diversidad, la integración, la equidad y la inclusión.

El lenguaje de la música es un fenómeno que integra a todos en la diversidad; es una importante herramienta de aprendizaje. Las situaciones creadas, dentro y fuera del aula, pueden contribuir a que los educandos se apropien de conocimientos, los modifiquen y los transfieran a nuevas experiencias.

La educación musical en la escuela no sólo debe ser vista y aplicada como un momento de entretenimiento, de dispersión, de construcción liviana o de acompañamiento de fiestas patrias y actos escolares, sino que debe contribuir al desarrollo integral de la persona y en particular ofrecer al alumno con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, posibilidades creativas, productivas e interpretativas que le permitan jugar nuevos roles, compartir, comunicarse de diferentes maneras, desarrollar sus destrezas, sensaciones, emociones y percepciones, como los aspectos más significativos del ser humano.



En la Educación Especial, la música tiene un fin en sí misma, pero es también un medio para obtener resultados vinculados a la educación integral, sustentada en los principios de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes artísticos.

El docente debe tener una mirada globalizada e interdisciplinaria, superar el trabajo individualista, compartimentado y proponerse objetivos que destierren desde el prejuicio, el "no puede", "no lo logra" y toda etiqueta que lleve a la desvalorización de las posibilidades del alumno.

La utilización de sonidos, la expresión corporal como medio de comunicación y de expresión, alentarán el crecimiento emocional, afectivo, relacional y social de la persona con discapacidad para alcanzar aprendizajes significativos.

En la Educación Especial, la música tiene un fin en sí misma, pero es también un medio para obtener resultados vinculados a la educación integral, sustentada en los principios de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes artísticos.

Orientaciones Metodológicas

La práctica musical consiste en escuchar, moverse, cantar, tocar y crear; la audición es la base de estas acciones¹³². A medida que el niño mejore en esos aspectos, afinará posiblemente la percepción de los detalles de la música.

132 Las vibraciones sonoras son percibidas a nivel consciente en forma casi exclusiva por la vía auditiva. Las ondas producidas por movimientos vibratorios inferiores a 1.500 Hz pueden ser percibidas adicionalmente por receptividad de las vías táctiles, kinestésicas y visuales, lo que le permite a los oyentes estar igualmente en contacto con el mundo. La música es entonces una herramienta por excelencia, que les aporta a los sordos múltiples experiencias del mundo sonoro.

La clase de música no debe transformarse en la repetición de un repertorio pobre o de baja calidad. Es necesaria la búsqueda de melodías ricas, sobre las que se puedan instrumentar, improvisar, agregar ostinatos¹³³ y letras de calidad, que dejen de lado lo estereotipado o lo comercial. Es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa contribuyan en la propuesta de un repertorio musical y/o poético, que permita el crecimiento espiritual y estético de los alumnos.

La clase puede caracterizarse a través del juego musical por:

- la manipulación, exploración y ejecución de diversos tipos de instrumentos.
- la exploración del sonido y sus parámetros (altura, timbre, duración, intensidad, etc.), que permita discriminarlos, diferenciarlos, mezclarlos y compararlos.
- la búsqueda y aplicación de los elementos de la música (sonido, ritmo, melodía, armonía, textura, forma, etc.) que permita al alumno comparar, superponer, explorar permanentemente cada uno de los elementos y expresarse corporalmente.

La construcción de "cotidiáfonos" despierta el interés y motiva a crear con materiales reciclables los propios juguetes musicales. La producción sonora permitirá a los niños descubrir en forma intuitiva, lúdica, natural, el sonido y sus distintos parámetros. Frances Wolf dice: "la música estimula la mente, activa el cuerpo, y si la persona puede cantar o tocar algún instrumento simple, le da sentido de dignidad y de realización".

Los cotidiáfonos y/u otros instrumentos permitirán formar pequeñas orquestas. La práctica con instrumentos de percusión brinda a los alumnos el control sobre la dosificación del impulso motriz, desarrolla la lateralidad, permite la discriminación de movimientos gruesos y finos en miembros superiores, aumenta la fuerza muscular, potencia su capacidad de atención y concentración, lo estimula a escuchar y actuar en el momento preciso, le permite la adquisición de normas de conducta para una mejor adaptación social y favorece la relación grupal. Los instrumentos de percusión exigen una coordinación y una precisión rítmica sumamente valiosa para alcanzar armonía en sus movimientos.

El movimiento es fundamental para desarrollar el sentido rítmico; la educación rítmica está ligada a la psicomotricidad y responde a la "necesidad de moverse". La rítmica, expresión corporal de los ritmos musicales, juega un papel importante en la educación musical.

El Método Dalcroze para la enseñanza de la música es esencialmente rítmico; parte de la base que el ritmo es el elemento de la música que afecta en primer término y con más fuerza la sensibilidad del alumno. A través de la rítmica el niño puede aprender a conocer su cuerpo, vivificar los movimientos, coordinarlos y ordenarlos, adquirir automatismos que le darán seguridad, atenuar la torpeza motora, frenar al impulsivo o vivificar al apático. Ejercita la memoria y la atención (dispositivos básicos del aprendizaje), la voluntad y toma conciencia del espacio y del tiempo. Según Bernal Vásquez y Calvo Niño "la música cumple un papel muy importante, sostener el movimiento, sugerirlo, justificarlo".

El niño descubre el mundo a través de la acción de su cuerpo en el espacio y en el tiempo. Tiene necesidad del movimiento para vivir la música, descubrir y percibir las cualidades que posee su cuerpo y de esta manera aprender a conocerlo, respetarlo, amarlo y comunicarse con los demás.

El cuerpo es una importante herramienta para la adquisición, apropiación, construcción, modificación y transferencia de conocimientos. Es el instrumento perfecto para que los niños se apropien de diferentes saberes, a través de la exploración que hacen del entorno.

¹³³ El ostinato puede ser melódico, rítmico o afectar a cualquier parámetro sonoro; en su versión más sencilla es una mera repetición de un fragmento musical.



El niño descubre el mundo a través de la acción de su cuerpo en el espacio y en el tiempo.

El ser humano se expresa con el cuerpo. La escuela debe brindar al alumno herramientas para que descubra las posibilidades expresivas de cada una de las partes de su anatomía y fomente el interés por exteriorizar su mundo interior.

Mediante el trabajo expresivo del cuerpo en movimiento y a veces en quietud, el alumno podrá explorar, descubrir, sentir, imaginar, elaborar. A ese bagaje de recursos corporales, el maestro podrá incorporarlo a una coreografía, a un cuento, a una historia, etc. El cuerpo se transforma en fuente y canal para expresar y comunicar ideas, sentimientos y emociones. Lo mismo ocurre con la voz.

El canto, las rondas, las dramatizaciones musicales, deben ser permanentes ya que permiten asociar el canto, el gesto y el movimiento. "Al cantar, el niño cobra cada vez más conciencia de su instrumento natural, del proceso de respiración, de la entonación y articulación, de la memoria de sonidos y palabras" (Alvin, 1965).

Se debe lograr que todos los alumnos canten, según sus niveles y limitaciones, para que puedan aliviar su timidez o inhibición, controlar sus energías, mejorar su postura corporal y sus hábitos respiratorios y fonéticos.

Para los más pequeños o para los alumnos con mayores limitaciones, se sugieren las canciones que contienen imitaciones de onomatopeyas y mímicas, melodías muy sencillas y cantos-juegos, cantos dramáticos, cantos-cuentos, etc.

Las actividades de relajación son propicias antes de comenzar una actividad musical, al pasar de una a otra o bien al concluir. La relajación a través de la música, permite que el alumno se encuentre con su propio cuerpo, conozca mejor su esquema corporal, controle sus movimientos y disminuya la hipertonía muscular. En Educación Especial es necesario tener en cuenta que los destinatarios son en primer lugar niños, adolescentes o jóvenes que necesitan y deben desarrollar sus potencialidades. Se busca que la música logre liberar el potencial que los alumnos tienen. Para ello es preciso:

- un acercamiento positivo a actividades y experiencias que puedan realizar con éxito, y promover estrategias didácticas acordes a sus niveles de pensamiento.
- adaptar las tareas propuestas para que puedan responder positivamente. A veces son necesarios recursos adicionales que garanticen a todos los alumnos, la igualdad de oportunidades, les permita confiar en sus posibilidades y favorecer su autoestima.

La educación debe estar basada en las posibilidades del alumno y no en sus aspectos deficitarios. Es necesario considerar a la persona desde sus capacidades, su integridad y sus posibilidades personales. Las disfunciones (motora, sensoriales, intelectuales, etc.) deben ser atendidas en el proceso de educación integral.

Los Aportes de María Montessori a la Educación Especial: su Incidencia en la Educación Musical

María Montessori, antropóloga y pedagoga italiana, publicó a comienzos del siglo XX "Método avanzado", libro que aún sigue vigente; se convirtió en un método que revolucionó la escuela especial y el trabajo áulico. Ella decía "debemos crear un ojo que vea, una mano que obedezca y un alma que sienta y en esta tarea debe cooperar toda la vida." (1918).

Para educar los sentidos, María Montessori, utilizó el método científico y se basó fundamentalmente en la autonomía que necesita el niño, razón por la cual, criticaba el estatismo y la rigidez de la escuela. Ella promovía la libertad de movimiento, respetaba los derechos del otro y consideraba los tiempos individuales y el trabajo de cada niño con el material didáctico creado especialmente para el

método, lo cual permitía una mayor concentración. Este material estaba basado en el juego, con fines precisos, sin descuidar lo imaginativo.

La piedra fundamental del trabajo de la Dra. Montessori es lo que hoy conocemos como "estimulación temprana" y "sensopercepción". Fue pionera de la "Educación por el Arte" y fomentó la percepción mediante juegos sensoriales, de exploración, juegos de silencio y con cajitas de sonidos.

Frances Wolf, pedagoga y actual musicoterapeuta, difundió en nuestro país las propuestas de la Dra. Montessori en cuanto a impulsar y expandir la apertura sensorial, afectiva y creativa. Estos aspectos son claves para la construcción del conocimiento en el alumno con discapacidad. Wolf revaloriza dicha construcción y promueve el aprendizaje a través del juego, el arte y los sentidos.

Aportes Metodológicos en Educación Musical: Síntesis de Propuestas Didácticas

La Educación Musical recibió el aporte de numerosos autores que, en diferentes épocas del siglo XX, sistematizaron propuestas metodológicas para facilitar la adquisición de conocimientos musicales.

Los autores de estos métodos, de fuerte incidencia en la educación musical internacional, surgieron en la primera mitad del siglo XX y en nuestro país tuvieron una amplia difusión. Ellos fueron Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Maurice Martenot y Edgar Willems.

Método Dalcroze

En respuesta a la necesidad de formar a los futuros músicos, alumnos del conservatorio de Ginebra, surgió su método de trabajo: la Rítmica. A través de la Rítmica se busca una toma de contacto directo con la música, por medio del cuerpo. Dalcroze decía: "sueño con una educación musical en la cual el cuerpo juegue el papel de intermediario entre los sonidos y nuestro pensamiento y sea el instrumento directo de nuestra mente".

Relaciona el tiempo, el espacio y la energía, lo que da por resultado la "conciencia del ritmo". Este ritmo vivido y experimentado corporalmente es lo que se denomina Rítmica: "Método de la educación del cuerpo por el ritmo y para el ritmo". No se trata de gimnasia rítmica, "se trata de oír música". "Lo que se persigue es la agudeza de percepción del sentido auditivo y la posterior expresión corporal de lo percibido".

Sus fundamentos son:

- El cuerpo, o la acción corporal, es la fuente, el instrumento y la acción primera de todo conocimiento ulterior.
- Las impresiones de los ritmos musicales despiertan imágenes motrices en la mente del oyente y reacciones motrices instintivas en el cuerpo.

La partida está en lo más simple, la marcha; afina la atención con paradas súbitas, reanudación del desplazamiento en distinto tiempo, pasaje del andar al saltar, correr, salticar. Todo es dicho por la música que, al cambiar, ordena la adecuación del desplazamiento a ella.

Sus fundamentos son:

- El cuerpo, o la acción corporal, es la fuente, el instrumento y la acción primera de todo conocimiento ulterior.
- Las impresiones de los ritmos musicales despiertan imágenes motrices en la mente del oyente y reacciones motrices instintivas en el cuerpo.

Diseñó numerosos ejercicios de estimulación:

- Ejercicios que obligan a los músculos a ejecutar con precisión las órdenes (de inicio de movimiento o de inhibición) y buscan desarrollar la rapidez de las acciones motrices del cerebro.
- Ejercicios reforzados de las imágenes motrices, orientadas a automatizar series de movimientos.
- Ejercicios para eliminar las inervaciones inútiles en la acción motriz.
- Ejercicios para individualizar las sensaciones musculares.
- Canciones con gestos. Se representa el gesto con ritmo; la actividad es únicamente recreativa y se aprovechan diversos recursos.

Método Orff

Utiliza la "ritmización" del lenguaje verbal, el habla cotidiana y textos tradicionales (canciones y rondas infantiles¹³⁴) como la base para el entrenamiento rítmico. La tarea comienza con la repetición de palabras convenientemente seriadas, rimas, adivinanzas, pregones, nombres propios, ecos, preguntas y respuestas. Orff también reúne y adapta un variado grupo de instrumentos de percusión utilizando, además, palmeos y otros sonidos producidos por el propio cuerpo. Por lo tanto, su base la tiene en la triple actividad de la palabra, el sonido y el movimiento.

En la primera parte del trabajo, el objetivo es lograr que el niño se exprese plena y espontáneamente por medio de la música, considerando que ese resultado es mucho más importante que el logro de actividades técnicas.

Este método posee un gran carácter lúdico, pues el alumno se libera, juega con el ritmo, los sonidos, los instrumentos, su cuerpo y obtiene confianza en sí mismo.

Método Kodaly

El elemento principal de su método es el canto; la voz es el primer y más versátil instrumento musical que muchas veces se deja de lado. La práctica del canto es la base de toda la actividad musical.

Reconoce la influencia de diversos métodos europeos de enseñanza que le anteceden como por ejemplo, las sílabas rítmicas para el entrenamiento rítmico y en lo melódico, realiza una exhaustiva recopilación de la música folclórica húngara. Promueve la audición de música seleccionada por su calidad.

Método Martenot

El método contiene una serie de ejercicios destinados a lograr el dominio de los movimientos y a realizarlos habitual y armoniosamente con la justa proporción de esfuerzo muscular, según sea necesario en cada acto.

El niño interesado hace este esfuerzo y se entrega a la acción; luego corresponde alcanzar el reposo y la relajación.

El punto fundamental del método Martenot consiste en la necesidad de desarrollar una capacidad de relajación en todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Relajación significa aprender a descansar, a buscar la economía de esfuerzos en la acción. A través de ella, el alumno logrará la sensibilización del arte musical, ampliará su capacidad de expresión, desarrollará la imaginación creadora.

La audición interior y su desarrollo ocupan un lugar de importancia en este método, lo que se logra a través de la formación sensorial del alumno. Se procurará agudizar la percepción auditiva por medio del reconocimiento de melodías y su carácter, volumen y duración del sonido, su altura, etc. Son metas a alcanzar en lo que constituye la "sensibilización a la música".

134 "Los tesoros acumulados en las canciones infantiles tradicionales me parecieron siempre el punto de partida natural en toda empresa de educación musical: son la fuente original de todos los textos (Graetzer, 1961).

Este método posee un gran carácter lúdico, pues el alumno se libera, juega con el ritmo, los sonidos, los instrumentos, su cuerpo y obtiene confianza en sí mismo.

En este método juega también un papel muy importante el silencio. Se busca la serenidad que debe preceder y preparar la audición musical. Con ejercicios progresivos los alumnos descubren el silencio: por medio de los oídos, la boca, los ojos, el movimiento, los músculos, el pensamiento, hasta llegar a un estado de relajación, de receptividad que deberá estar en la base de toda educación.

Método Willems

Establece las bases psicológicas de la educación musical. Se propone como objetivos que el niño ame la música, brinde el máximo de posibilidades para el aprendizaje, ofrece la oportunidad a todos, dota a la música de raíces profundamente humanas, favorece mediante la música el desenvolvimiento del alumno y desarrolla todo su potencial expresivo.

Para cumplir con estos objetivos propone que el educador no sólo conozca los elementos constitutivos de la música (melodía, armonía y ritmo) sino también los de la naturaleza humana (fisiología, afectividad e inteligencia), y establezca la relación entre ellos.

Sus aportes son muy significativos, en particular en la educación auditiva. La música es un fenómeno artístico sonoro, que enfatiza el trabajo de sensopercepción auditiva con una batería de materiales sonoros.

El ritmo ocupa un lugar muy importante en este método, en el que se propugna, ante todo su discriminación.

Música y Educación Especial

Entre la década del '60 y '70 aparece una generación de educadores musicales comprometidos con los procesos creativos y con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo, dedicados además a la composición musical.

Educadores como George Self, Brian Dennis, Murray Schafer, John Paynter, entre otros, toman como punto de partida la apertura del mundo sonoro, el uso de nuevos instrumentos y materiales no convencionales para producir sonidos. Proponen además la familiarización con las obras musicales contemporáneas. Son también renovadores en sus enfoques pedagógicos destinados a la escuela, realizan propuestas de creaciones colectivas con dinámicas grupales novedosas.

En la actualidad se ha adoptado un criterio selectivo, tomando de los diferentes métodos descritos sintéticamente, los aspectos rítmicos, melódicos e instrumentales que más se adecuan a nuestra tradición cultural.

De las propuestas del segundo grupo de autores se ha generalizado el uso de muy diversos materiales para la producción del sonido, a partir de la exploración y el descubrimiento, la confección y la invención de instrumentos, las improvisaciones y las creaciones grupales con criterios más actuales.

La síntesis de los aportes enunciados anteriormente, pretende ofrecer la posibilidad de incorporar en el abordaje de la tarea áulica, prácticas eclécticas que atiendan al principio de individualización y permitan al docente posicionarse desde un lugar flexible y creativo.

EDUCACIÓN FÍSICA

Fundamentación

La actividad física es sumamente importante en el proceso de aprendizaje ya que permite al niño, a través del movimiento y de los sentidos, aprehender los objetos y a su vez conocerse a sí mismo. En cuanto el niño aprende las modalidades de la marcha o la carrera, está en condiciones de manipular y explorar sensoperceptivamente el ambiente y de iniciar el desarrollo del concepto de espacio-tiempo.

Aprende las relaciones que existen entre unos objetos y otros y entre esos objetos y él mismo.

Diferentes investigadores sostienen que el aprendizaje de todo tipo, académico y motor por igual, depende de las primitivas experiencias locomotoras y de manipulación. Las actividades físicas permiten al niño que se conozca a sí mismo. Este conocimiento, llamado imagen corporal, refleja la conciencia que tiene de sus propias características, qué puede hacer con su cuerpo, cuánto espacio requiere ese cuerpo, cómo se desplaza, etc. La imagen corporal no sólo es un aspecto de la personalidad sino que influye en el comportamiento del niño. Experiencias eficaces en actividades físicas potencian el desarrollo de una imagen corporal favorable.

En base a la afirmación precedente, la Educación Física se transforma en una parte vital del programa educativo de las personas con discapacidad. Este concepto se refrenda en lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 en cuanto a "brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad".

Es un hecho que la Educación Física, como dimensión particular del proceso educativo y como una materia más dentro del currículo, adquiere el mismo nivel de importancia de las otras materias y no sólo el carácter de complementaria o de apoyatura de éstas. Tampoco toma como único aspecto lo lúdico, lo deportivo o el esparcimiento; fundamentalmente contribuye al desarrollo de las habilidades perceptivomotoras y favorece el éxito del alumno en sus encuentros sociales, personales y ocupacionales.

La concepción del movimiento humano evolucionó a través del tiempo del concepto de movimientos mecánicos y repetitivos, al concepto de conductas motrices; o sea la manifestación del hombre a través del movimiento.

En este sentido, la Educación Física dirige el estudio, enseñanza y aprendizaje de las conductas motrices contemplando al educando como un ser que percibe el entorno, procesa información, elabora hipótesis y anticipa respuestas, en función de sus sensaciones, necesidades e intereses, en un marco de relaciones interpersonales.

Desde el punto de vista educativo, la Educación Física se plantea objetivos relacionados con las etapas evolutivas del ser humano. Pretende el desarrollo de las capacidades motrices acordes a cada una de esas etapas, teniendo en cuenta todos los otros aspectos que se ponen en juego cuando una persona se mueve, corre, salta, juega e interactúa.

La Educación Física se convierte en una disciplina que se centra en el movimiento corporal para alcanzar un desarrollo integral de la persona que se educa, considerando sus capacidades físicas, afectivas, cognitivas y sociales.

La Educación Física en la Educación Especial

Hablar de Educación Física en Educación Especial, refiere fundamentalmente al proceso de actuación pedagógica en que el docente deberá planificar y actuar con estrategias que le permitan conseguir en el alumno el objetivo deseado. Para ello, deberá elaborar una programación de trabajo con adecuaciones curriculares adaptadas al alumno que presenta necesidades educativas derivadas de una discapacidad. Se trata, por lo consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza en el que el docente deberá tener en cuenta las particularidades del alumno en función de su progreso en el trabajo de grupo. En ocasiones, será necesaria una simple adaptación metodológica para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo, mientras que en otros casos, se encontrará ante alumnos en los



En este sentido, la Educación Física dirige el estudio, enseñanza y aprendizaje de las conductas motrices contemplando al educando como un ser que percibe el entorno, procesa información, elabora hipótesis y anticipa respuestas, en función de sus sensaciones, necesidades e intereses, en un marco de relaciones interpersonales.

que sus necesidades educativas exigirán configuraciones prácticas de apoyo más específicas. En otros, la programación podrá incluir aspectos terapéuticos.

La educación Física en la educación especial debe ser adaptada:

- a las posibilidades
- a las necesidades
- al interés de los alumnos

La Educación Física en la Educación Especial promueve los objetivos generales de la educación y fomenta, en particular, el desarrollo del individuo en relación a:

- la adquisición de las habilidades perceptivo-motoras
- la aptitud física
- el desarrollo social y emocional

Habilidades Perceptivomotoras

Las actividades que contribuyen al desarrollo perceptivo-motor son fundamentales en la Educación Física. Los componentes perceptivo-motores son el equilibrio, la coordinación, la percepción sensorio-motora y la velocidad del movimiento.

- El equilibrio en posturas dinámicas y estáticas es un factor básico para todas las actividades; permite el control postural y un sistema de referencia para la ejecución de diferentes acciones.

- La coordinación es la capacidad de combinar el movimiento de grupos musculares de manera integrada y armónica. Requiere rapidez, sincronización y ritmo.

- Las percepciones sensoriomotoras permiten el control global y segmentario de los movimientos en las actividades simples y complejas de la vida diaria, en relación al espacio y al tiempo. La organización de éstos es una construcción progresiva que parte de la experiencia corporal. A partir de ella, se percibirán las distancias, los recorridos, la ubicación, la duración, la sucesión y la velocidad en función del movimiento.

Todo movimiento tiene aspectos espaciales y temporales. Los temporales se basan en ritmos de múltiples formas, desde danzas exóticas hasta la percusión básica de tambores y otros instrumentos simples. Existe ritmo en la marcha, la carrera, el lanzamiento y en todo movimiento de destreza. Los ritmos fundamentales se emplean para estimular al niño con el objeto de que ejecute movimientos básicos, sean modalidades locomotoras como la carrera, la marcha y el salto, o movimientos no locomotores como extensión, torsión y flexión.

Las actividades rítmicas son múltiples para facilitar la exploración y otras formas de conciencia corporal. También se puede cumplir la expresión del yo a través del empleo de actividades rítmicas que destacan la singularidad del individuo y de su propia integración.

Lo expresado muestra la necesidad del trabajo interdisciplinario de los docentes de Educación Física, Música y Expresión Corporal.

La velocidad del movimiento incluye el ritmo, la rapidez, la precisión y la fuerza muscular con que se ejecuta. Separar estos componentes durante la realización de cualquier actividad es imposible. Lo importante es comprender que contribuyen al desempeño del niño en el medio en que vive.

Por otra parte, la participación en actividades de conjunto tenderá a su socialización, a través del conocimiento de las posibilidades y limitaciones que existen en la interacción con los demás.

Aptitud Física

La aptitud física se refiere a la capacidad del ser humano para desarrollar habilidades que le permitan un mejor desempeño en las tareas cotidianas. Para esto, es necesario que el alumno mantenga una reserva de energías que le permita participar de la mejor manera en actividades de la vida diaria y hacer frente a emergencias imprevistas. Comprende la fuerza muscular, la resistencia muscular, la resistencia cardio-respiratoria y la flexibilidad.

En ocasiones, la poca fuerza y la escasa resistencia caracterizan la conducta del alumno con necesidades educativas derivadas de discapacidad. El desarrollo y mantenimiento de un nivel adecuado de aptitud física debe respetar en el alumno la tolerancia al ejercicio y a la sobrecarga, ya que es esencial para la buena salud.

El Desarrollo Social y Emocional

Las habilidades sociales permiten al alumno que se desenvuelva en compañía de las personas y actúe con eficacia en situaciones colectivas. Deberá aprender a responder a los fracasos y frustraciones de todos los días, de una manera emocionalmente apropiada y socialmente aceptable. Las habilidades motoras le darán la posibilidad de participar en diferentes actividades, favorecerán su independencia, la autodisciplina, la capacidad de autonomía, la confianza en sí mismo, y por ende un mejor funcionamiento emocional.

Orientaciones Metodológicas

El conocimiento general de las características básicas del desarrollo evolutivo en las diferentes edades, será el elemento que oriente la labor educativa de todo profesional de la Educación Física.

El docente deberá programar actividades que permitan satisfacer la necesidad de movimiento del alumno, en función de su desarrollo personal-social, su comunicación, y contribuir de este modo, a una mejor calidad de vida. Deberá dar prioridad a las experiencias que conducen a la adquisición de conocimientos. Cada habilidad a desarrollar tiene que contribuir a que el alumno conozca mejor su cuerpo y adquiera una noción más acabada del objeto, del espacio, del tiempo y del esquema corporal.

Algunos criterios a considerar en el desarrollo de las clases de Educación Física serán:

- Programar la misma, en algunos casos, con otros profesionales; ejemplo: profesor de Educación Musical, profesionales del Equipo Técnico. En todas, deberá estar presente el maestro del aula.
- Tener prudencia en la selección de actividades frente a patologías específicas de algunos alumnos.
- Dar consignas adecuadas a las posibilidades del alumno. En algunos casos, se deberá:
 - Hacer demostraciones y proporcionar asistencia mediante el sostén y manejo de la parte o partes del cuerpo, al mismo tiempo que se dan indicaciones verbales.
 - Hacer demostraciones sin asistencia y dar indicaciones verbales.
 - Dar indicaciones verbales sin hacer demostraciones.
- Favorecer actividades motrices relacionadas con la coordinación óculo-manual, en función de favorecer la ejercitación de destrezas pre-tecnológicas básicas.
- Reforzar los logros adquiridos a través de diferentes estímulos.
- Seguir el ritmo de aprendizaje del alumno.
- Fomentar prácticas de acción-relajación.

- Favorecer el autocontrol corporal.
- Favorecer habilidades que se emplean en las diversas situaciones deportivas y recreativas.
- Fomentar la actividad colectiva.

El juego, en todas sus modalidades –espontáneo, libre, reglado, deportivo, etc.-, seleccionado apropiadamente, será la estrategia básica. Deberá suscitar en el alumno las respuestas de adaptación que se deseen y de este modo alcanzar crecientes niveles de independencia. El juego desempeña un papel vital en el desarrollo de la madurez social y en el avance del alumno con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, hacia el cumplimiento de las normas de conducta de la cultura.

La selección de los juegos debe basarse en el conocimiento de las características psicológicas, sociales y personales del alumno, en el desarrollo muscular, en la madurez social y en el interés que manifieste por ellos. El maestro deberá utilizar las técnicas apropiadas para adaptar los juegos al espacio disponible, al número de alumnos, al tipo de juego, etc.

Entre los juegos sugeridos, se pueden describir los siguientes:

- De marcación y persecución,
- De discriminación o de sagacidad.
- De lanzamiento y recepción.
- Juegos preparatorios para el deporte. La variedad de actividades deberá abarcar una amplia gama de habilidades, situaciones e intereses.

El nivel de dificultad de cada juego podrá modificarse cambiando las reglas o empleando distintos elementos. La creatividad del maestro para seleccionar los juegos, dará lugar al logro del objetivo propuesto. Hay que señalar que los juegos no son un fin en sí mismos sino un medio para lograr el fin.

Anexo VIII

Servicio de Integración Escolar

Contenido

Presentación

Introducción

Capítulo I: De las Consideraciones Generales

- Integración Escolar
- Tipos de Integración : Escolar y Social
- Autodeterminación
- Currículo Flexible
- Adaptaciones Curriculares (A.C.)
- Evaluación Integral
- Informe Interdisciplinario
- Programa Pedagógico Individual (P.P.I.)
- Equipos Interdisciplinarios de Integración Escolar
- Apoyos
- Modalidades de Integración Escolar
- Sede de los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar.

Capítulo II: De los Actores del Proceso de Integración Escolar

- Beneficiarios
- Padres o Tutores
- Equipos de Apoyo
- Escuela de Educación Común
- Escuela de Educación Especial

Capítulo III: De los Criterios que Regulan el Proceso de Integración

- Admisión
- Matriculación
- Permanencia
- Egreso
- Evaluación

Capítulo IV: Acerca de Otras Condiciones para Favorecer el Proceso de Integración Escolar

- Modelo 1. Modelo sugerido de Convenio Interinstitucional
- Modelo 2. Modelo sugerido de Acta-Acuerdo
- Modelo 3. Modelo sugerido de Programa Pedagógico Individual (P.P.I.)
- Modelo 4. Modelo sugerido de Informe Interdisciplinario

Referencias Bibliográficas

Presentación

A fin de situar la integración escolar en el universo del sistema educativo, es necesario remitirse al paradigma de educación inclusiva. Referirse a éste implica sostenerse

En el principio de que siempre que sea posible todos los niños y niñas deben estudiar juntos sin establecer ningún tipo de diferencias. La educación inclusiva reconoce que la niñez tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares y que el alumnado con necesidades

*educativas especiales debe tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él mediante una pedagogía centrada en el niño.*¹³⁵

Este concepto puede profundizarse señalando que la educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños y niñas, jóvenes y adultos con el fin que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género no se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía, en desigualdades sociales. En definitiva la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. En consecuencia, este paradigma debe impregnar la totalidad de las prácticas educativas y no sólo las de la educación especial.

De este modo, en tanto sistema integrado, es responsabilidad de todos los niveles y modalidades del sistema educativo trabajar conjuntamente para hacer realidad el modelo pedagógico de inclusión educativa.

El lugar de la educación especial como parte de un sistema integrado le permite concretar este modelo inclusivo a través de una estrategia esencial, que es la integración escolar. Así, la integración escolar se ubica en el vértice en el que confluyen la educación común con la educación especial, a través de una articulación que posibilita de manera concreta que un alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad pueda acceder al currículo común mediante la jerarquización y la flexibilización de la enseñanza, acercándole los recursos y apoyos que le garanticen una trayectoria educativa integral¹³⁶. Ello implica que pretende brindar las oportunidades de incorporación al ambiente escolar que resulte más adecuado a sus necesidades.

Los ejes constitutivos de la integración son, entre otros, el reconocimiento en los alumnos de un continuo de diferencias individuales, el abandono de un modelo deficitario, el cuestionamiento al principio de homogeneidad como supuesto pedagógico y la necesidad de formación de un nuevo tipo de maestros. En síntesis, la concepción de la integración supone la declaración de una ideología que traspasa el ámbito escolar y se proyecta a toda la sociedad y su cultura.

Este proceso no sólo debe ser abordado desde una perspectiva ideológica o sólo desde una perspectiva pragmática, sino desde la conjunción de ambas, para que la respuesta sea seria y responsable, teniendo en cuenta que la integración escolar es un medio y no una meta final.

Con relación a la dimensión práctica, las primeras experiencias llevadas a cabo en la Jurisdicción han estado sostenidas por el voluntarismo de los docentes, y permitieron que muchos alumnos tuvieran una opción de escolarización diferente.

Actualmente, esa primera etapa se encuentra en franca superación, lo que se evidencia en el surgimiento y aplicación de marcos normativos en pro de la integración escolar, ubicando a la educación inclusiva como eje vertebrador del sistema y permitiendo la ampliación y el enriquecimiento de la praxis de la integración escolar.

El mencionado proceso comienza a instituirse con mayor sistematicidad a partir de la Ley Federal de Educación de 1993. Tomando como referencia este marco legal, se trazaron en la Provincia líneas de intervención claras en materia educativa que permitieron sentar las primeras bases para hacer de la Integración Escolar una realidad.

135 Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas. (2007) "Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, marzo 2.006, titulada: Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz".

136 Dirección de Educación Especial. Equipo Coordinador Central de Integración Escolar. (2008) "Proyecto: La Integración Escolar, espacio de capacitación virtual" Aprobado por Unidad Técnica Provincial de Apoyo a la Educación Inicial, obligatoria y modalidades- Tucumán. Argentina.

En función de ello se aprobó el Programa Provincial de Integración Escolar (1999) que instituyó este servicio educativo desde las escuelas de Educación Especial a través de sus equipos profesionales. A consecuencia del mencionado Programa, se elaboró la reglamentación del mismo a través del documento: "Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar" (2001).

En el año 2005 se aplicó una Encuesta a nivel provincial, diseñada e implementada desde la Dirección de Educación Especial, destinada a las instituciones escolares de todos los niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como privada. El análisis de la información obtenida se constituyó en la primera base de datos de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad escolarizados en la educación común. Para posibilitar la continua actualización de esta información, a partir del año 2.008, el registro de los datos se realiza en forma virtual a través de la página Web del Ministerio de Educación.

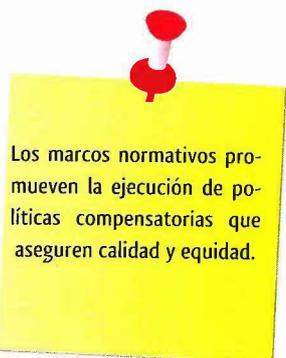
Por otro lado, desde la Dirección de Educación Especial y a través de intervenciones diversas de los Equipos Interdisciplinarios de la misma, fue posible instalar en el escenario educativo la problemática de la integración, así como difundir los referentes normativos y recepcionar las demandas provenientes de los diferentes actores educativos y de otros sectores de la comunidad. Una de las estrategias que se diseñó para satisfacer esos requerimientos fue la creación de cinco Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar, con el objeto de "cubrir necesidades de apoyo y seguimiento a los procesos de Integración Escolar que se desarrollan en escuelas de gestión estatal".¹³⁷

Consecuentemente con esa línea progresiva de la política educativa, al final del año 2006 se aprobó la Ley Provincial de Integración Escolar N° 7857. La misma establece el lugar de privilegio que se otorga en la Provincia a la cuestión de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y promueve acciones específicas en pro de su concreción.

Entre esas acciones propuestas lograron concretarse las siguientes:

- a. Creación y puesta en funcionamiento del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar, el cual depende en forma directa de la Dirección de Educación Especial. (Resolución Ministerial N° 183/5 - 2008)
- b. Ampliación de los cargos de Profesor en Educación Especial en los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes y en las Escuelas de Educación Especial.
- c. Acreditación de Profesionales Privados (Resolución Ministerial N° 901 del 2008).
- d. Incentivo a los docentes de educación común que participan en los procesos de integración escolar por medio de puntaje otorgado en la Escala de Valoración de Antecedentes.

Estos marcos normativos persiguen como objetivo establecer los alcances y limitaciones de estos procesos, en procura de atender a las particularidades de cada caso; pensar en las respuestas que deben brindarse desde el entorno; adecuarlas a las generalidades que la norma implica; resguardar las acciones de los diferentes actores que participan en el proceso de integración escolar, clarificando los derechos y responsabilidades de cada uno; evaluar la disponibilidad de recursos humanos especializados, de equipamientos específicos, de modalidades organizativas flexibles en las instituciones, entre otros aspectos. En definitiva, promueven la ejecución de políticas compensatorias que aseguren calidad y equidad.



Los marcos normativos promueven la ejecución de políticas compensatorias que aseguren calidad y equidad.

Por todo lo expuesto, se pretende que las prácticas integracionistas:

- Favorezcan que se instaure un modelo pedagógico curricular de intervención educativa.
- Se respalden en una tarea profesional e interdisciplinaria y en el compromiso de todos los actores involucrados.
- Se regulen en función de los marcos normativos vigentes.
- Dispongan de los medios y recursos necesarios.
- Sean claras y consensuadas.
- Permitan su revisión crítica de modo permanente.

Introducción

Las presentes Normativas son concebidas como un documento orientador que pretende dar pautas generales sobre cómo llevar adelante los procesos de Integración Escolar, si bien no se agotan en ellas la totalidad de situaciones que pueden presentarse en torno a esta problemática.

Se sostiene esta premisa por cuanto se considera que no es desde la vertiente de lo general, de lo universal, desde donde podemos encontrar un único modo de abordaje, es decir no será sólo en lo general que se encontrarán pautas también generales que regulen los procesos de Integración. Los intentos de solución habrá que complementarlos recurriendo a la vertiente de lo singular, de lo particular de cada experiencia, en donde la diferencia sea incluida para crear a partir de ella formas posibles de integración.¹³⁸

No obstante lo planteado anteriormente, con este documento se intenta avalar y resguardar las acciones de los diferentes actores, clarificando los derechos y responsabilidades de cada uno, garantizando así un proceso de integración escolar de calidad para los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

Por otro lado es necesario destacar los alcances de este marco regulador, ya que el mismo excede el ámbito estrictamente educativo, por cuanto las intervenciones profesionales se articulan con otros sectores y entornos: sistema de salud, políticas sociales, organizaciones no gubernamentales, comunidad en general, etc.

Retomando las consideraciones realizadas en cuanto a las vertientes de lo general y lo singular como marco regulador de las diversas acciones de los profesionales intervinientes, y en especial de aquellas referidas a la toma de decisiones pedagógicas, se desprende el carácter flexible de estas normativas y la relevancia de la evaluación continua de todos y de cada uno de los procesos de integración escolar.

Finalmente, es importante señalar que el devenir de la Integración Escolar no depende exclusivamente de la aplicación de los marcos legales, como tampoco la sola presencia de las personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad en la escuela común garantiza per se que ellos se beneficien con el proceso educativo que acontece en el aula. Si bien la normativa es un factor significativo, lo prioritario radica en reconocer a ese alumno como sujeto, de modo de favorecer trayectorias escolares inclusivas, a fin de evitar que se sigan produciendo itinerarios de exclusión.



Si bien la normativa es un factor significativo, lo prioritario radica en reconocer a ese alumno como sujeto, de modo de favorecer trayectorias escolares inclusivas, a fin de evitar que se sigan produciendo itinerarios de exclusión.

¹³⁸ RE, Susana (2000) "Coordenadas de la Integración"-Publicado en "Temas Cruciales II: Integración Escolar" Fundación Infancias-Argentina

CAPITULO I:

De las Consideraciones Generales

El sustento que ha permitido cimentar el diseño y elaboración de estas Normativas proviene de diversas fuentes: desarrollos teóricos, marcos legales y el producto de las experiencias recogidas por múltiples actores en las últimas décadas en torno a la Integración Escolar.

Como producto de esos recorridos, se ve la necesidad de promover la adopción de los términos y conceptos que se detallan a continuación, a fin de emplear un lenguaje técnico común a quienes hagan referencia a la Integración Escolar. Además estos términos dan cuenta del marco referencial que sostiene las intervenciones vinculadas a los procesos de Integración Escolar.

- Integración Escolar

Proporcionar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas que presentan los alumnos, implica que se produzcan una serie de condiciones hacia las cuales es preciso avanzar progresivamente, para lograr que la escuela regular asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad. Ello supone adherir al modelo que plantea la educación inclusiva, que se orienta hacia la incorporación y retención de los sujetos que están excluidos del sistema regular, y al mismo tiempo, reconocer la necesidad de revisar y modificar los procesos de segregación que se practican al interior de las escuelas.¹³⁹

Desde la Modalidad Educación Especial, consustanciada con este modelo educativo, la Integración Escolar es concebida como una de las estrategias para concretar la educación inclusiva. Ella se presenta como un reto, un verdadero desafío, no siendo privativo sólo de la educación especial afrontar el mismo, sino que abordarlo compete a la educación general.

La aplicación del Principio de Normalización en el ámbito de la educación se concreta mediante el acto de la Integración Escolar. La misma es entendida también como una instancia para lograr el fin último, que será la Integración Social, pero ésta no necesariamente empieza ni termina en la escuela, y mucho menos en la escuela común. El primer nivel de integración se da en la familia y es en y desde la misma, donde se debe comenzar a pensar la integración.

Si entendemos que estar integrado es estar en el lugar que a cada uno le corresponde, necesita o desea para vivir plenamente, implicará también respetar las diferencias que a cada uno de nosotros nos caracterizan. Por lo tanto la integración educativa no será una estrategia válida para todos los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, esto no significa desconocer o no respetar el principio de normalización ni la igualdad de oportunidades, sino que se trata de pensar cuál es el ambiente menos restrictivo. En algunos casos, podrá ser la Educación Común, en otros, la Educación Especial.

Con respecto a esta afirmación, Silvia Dubrovsky advierte que "... la ubicación de los niños con NEE en la escuela común los hace presentes, visibles, reales. Pero la presencia no basta, eso no garantiza que él se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula. La integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene."¹⁴⁰

Otro aspecto que caracteriza a la Integración Escolar se vincula con la noción de proceso. Hablar de proceso supone dar cuenta de un estado inicial o preliminar,

139 DUK, Cynthia. (1999) EL ENFOQUE DE EDUCACION INCLUSIVA H.1 Directora Ejecutiva de la Fundación Hineni y Consultora de la UNESCO

140 DUBROVSKY, Silvia (Comp.) (2.005) "La Integración Escolar como problemática profesional". NOVEDUC. Buenos Aires.

La Integración Escolar es concebida como una de las estrategias para concretar la educación inclusiva.

La Integración Escolar se vincula con la noción de proceso.

así como de la serie de operaciones de transformación que se van dando en forma sucesiva, acumulativa y progresiva en el tiempo. Puede afirmarse entonces que un proceso de Integración Escolar implica, por un lado, la marcha de una acción transformadora; por otro, la presencia de un sentido de sistematización de esas acciones, lo que le permite alcanzar cierto grado de orden.

A partir de esta idea de orden y sistematización del proceso, se hace visible otra característica de la Integración Escolar: la demanda de una evaluación continua que facilite la toma de decisiones pedagógicas adecuadas y de una revisión periódica de las decisiones ya adoptadas. Éstas darán lugar a distintas orientaciones, según sean las necesidades que se plantean.

En función de lo expresado, no es posible delinear un único camino para la atención de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, sino que a través de distintas alternativas será factible encontrar, en el marco de cada comunidad, aquella que se adecue en mayor modo al logro de una real integración de la persona con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

- Tipos de Integración

La experiencia educativa que se proponga para el alumno en proceso de integración escolar debe ser lo menos restrictiva posible. La integración más adecuada es la que favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Para ello será fundamental partir de sus posibilidades reales, dándole la oportunidad de compartir y participar plenamente en el contexto de la educación común.

La integración podrá hacerse efectiva de diferentes maneras:

- **Integración Escolar:** El alumno accede a este tipo de integración en función de que sus posibilidades reales le permiten seguir la totalidad de la propuesta curricular del grado o año que cursa. En consecuencia, prevalece la exigencia de tipo académico por lo que puede acreditar todas las áreas curriculares y promover al año, grado o curso siguiente. Los alumnos que tengan discapacidades físicas podrán ser exceptuados en asignaturas cuyos contenidos se vean dificultados en su adquisición por las características de su discapacidad. Si sus potencialidades y otras condiciones le permiten sostenerse en este tipo de integración, podrá obtener las certificaciones correspondientes en el ámbito de la Educación Común.

- **Integración Social:** Este tipo de Integración se considerará una medida a adoptar para aquellos casos de alumnos que hayan venido recorriendo un proceso de Integración Escolar, el cual ya no se ajusta a sus necesidades y posibilidades.

La integración social en los diferentes Niveles de la Educación Obligatoria se caracteriza por la no exigencia de acreditación de áreas curriculares en la Escuela de Educación Común, priorizándose los beneficios de la socialización. Prevalece el grado de integración social alcanzado por sobre los aprendizajes académicos. Podrá considerarse la promoción del alumno al año siguiente, sin acreditar el año cursado, posibilitándole continuar en proceso de integración social con su grupo de compañeros.

Este tipo de integración promueve la participación del alumno en el ámbito de la Educación Común y la pertenencia al ámbito de la Educación Especial, a fin de obtener en éste último las correspondientes acreditaciones y certificaciones. Los alumnos beneficiarios de esta oferta estarán incorporados en los distintos Servicios Educativos de la Educación Especial, pudiendo haber participado previamente de procesos de Integración Escolar en los que hayan sido acompañados por Equipos de Apoyo pertenecientes a la Modalidad Educación Especial o a Equipos Privados, o bien haber realizado su trayectoria escolar en otros Servicios de la Educación Especial. Las configuraciones prácticas de apoyo a implementarse en la Integración Social son el asesoramiento y seguimiento eventual.



La integración más adecuada es la que favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno.

Se considera a la Integración Social como una estrategia que posibilita el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, dando lugar a la efectivización del principio de normalización. En la Integración Social no prevalece la exigencia académica sino que se promueve la formación integral de los alumnos, a través de proyectos educativos que tiendan a la generación de nuevos lazos sociales en el marco de aprendizajes y experiencias compartidas con grupos de similar edad cronológica.



Entre los fines que persigue la Integración Social se enfatiza generar paulatinamente la inclusión del alumno en configuraciones de apoyo de la Modalidad Educación Especial que resulten menos restrictivas y en las que pueda continuar acreditando contenidos curriculares y obtener la correspondiente certificación.

Entre los fines que persigue la Integración Social se enfatiza generar paulatinamente la inclusión del alumno en configuraciones de apoyo de la Modalidad Educación Especial que resulten menos restrictivas y en las que pueda continuar acreditando contenidos curriculares y obtener la correspondiente certificación. Esta dinámica permite desarrollar experiencias de integración compartidas y tiene la ventaja agregada de favorecer el trabajo colaborativo interinstitucional, con el consiguiente intercambio de experiencias y recursos.¹⁴¹

Los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar dependientes del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar, y los Equipos Privados de Apoyo, ante la necesidad de implementar este tipo de Integración, deberán arbitrar las estrategias necesarias para la incorporación del alumno en la Modalidad Educación Especial. Esta medida permitirá garantizar al alumno la acreditación y certificación que le correspondieren.

- Autodeterminación

El concepto de autodeterminación está llamado a ocupar un lugar predominante en la práctica educativa como consecuencia de una revisión histórica crítica del modo de atender a las necesidades planteadas por los beneficiarios a los que hacemos referencia en esta normativa.

Es un concepto de gran utilidad para promover la progresiva toma de conciencia y control de su propia vida por parte de los mismos.

La definición más aceptada y difundida es la de Wehmeyer:¹⁴²

Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias.

Es el ámbito escolar junto a la familia y la comunidad el que debe dar lugar al ejercicio de este principio por parte de los alumnos.

En definitiva, este concepto implica que la persona pueda tomar decisiones, expresar preferencias, tener conciencia y confianza en sí mismo, tarea compleja y difícil pero que requiere ser fortalecida.

- Currículo Flexible

La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos.

En este sentido, las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a personas con capacidades, necesidades e intereses diferentes. La respuesta a las necesidades educativas derivadas de discapacidad hay que buscarlas en el currículo regular, realizando los ajustes y modificaciones que se estimen convenientes y proporcionando los apoyos y recursos necesarios para favorecer el acceso al currículo.

141 PUIGDELLIVOL, Ignasi (1998) - "La Educación Especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad"- Grao- Barcelona- España

142 WEHMEYER, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation.



Las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a personas con capacidades, necesidades e intereses diferentes.

Es de vital importancia que desde las políticas educativas se continúen las líneas de acción que sostienen al currículo común como el referente para la educación de los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, independientemente del ámbito donde éstos se encuentren escolarizados, ya sea en escuelas especiales o en escuelas comunes, evitando así la aplicación de currículos paralelos y favoreciendo la apropiación del mismo bagaje cultural a todos los sujetos.

- Adaptaciones Curriculares (A. C.)

Son estrategias y recursos educativos específicos que se utilizan para posibilitar el acceso y progreso en el currículum de un alumno con necesidades educativas y dan lugar a la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender a sus diferencias individuales. Los ajustes deberán efectuarse de tal manera que todos los alumnos de la institución puedan beneficiarse de los mismos.



La propuesta de Adaptación Curricular es producto del consenso.

Se tendrá en cuenta que, en todos los casos, el currículo general será el marco de referencia para realizar estas adaptaciones, pudiendo ser posibles tales adecuaciones sólo si el mismo es abierto, flexible y amplio.

La propuesta de Adaptación Curricular es producto del consenso. Por lo tanto, el diseño o la elaboración de las mismas así como su implementación, será una actividad de responsabilidad compartida entre los profesionales intervinientes e involucrados en el proceso. Según las características y el tipo de adaptación a implementar, podrá cobrar mayor relevancia la participación de uno u otro profesional, considerándose siempre indispensable la implicación de todos los responsables del proceso.

Existen diferentes tipos de Adaptaciones:

- **De acceso:** son las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que posibilitan el acceso al currículum; se refieren a las modificaciones de las condiciones de interacción: modificaciones edilicias y de equipamiento; provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos; la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos.

- **Adaptaciones curriculares propiamente dichas:** son las modificaciones que se efectúan a los elementos básicos del currículum; proponen la revisión de uno o varios elementos de la planificación, gestión y/o evaluación curricular; redefinen las estrategias de enseñanza; adecuan procedimientos e instrumentos de evaluación. Para que las adaptaciones curriculares resulten favorables al alumno, deben individualizar los contenidos de una planificación, de una clase, de un tema, de una actividad, etc., ayudando a crear un clima de encuentro entre la modalidad de enseñanza, el docente y el estilo de aprendizaje del alumno, poniendo a disposición de ambos todos los recursos que sean necesarios.

Se hace indispensable, por tanto, conocer la necesidad educativa del alumno para poder realizar la adaptación curricular más conveniente, no pudiendo elaborarse, en consecuencia, a partir de ningún modelo prediseñado.

- **De contexto:** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o institución; flexibilizan el uso de tiempos y espacios; modifican los agrupamientos institucionales o áulicos; buscan consensuar objetivos y metas grupales; permiten realizar actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa.

Con relación a las adaptaciones que se efectúan en los elementos básicos del currículum (Adaptaciones propiamente dichas) se puede distinguir:

- **Adaptaciones curriculares poco significativas:** se refieren a las modificaciones realizadas en la programación, ciclo, área o materia, que comportan adecuaciones

en los elementos no prescriptivos del currículum: metodología, procedimientos e instrumentos de evaluación, organización y flexibilidad de los recursos personales. Son las acciones que los docentes, realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a cada alumno.

- **Adaptaciones curriculares significativas:** son adaptaciones que afectan a los elementos prescriptivos del currículum: objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación.

Tienen como referente los objetivos de una etapa diferente a aquella en la cual el alumno está escolarizado e implican, además de las medidas propias de las adaptaciones poco significativas, la adecuación de los objetivos o la modificación o supresión de contenidos y criterios de evaluación.

Cuando se trate de este tipo de adecuaciones se intentará introducir los mínimos cambios posibles, evitando suprimir contenidos fundamentales para el año en el que el alumno esté escolarizado.

- **Adaptaciones curriculares muy significativas:** implican la supresión de objetivos y contenidos del currículum general afectando a la mayor parte o a todas las áreas del mismo.

Los alumnos que requieran de estas adecuaciones podrán ser escolarizados en servicios de la Modalidad Educación Especial.

La integración escolar debe concebirse como un eje vertebrador del Proyecto Educativo Institucional para que la misma encuentre el respaldo institucional que permita la atención de las demandas vinculadas a dicho proceso, la actuación de los equipos de apoyo a la integración y la implementación de las adaptaciones curriculares.

- **Evaluación Integral**

Se entiende por evaluación integral al proceso de indagación o búsqueda dirigido a fundamentar la toma de decisiones educativas. Implica el análisis de los datos recogidos, la interpretación y la formulación de juicios de valor, como resultado de esas acciones.

Se le atribuye el carácter de "integral" por cuanto, por un lado, dicha indagación se concreta mediante la aplicación de recursos e instrumentos que aporta cada profesional desde su mirada disciplinar, para permitir una posterior articulación interdisciplinaria. Por otro lado, lo "integral" hace referencia no sólo a las características y condiciones propias del alumno, sino también a las condiciones particulares del contexto escolar, familiar y social.

- **Informe Interdisciplinario**

Es un instrumento donde se plasma el resultado del análisis de la información derivada de la evaluación integral del alumno. Dicho resultado es el producto de una construcción interdisciplinaria, en cuya elaboración participan todos los integrantes del Equipo de Apoyo.

El Informe Interdisciplinario se caracteriza por contener la información que proviene de los resultados y conclusiones del proceso de evaluación integral, y por explicitar las decisiones pedagógicas a adoptar, la propuesta curricular y el tipo de apoyos que pueda necesitar el alumno durante su escolarización.

En todos los casos el contenido de este informe será confidencial en los aspectos que afecten a la intimidad personal e imagen del alumno (Remitirse al Modelo 4).



Lo "integral" hace referencia no sólo a las características y condiciones propias del alumno, sino también a las condiciones particulares del contexto escolar, familiar y social.

- Programa Pedagógico Individual (P.P.I.)

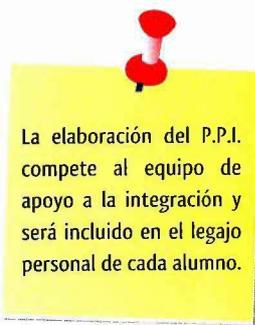
Es un documento escrito en el que se expresa la propuesta curricular diseñada para responder a las necesidades educativas derivadas de discapacidad de un alumno en particular, para las cuales resulte conveniente efectuar adecuaciones curriculares significativas en los elementos prescriptivos del currículo. En consecuencia, es un instrumento que ayuda a analizar y organizar la educación individualizada del alumno al que está dirigida la propuesta.



El P.P.I. resulta una medida pedagógica útil para un determinado momento de la trayectoria educativa del alumno.

Es una estrategia válida para aquellos casos en los cuales, habiendo agotado otro tipo de adaptaciones curriculares, se considere necesario adoptar esta medida para permitir al alumno la continuidad en el proceso de Integración Escolar. En función de ello, resulta una medida pedagógica útil para un determinado momento de la trayectoria educativa del alumno, y no para ser utilizada de modo definitivo y continuo durante todo el tránsito por la escolaridad. En consecuencia, se considera conveniente no extender su aplicación por más de 2 (dos) años lectivos. Esto se fundamenta en el hecho que el Programa Pedagógico Individual implica implementar adaptaciones curriculares que afectan significativamente a los elementos prescriptivos del currículo, por lo que de seguir adoptando esta medida de modo permanente, la distancia entre lo planificado académicamente para el alumno y los contenidos previstos para el año que cursa será tan amplia que se corre el riesgo de transformar esta propuesta en un currículo paralelo. La calificación, la acreditación del Área o de las Áreas implicadas y la promoción se corresponderán con lo propuesto en el P.P.I., respondiendo a una evaluación criterial y no normativa.

Para su producción será necesario partir de la información recabada a través del proceso de evaluación integral y de la programación correspondiente al Área o a las Áreas Curriculares para las que se prevea la implementación de esta herramienta.



La elaboración del P.P.I. compete al equipo de apoyo a la integración y será incluido en el legajo personal de cada alumno.

La elaboración del P.P.I. compete al equipo de apoyo a la integración y será incluido en el legajo personal de cada alumno.

Se caracterizará por ser flexible y abierto, pudiéndose realizar modificaciones que se consideren oportunas de acuerdo a las necesidades del caso y siendo posible implementarlo en cualquier momento del año escolar. Esta propuesta tendrá una vigencia anual, y requerirá de la evaluación continua.

Se informará y asesorará a los padres o tutores acerca del P.P.I, indicándoles aquellos aspectos en los que puedan colaborar. Estas medidas de colaboración se incluirán en el P.P.I. (Remitirse al Modelo 3)

- Equipos Interdisciplinarios de Integración Escolar

El trabajo en equipo está inscripto como una de las características esenciales de la Educación Especial, y posiblemente la que más la singulariza, diferenciándola notoriamente de las demás modalidades educativas.

La necesidad de trabajo en equipo deriva de la compleja cadena de variables que interactúan en esta Modalidad y en la que la presencia de diferentes disciplinas permite conformar una dimensión multidisciplinaria. A partir de esta conformación, deben propiciarse abordajes interdisciplinarios, lo que implica trabajar conjuntamente entre los profesionales intervinientes, permitiendo que los hallazgos derivados de una fuente disciplinar sean complementados, enriquecidos y modificados por los aportes de las otras disciplinas. Esta estrategia de trabajo tendrá como objetivo arribar a una comprensión cada vez más compleja y completa del problema, que conducirá a una planificación conjunta de la propuesta pedagógica y a una distribución lógica y asunción compartida de las responsabilidades,

mediante el establecimiento de un compromiso intenso, continuado y cooperativo.¹⁴³

El trabajo en equipo implica la posibilidad de ver la problemática de un sujeto desde una mirada integradora, que permita superar visiones fragmentarias de lo pedagógico, lo familiar, lo médico, lo social, lo psicológico. Significa entender que cada uno de esos elementos es una parte cuya sumatoria no da como resultado ese mismo sujeto. A partir de esta concepción, el equipo profesional de apoyo a la integración escolar, orientará sus intervenciones hacia un accionar integrado y dirigido a la construcción de consensos sobre los siguientes aspectos, entre otros:

- Las necesidades educativas derivadas de discapacidad de cada alumno.
- El diseño de adaptaciones en la propuesta curricular, en sus distintos niveles de concreción (institucional, áulico, individual).
- La determinación de apoyos y/o ayudas necesarias.
- Las estrategias de abordaje adecuado a las necesidades educativas derivadas de discapacidad de los alumnos.¹⁴⁴

En la actualidad, en la Jurisdicción Tucumán, la Integración Escolar es atendida por equipos interdisciplinarios desde diferentes niveles de dependencia y tipo de gestión:

- Equipo Coordinador Central de Integración Escolar (Organismo de Apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia).
- Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar (de gestión estatal, dependiente del Equipo Coordinador Central)
- Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar de las Escuelas de Educación Especial (de gestión estatal y de gestión privada)
- Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar (de gestión privada)

Los mismos están conformados por los siguientes profesionales: Profesor de Educación Especial, Trabajador Social, Fonoaudiólogo y Psicólogo. El Profesor de Educación Especial será a quien se denomine "Maestro de Apoyo", siendo aquella la titulación requerida en función de las incumbencias profesionales. Se considera la denominación "Maestro Integrador" para el docente de educación común que recibe en su aula al alumno en proceso de integración.

- Apoyos

El concepto de apoyo al que se hace referencia excede los límites del apoyo pedagógico, es decir del acompañamiento puntual al alumno para que realice sus actividades escolares. Esto configura la idea de las múltiples dimensiones que involucra el concepto de apoyo, por lo que puede manifestarse que:

- Desde una perspectiva holística, el apoyo es un nexo entre las capacidades y las limitaciones de la persona, y las capacidades y las limitaciones del grupo en el que interactúa, construido con recursos y estrategias que permiten alcanzar objetivos mutuamente relevantes.
- Desde la perspectiva individual del sujeto, el apoyo es un instrumento que se pone en juego para lograr las metas que se esperan conseguir. Es el vínculo que conduce a esos fines, considerándose en ese sentido, una conexión vital.
- Desde una perspectiva integrada de la educación, el apoyo comprende el conjunto de acciones requeridas para optimizar las fortalezas con las que cuenta el alumno para el aprendizaje.

143 BRUSCO, Ana y RICCI, Graciela (1.995) Material de orientación básica: "Los equipos técnicos en el abordaje pluralizado de la educación de las personas con necesidades especiales".

144 Dirección de Educación Especial: (2.003) Circular Técnica General N° 2. La Plata- Argentina.

Cualquiera sea la perspectiva, el apoyo debe ser utilizado en forma planificada si se quieren obtener logros significativos, puesto que su principal propósito es incrementar las posibilidades de una integración satisfactoria: "la importancia de los apoyos reside en que éstos mantienen la promesa de proporcionar unas bases más naturales, eficaces y continuadas para incrementar la independencia/interdependencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción de la persona"¹⁴⁵

Las fuentes de las que pueden provenir los apoyos son variadas: pueden derivar de uno mismo, de otras personas (familiares, amigos, profesionales), de la tecnología, de los servicios de habilitación, etc., incrementándose su eficacia proporcionalmente con relación al número de actores implicados.

En consecuencia, un recurso aislado (aunque sea sumamente necesario), una actividad estandarizada (como un método o un plan de tratamiento profesional) o una respuesta espontánea y habitual (tal como una ayuda basada en la buena intención del agente) no constituyen por sí mismos apoyos en sentido estricto.

Pueden ser intervenciones correctas, pero para ser apoyos deben cumplir con los siguientes criterios:

- **Individualización:** el apoyo procura responder a las necesidades particulares de cada sujeto individual, promoviendo la concreción de metas relevantes para él y su entorno.

- **Planificación:** el apoyo requiere ser diseñado y coordinado en forma integral por los profesionales intervinientes, teniendo como base los principios de normalización y de inclusión. Los apoyos podrán brindarse a través de: recursos materiales (material didáctico, recursos financieros, equipamiento, etc.); recursos humanos (profesionales de la institución educativa y/o de otros servicios con los que se pueda acordar intersectorialmente); recursos técnicos (estrategias, métodos, acciones concretas del equipo tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje del alumno).¹⁴⁶

- **Evaluación:** los apoyos pueden fluctuar a lo largo de los diferentes momentos del proceso de integración escolar, por lo que resulta necesaria la evaluación continua. Ésta permitirá conocer su eficacia y eficiencia, a fin de tomar decisiones sobre su continuidad o sobre modificaciones en la propuesta de provisión de los mismos.¹⁴⁷

- Modalidades de Integración Escolar

Para dar inicio de manera concreta al proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, es prioritario atender a las características particulares de cada caso, del contexto socio-familiar, de las condiciones del entorno escolar, a fin de disponer el modo más apropiado de llevar a cabo la atención directa al alumno. Esto significa definir, entre las diferentes modalidades de integración, cuál resulta la más adecuada en cada caso.

Se consideran las siguientes Modalidades de Integración:

- **Apoyo en la Escuela de Educación Común:** implica que el alumno en proceso de Integración Escolar recibe el apoyo directo en el espacio físico de la escuela común y en la misma franja horaria a la que asiste el resto de los alumnos. La distribución de la carga horaria destinada al apoyo dependerá de una multiplicidad de facto-

145 Asociación Americana para el Retardo Mental (1992) "Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo". Alianza Psicología.

146 Dirección de Educación Especial (2.003) Circular Técnica General N° 2. La Plata. Argentina.

147 GONZÁLEZ CASTAÑÓN, Diego- Aznar, Andrea S. (2.008) "¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples." NOVEDUC. Buenos Aires.

res, entre los que pueden destacarse: cantidad de alumnos asignados al Maestro de Apoyo, cantidad de instituciones educativas por las que deba itinerar el mismo, tipo de discapacidad o de necesidad educativa de los alumnos destinatarios, tipo de Adaptaciones Curriculares que requieran, presencia de otro profesor de Apoyo en la misma aula, etc.

La Modalidad de Integración a la que se hace referencia no implica tampoco la permanencia del Maestro de Apoyo durante la totalidad de la jornada escolar asistiendo a un único alumno. Este tipo de intervenciones comporta el riesgo de generar prácticas más segregadoras que inclusivas.

Esta Modalidad ofrece dos variantes posibles:

- **Apoyo en el aula común:** consiste en brindar el acompañamiento en el aula asignada a su grupo-clase, durante el desarrollo de la jornada escolar habitual. El núcleo de la intervención del Maestro de Apoyo en esta variante no debe ser siempre una actuación individual y diferente hacia el alumno integrado, que le implique quedar segregado de su grupo, aunque en ocasiones resulten necesarias actuaciones de este tipo. Cuando la tendencia a esta clase de intervención es alta o permanente, debe analizarse si responde a una actitud de transferir las responsabilidades que conjuntamente deberían asumir el docente integrador y el de apoyo, o bien a una necesidad que no puede ser respondida de otro modo. Otro aspecto a considerar es evitar la permanencia de más de un docente de apoyo simultáneamente en la misma aula, puesto que de encontrarse presentes más de un maestro se corre el riesgo de generar confusión y dispersión en el grupo clase, diluyendo los objetivos propios del proceso de integración.

- **Apoyo en otro espacio físico:** consiste en brindar el acompañamiento en un espacio físico diferente al aula común, que la institución destine a tal fin (ejemplos: biblioteca, mapoteca, sala de profesores, sala de informática, otras aulas disponibles, etc.). El apoyo se proporciona en el mismo turno escolar al que asiste el resto del Grado o Curso en el que está integrado el alumno. En este caso, el docente podrá brindar el apoyo en forma individual, a un solo alumno, o en forma grupal, es decir a un grupo de alumnos. La decisión a adoptar estará sujeta a las necesidades del alumnado y a la disponibilidad de recursos institucionales.

- **Apoyo en Contraturno:** implica que el alumno en proceso de Integración Escolar recibe el apoyo en el horario contrario al que asiste regularmente a la Escuela de Educación Común. Este tipo de apoyo, al igual que en el caso anterior, podrá ofrecerse individual y/ o grupalmente, atendiendo a los criterios ya señalados.

- **Apoyo Mixto:** implica que el alumno en proceso de Integración Escolar recibe el apoyo combinando las dos modalidades antes mencionadas.

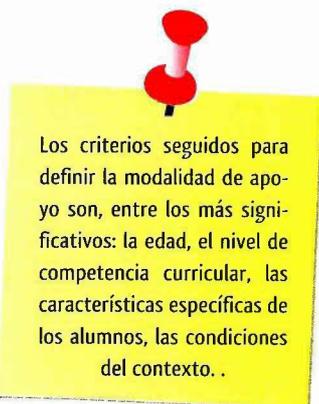
Los criterios seguidos para definir la modalidad de apoyo son, entre los más significativos: la edad, el nivel de competencia curricular, las características específicas de los alumnos, las condiciones del contexto.

- Sede de los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar.

Se alude con esta denominación al espacio físico que se constituye en el centro de referencia de los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar. Las Sedes podrán ser: escuelas de gestión estatal, Centros Integradores Comunitarios, etc.

Es el ámbito institucional en el que cada Equipo organiza su actividad para la atención de la integración escolar en las instituciones en las que preste su servicio.

La presencia del Equipo de Apoyo en las escuelas en las que realiza la itinerancia, no implica dependencia directa de dichas instituciones ni tampoco de la zona de supervisión de educación común a la que pertenezcan.



Los criterios seguidos para definir la modalidad de apoyo son, entre los más significativos: la edad, el nivel de competencia curricular, las características específicas de los alumnos, las condiciones del contexto.

CAPÍTULO II:

De los Actores del Proceso de Integración Escolar

Título: Beneficiarios

Art. 1° El alumno incorporado al Servicio Educativo de Integración Escolar será aquel que, en su pronóstico cuenta con la posibilidad de integrarse a un grupo de trabajo y que otorgándole algún tipo de ayuda particular pueda estructurar procesos cognitivos y un desarrollo psico-social superior a los que posee.

Art. 2° La inclusión del mismo en el proceso de Integración Escolar estará sujeta al Principio de Autodeterminación del alumno, en la medida que esto sea posible.

Art. 3° El alumno incluido en el proceso de Integración Escolar deberá poseer un nivel mínimo necesario de conocimientos, acordes al año a cursar, así también evidenciar una conducta social adaptada sin riesgo para sí mismo y para los demás.

Art. 4° Deberá tener la edad reglamentaria, o hasta 2 (dos) años de diferencia de edad cronológica con respecto al grupo de pares, del año o curso donde será integrado, teniendo en cuenta las perspectivas de desarrollo de su capacidad individual, necesidades e intereses. Podrá extenderse o disminuirse la diferencia de edad excepcionalmente, previo análisis del caso por el equipo de apoyo a la integración interviniente y el equipo de la escuela común en la que se integre el alumno.

Art. 5° En caso de ser necesario, cuando exista discrepancia de criterios, se requerirá la intervención de la Dirección de Educación Especial y del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar.

Título: Padres o tutores

Art. 6° Gozarán, al igual que el beneficiario, del derecho a decidir sobre la inclusión o no de su hijo en el Servicio de Integración Escolar, en caso que la iniciativa de la misma no esté a cargo de ellos.

Art. 7° En todos los casos, los padres o tutores deberán contar con un Equipo de Apoyo a la Integración multidisciplinario, tanto para la determinación de la inclusión del alumno en el proyecto de integración como para el acompañamiento en el proceso.

Art. 8° Los padres o tutores, en el caso de que su hijo sea escolarizado en una escuela común de gestión estatal, podrán solicitar a la escuela especial más próxima, la intervención de su equipo de apoyo, o bien la intervención del Equipo Interdisciplinario e Itinerante de Apoyo a la Integración Escolar existente en la zona. En caso de ser escolarizado en una escuela común de gestión privada, subvencionada o no, el equipo de apoyo a la integración deberá ser privado. Los profesionales privados intervinientes deberán estar debidamente acreditados por la Dirección de Educación Especial (Remitirse al Título: Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración de Gestión Privada).

Art. 9° Cuando los padres o tutores requieran de los servicios de un equipo de apoyo, la búsqueda estará orientada a un equipo multidisciplinario especializado. La actuación de alguna disciplina podrá variar de acuerdo a las necesidades educativas derivadas de discapacidad del alumno en los diferentes momentos de su escolaridad, siendo en ocasiones más relevante la intervención de una que de otra.

Art. 10° Deberán informar a la escuela común en la que desean escolarizar a su hijo sobre las necesidades educativas que presenta, a fin de permitir la adecuación

de la oferta educativa, así como la previsión y provisión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o de los que puedan ser incorporados.

Art.11° Participarán activamente en todas las acciones que involucre el proceso de integración.

Art.12° Deberán suscribir un Acta Acuerdo en la institución donde se escolarice al alumno. La misma resultará del consenso alcanzado entre los actores involucrados en el proceso y estará referida a derechos, obligaciones y responsabilidades de las partes (padres/ tutores, personal directivo de las instituciones participantes, equipo de apoyo y docentes integradores) en torno al proceso de Integración Escolar. El Acta Acuerdo tendrá una vigencia y renovación anual.

Título: Equipos de Apoyo Equipo Coordinador Central de Integración Escolar

Art.13° El Equipo Coordinador Central de Integración Escolar es un Organismo de Apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia y depende en forma directa de la Dirección de Educación Especial.

Art.14° El Equipo Coordinador Central de Integración Escolar está conformado por cuatro (4) profesionales: 1(un) Fonoaudiólogo, 1(un) Trabajador Social, 1(un) Psicólogo y 1(un) Profesor en Educación Especial. Este último deberá acreditar otra titulación técnica.

Las Misiones del Equipo Coordinador Central de Apoyo a la Integración Escolar son:

Art.15° Supervisar, asesorar y coordinar las funciones que desarrollan los Equipos Itinerantes e Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar en la Provincia de Tucumán, sean éstos dependientes de las Escuelas Especiales de gestión estatal y de gestión privada, ó los que dependen de manera directa del Área de Educación Especial.

Art.16° Actuar en consonancia con las líneas de política educativa nacional y jurisdiccional en lo referente a la temática de la Integración Escolar del Alumno con necesidades educativas derivadas de discapacidad.

Art.17° Articular sus acciones con los diferentes organismos, programas y proyectos, instituciones y actores del sistema educativo, y con otros sectores de la sociedad en general, gubernamentales y no gubernamentales.

Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar de Gestión Estatal

Art.18° Los Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar, sean éstos pertenecientes a las instituciones de Educación Especial o dependientes del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar, están conformados por los miembros del Equipo Técnico y por Profesores de Educación Especial. Estos últimos desempeñarán el rol de Maestros de Apoyo a la Integración Escolar. Dentro de las Escuelas Especiales, esta función podrá ser desempeñada de manera rotativa por los Profesores de Educación Especial en funciones de Maestros de Sección. La elección del profesional docente así como el tiempo de su permanencia como Maestro de Apoyo, estará sujeta a criterios institucionales pertinentes.

Art.19° Los miembros de los Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar deberán estar consustanciados y en acuerdo con la filosofía que plantea la Ley de Educación Nacional y los marcos legales jurisdiccionales vigentes.

Será necesario poseer predisposición a trabajar en forma interdisciplinaria e intersectorial y a arbitrar los modos de alcanzar capacitación especializada en la temática.

A fin de optimizar el desempeño de sus funciones, podrán acordar la designación de uno de los miembros como Coordinador del Equipo. Este rol será rotativo periódicamente, de modo de permitir que todos los integrantes tengan la oportunidad de ejercerlo.

Art.20° Las acciones de los distintos Equipos de Apoyo a la Integración Escolar deberán estar dirigidas a padres o tutores, alumnos, personal directivo y docente de las escuelas comunes. Los Equipos de Apoyo de las escuelas especiales deberán registrar sus acciones vinculadas a la Integración Escolar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) al que se le adjuntará el Proyecto de Integración Escolar (PIE). Este último será presentado anualmente al Equipo Coordinador Central de Integración Escolar.

Los Equipos Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar realizarán un diagnóstico socio-comunitario que permita conocer características culturales, económicas y sociales del contexto, el que será tenido en cuenta para la elaboración de su Propuesta de Intervención en relación a la Integración Escolar.

Serán funciones de estos Equipos:

Art.21° Los Equipos de Apoyo a la Integración Escolar deberán realizar una evaluación integral a fin de definir la incorporación de un alumno en el proceso de integración escolar.

Los Equipos de Apoyo pertenecientes a las Escuelas de Educación Especial evaluarán periódicamente a la población que asiste a la misma, a fin de detectar los alumnos que se encuentren en condiciones de ser integrados.

Los Equipos Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar evaluarán a alumnos de las escuelas comunes de su área de itinerancia que, en base a la confluencia de diversos factores de incidencia en su problemática de aprendizaje (discapacidad, antecedentes de su historia vital, características del entorno socio-familiar, trayectoria escolar con dificultades significativas, etc.) se considere como probable su incorporación en un proceso de Integración Escolar.

Art.22° Los Equipos de Apoyo de las Escuelas de Educación Especial estatales, considerándose éstas como centros especializados de recursos, deberán evaluar a aquellos alumnos posibles de ser integrados, provenientes de la Comunidad en general, aún no escolarizados, o escolarizados en escuelas de gestión estatal y que presenten una necesidad educativa acorde al déficit que atiende. En caso de no existir una Escuela especializada exclusivamente en un déficit, el Equipo responderá a la demanda de la comunidad, dentro de sus posibilidades y acorde a los recursos que disponga.

Los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar se consideran también como centros especializados de recursos, por lo que deberán responder a la solicitud de evaluación de sujetos de la comunidad en general que reúnan las características explicitadas en el Art. 21°, dentro de sus posibilidades y acorde a los recursos que dispongan.

Ambos Equipos no intervendrán en la evaluación y atención directa de alumnos escolarizados en el ámbito de la educación pública de gestión privada. No obstante, podrán brindar asesoramiento y orientación a escuelas comunes de gestión privada, en caso de considerarse necesario.

Art.23° Articular la intervención con Equipos Itinerantes dependientes del Gabinete Pedagógico Interdisciplinario (GPI) y del Servicio de Asistencia Social Escolar (SASE) asignados a la misma zona, a fin de coordinar acciones, delimitando las injerencias específicas y propias de cada Organismo, evitando de ese modo la superposición de los ámbitos de intervención.

Art.24° Realizar un diagnóstico integral y funcional, del alumno en condiciones de ser integrado, para identificar las necesidades del mismo en las distintas áreas de su desarrollo cognitivo, social y psíquico.

Art.25° Elaborar, con los datos obtenidos en el diagnóstico, un informe interdisciplinario que será entregado al personal directivo y docente de la escuela común, el cual será realizado en términos educativos e incluirá sugerencias pedagógicas operativas y claras.

Art.26° Orientar a los padres hacia la institución que resulte más conveniente, en caso que, por lo expresado en el Informe Interdisciplinario, el alumno no resultara ser beneficiario del Servicio de Integración Escolar y se considere conveniente su incorporación a otros Servicios de la Educación Especial.

Art.27° Consensuar con los padres o tutores la decisión de la integración y acompañarlos a lo largo de todo el proceso, promoviendo la concientización con respecto a sus responsabilidades y compromiso en el mismo.

Art.28° Los Equipos de Apoyo de las Escuelas de Educación Especial seleccionarán la Escuela de Educación Común de gestión estatal, donde se llevará a cabo la integración escolar. El criterio prioritario de selección a utilizar en esta instancia en la Provincia, será el de la escuela que se encuentre más próxima a la Escuela de Educación Especial, considerando el contexto que mejor respuesta ofrezca, a las necesidades de cada alumno. Podrán contemplarse otros criterios tales como: la evidencia de un perfil inclusivo por parte de la escuela común, la disposición del personal directivo y docente para acompañar procesos de integración escolar, la trayectoria en articulaciones interinstitucionales e intersectoriales, etc.

Los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar seleccionarán las escuelas comunes de gestión estatal donde llevarán a cabo la integración escolar, utilizando como criterios prioritarios la pertenencia de la institución al área de itinerancia, las posibilidades de acceso a la misma y la demanda de atención detectada. También podrán considerar los criterios propuestos para la selección de escuelas comunes para los Equipos de Apoyo de las Escuelas de Educación Especial.

Art.29° Prever la integración del alumno en la Escuela de Educación Común, durante los últimos meses del ciclo lectivo anterior al que se pretende su incorporación, pudiendo garantizar de este modo, la reorganización institucional necesaria de la escuela común. En aquellos casos en que esta previsión no sea posible, arbitrar las estrategias que posibiliten de igual manera la incorporación del alumno en el proceso de Integración Escolar.

Art.30° Informar acerca del proceso de integración al alumno que por sus características pueda ejercer el principio de autodeterminación y decidir sobre su inclusión o no. De no ser posible esto, se promoverá la toma de conciencia del alumno a integrar con respecto a esta nueva instancia educativa.

Art.31° Arbitrar diversas estrategias que permitan que la totalidad de la Comunidad Educativa perteneciente a las escuelas comunes, conozca las características generales de un proceso de integración escolar, los alcances de las intervenciones de los Equipos de Apoyo, las funciones y responsabilidades de los diferentes actores del proceso, las necesidades educativas del alumno, antes de efectivizar la integración o bien cuando se considere conveniente, de modo de trascender la mera aceptación. Entre las estrategias posibles de implementar pueden considerarse las siguientes: jornadas institucionales e interinstitucionales, encuentros de capacitación, entrevistas de asesoramiento y orientación.

Art.32° Confeccionar un legajo individual con toda la documentación relacionada al alumno, al que se irán incorporando datos relevantes obtenidos durante el proceso.

Art.33° Suscribir con el personal directivo de la Escuela de Educación Especial, con el personal directivo y docentes de la Escuela Común y los padres o tutores, un Acta Acuerdo (remitirse al Modelo 2). En el caso de los Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar, suscribirán el Acta Acuerdo los miembros de dicho Equipo, el personal directivo y docente de la Escuela Común y los padres o tutores. En ambos casos, suscribirán también el Acta Acuerdo los alumnos que puedan ejercer el principio de autodeterminación.

Art.34° Acordar con el equipo de conducción de la Escuela de Educación Común el grado, año o curso a donde deba incluirse el beneficiario, teniendo en cuenta la evaluación integral y la oferta educativa.

Art.35° Acordar el tipo y la Modalidad de integración según las necesidades educativas del alumno, las características funcionales de las instituciones intervinientes y aquellas relacionadas con el contexto socio- familiar.

Art.36° Definir la frecuencia de atención directa al alumno destinatario de la integración escolar a cargo del Maestro de Apoyo, distribuyendo los tiempos de asistencia en función de los resultados de la evaluación integral, del grado, año o curso al que se incorpore, del número de alumnos a los que el Maestro de Apoyo deba asistir, de la cantidad de docentes de que se disponga para el apoyo, entre otros criterios.

Art.37° Confeccionar de modo sistemático y continuo con el docente de escuela común, las adaptaciones curriculares, los instrumentos de seguimiento, de observación y de evaluación, y coordinar la selección de actividades.

Art.38° Efectuar el apoyo y seguimiento correspondiente al alumno integrado, según el tipo y la Modalidad seleccionada. Si se tratara de necesidades educativas transitorias, el apoyo se extenderá mientras persistan las mismas, debiéndose prever paulatinamente la suspensión de dicho apoyo.

Art.39° Efectivizar el asesoramiento al maestro de escuela común, propiciando el intercambio de saberes y experiencias para arribar a propuestas pedagógicas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Art.40° Proporcionar asesoramiento eventual a personal directivo y docente de escuelas comunes a las que no sea posible brindar otro tipo de acompañamiento, debido a diversas circunstancias contextuales cuya modificación excede a las posibilidades de intervención de los Equipos de Apoyo.

Art.41° Programar reuniones periódicas con los distintos actores intervinientes en el proceso. Las mismas podrán efectuarse en forma alternada tanto en las escuelas comunes destinatarias de los acompañamientos, como en las escuelas especiales o en la escuela sede de los Equipos Itinerantes, según las necesidades y las intervenciones que demande cada caso.

Art.42° Evaluar junto al equipo directivo y docente de la Escuela de Educación Común los logros del alumno en proceso de Integración Escolar, adoptando los criterios de evaluación expresados en esta normativa. (Remitirse a Cap. III –Título: Evaluación)

Art.43° Colaborar en todas las acciones que permitan estimular el desarrollo social y la autoestima de los alumnos integrados, como así también en aquellas que promuevan la aceptación de la diversidad.

Art.44° Socializar las experiencias de integración escolar con los diferentes actores intervinientes y con otros sectores de la comunidad, en caso de considerarse oportuno.

Art.45° Solicitar la intervención del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar ante todas aquellas situaciones que se considere necesario.

Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración de Gestión Privada (ONG, profesionales particulares, equipos de escuelas especiales privadas)

Art. 46° Estos Equipos deberán estar conformados en forma multidisciplinaria y desarrollar sus acciones sostenidas en una dimensión interdisciplinaria.

Art.47° Deberán desarrollar las mismas funciones propuestas para los Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Integración Escolar de gestión estatal expresadas en las presentes Normativas.

Art.48° Seleccionar la Escuela de Educación Común, de gestión estatal o privada, pudiendo utilizar un criterio más amplio al establecido en el Art. 28.

Art.49° Los profesionales particulares que acompañan procesos de Integración Escolar en su actividad privada, deberán acreditarse ante la Dirección de Educación Especial, lo que dará lugar a su incorporación en el Registro de Prestadores para el Servicio de Integración Escolar y a la obtención de una Credencial. Esta última avalará el ingreso de los profesionales a los establecimientos educativos en los que acompañen a alumnos en proceso de integración escolar y podrá ser solicitada por los Equipos Directivos de las instituciones de educación común, cada vez que lo consideren conveniente. A través de esta Acreditación el Ministerio de Educación de la Provincia garantizará que los profesionales implicados posean la titulación requerida. (Remitirse a la Resolución Ministerial N° 901 / 5- MEd- 02/ 08/ 07: "Pautas para la Acreditación de los Profesionales que participan en los procesos de Integración escolar de Gestión Privada" y "Pautas para autorizar el ingreso de Profesionales (técnicos y docentes) Privados que participan en los Procesos de Apoyo a la Integración Escolar")

Título: Escuela de Educación Común

Serán funciones de la Escuela de Educación Común:

Art.50° Diseñar estrategias intrainstitucionales e interinstitucionales destinadas a realizar campañas de concientización y sensibilización en la comunidad, a los fines de facilitar la aceptación de la diversidad y consustanciarse con el modelo de Escuela Inclusiva.

Art.51° Promover modelos de organización institucional abiertos, con tiempos y espacios flexibles que faciliten el trabajo en equipo entre los actores intervinientes en el proceso de integración.

Art.52° Expresar en su Proyecto Educativo Institucional los principios y conceptos que fundamentan su oferta educativa como escuela integradora, con el objeto de determinar el perfil de la institución contemplando las necesidades educativas derivadas de discapacidad como una dimensión del mismo. Deberán incluir en el P.E.I. los Proyectos de Integración Escolar proporcionados por los equipos de apoyo intervinientes.

Art.53° Garantizar la inclusión en el sistema educativo de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, arbitrando estrategias que le permitan obtener los apoyos y recursos que requiera la atención de sus necesidades educativas.

Art.54° Orientar a los padres o tutores en la búsqueda de un equipo de apoyo, en caso de ser la Escuela de Educación Común la que detecte las necesidades educativas, con el objeto que se efectúe la evaluación integral e interdisciplinaria del alumno.

Art.55° Elaborar un informe pedagógico, el que será entregado a los padres o tutores, con el fin de aportar datos pertinentes para la evaluación referida, en caso que el alumno esté escolarizado en esa institución. El informe deberá ser una descripción objetiva de las competencias curriculares alcanzadas así como de la conducta observada en situación de enseñanza y aprendizaje, y no un diagnóstico presuntivo. En la elaboración del mismo participarán los profesionales de la institución a cargo del alumno.

Art.56° Orientar a los padres, conjuntamente con el equipo profesional que realizó la evaluación integral, hacia la institución que resulte más conveniente, en caso que, por lo expresado en el Informe Interdisciplinario, el alumno no resultara ser beneficiario de un proceso de Integración Escolar y deba asistir a una escuela especial. De ser necesario se los orientará hacia los Equipos Técnicos de Apoyo de la Dirección de Educación Especial para su asesoramiento.

Art.57° Suscribir, en caso de estar dadas las condiciones para que el alumno sea escolarizado en la escuela común a través de un proceso de Integración Escolar:

- un Convenio Interinstitucional con las autoridades de las instituciones intervinientes que acompañen los procesos. En caso que el acompañamiento esté a cargo de un Equipo Interdisciplinario e Itinerante de Apoyo a la Integración Escolar (dependiente del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar) suscribirán el Convenio la totalidad de los miembros que lo conforman (Remitirse al Modelo 1).

- un Acta-Acuerdo individual con los padres o tutores y el equipo de apoyo interviniente, a fin de definir funciones y responsabilidades de las partes, tipo y Modalidad de integración, entre otros aspectos a tener en cuenta (Remitirse al Modelo 2).

Art.58° Priorizar la recepción e integración de alumnos provenientes de las instituciones o equipos con quienes se hayan establecido Convenios Interinstitucionales.

Art.59° Requerir documentación sobre escolaridad previa, si es que la hubo, e informe del equipo interdisciplinario que hubiera intervenido con el alumno que solicite la inscripción (Remitirse al Modelo 4).

Art.60° Incorporar al alumno en el grado, año o curso que corresponda, teniendo en cuenta las recomendaciones resultantes de la evaluación integral realizada por el Equipo de Apoyo interviniente. Considerar el perfil del docente del aula común en la que se incorpore al alumno, resultando conveniente que revele disposición para participar activamente del proceso de integración escolar.

Art.61° Mostrar disposición para implementar las modificaciones que se consideren necesarias en función de la atención de las necesidades educativas del alumno, en relación con los espacios físicos, la distribución de tiempos, la flexibilización del currículo, etc.

Art.62° Garantizar la participación activa de los docentes integradores en la elaboración de las Adaptaciones Curriculares conjuntamente con los equipos de apoyo intervinientes. Esta implicación les permitirá a los docentes integradores responsabilizarse por su efectiva implementación, estando presente o no en el aula el Maestro de Apoyo.

Art.63° Promover la intervención activa de los docentes de materias especiales, en el proceso de integración del alumno.

Art.64° Garantizar la asistencia de los docentes integradores a las reuniones programadas como parte del proceso de integración, arbitrando los medios que se considere convenientes para cubrir su ausencia.

Art.65° Posibilitar el uso de los recursos didácticos específicos y necesarios del modo más eficiente, teniendo en cuenta que el beneficiario directo será el alumno con necesidades educativas derivadas de discapacidad y pudiendo hacerse extensivo su uso a otros alumnos.

Art.66° Socializar, con el resto de los miembros de la institución, los aspectos generales y específicos de los procesos de Integración Escolar, las características de las necesidades educativas derivadas de discapacidad de los alumnos integrados, las adecuaciones curriculares que se realizan, etc.

Título: Escuela de Educación Especial

Serán funciones de la Escuela de Educación Especial:

Art.67° Incluir en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) el Proyecto de Integración Escolar (P.I.E.).

Art.68° Evaluar permanentemente las condiciones de sus alumnos y de los contextos a efectos de producir su integración a la escuela común siempre que sea posible.

Art.69° Asumir tareas de evaluación y diagnóstico de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, que soliciten dicha intervención y provengan de escuela común. Estas acciones dependerán de la disponibilidad de recursos humanos con que cuente cada institución.

Art.70° Reorganizar sus espacios, sus recursos humanos y materiales, de modo que los alumnos con posibilidades de ser integrados puedan gozar de una atención específica.

Art.71° Intervenir, en el acompañamiento curricular de los procesos de integración, con las instituciones escolares comunes de todos los niveles y modalidades que pertenezcan a su radio de influencia y que denoten un perfil inclusivo, o bien con otras instituciones educativas, para cuya selección se tengan en cuenta otros criterios (Remitirse al Art. 28°). Las decisiones adoptadas institucionalmente responderán a la optimización de los recursos humanos de la Escuela de Educación Especial.

Las Escuelas de Educación Especial de gestión estatal realizarán el acompañamiento a alumnos en procesos de Integración Escolar escolarizados en Escuelas de Educación Común de gestión estatal, mientras que las Escuelas de Educación Especial de gestión privada podrán realizarlo con alumnos integrados en Escuelas de Educación Común de gestión estatal y de gestión privada.

Art.72° Promover la difusión de los proyectos de integración y de las experiencias surgidas de los mismos, en la comunidad en general.

Art.73° Incorporar a los Profesores de Educación Especial que desempeñan la función de Maestro de Sección, al Equipo Interdisciplinario de Apoyo a la Integración Escolar de la institución, a través del consenso alcanzado entre los actores institucionales.

Art.74° Suscribir un Convenio Interinstitucional con las autoridades de las escuelas comunes en las que se encuentren escolarizados los alumnos en proceso de Integración Escolar (Remitirse al Modelo 1), garantizando así el acompañamiento a la labor específica de los Equipos de Apoyo.

Art.75° Garantizar al Equipo de Apoyo en su distribución horaria, tiempo para la atención directa del alumno integrado, así como para la coordinación de diversas tareas inherentes al proceso.

Art.76° Las aulas de Educación Especial en Escuelas de Educación Común (Grados Especiales) se regirán por los mismos criterios organizativos definidos en la presente normativa.

CAPÍTULO III:

De los Criterios que Regulan el Proceso de Integración Escolar

Título: Admisión

Se considera a la Admisión como el periodo de presentación y acercamiento del alumno que va a iniciar el proceso de integración, al medio escolar común. Este proceso debe producirse en una doble dirección: desde el alumno a integrarse, que se adapta al funcionamiento de la escuela, y desde los otros actores intervinientes, que han de acomodarse a su vez a esta nueva situación educativa. Esta circunstancia le permite a la Escuela Común, desde el inicio del proceso, reconocer al alumno integrado como alumno del sistema educativo común, facilitando la inclusión.

Art.77° Serán requisitos para efectivizar la admisión:

- Responder al perfil del alumno (Remitirse a Capítulo II, Título: Beneficiarios).
- Presentar informe del equipo interdisciplinario que hubiera intervenido con el alumno (Remitirse al Modelo 4).
- Presentar toda otra documentación que se considere pertinente y relacionada al proceso de integración escolar.
- Contar con el acompañamiento sistemático de un Equipo de Apoyo.

Art.78° En el caso que exista diversidad de criterios acerca de la conveniencia de la escolarización de un alumno con necesidades educativas derivadas de discapacidad en la escuela común, se apelará a la intervención de la Dirección de Educación Especial para el tratamiento del caso por el Equipo Coordinador Central de Integración Escolar. Del análisis de la situación resultará un Dictamen, a partir del cual dicha Dirección emitirá una Disposición.

Inc. a) La Disposición que surja de esta Dirección, respecto a la conveniencia o no de la escolarización de un alumno, podrá estar dirigida a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Será válida para instituciones de gestión estatal y privada.

Art.79° La instancia de la admisión se considerará el momento conveniente para la suscripción del Convenio Interinstitucional y del Acta Acuerdo correspondiente (Remitirse al Modelo 1 y 2).

Título: Matriculación

Art.80° La inscripción en la Escuela de Educación Común deberá efectivizarse dentro de los períodos habituales de matriculación que rigen en la Provincia, pudiéndose extender si el caso lo requiere en función del proceso diagnóstico, hasta 30 (treinta) días hábiles, a fin de cumplimentar la documentación requerida.

Art.81° Los alumnos que se integren en la Escuela de Educación Común, provenientes de una Escuela de Educación Especial de gestión estatal o privada deberán matricularse en ambas instituciones escolares ya que esta última es la que acompañará el proceso, con su Equipo de Apoyo a la Integración. En caso de recibir el alumno el acompañamiento de un Equipo Interdisciplinario e Itinerante de Apoyo

a la Integración Escolar, deberá inscribirse doblemente: en el Libro de Matrícula del Equipo y en el de la Escuela de Educación Común.

Título: Permanencia

Art.82° La permanencia del alumno en la Escuela de Educación Común mediante el proceso de Integración Escolar, estará sujeta al seguimiento y evaluación continua por parte de los actores implicados.

Art.83° Serán requisitos para considerar la permanencia:

- Asistencia regular del alumno al o a los establecimientos escolares, según la modalidad de integración seleccionada.
- Continuidad sistemática y periódica del acompañamiento a cargo del Equipo de Apoyo a la Integración que atiende al alumno.
- Evidencia de una conducta socialmente adaptada acorde al grupo de pares.
- Evidencia de progresos en los aspectos académicos y psicosociales en los plazos previstos.

Art.84° Medidas de excepcionalidad

Inc. a) La permanencia de un año más en el mismo año, curso, grado o nivel:

Recomendable solamente con el objeto de que el alumno pueda seguir progresando y promocionando. Si se estima que con permanecer un año más en el mismo año, grado, curso o nivel, no alcanzará los objetivos mínimos de dicho nivel, la medida no va a ser recomendable. No se trata de una mera repetición de curso sino de una medida excepcional y extrema. De lo antes señalado se establece que la permanencia del alumno en Nivel Inicial podrá extenderse un año cuando se estime que dicha permanencia le permitirá alcanzar los objetivos del nivel, o será beneficiosa para su socialización, reduciendo en consecuencia, el riesgo de fracaso del proceso de integración.

Así también la permanencia del alumno 1 (un) año más en un mismo curso en el resto de la Educación obligatoria, se permitirá en caso que se prevea que el alumno pueda alcanzar los objetivos del ciclo o del curso, y en su caso, la certificación correspondiente, o cuando de su permanencia se deriven beneficios para su socialización.

Inc. b) Exenciones:

Se entiende por Exención a la dispensa que se le otorga al alumno respecto del cursado y acreditación de una Asignatura, Materia, Espacio Curricular o Área, la cual lo exime de la asistencia a las clases de la misma, de los exámenes y de otras obligaciones inherentes a la carga curricular. Constituye otra medida extrema a tomar, en caso de valorarse que su adopción resulte beneficiosa para la permanencia del alumno en el proceso de integración escolar. Esta eximición no debe implicar la desaparición o supresión de objetivos generales imprescindibles para la obtención del título, certificación y/o acreditación correspondiente. En consecuencia, no será una medida recomendable cuando se haya implementado un Programa Pedagógico Individual, o cuando se trate de integraciones escolares parciales o integraciones sociales.

Esta medida se adoptará con la finalidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades educativas, para quienes presentan necesidades educativas por déficit sensorial o motor, que le genere problemas graves de audición, visión y motricidad y cuando circunstancias excepcionales, debidamente acreditadas, así lo aconsejen. Se prevé su concesión para aquellas materias o Áreas que están relacionadas con su dificultad física, por ejemplo: Educación Física, Dibujo Técnico, Lengua Extranjera, etc.

Se destaca que las exenciones se plantean en esta Normativa para ser otorgadas en forma exclusiva a alumnos en proceso de Integración Escolar. Para todos aquellos casos que no se enmarcan en un proceso de integración escolar y para los que se soliciten exenciones, cada Nivel y Modalidad Educativa definirá sus propios criterios normativos al respecto. Tomando como antecedente el Decreto N° 1876 - 27/09/85- M. C. y E. de la Nación, que en su Art. 2° enuncia "cada organismo de conducción determinará en su respectivo ámbito las asignaturas prácticas, cuyo desarrollo de actividades no constituyan materias fundamentales de cada carrera, a los efectos de otorgar las exenciones previstas", se considerará lo siguiente:

- La conveniencia de la exención será propuesta por el Equipo de Apoyo interviniente en cada caso y elevada a la Dirección del establecimiento escolar en el que se encuentre integrado el alumno. Esta propuesta debe plasmarse en un informe integral que de cuenta de todas las acciones desarrolladas en el proceso de integración implementado, destacando a su vez las fortalezas y dificultades del alumno, y las necesidades educativas que de ello se derivan. En dicho informe deben fundamentarse de manera explícita y precisa las razones que justifican la solicitud de exención, como resultado del consenso interdisciplinario.
- La Dirección de la institución educativa común que recepcione la solicitud, elevará la misma a la Dirección de Educación Especial, pudiendo incorporar toda documentación que se considere pertinente y que pudiere contribuir a fundamentar lo peticionado.
- La solicitud podrá presentarse hasta el último día hábil del mes de abril del año en curso para el que se solicita la exención.
- La exención será acordada por Disposición de la Dirección de Educación Especial, previo análisis a cargo del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar.
- El Equipo Coordinador Central de Integración Escolar podrá convocar a las partes actuantes en el proceso de Integración Escolar del alumno para quien se solicite la exención, en caso de considerarlo necesario.
- Una vez concedida la Exención y emanada la correspondiente Disposición, se notificará de la misma a la institución educativa común en la que se encuentre integrado el alumno.
- Dicho instrumento legal deberá ser incorporado al legajo individual del alumno.
- En el Boletín de Calificaciones se consignará la expresión "Exento de la Asignatura o Área..... por Disposición N° ... emanada de Dirección de Educación Especial (DEE)" y en el casillero destinado a la Calificación de dicha Asignatura o Área se consignará la expresión "Exento".
- Las materias exentas no se computarán en el promedio general del año cursado y/o carrera.
- Esta medida abarcará a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial.
- El alumno podrá participar de las clases de la asignatura de la que está eximido si manifiesta interés por la misma.

Título: Egreso

Art.85° Las decisiones respecto del Egreso del proceso de Integración Escolar se tomarán en base al análisis de cada caso particular y a la triangulación entre los siguientes criterios:

- El no cumplimiento de las pautas de permanencia.
- Haber alcanzado logros académicos suficientes que indiquen que el alumno integrado no requerirá, en adelante, la provisión de apoyos.
- No haber alcanzado los logros académicos previstos en el Acta Acuerdo o en el P.P.I., considerándose que otros ámbitos educativos resultarán menos restrictivos para el alumno.

- *Requerir de adaptaciones curriculares muy significativas que impliquen un currículum paralelo, dando lugar a la continuidad de la trayectoria escolar del alumno en otros Servicios de la Educación Especial.*
- *Un desfase de edad superior a lo pautado en la presente Normativa (Capítulo II- Título: Beneficiarios).*
- *El ejercicio del Principio de Autodeterminación por parte del alumno.*

Título: Evaluación

La evaluación es la instancia reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo. Abarcará tanto la evaluación del proceso como la evaluación de los resultados. En todas las situaciones y Tipos que se planteen respecto del proceso de Integración escolar, la evaluación requerirá de la implicación y la participación de todos los actores intervinientes en el proceso.

Art.86° En el Tipo de Integración Escolar la evaluación debe ser realizada en forma conjunta por la Escuela de Educación Común y la Escuela de Educación Especial o por la Escuela de Educación Común y el Equipo de Apoyo a la Integración interviniente, sea éste un Equipo Interdisciplinario e Itinerante de Apoyo a la Integración Escolar dependiente de Equipo Coordinador Central de Integración Escolar o un equipo interdisciplinario privado.

Art.87° La documentación emanada de las evaluaciones se incorporará al legajo personal del alumno.

Art.88° En caso de tratarse de alumnos cuyas adaptaciones curriculares sean poco significativas, la evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos y criterios acordados para el grupo clase en general.

Art.89° En caso de que se haya realizado un P.P.I. debido a que las adaptaciones curriculares propiamente dichas sean significativas, la evaluación se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios establecidos en dicha propuesta pedagógica.

Art.90° La evaluación de los aprendizajes de los alumnos integrados se deberá realizar dentro del contexto educativo que se considere más adecuado, siendo en algunos casos el previsto para el resto del grupo y en otros, un ambiente o espacio diferente, realizando las adecuaciones pertinentes a las necesidades del alumno y a las posibilidades del entorno.

Art.91° La evaluación de los aprendizajes será congruente con las adecuaciones curriculares que se hayan previsto para el alumno.

Art.92° Los instrumentos de evaluación deberán ser elaborados conjuntamente por el o los docentes del aula común y el Equipo de Apoyo a la integración, de manera que posibiliten la manifestación de los aprendizajes por parte del alumno, garantizando que las pruebas reflejen sus conocimientos y habilidades y no sus dificultades.

Art.93° Las estrategias, los recursos, las actividades y los instrumentos que se implementen para la evaluación deberán ser variados y flexibles.

Art.94° La evaluación deberá tener en cuenta el nivel actual de competencia curricular del alumno y considerar tanto sus saberes previos como el avance posterior. Se valorarán otras competencias o saberes que el alumno posea o haya adquirido, aunque no formen parte del Diseño Curricular Jurisdiccional o del Proyecto Curricular Institucional, y que se relacionen directa o indirectamente con sus necesidades educativas.

Art.95° De los resultados derivados del proceso de evaluación, mediante una acción conjunta interinstitucional, y en función de sus precisiones, se derivan la calificación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos. Estas dimensiones de la Evaluación resultan complementarias y hasta simultáneas en la praxis, por lo que la distinción que se efectúa a continuación obedece al objetivo primordial de favorecer la comprensión y aplicabilidad de las mismas.

Inc. a) Calificación:

Definición Conceptual: Es una equivalencia entre un cierto nivel de logros de aprendizaje y una categoría de una escala definida por convención. Las calificaciones que reflejen la valoración del proceso de aprendizaje se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que las establecidas para el grupo escolar en el cual el alumno está integrado. El documento de calificación será el Boletín de Calificaciones propio de la Escuela de Educación Común, en el caso del Tipo Integración Escolar.

Inc. b) Acreditación:

Definición Conceptual: Es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado.

En caso de tratarse del Tipo de Integración Escolar:

- *El documento principal de la Acreditación será el Boletín de Calificaciones. En caso de haberse implementado un P.P.I., se adjuntará al Boletín un Informe de valoración cualitativa, correspondiente al progreso del alumno respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular. Deberá hacerse constar en el Boletín una observación que indique que se adjunta el mencionado Informe.*
- *La acreditación también constará en la Certificación correspondiente al término de un Nivel o Ciclo.*
- *La Escuela de Educación Común hará constar una observación en el Boletín de Calificaciones que de cuenta que el alumno se encuentra incluido en un proceso de integración escolar. Las características de esta expresión escrita serán consensuadas con el Equipo de Apoyo interviniente.*

Inc. c) Promoción:

Definición conceptual: Acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje del alumno en proceso de Integración Escolar de un tramo a otro de la escolaridad. Para adoptar esta medida pedagógica, se considerarán los siguientes criterios:

- *Para aquellos alumnos que no tuvieron la necesidad de contar con un P.P.I., por ser sus adaptaciones curriculares poco significativas, la promoción se efectuará con el criterio acordado para el resto de los alumnos de la clase y deberá ser consecuente con los saberes que acredite el alumno.*
- *En caso de aquellos alumnos para los cuales fue necesario un P.P.I., por ser sus adaptaciones curriculares significativas, la promoción se efectuará considerando el cumplimiento de los objetivos planteados para el año que cursa en el mencionado PPI.*
- *En caso de los alumnos para quienes fue necesaria la implementación de un P.P.I. por requerir de adaptaciones curriculares significativas, y no hayan podido alcanzar los objetivos propuestos, podrá considerarse la posibilidad de la promoción al año, curso, Ciclo o Nivel siguiente. En este caso, la promoción es sin acreditación del año o grado cursado y tiene como finalidad que el alumno continúe beneficiándose de los vínculos sociales establecidos. Esto implica la incorporación del alumno en un proceso de integración social, debiéndose arbitrar los medios para su inclusión en otros Servicios de la Modalidad Educación Especial.*

Inc. d) Certificación:

Definición conceptual: Acción por la cual se da por cierto o se afirma algo, a través de un documento público (Certificado). Se consideran documentos de la certificación: el Diploma y el Certificado de Estudios Analítico.

· En los casos en los que se han implementado adaptaciones curriculares poco significativas, la certificación será la correspondiente al nivel educativo cursado. Si se hubieran otorgado Exenciones, se hará constar en la Certificación, haciendo mención del Instrumento Legal que avale la adopción de la medida (Disposición de Dirección de Educación Especial).

· En los casos en los que se haya utilizado un P.P.I. con las características y condiciones precedentemente establecidas, se hará entrega de la Certificación correspondiente. En ella se hará constar que se implementó un P.P.I. y se adjuntará a esta Certificación un informe en el que se consignarán taxativamente las competencias adquiridas.

CAPÍTULO IV:

Acerca de otras Condiciones para Favorecer el Proceso de Integración Escolar

Los lineamientos que se señalan a continuación serán considerados como elementos facilitadores del proceso de integración escolar, y cada institución los adecuará a su realidad orgánico- administrativa.

Art.96° Pautar como número óptimo de alumnos en proceso de integración, dentro de un mismo año o curso, el de 1 (un) alumno. Este número podrá ampliarse a un máximo de 2 (dos) alumnos en caso que las características de las necesidades educativas lo permitan, o en caso que el establecimiento no posea curso o año paralelo.

Art.97° Se considera que el proceso de integración se optimiza para el alumno integrado como para el grupo de pares cuando el número de alumnos matriculados en el curso, grado a año, no excede a un total de 25 (veinticinco), incluido el alumno integrado en el Nivel Educación Inicial y en el Nivel Educación Primaria. Para el Nivel de Educación Secundaria, se considera como número óptimo de alumnos del curso la cantidad de 30 (treinta) incluido el alumno integrado.

Art.98° El índice de alumnos por año o curso sugerido en el Artículo anterior, se considerará una variable cuyas posibilidades de aplicación estará supeditada a la confluencia de otras variables que deberán tenerse en cuenta: demanda de matrícula, recursos humanos y materiales disponibles, realidad institucional, entre otras.

Art.99° En caso que el número de matriculados en un año, grado o curso supere el número sugerido en el Art. 97°, no deberá ser éste un factor que determine la negativa a incorporar un alumno en proceso de integración escolar.

Art.100° La cantidad de alumnos atendidos por el profesor de educación especial en función de Maestro de Apoyo dependerá del tipo de necesidades educativas, del grado de significación de las adaptaciones curriculares y de la modalidad de integración.

Se sugiere un mínimo de 4 (cuatro) alumnos por Maestro de Apoyo, y un máximo de 8 (ocho), consensuando este criterio entre los miembros del Equipo de Apoyo.

Art.101° Las situaciones y casos no previstos en esta Normativa serán analizados y resueltos por la Dirección de Educación Especial mediante Disposiciones posteriores.

MODELO 1

MODELO SUGERIDO DE CONVENIO INTERINSTITUCIONAL

Reunidos en..... a los..... días del mes de.....del año....., la Escuela de Educación Común:....., CUE N° representada en este acto por¹⁴⁸

.....
D.N.I. N° y la Escuela de Educación Especial
CUE N° representada en este acto por/ D.N.I. N°, convienen celebrar el presente convenio ¹⁴⁹:

- Puntualizar diferentes aspectos que se señalan en la presente normativa y en articulación con los lineamientos del Proyecto Interinstitucional de Integración Escolar expresado en el P.E.I.
- Acordar entre ambas instituciones: oferta educativa de cada institución; demanda de una institución hacia la otra; posibles modalidades de integración; número de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad que podrá admitir la escuela común por período lectivo y garantía de continuidad hasta completar un nivel educativo, en la medida que se alcancen las expectativas de logro; intervención del resto de la comunidad escolar; responsables del alumno en caso de ausencia del maestro de apoyo; registro escrito de las distintas actuaciones en función del proceso de integración escolar; etc.
- Firma de la totalidad de los actores intervinientes.

Observaciones

- Se incluirán otros aspectos que se consideren pertinentes y no estén mencionados en el presente modelo.
- El Convenio Interinstitucional tendrá un carácter revisable en forma anual.

MODELO 2

MODELO SUGERIDO DE ACTA-ACUERDO

A los días del mes de..... del..... año..... se reúne en el local de la Escuela de Educación Común....., el/la Director/a del establecimiento o representante legal Sr/Sra. con el / la Director/a..... de la Escuela de Educación Especial..... ó Equipo de Apoyo Interdisciplinario e Itinerante de Integración Escolar con Sede en ó Equipo Privado de Apoyo, conformado por el /la Sr. /Sra. y el alumno D.N.I. N° de..... años, quienes en virtud de la presente Acta acuerdan que será inscripto en año/curso/grado, en el turno como beneficiario del Servicio de Integración Escolar, comprometiéndose las partes intervinientes al cumplimiento de los ítems que a continuación se detallan:

- La Escuela de Educación Común se compromete a:

- Se explicitarán en este espacio las funciones y roles expresados en esta Normativa, relacionadas con cada caso particular.

148 Corresponde mencionar los datos de los miembros del Equipo Directivo, tanto de la Escuela de Educación Común como de la Escuela de Educación Especial.

149 El Convenio podrá también ser suscripto por Equipos Interdisciplinarios e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar dependientes del Equipo Coordinador Central de Integración Escolar.

150 Se consignará al alumno como un partícipe activo en la presente Acta- Acuerdo en función de sus posibilidades de ejercer el Principio de Autodeterminación.

- La Escuela de Educación Especial; Equipo Interdisciplinario de Apoyo de la Escuela de Educación Especial/ /Equipo de Apoyo Interdisciplinario e Itinerante de Integración Escolar/ Equipo Privado de Apoyo, se comprometen a :

· Se explicitarán aquí las funciones y roles expresados en esta Normativa, que se relacionen con cada caso particular:

· Puntualizar, además, los siguientes aspectos: año, grado o curso y turno en el que se admitirá al alumno; Tipo y modalidad de integración adoptado; frecuencia de seguimiento y de los apoyos; tipo de adecuaciones curriculares a efectuarse; determinación de días y horarios para eventuales consultas; etc.

- Los padres o tutores se comprometen a:

· Se explicitarán aquí las funciones y roles expresados en esta Normativa, que se adecuen a cada caso particular.

· Puntualizar en este ítem los siguientes aspectos: asistencia a reuniones y entrevistas programadas a fin de informarse y realizar aportes; apoyo a las tareas impartidas por los docentes; garantizar la asistencia regular del alumno a las instituciones educativas y/o servicios de apoyo que correspondiere; cumplimentar los estudios y/o tratamientos profesionales sugeridos; etc.

- El alumno ¹⁵¹ se compromete a:

Firma de los actores comprometidos: en este espacio se registrarán las firmas y aclaraciones de los actores intervinientes.

Observaciones

· Se incluirán otros aspectos que se consideren necesarios, que permitan delimitar más acabadamente las sugerencias realizadas.

· El Acta Acuerdo será renovable anualmente y es de carácter individual.

MODELO 3

MODELO SUGERIDO DE PROGRAMA PEDAGÓGICO INDIVIDUAL (P.P.I.)

- **DATOS PERSONALES DEL ALUMNO:** datos filiatorios, escuela y año en el que está escolarizado, fecha de inicio del PPI.

- **DATOS DE LOS PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR.**

- **DATOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:** nivel actual de competencias y desempeño; datos significativos de las necesidades educativas del alumno para el proceso de enseñanza aprendizaje.

- **MODALIDAD DE INTEGRACIÓN.**

- **SERVICIOS REQUERIDOS:** recursos personales y materiales necesarios; tratamientos adicionales; medidas de colaboración solicitadas a la familia.

- **DETALLE DE ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM:**

· **Áreas Curriculares:** se consignarán explícitamente las Áreas Curriculares para las cuales se realizará el presente P.P.I.

· **Objetivos Generales¹⁵²:** se refieren a las expectativas integrales de logros a alcanzar en un año lectivo.

151 Podrán incluirse en el Acta Acuerdo aspectos en los que se pueda comprometer el alumno, en función de sus posibilidades de ejercer el Principio de Autodeterminación. En consecuencia, ante cada caso particular, se considerará la inclusión o no del alumno como parte responsable en el Acta.

152 Se explicitarán los Objetivos Generales de la propuesta pedagógica así como los que correspondan a cada Área Curricular implicada.

- *Objetivos Específicos: son las expectativas de logro a corto plazo vinculadas con los objetivos generales previstos para cada Area.*
- *Contenidos: explicitar claramente los contenidos a trabajar y hacer referencia al Grado o Año al que corresponden.*
- *Actividades*
- *Estrategias Metodológicas*
- *Evaluación: criterios e instrumentos.*

- **DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LOS APOYOS:** dentro de la Escuela de Educación Común y/ o fuera de ella.

- **SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y REVISIÓN DE LA ADAPTACIÓN.**

- **CRITERIOS DE PROMOCIÓN:** explicitación de las medidas que se prevé adoptar en función de la promoción relacionada con el alcance de los objetivos del P.P.I. y con los criterios previstos en la Normativa.

- **FIRMA DE LOS INTERVINIENTES**

- **NOTIFICACIÓN A LOS PADRES**

MODELO 4

MODELO SUGERIDO DE INFORME INTERDISCIPLINARIO

El informe incluirá:

- Datos personales.
- Motivo de la evaluación interdisciplinaria.
- Datos evolutivos.
- Antecedentes relacionados con las necesidades educativas.
- Contexto socio-familiar
- Trayectoria educativa.
- Nivel actual de desempeño: competencia curricular; estilo de aprendizaje; etc.
- Identificación de las necesidades educativas a fin de permitir la adecuación de la oferta educativa y la previsión de apoyos personales y materiales.
- Propuesta de escolarización.

Referencias Bibliográficas

AGUILAR MONTERO, Luis Ángel: "De la integración a la inclusividad- La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI". Ed. Espacio- (2.000)- Argentina.

AMUSATEGUI, Claudia: Ponencia del curso "Integración de alumnos con NEE en la escuela común"- (2.000)- Tucumán- Argentina-

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Publicación: "Integración, Segregación, Inclusión"- Univ. de Murcia- (1.997)- España.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar; GARRIDO GIL, C.F.; DE HARO RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ GARNICA, M. C.: Artículo: "La adaptación del currículum a través de unidades didácticas". Univ. de Murcia (1.999)- España.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio "Educación para la diversidad": "Atención a la diversidad en contextos inclusivos"- Univ. de Murcia (1.999) - España.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Artículo: "Currículum y atención a la diversidad"- Univ. de Murcia (1.999)- España.

ASOCIACIÓN AMERICANA PARA EL RETARDO MENTAL (1992) *"Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo"*. Alianza Psicología.

BAUTISTA, Rafael: "Necesidades Educativas Especiales"- Ed. Aljibe (1.993)- Argentina-

BRUSCO, Ana y RICCI, Graciela (1.995) Material de orientación básica: "Los equipos técnicos en el abordaje pluralizado de la educación de las personas con necesidades especiales"-

CASANOVA, María Antonia: Artículo: "Educación integradora e inserción laboral"- M. E. y C. (1.998)- España.

CANDEL GIL, Isidoro: Artículo: "Bases de la integración: familiar, escolar y social"- Dirección Provincial del M. E. y C.- (1.998)- Murcia- España.

CENTRO CLAUDINA THÉVENET: "Integración escolar, un desafío y una realidad"- Ed. Espacio- (1.997)- Argentina-

CENTRO CRIANZA: Documento: "Integración del niño con NEE- 1ª Parte"- (2.000)- Córdoba- Argentina-

CENTRO CRIANZA: Documento: "Integración del niño con NEE- 2ª Parte"- (2.000)- Córdoba- Argentina-

CENTRO DE INFORMACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA MÉXICO, CUBA Y REPÚBLICA DOMINICANA: Artículo. "Personas discapacitadas"- (1.996)- México-

COMISIÓN EUROPEA: Comunicación de la Comisión sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía- (1.996)- Bruselas-

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. NACIONES UNIDAS. (2007) "Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea general, marzo 2.006, titulada: Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz".

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS: "Disposiciones Generales sobre integración escolar"- (1.986; 1.989; 1.992; 1.995; 1.997; 1.998)- Islas Canarias-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento: "Servicios de Apoyo Técnico"- (1.989)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento N° 5: "Aportes sobre integración en la propuesta curricular"- (1.989)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: "Proyecto: Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y con necesidades educativas especiales en el sistema educativo común"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento " "Un problema de todos: fracaso escolar"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento: "Integración: abordaje teórico- práctico que facilite su implementación"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento: "Convivencia"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 1.331- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 364: "Proyecto de perfil de prestación de Educación Especial"- (1.992)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento Serie Integración: "Juntos todo es posible, juntos es más fácil, juntos podemos armarlo"- (1.992)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento Serie Integración: "Plan Educativo Individual"- (1.992)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Documento Serie integración: "Necesidades Educativas Especiales"- (1.993)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Ley Orgánica de Educación N° 2.444- (1.993)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DEL DISCAPACITADO: Ley N° 2.055- (1.985)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DEL DISCAPACITADO: Documento: "Conclusiones finales del III Congreso Provincial sobre promoción e integración de las personas con discapacidad y I Congreso Patagónico de entidades representativas de las Personas con Discapacidad y los Poderes Públicos"- (1.993)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 0855- (1.993)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 0405- (1.995)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 1.713 - (1.997)- Río Negro- Argentina-

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Documento para la reflexión institucional: "Pautas básicas para la transformación educativa en la rama de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires"- (2.000)- Buenos Aires- Argentina-

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2.003) *Circular Técnica General N° 2*. La Plata. Argentina.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. EQUIPO COORDINADOR CENTRAL DE INTEGRACIÓN ESCOLAR. (2.008) *"Proyecto: La Integración Escolar, espacio de capacitación virtual"* Aprobado por Unidad Técnica Provincial de Apoyo a la Educación Inicial, obligatoria y modalidades- Tucumán. Argentina.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: "Programa Provincial de integración escolar"- (1.998)- Chaco- Argentina-

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Artículo: "Proyecto General para la Educación Especial en México"- (2.000)- México-

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: "Programa de integración educativa e integración escolar"- (2.000)- México-

DOCUMENTO: "Reformas en la Educación Obligatoria": 1.984- 1.994- Italia-

DOCUMENTO: "Referencias Normativas de ámbito estatal sobre la atención de personas con discapacidad en el contexto universitario"- España-

DOCUMENTO: "Universidades con presencia de estudiantes discapacitados o con programas de ayuda para ellos"- España-

DOCUMENTO: "Normativa legal sobre personas discapacitadas"- Dinamarca-

DUBROVSKY, Silvia (Comp.) (2.005) *"La Integración Escolar como problemática profesional"*. NOVEDUC. Buenos Aires.

DUK, Cynthia. (1.999) EL ENFOQUE DE EDUCACION INCLUSIVA H.1 Directora Ejecutiva de la Fundación Hineni y Consultora de la UNESCO.

FRIEND, Marilyn y BURSUCK, William: "Alumnos con dificultades. Guía Práctica para su detección e integración"- Ed. Troquel- (1999)

GONZÁLEZ, Graciela: Artículo: "Integración del alumno con NEE"- (2.000)- Buenos Aires- Argentina-

GONZÁLEZ CASTAÑÓN, Diego- AZNAR, Andrea S. (2.008) *"¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples."* NOVEDUC. Buenos Aires.

HANKO, Gerda: "Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo." Ed. Paidós- (1.993)- Argentina-

ILLÁN ROMEU; NURIA y otros: "Didáctica y organización en educación especial"- Ed. Aljibe- (1.996)- Argentina-

INFORME WARNOCK- (1978). Sobre educación especial: Special Educational Needs. Report by the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres.

LOZANO, Consuelo; ESPINOSA, Milagros y otros: Comunicación presentada en XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial: "El juego compartido: una experiencia de integración de alumnos/as con NEE graves y permanentes en Educación Infantil"- (1.995)- Murcia- España-

MILA, Juan: Artículo: "Acerca de la integración escolar de niños con NEE en el Uruguay- 1º Congreso Nacional de Psicopedagogía"- (1.999)- Córdoba- Argentina-

MILA, Juan y CABOT, Patricia: Ponencia en el Congreso "Integración- Inclusión del alumno con NEE": "De la atención temprana a la integración escolar de niños con NEE"- Univ. de Salamanca- (1.999)- España-

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Documento para la concertación- Serie A- Nº 19: "Acuerdo Marco para la Educación Especial"- (1.998)- Argentina-
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: "El aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales- Hacia las escuelas inclusivas"- (1.999)- Argentina-

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: LOGSE LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO- ESPAÑA-

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA: Documento: "Normativa para la integración de alumnos con NEE- Equipo de Integración de la Provincia"- (1.999)- Catamarca- Argentina-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE: "Educación Especial: por el camino de la integración escolar"- (2.000)- Chile-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Documento: "La atención de las NEE de los alumnos en el marco de una escuela para todos"- (1.997)- Costa Rica-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) – Programa: Educación Integral para adolescentes y jóvenes con NEE. Documento: "Educación e Inclusión para los Jóvenes" (2005 – 2007) -

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN – Dirección de Educación Especial. Documento: "Primer Abordaje Estadístico sobre la Integración Escolar. Del voluntarismo a intervenciones sistemáticas"- (Noviembre de 2007) -Tucumán – Argentina-

MUNTANER, Joan: "La sociedad ante el deficiente mental"- Ed. Narcea- (1.998)- Madrid- España-

PUIGDELLIVOL, Ignasi. (1.998) – "La Educación Especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad"- Grao- Barcelona- España.

RAMÓN LACA, María Luisa: Artículo: "El reto de la atención a la diversidad- El trabajo en el aula de integración educativa"- (1.998)- México-

RE, Susana (2000) "Coordenadas de la Integración"-Publicado en "Temas Cruciales II: Integración Escolar" Fundación Infancias-Argentina

SABATÉ, Josefina; CARO, Luis Martín; OTERO, Pilar; BLAS, Raquel (Centro de desarrollo curricular del M.E.C.) y BOLEA, Enrique (Univ. de Barcelona): Artículo: "La adaptación del currículum en los centros de educación especial"- (1.999)- España-

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN: "Programa Provincial de Integración Escolar"- (1.999)- Tucumán- Argentina-

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN- Resolución N° 59/ 5- (2.006)- Ministerio de Educación- Tucumán

SECRETARÍA EJECUTIVA DEL REAL PATRONATO Y S.I.I.S – CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ESTUDIOS: Compilación: "Políticas para la discapacidad. Seminario de derecho comparado sobre discapacidades (España- Alemania- Francia- Reino Unido – Suecia). Editado por el Real Patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía- (1.999)- España-

TOLEDO GONZÁLEZ, Miguel: "*La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*"- Ed. Santillana- (1.981)- España-

VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel: Ponencia en el II Congreso Internacional de Educación Especial. IX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales: "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales"- (2.000)- Mendoza- Argentina-

WEHMEYER, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation.

Anexo IX

**Educación Integral para
Adolescentes y Jóvenes con
Necesidades Educativas
Derivadas de Discapacidad**



Contenido

Introducción

Definición Conceptual

Objetivo

Beneficiarios

- Pautas de Ingreso y Egreso del Programa

Descripción de la Prestación

Evaluación

Referencias Bibliográficas



INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Nacional establece que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En concordancia con ello, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, con el apoyo financiero del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) implementó durante los años 2006 y 2007, el Proyecto "Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales". Su objetivo fue desarrollar acciones educativas que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad en un marco de respeto e igualdad de oportunidades para todos. Se aplicó a modo experimental sólo en cinco provincias del país, entre ellas Tucumán.

La exitosa respuesta y la amplia adhesión obtenida en el Nivel Secundario, motivaron que en el año 2008, el Ministerio de Educación de la Provincia incorpore el programa como una herramienta permanente para la ejecución de políticas de inclusión educativa, con el propósito de extender la propuesta a todas las instituciones del nivel secundario.

Concurrentemente, la oferta del Servicio Educativo Integral Secundario Especial, explicitada en el presente Documento, se fundamenta en una concepción de educación integral, en el principio de inclusión educativa, y en la formación del joven como sujeto de derecho, ciudadano activo y responsable y en permanente interacción con otros jóvenes en ámbitos educativos, culturales y recreativos. Para ello, propone la construcción y el afianzamiento de vínculos interactivos con otras instancias sociales, y la elaboración de propuestas de articulación entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, imprescindibles para garantizar la inserción social de los jóvenes.

El hecho que un adolescente o joven no haya consolidado el aprendizaje de la lectura y la escritura no implica que deba ser excluido del aprendizaje en otros temas significativos, particularmente aquellos que hacen a la construcción de la ciudadanía, el cuidado de la salud, la comprensión del mundo contemporáneo, la expresión artística y la educación para el trabajo, entre otros. Esta problemática, utilizando otros recursos y estrategias, debe enmarcarse, fundamentalmente, en un contexto de intercambio sobre la propia categoría "jóvenes", las culturas juveniles y los jóvenes como sujetos de pleno derecho.

El Programa Provincial "Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas derivadas de discapacidad" es una acción educativa encaminada a:

- Fortalecer la educación de adolescentes y jóvenes.
- Producir transformaciones pedagógicas y organizativas que posibiliten mejoras en la calidad y equidad, garantizando la apropiación de núcleos de aprendizaje prioritarios.
- Ampliar el horizonte de posibilidades de inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes con discapacidad.
- Desarrollar el reconocimiento y la aceptación de las diferencias entre jóvenes.
- Crear nuevos lazos sociales en el marco de los aprendizajes compartidos.



Promueve el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza dirigidas a ampliar las posibilidades de inclusión social de los alumnos.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

El programa provincial "Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas derivadas de discapacidad" constituye una Configuración de Apoyo destinada a facilitar el acceso de jóvenes con discapacidad a instancias de escolaridad en el nivel secundario, que le permitan transitar por experiencias educativas significativas en la construcción de sus proyectos de vida y en su inclusión en el mundo social, cultural y productivo.

A partir del trabajo articulado entre instituciones de diferentes niveles y modalidades y de la participación de los diversos actores de la comunidad educativa, promueve el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza dirigidas a ampliar las posibilidades de inclusión social de estos alumnos.

Ponderando los conceptos de educación integral e inclusiva, este Proyecto se propone el desarrollo de tres ejes de trabajo curricular a construir, por considerarlos básicos para la formación integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas derivadas de discapacidad, y de todos los jóvenes estudiantes, en tanto los conocimientos y las experiencias adquiridas por unos y otros resultarán formativos para la constitución de una sociedad basada en el respeto a la diversidad.

Estos tres ejes son: a) la ciudadanía, b) la salud y c) el trabajo. Éstos se constituyen en contenidos transversales que se asocian a todas las áreas de la currícula escolar secundaria.

OBJETIVO

Contribuir a una educación integral que atienda las condiciones personales y sociales de adolescentes y jóvenes mayores de 14 años con necesidades educativas derivadas de discapacidad, garantizando el acceso a saberes que promuevan su constitución como ciudadanos y su inclusión social.

BENEFICIARIOS

Alumnos del Servicio Educativo Integral Secundario Especial, entre los 14 y los 20 años de edad cronológica, y jóvenes beneficiarios de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos con Discapacidad.

Pautas de Ingreso y Egreso del programa

Son requisitos para su incorporación:

- Reunir condiciones psicofísicas, aptitudes y potenciales que justifiquen su participación.
- Manifiestar condiciones mínimas para adaptarse a procesos de socialización y aprendizaje.

Son causas de egreso:

- Haber modificado su condición psico-física de forma tal que no sea posible su continuidad en el programa.
- No cumplir con las orientaciones profesionales aconsejadas.

Se espera que ambas comunidades educativas construyan una nueva mirada acerca de la aceptación de las diferencias en el trabajo compartido.

La propuesta consiste en integrar a alumnos del Servicio Educativo Integral Secundario Especial, en instituciones del Nivel Secundario, en cualquiera de sus modalidades, para que compartan con otros jóvenes de su misma edad, algunos espacios curriculares cuyos ejes sean la ciudadanía, la salud y el trabajo y se interrelacionen cotidianamente en la cultura juvenil que les pertenece.

Las instituciones participantes elaborarán un proyecto conjunto en el que se estipularán objetivos, actividades, cronograma, responsabilidades de cada uno de los actores y de las instituciones participantes, evaluación, etc. Será importante la toma de conocimiento y el acuerdo y compromiso de la familia del joven.

El alumno se integrará a la actividad áulica de la escuela secundaria, sólo en aquellos espacios curriculares que sean propicios para desarrollar los ejes del programa, en tiempos y horarios previamente acordados y conforme a los objetivos propuestos en el proyecto interinstitucional.

Los profesores de la escuela secundaria, no tendrán la obligación de acreditar cuantitativamente los aprendizajes, pero sí deberán facilitar el acceso del alumno a los saberes propios de los espacios curriculares seleccionados, y relacionarlos significativamente a los contenidos transversales que propone el proyecto.

Los equipos interdisciplinarios de las instituciones participantes deberán evaluar sistemáticamente aspectos cualitativos del proceso de inclusión social.

Se espera que ambas comunidades educativas construyan una nueva mirada acerca de la aceptación de las diferencias en el trabajo compartido.

FIMUS, DANIEL (1994): *Para qué sirve la escuela*. Tesis - Morma - buenos Aires.

KOSSOY, Alicia (2000): *La escolaridad de jóvenes de sectores populares, tiempos de desafío*, Crisol Proyecto Social, Luján.

P.N.U.D. *Programa de los Nacines Unidas para el Desarrollo*, aplicado en Provincia de Tucumán, año 2006, 2007 y 2008.

Ley n° 26.206 de Educación nacional.

Ley n° 26.061. *Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires. 2005.

Resolución CFE n° 84/09 y Anexo. 2009. *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*.

Anexo X

**Aulas de Educación Especial en
Escuelas de Educación Obligatoria**

Contenido

Introducción

Normativas para el Funcionamiento

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Nacional (LEN) promueve la conformación de modelos de organización escolar adecuados a diferentes contextos, como también diseños institucionales y propuestas pedagógicas flexibles que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar, su medio local de pertenencia y su identidad cultural.

La Modalidad de Educación Especial también adhiere a estas premisas. Por su carácter transversal, implementa para la educación obligatoria, distintas configuraciones de apoyo destinadas a los alumnos con discapacidad, en articulación con los Niveles y las Modalidades del Sistema Educativo.¹⁵³

Particularmente, la provincia de Tucumán cuenta con una población rural distribuida en departamentos de zona de llanura y otros en zona de montaña, donde las características topológicas, tornan difícil el acceso a las escuelas ubicadas en esos lugares.

La política educativa jurisdiccional, en respuesta a la LEN, se orienta a garantizar que todos los niños y adolescentes de zonas rurales¹⁵⁴ tengan acceso a la educación y concreten la escolaridad obligatoria.

Actualmente, se ofrece para la población de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, configuraciones de apoyo brindadas desde diferentes actores. Entre ellas se destacan:

Equipo Técnico de la Dirección de Educación Especial. Desde este ámbito se atienden las consultas y se valoran las posibles soluciones a los problemas planteados por supervisores, directores, docentes, padres y ONGs.

Escuelas de Educación Especial. Estas instituciones, ubicadas en doce departamentos del interior de la provincia, reciben alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad de su zona de influencia. Sin embargo, cuando la distancia o el acceso difícil no permiten su inclusión en los establecimientos, ofrecen asesoramiento a escuelas rurales o pluri-grados que tienen en su matrícula alumnos con discapacidad.

Equipos Interdisciplinarios: Central e Itinerantes de Apoyo a la Integración Escolar. En algunas zonas rurales sólo se cuenta con el servicio de

¹⁵³ En la jurisdicción, para la atención de la población rural, la Modalidad trabaja en coordinación con las Modalidades de Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe.

¹⁵⁴ La Educación Rural es definida por la LEN como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación” (Art. 49).

estos equipos.¹⁵⁵ Su tarea fundamental es brindar apoyo a alumnos que se encuentran en procesos de integración escolar en escuelas rurales de Educación Obligatoria. El Equipo central coordina la Integración Escolar en la Provincia.

Esta opción organizativa, se brindó en la jurisdicción, con la denominación de "Grados de Educación Especial", desde hace más de dos décadas. Se localizó en zonas rurales donde la cantidad de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, no justificaba la creación de una Escuela de Educación Especial. Cabe destacar las experiencias positivas alcanzadas en cuanto a la actitud inclusiva que adoptó el cuerpo docente y los alumnos de las escuelas de Nivel Primario en las que se encontraron ubicados.

Actualmente su denominación responde a "Aulas de Educación Especial en Escuelas de Educación Obligatoria". Los Servicios que pueden ofrecer, con el criterio de plurigrado son: Educación Inicial Especial, Educación Primaria Especial, Educación Integral Secundaria Especial, e Integración Escolar y Social. Esta opción organizativa puede contar con Equipos Interdisciplinarios que itineren en la zona en la cual se encuentren ubicadas las aulas, articulando con instituciones de educación común.

La reglamentación existente resulta hoy desajustada en relación con las pautas establecidas por la LEN y a las nuevas opciones organizativas y configuraciones de apoyo que ofrece la Modalidad. A continuación se presenta la nueva normativa que regula el funcionamiento de las Aulas de Educación Especial en las Escuelas de Educación Obligatoria.

Se denomina "Aulas de Educación Especial" a la opción organizativa destinada a la atención pedagógica de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad. Funciona en Escuelas de Educación Obligatoria y depende administrativamente del organismo a cargo de la Educación Especial de la Provincia.

Las "Aulas de Educación Especial" se crearán cuando no exista una Escuela de Educación Especial en la zona y cuando el número de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad registrados, no justifique la creación de una nueva Institución de Educación Especial.

El número de alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad requerido para la creación de "Aulas de Educación Especial" será de un mínimo de cinco y un máximo de once alumnos. Los Organismos Técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia son quienes brindarán información sobre la existencia de alumnos con discapacidad en la zona.

Para la creación de "Aulas de Educación Especial" en Escuelas con Niveles de Educación Obligatoria, se deberá evaluar si el establecimiento en el que funcionarán dichas Aulas cuenta con la infraestructura necesaria. El equipamiento deberá ser provisto por las autoridades competentes.

.....
155 Su accionar está reglamentado en el Anexo VIII.

Art. 4°. Las "Aulas de Educación Especial" adoptarán el nombre de la Escuela donde funcionen y su planta funcional podrá estar constituida, según lo considere la autoridad competente, por el personal docente necesario y también por personal técnico. Este último podrá tener función itinerante.

Art. 5°. El Equipo Directivo de la Institución en que funcionen actuará como superior jerárquico inmediato del personal técnico y docente de las "Aulas de Educación Especial" .

Art. 6°. Las "Aulas de Educación Especial" elaborarán su Proyecto Educativo, describiendo los servicios que prestan. Este proyecto deberá ser presentado ante el organismo a cargo de Educación Especial de la Provincia y formará parte del P.E.I. de la Institución Educativa en la que funcionan.

Art. 7°. Las "Aulas de Educación Especial" podrán brindar los siguientes servicios que a continuación se detallan y todas las configuraciones de apoyo que propone la modalidad:

- Servicio de Educación Inicial Especial
- Servicio de Educación Primaria Especial
- Servicio de Educación Integral Secundaria Especial
- Servicio de Integración Escolar

Art. 8°. Las "Aulas de Educación Especial" deberán ajustar su funcionamiento y organización a lo dispuesto por la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán, según los servicios que ofrezca, y a toda otra disposición complementaria que el Ministerio de Educación de la Provincia emita a sus efectos.

Art. 9°. El Equipo Directivo de la Institución Sede o quien éste indique, recibirá la solicitud de matrícula de los alumnos, la que posteriormente deberá ser evaluada por el personal docente y técnico del "Aula de Educación Especial".

Art. 10°. Los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad serán incluidos en las "Aulas de Educación Especial", en forma provisoria, durante los 30 (treinta) primeros días de clase, a partir de su matrícula. Corresponderá a los docentes o al personal técnico -si lo hubiera-, ratificar o rectificar, a través de la elaboración del diagnóstico pedagógico presuntivo, la permanencia del alumno en el servicio que corresponda. A partir de esos treinta días, y en caso que reúna los requisitos, el alumno pasará a la condición de regular. Caso contrario, se orientará a la familia para la ubicación del alumno en otro servicio educativo o de salud. El horario escolar al que asistirá el alumno será en el que funcione el Servicio acorde a su necesidad educativa derivada de discapacidad.

Art. 11°. Los alumnos de las "Aulas de Educación Especial" deberán estar inscriptos en el Libro de Matrícula del establecimiento, como parte de la población general de la escuela, aclarándose en el casillero "Observaciones" que es "Alumno del Aula de Educación Especial".

Art. 12°. La Dirección de la Escuela Sede deberá registrar la existencia de las "Aulas de Educación Especial" y sus alumnos en los partes estadísticos. Los alumnos de dichas Aulas también deberán figurar en los partes estadísticos del Área de Educación Especial, con el fin de justificar la existencia de la P.O.F.

Art. 13°. La matriculación de los alumnos pertenecientes a las "Aulas de Educación Especial" permanecerá abierta hasta el 31 de agosto en los casos de las escuelas de período común, y hasta el 31 de Marzo en las escuelas de período especial.

Art. 14°. Los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad de las "Aulas de Educación Especial" que funcionen en Escuelas de Educación Obligatoria de Jornada Completa, asistirán en Jornada Simple (4 horas reloj), de la siguiente manera:

- Turno mañana con comedor (si hubiera)
- Turno tarde con comedor

Art. 15°. La duración de la hora académica de las "Aulas de Educación Especial" será flexible, de acuerdo a las necesidades de los alumnos y no menor a treinta minutos. El tiempo total de los recreos, no podrá superar los 30 minutos de la jornada escolar.

Art. 16°. La permanencia, evaluación y egreso de los alumnos de las "Aulas de Educación Especial" se ajustará a lo establecido por la Modalidad Educación Especial en la Provincia de Tucumán, según los servicios que ofrezca y a toda otra disposición complementaria que el Ministerio de Educación de la Provincia emita a sus efectos.

Art. 17°. Los alumnos de las "Aulas de Educación Especial" podrán participar de las clases de materias especiales de la Escuela Sede. Esta inclusión será consensuada entre el Equipo Directivo, y docentes de materias especiales de la misma, Equipo Técnico y/o Docente del Aula de Educación Especial. Para tal fin deberá elaborarse la planificación correspondiente en cada caso, con las adecuaciones curriculares pertinentes.

Art. 18°. Los alumnos de las "Aulas de Educación Especial" gozarán de los mismos beneficios con los que cuente la Escuela Sede: comedor escolar, complementos nutricionales, asociación cooperadora, padrinos de la escuela, insumos, etc.

Art. 19°. La Escuela en la que funcionen deberá contar con el legajo personal de los alumnos de las "Aulas de Educación Especial", el que permanecerá en el Archivo de la institución educativa. En caso de cierre del "Aula de Educación Especial", la documentación será entregada al Ministerio de Educación de la Provincia.

Art. 20°. Los cargos de maestro de sección y miembros del equipo técnico de las "Aulas de Educación Especial", serán designados por la Junta de Clasificación a la que pertenezca el Área de Educación Especial.

Art. 21°. Los docentes y técnicos que aspiren a cubrir cargos en las "Aulas de Educación Especial" deberán poseer los títulos requeridos para cada servicio Educativo de la Modalidad.

Art. 22°. El personal docente y técnico de las "Aulas de Educación Especial" deberá ajustarse a las reglamentaciones internas establecidas para el personal de las Escuelas Sede.

Art. 23°. Los docentes de las "Aulas de Educación Especial" prestarán sus servicios, en los períodos del año (común o especial) y en la modalidad (jornada completa o simple) atento a su designación. En los cargos designados como Jornada completa, el docente deberá atender dos servicios educativos, uno en cada turno.

Art. 24°. El Personal Directivo de la Escuela Sede llevará un legajo de actuación profesional de Docentes y Técnicos del "Aula de Educación Especial", de acuerdo con las normas establecidas.

Art. 25°. Los Conceptos Profesionales de los Docentes y Técnicos de las "Aulas de Educación Especial" serán elaborados por el Personal Directivo de la Escuela Sede. Los mismos deberán ser elevados al Organismo de Educación Especial de la Provincia en los plazos que anualmente se establezcan.

Art. 26°. Los profesionales de las "Aulas de Educación Especial" recibirán orientación pedagógica, técnica y administrativa por parte del Supervisor del Área de Educación Especial y del Organismo a cargo de Educación Especial de la Provincia y sus Equipos Técnicos. El Supervisor de Educación Especial articulará acciones con el Supervisor de los otros Niveles Educativos de la zona en la que se encuentre ubicada, el "Aula de Educación Especial".

Art. 27°. Las "Aulas de Educación Especial" son parte de la oferta Educativa de la Institución Sede. Sus alumnos y docentes participarán de todas las actividades inherentes a la vida institucional, como integrantes de la comunidad escolar. Se le permitirá al personal técnico-docente y a los alumnos, utilizar todas las instalaciones con las que cuenta la Escuela Sede donde funcionan y el material existente en el establecimiento.

Art. 28°. Cuando la matrícula de las "Aulas de Educación Especial" se incremente y permita la creación de una Escuela perteneciente al Área de Educación Especial, las autoridades competentes dispondrán el cierre del Aula de Educación Especial.

Art. 29°. Un "Aula de Educación Especial" también podrá cerrarse cuando la matrícula de los alumnos no alcance al mínimo establecido. En estos casos las autoridades competentes podrán resolver el traslado del "Aula de Educación Especial" a otra Institución Educativa. Frente a los derechos adquiridos por los docentes, se tendrá en cuenta lo establecido en la legislación vigente.

Art. 30°. Las situaciones y casos no previstos en la presente reglamentación serán resueltos por las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia.

Referencias Bibliográficas

Ley N° 26.206 de Educación Nacional.

Ministerio de Educación de la Nación (2009), *"Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I"*, coordinado por Daniel López, 1a ed., Buenos Aires.

Resolución Ministerial 856/5 Med, año 2007: *"Funcionamientos de grado de Educación Especial en escuelas de Educación Primaria."*

Anexo XI

**Apoyo Integral a la Persona con
Ceguera Adquirida en la Juventud
y/o Aduldez**

Contenido

Presentación

Estrategias Pedagógicas y Acciones de Apoyo: Características

PRESENTACIÓN

A lo largo del desarrollo de los presentes lineamientos se afianza el concepto de Trayectoria Educativa Integral de todos los estudiantes. Este concepto conlleva la idea de continuidad en los servicios educativos; no supone un trayecto lineal, estandarizado, prefigurado, sino que constituye una experiencia educativa única, en un amplio sentido.

Las necesidades educativas derivadas de una discapacidad pueden estar presentes a lo largo de las vidas de las personas. Así, puede aparecer a temprana edad, durante la niñez, o posteriormente, en la juventud o adultez, como producto de un accidente o de un deterioro en la salud. Estos sucesos pueden dejar secuelas temporarias o irreversibles, que obstaculizan el normal desarrollo de las actividades cotidianas.

Entre otros, podemos destacar el caso de las personas que han adquirido una discapacidad visual, en grado de ceguera. Las cegueras se clasifican en totales y parciales. La ceguera total implica la pérdida total de la visión. La ceguera parcial incluye diferentes grados: visión luz, visión bulto y visión cuenta dedos. Lo real es que estos grados de discapacidad dificultan a la persona continuar su desempeño en la vida sin la adquisición de nuevos aprendizajes que le permitan desenvolverse con independencia, dada su nueva condición.

Estrategias Pedagógicas y Acciones de Apoyo: Características

El Apoyo Integral a las Personas con Ceguera Adquirida en la Juventud y/o Adultez ofrece un proceso de reeducación orientado a atender las necesidades derivadas de las dificultades psicofísicas que aparecen como consecuencia de la ceguera. Éstas deben ser consideradas y superadas por quienes la padecen, en pos de no perder su autovalimiento e independencia social.

El término "tiflogía" hace referencia a todo lo relacionado con la problemática de la ceguera, incluyendo la educación, la psicología, la rehabilitación y los medios técnicos auxiliares para el desenvolvimiento del ciego.

El desarrollo de esas acciones de apoyo, supone el uso de técnicas y estrategias pedagógicas específicas, las que, partiendo de la situación particular de cada persona, conforman configuraciones prácticas de apoyo.

Entre otras, son fundamentales las que se describen a continuación:

Orientación y Movilidad. La ausencia de visión genera en la persona inhibición del movimiento. De allí que, para restablecer en la persona ciega la seguridad para realizar sus desplazamientos en el espacio, se requiera como estrategia específica, la aplicación de los contenidos establecidos en el área curricular de la Educación para Ciegos denominada Orientación y Movilidad. El objetivo fundamental de ésta radica en desarrollar competencias que le permitan al sujeto reincorporar y aplicar funcionalmente nociones de distancia, orientación, tamaño, profundidad, peligro, dirección, habilidades para rastreo, desplazamiento, información sobre

texturas, alturas, seguridad, comunicación, uso del bastón blanco o verde, entre otras. Será necesario optimizar el uso del sentido del tacto, del olfato, del gusto y de la audición.

Sistema Braille y Ábaco. La enseñanza del Sistema Braille y del Ábaco reviste fundamental importancia para el desenvolvimiento de las personas que han perdido tardíamente el sentido de la visión, tanto para la vida diaria, como para su inserción laboral y social. El Braille, como sistema alternativo de comunicación, proporciona herramientas de alfabetización adecuadas a su nueva situación de vida. El Ábaco les posibilita la escritura de números en forma manual y concreta, además de la ejecución de las operaciones matemáticas básicas.

Actividades de la Vida Diaria (A.V.D): Las mismas pueden ser definidas como el conjunto de actividades primarias de la persona, encaminadas a su autovalimiento y movilidad. El objetivo de su enseñanza es conseguir la máxima independencia posible. Cabe destacar que las A.V.D. debieran centrarse no sólo en las áreas de desempeño funcional y de autocuidado sino hacerse extensivas a las áreas de trabajo y recreación y al ámbito cultural y social donde interactúan las personas. Entre los conocimientos que se deben brindar en las A.V.D están aquellas técnicas basadas en las tareas del quehacer cotidiano: higiene, conductas sociales, vestimenta, cocina, tareas domésticas, entre otras.

Informática Específica. En el contexto actual, el auge y el uso de los sistemas informáticos adaptados para la discapacidad visual, permiten a la persona ciega superar las barreras a la que estaría sometida por la discapacidad. El uso de hardwares y softwares específicos con sistema lecto-parlante le permite al ciego utilizar el sentido de la audición para identificar cada una de las operaciones que se ejecutan en la computadora.

Estas configuraciones prácticas de apoyo para la persona con ceguera adquirida en la juventud y/o adultez intentan el desarrollo de tres áreas:

- **Área preventiva.** El objetivo de la misma es evitar posibles accidentes en los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve en la vida cotidiana.

- **Área adaptativa.** Las técnicas implementadas intentan brindar a la persona con ceguera adquirida estrategias para enfrentarse de un modo diferente a las tareas de la vida diaria que su nueva situación le exige.

- **Área de reeducación.** Todas las técnicas y estrategias implementadas deben tender al logro de la independencia personal. La adquisición de conocimientos prácticos deberá dar lugar a rehabilitar las funciones existentes, que por la condición de persona con ceguera adquirida, se invalidan temporalmente, tanto en lo físico como en lo emocional.

Anexo XII

**Educación Permanente de Jóvenes
y Adultos con Discapacidad**

Contenido

Presentación

Descripción de la Prestación

- Definición Conceptual
- Beneficiarios
- Pautas de Ingreso y Egreso
- Tipo de Prestación
- Estructura Curricular
- Evaluación y Certificación

Referencias Bibliográficas

Presentación

A partir de la Ley de Educación Nacional la obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria, alcanza a todos los habitantes del país, incluidas las personas adultas y con discapacidades transitorias o permanentes. Para dar cumplimiento a la Ley, la Modalidad de Educación Especial, ofrece diseños organizacionales originales, siempre enmarcados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y en estrecha articulación con las normativas vigentes para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

La oferta que se presenta, brindada desde la Modalidad Educación Especial, está destinada a jóvenes y adultos con discapacidad, mayores de 20 años, sin escolaridad previa, o que no concluyeron la educación obligatoria. También podrán incluirse los alumnos egresados del Servicio de Educación Integral Secundaria Especial que deseen continuar su formación integral. Está especialmente dirigida a personas que presentan una discapacidad tal, que no les permite incorporarse a procesos de integración escolar en la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

El contexto social actual limita a los jóvenes para su incorporación al mundo del trabajo. Esta realidad se hace más evidente cuando el joven posee una discapacidad. Frente a esta situación la Modalidad Educación Especial considera pertinente generar configuraciones de apoyo que amplíen la trayectoria educativa de los jóvenes y adultos con discapacidad, brindándoles la posibilidad de permanecer en el Sistema Educativo con el fin de sostener y actualizar los aprendizajes adquiridos, y alcanzar nuevas competencias que redunden en beneficio de su inclusión social y laboral.

P.Brasseur ¹⁵⁶ cuando se refiere a la actual concepción de educación, sostiene que..." educación, actividad y tiempo libre son tres dimensiones de la vida, donde la combinación armoniosa, a todo lo largo de la existencia, es la condición necesaria para el bienestar de los hombres y el equilibrio de las sociedades". Esta concepción orienta la organización de esta oferta, y considera que desde el momento del ingreso del alumno, el equipo interdisciplinario de Educación Especial, junto a él y su familia, debe comenzar a trabajar en la definición de estrategias que permitan la integración de estos tres ámbitos.

¹⁵⁶ Brasseur, P. "L'éducation des personnes âgées" en Petriz, Graciela y Viguera, Virginia G.. Educación para el envejecimiento. Un desafío al tiempo: Educación Permanente. Jornadas argentinas de gerontología. 1994 - Buenos Aires

Descripción de la Prestación

Definición Conceptual

La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos con Discapacidad, es el conjunto de procesos de enseñanza tendientes a desarrollar capacidades, enriquecer conocimientos, perfeccionar competencias técnicas y profesionales, o bien reorientarlas, a fin de atender las demandas del joven o adulto con discapacidad y las de la sociedad en que vive. Tiene como meta final prepararlos para el pleno ejercicio de la ciudadanía, promover su participación en el mundo laboral y mejorar su calidad de vida.

Beneficiarios

Jóvenes y adultos con necesidades educativas derivadas de discapacidad, entre los 20 y los 30 años de edad cronológica, que no hayan tenido acceso a la educación, que no hayan completado el Nivel Primario y/o Secundario en alguna de las Modalidades que ofrece el Sistema Educativo o que deseen mejorar su formación para el trabajo y para la vida.

Pautas de Ingreso y Egreso

Ingreso

Son requisitos para el ingreso al servicio:

- Tener más de 20 años de edad cronológica.
- Presentar condiciones psicofísicas que permitan su inclusión en alguno de los talleres integrales existentes en el servicio.
- Manifestar posibilidades mínimas de apertura a situaciones de aprendizaje.

Egreso

Son causas de egreso:

- Haber alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos y que se detecte, que por su situación individual, puede ser incluido en el ámbito laboral.
- Haber encontrado trabajo en forma independiente, aún antes de cumplir los 30 años de edad cronológica.
- Presentar niveles de desarrollo de diversa índole que determinen su ubicación en servicios laborales y/o de salud más adecuados a su nueva situación.
- Manifestar conductas que atenten contra la integridad psíquica y física propia y de los demás.
- Incumplimiento del control y tratamiento aconsejado por el área de salud.

Tipo de Prestación

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad, plantea una formación integral que atienda las demandas y necesidades de las personas jóvenes y adultas con discapacidad que no fueron alfabetizadas o que no completaron su educación en la edad reglamentaria, teniendo en cuenta sus particularidades y las del contexto en el que se hallan insertos. Procura desarrollar en ellos conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan su constitución como sujetos de derecho, y potencien sus vínculos familiares, con sus pares y con el entorno social.

Esta configuración de apoyo que ofrece la Modalidad Educación Especial a jóvenes y adultos con discapacidad, abarca desde la formación integral y la capacitación profesional, hasta un aprovechamiento apropiado del tiempo libre.

Sus fines son:

PROMOVER el acceso al conocimiento de diversos campos del saber.

OFRECER la posibilidad de nuevos aprendizajes y mayor crecimiento.

APOYAR la formación integral permanente.

DESARROLLAR nuevos intereses.

PROPICIAR la reformulación del proyecto de vida.

ESTIMULAR la participación activa y creativa en la vida comunitaria.

Tiene el objetivo de:

- Brindar las herramientas necesarias para incrementar la participación activa del joven o adulto con discapacidad en la sociedad.

- Ofrecer múltiples alternativas para que, a través de diversos mecanismos, recuperen/refuercen las capacidades ya adquiridas o desarrollen nuevas competencias para insertarse eficazmente en el mundo del trabajo.



Los alumnos que reciban esta prestación, pueden ser beneficiarios de otras Configuraciones de Apoyo propuestas en estos Lineamientos

La prestación se ajustará a las pautas de organización y funcionamiento descritas en el Anexo V para el Servicio de Educación Integral Secundario Especial, y las actividades se desarrollarán en el mismo local escolar, con el mismo equipo profesional y compartiendo espacios y tiempos en una actividad totalmente integradora con los alumnos del Servicio Secundario. En el caso de crear nuevos centros o unidades organizativas destinadas a ofrecer Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con Discapacidad, deberá contemplarse la normativa prescripta para el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial (Anexo V). De hecho, el Servicio a crear, deberá contar con la debida aprobación, autorización de funcionamiento y supervisión del Ministerio de Educación de la Provincia.

Una perspectiva que podrían tener en cuenta las instituciones educativas, es organizar para los egresados del Servicio de Educación Integral Secundario Especial, un Sector de Perfeccionamiento Laboral, que contemple las posibles ofertas de trabajo existentes en el medio, y prepare a los postulantes, mediante trayectos específicos de corta duración, con el objetivo de calificarlos para un mejor desempeño y propender a su efectiva inclusión.

Otra perspectiva posible sería que las instituciones de Educación Especial articulen con la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, acciones pedagógicas vinculadas con las ofertas que brinda dicha Modalidad (Alfabetización, Terminalidad Primaria y Secundaria, Formación Profesional y otros).

Los alumnos que reciban esta prestación, pueden ser beneficiarios de otras **Configuraciones de Apoyo** propuestas en estos Lineamientos (Programación Asistida, Integración Escolar, Apoyo Integral a las Personas con Ceguera adquirida en la Juventud y/o Adulthood, Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad, etc.), como así también de los distintos programas con que cuenten las instituciones educativas.

Estructura Curricular

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 prescribe para la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. El Consejo Federal de Educación propone un diseño curricular modular que contemple la adaptación de los espacios y los tiempos y contextualice los contenidos de enseñanza a la realidad de cada alumno.¹⁵⁷

Como Modalidad transversal a todo el sistema educativo, esta configuración de apoyo que brinda la Educación Especial a los jóvenes y adultos con discapacidad comparte estos postulados y plantea una formación que tenga en cuenta:

- la realización personal con miras a la convivencia social.
- la optimización de la empleabilidad, a través del mejoramiento y perfeccionamiento laboral
- la promoción de la inclusión social en un orden de valores éticos y culturales enriquecidos por el arte, la ciencia y la tecnología.

Al igual que la oferta del Servicio de Educación Integral Secundario Especial, consolida la prevalencia de la formación para el trabajo, organizada en módulos y ciclos cortos de formación, con objetivos claramente evaluables, articulados entre sí pero con una autonomía suficiente para permitir la acreditación y certificación de las competencias adquiridas en el mismo.

Esta estructura modular, abierta y flexible, contemplará la valoración y adquisición de conocimientos y destrezas previos para la elaboración del proyecto pedagógico individual y, de esta forma, permitirá personalizar la formación del estudiante

La propuesta pedagógica deberá ser fortalecida con una formación integral, que impulse el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua-escrita y oral-, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación ética, la formación para el mundo del trabajo, el cuidado ecológico, etc., englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean portadoras de educación.

Por todo lo expuesto, resulta evidente que los objetivos, contenidos y metodología de la educación permanente para jóvenes y adultos con discapacidad no deben reducirse al espacio escolar, sino que deben basarse en el uso de todos los recursos existentes en la sociedad. Será fundamental que las actividades se desarrollen en estrecha vinculación con su práctica social, contextualizando su enseñanza y su aprendizaje a los requerimientos socio-comunitarios locales y regionales.

La educación integral de jóvenes y adultos con discapacidad será esencialmente concebida como intercambio entre el medio y el individuo, en contacto permanente con los estímulos que ofrece la comunidad de pertenencia.

Los abordajes del equipo interdisciplinario deberán favorecer la construcción de acuerdos y normas que faciliten la participación de los alumnos en procesos de inclusión social y laboral, impulsando las relaciones entre escuela y comunidad para lograr el máximo desarrollo individual y social que les sea posible. Para ello, resultará beneficiosa la construcción de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.

La Formación Articulada (Prácticas Laborales) que se desarrolla en el 3er. Ciclo del Servicio de Educación Integral Secundario Especial, se convierte en esta etapa en una instancia primordial, ya que consiste en una preparación previa y contextualizada de la formación para la vida. Es fundamental lograr que las prácticas pongan en juego los saberes de cada alumno y puedan convertirse en experiencias y

157 Resolución CFE n° 87/09 - LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

en vivencias, que más allá de las rutinas, logren la transformación interior de los sujetos.

Evaluación y Certificación

Al igual que en Servicio de Educación Integral Secundario Especial la evaluación de los aprendizajes será personalizada y se formulará a partir de la identificación de los desempeños especificados en el perfil del egresado.

Se otorgarán certificaciones parciales que acrediten las competencias adquiridas en el cursado de cada módulo o trayecto profesional. Estas certificaciones serán acordadas y homologadas en la Modalidad Educación Especial, en articulación con otros niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Referencias Bibliográficas

BRASSEUL, P. citado por Petriz, Graciela y Viguera, Virginia G. en Educación para el envejecimiento. Un desafío al tiempo: Educación Permanente. Jornadas Argentinas de Gerontología. 1994 – Buenos Aires

Ley de Educación Nacional n° 20.206

Resolución CFE N° 84/09 - "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria"

Resolución C.F.E. n° 87/09 – EPJA - Lineamientos Curriculares.

5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. CONFINTEA. 14- 18 de Julio 1997, Hamburgo.

Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares –Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Ministerio de Educación de la Nación - 2008.

LLOSA, Sandra, *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Proyectando el trabajo en las instituciones con el nuevo diseño curricular de la educación de jóvenes y adultos. Revisión y resignificación de la práctica educativa en la modalidad – Consejo de Educación de la Provincia de Entre Ríos – 2.010

ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena. *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales*. Universidad Pablo de Olavide