

Instituto Superior del Profesorado Nro.7  
"Brigadier Estanislao López"  
Venado Tuerto

## Profesorado en Educación Especial para Discapacitados Intelectuales

### Material para el Ingreso -Año 2015-

¿Qué tiene de especial la Educación Especial?



"Quiero informarles que con los chicos este año decidimos hacer algo diferente. A veces nosotros los adultos nos preguntamos ¿qué es lo que corresponde hacer y qué no? No siempre tenemos la respuesta. (...) creemos que la fantasía y el derecho a la normalidad son cosas a las que nadie jamás tiene que renunciar." Dialogo de la película " Rojo como el cielo"

**Material elaborado por los Profesores del Profesorado de Educación Especial para  
Discapacitados Intelectuales.**

**Instituto Superior del Profesorado Nro. 7 "Brigadier Estanislao López"**

**Venado Tuerto, 2013**

## Para empezar...

La educación especial y la formación del docente en su amplitud y complejidad, se presenta, en esta cartilla como el objeto de nuestras reflexiones.

La selección de textos que encontrarás en las siguientes páginas intenta recorrer, directa y tangencialmente, algunas de las múltiples temáticas que se esbozarán con el fin de acercarnos a este territorio.

Sin embargo, no es casual que el título de este dossier se exprese como pregunta, como interrogante.

El trabajo pedagógico con niños, jóvenes y adultos y en particular, con aquellos que se encuentran en condiciones de vida complejas, con discapacidad o con problemas para el aprendizaje, dista de ofrecerse como un campo homogéneo, previsible y sin incógnitas.

Se trata de un terreno poblado de pliegues, con algunos senderos más transitados que otros, un terreno que a medida que comenzamos a explorarlo nos va ofreciendo diversas cuestiones y numerosos desafíos.

Un campo que implica explorar múltiples registros, pues se construye en el cruce de aspectos políticos, sociales, educativos y existenciales.

Un campo que convoca y provoca a la búsqueda, a la reflexión, a la conversación...

Un campo que propone transformar a la pedagogía, en una invitación al diálogo y a que los desafíos que la educación de los nuevos, se vuelvan una construcción **entre varios**.

En suma, te proponemos pensar aquí, a la Educación Especial como un espacio de y en construcción, siempre abierto, que se crea y recrea en el encuentro con los otros, en las prácticas cotidianas y no solo educativas.

Seguramente, ser docente de Educación Especial implica un profundo compromiso ético político con la educación de personas con discapacidad, una apuesta a las posibilidades de aprendizaje de ese otro, un reconocimiento auténtico de su humanidad y en el plano social la valoración de su persona formando parte de la sociedad y la importancia de los roles que pueda cumplir.

Pero además, ser docente de educación especial, convoca a la escucha del otro y de los propios interrogantes, en una actitud siempre presta para aprender.

Paulo Freire acierta: "No se trata de enseñar sino de aprender con reciprocidad".<sup>1</sup>

De este modo y con la intención de acompañarte en el inicio de tu formación como Docente de Educación Especial te proponemos comenzar ese recorrido con la lectura individual o compartida de estos textos, los cuales, se ofrecen como oportunidad para el encuentro de saberes, para despertar nuevos interrogantes, para dialogar acerca de tus inquietudes y expectativas.

---

<sup>1</sup> Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI. 49 Edición. 1997.

Junto a ellos encontrarás, guías que los acompañan para facilitar su comprensión, elementos de orientación que te servirán para situar puntos a partir de los cuales puedan establecerse diálogos y reflexiones.

Para comenzar este trayecto de iniciación a tu carrera, te acercamos un extracto de un artículo escrito por la Prof. Maria Elena Festa, actual directora de Educación Especial de la Pcia de Santa Fe, en donde interroga la relación de la educación especial y la educación en general.

También, parece pertinente acercarnos a una conferencia de la pedagoga entrerriana Carina Rattero .Es profesora de la Universidad Nacional de Entre Ríos en el área de didáctica y ha participado en proyectos de coordinación y capacitación *docente*. Esta conferencia fue dictada el 26 de febrero de 2007, en el marco de la Escuela Itinerante de Nivel Inicial realizada en Formosa.

Rattero recorre una pregunta: “**Ser docente ¿Vale la pena?**”, y nos acerca en su exposición al análisis de lo que dicen muchas maestras Argentinas respecto de sus prácticas y experiencias. Quizás este texto te ayude a pensar cuáles son tus razones para ser docente y a orientarte más en tu elección.

A continuación, hallarás el capítulo 1 del libro “Los discapacitados y sus padres” del conocido escritor de libros de autoayuda Leo Buscaglia. Este texto nos ofrece, sin dudas, muchos elementos para analizar nuestras posiciones, aportando reflexiones y enseñanzas muy significativas respecto a las personas con discapacidad y los modos en que el entorno condiciona sus posibilidades o sus limitaciones.

Luego podrás encontrar materiales de trabajo para el taller de **Resolución de problemas** del área de Matemática y finalmente una guía de actividades para explorar y repensar tus **hábitos de estudio**.

Por otra parte se anexan dos artículos sobre dictadura y discapacidad, alusivos al 24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Material que será compartido y conversado con compañeros y profesores.

En definitiva, todos estos escritos y actividades formulan temas que apuntan al corazón de las cuestiones sociales e institucionales de hoy e intentan acercarte a la realidad de la Educación y en particular de la Educación Especial. No se proponen desentrañar el funcionamiento de un campo, sino provocarte preguntas e interrogantes que recorreremos juntos en cada encuentro de este ciclo.

Para terminar planteamos un anexo con material específico de orientación para el cursado del propedéutico y cuestiones generales de la organización de la carrera.

De este modo, hemos pensado y preparado tu bienvenida, y las primeras experiencias de tu formación docente.

De los miedos nacen los corajes; y  
de las dudas, las certezas.  
Los sueños anuncian otra realidad  
posible  
y los delirios, otra razón.  
Al fin y al cabo, somos lo que  
hacemos para cambiar lo que somos.  
La identidad no es una pieza de  
museo, quietecita en la vitrina,  
sino la siempre asombrosa síntesis  
de las contradicciones nuestras de  
cada día.

En esa fe, fugitiva, creo.  
Me resulta la única fe digna de  
confianza,  
por lo mucho que se parece al bicho  
humano,  
"tozudo" pero sagrado, y a la loca  
aventura de vivir el mundo.

*Eduardo Galeano*

## *¿Qué tiene de especial la educación especial?*

### **De la educación como especial**

El término Educación Especial se ha utilizado tradicionalmente para definir o designar a un tipo de Educación diferente a la común que transcurrió por un camino paralelo al de la educación general. La Educación Especial surge como un subsistema dentro de la educación, debido a la necesidad de dar respuesta a lo distinto, al alumno que sale de la norma.

Se desarrolló durante la mayor parte del siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les “convenían” ámbitos escolares diferentes.

Si para atender a los niños con dificultades se transformaba la propia estructura del sistema educativo, creando un subsistema, era necesario también contar con una didáctica especial para cada categoría de discapacidad priorizando la enseñanza individualizada dentro de un contexto de pequeño grupo de alumnos por docente, y el respeto por el ritmo de cada niño para aprender. Surgen así muchos centros y escuelas con un modelo educativo fuertemente especializado.

Estas concepciones fueron transformando a las escuelas y a los sistemas paralelos de Educación Especial en espacios de carácter segregador, y es así que se empiezan a derivar indiscriminadamente de la escuela común a la especial, con la creencia de que la atención que los niños recibirán en ella será mucho más adecuada.

Refiriéndome específicamente a la expresión Educación Especial es importante destacar que tiene como antecesores otros términos a lo largo de la historia, que están impregnados de concepciones e ideas que fueron cambiando según distintos momentos históricos y diferentes autores que abordaron este campo de la educación quienes intentaron definirla como doctrina, ciencia, método, disciplina, conjunto de procedimientos.

En general todos estos planteos están basados en discursos científicos positivistas, inicialmente biomédicos y posteriormente psicólogos (fundamentalmente de carácter psicométrico).

La expresión más utilizada con anterioridad a la de Educación Especial fue la de Pedagogía Terapéutica, la que encierra en sí misma la idea de una “terapia educativa”, connotando un carácter asistencial. Así ese modelo se ha centrado preferentemente en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje y todo ello apoyado médica y psicológicamente, pero nunca se buscaba una posible causa en el contexto (en el sistema). La medicina y la psicología se han situado y definido como disciplinas rehabilitadoras pero nunca educadoras. Este modelo de intervención es, por tanto, individualizado y el currículum truncado hacia las incompetencias, incidiendo en lo que no puede, más que en las posibilidades de los alumnos.

A veces cuando se habla de Educación Especial, sin hacer un profundo análisis se presupone la existencia de unos principios normativos que rigen a la Educación General y otro a la Educación Especial. Por tanto partimos de un problema en nuestra propia concepción, problema que tenemos que resolver ya que éste se encuentra en la propia raíz de la Pedagogía y no en la especificidad de la disciplina; o sea, en las normativas

universales de la Pedagogía. El origen de la cultura de la diversidad frente a la cultura de la discapacidad radica en saber resolver adecuadamente este problema.

Tal vez se deba desde la Educación Especial exigir a la Pedagogía para que sea ella la que cambie los presupuestos y las normativas generales y contemple dentro de sí la singularidad, la identidad, la diversidad de sujetos de aprendizaje y no los excluya. Estas preguntas que orientan el presente artículo son los que los docentes de educación especial deben hacerse para no ser arrastrados por lo que ha sido la historia de la Educación Especial adoptando así, una actitud de conformismo y no de cambio permanente en el pensamiento.

Como profesionales debemos hablar de educación y no de educación especial ya que esto nos permite situarnos en conocer el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, porque si bien reconocemos que existen personas que por una u otra causa suelen presentar modos y ritmos diferentes de adquirir, organizar y responder a la información que les llega, lo que no podemos aceptar es que esto sea irreversible y no se puedan producir modificaciones.

Es importante considerar que no es pertinente hablar de una Educación General y una Educación Especial ya que la Educación es una y el debate debe centrarse en cómo dar respuesta a todos los alumnos desde su singularidad.

### **A manera de conclusión o por donde seguir pensando el tema**

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, personas con discapacidad, etc.) .Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas. Popkewitz sugiere que identidad y diferencia, tanto como inclusión y exclusión, no son conceptos opuestos sino mutuamente imbrincados y que pueden ser tratados como un concepto singular, que funciona como un doblez habilitando y desalentando prácticas. Pensar la inclusión no como borrado de diferencias sino como constructora de identidades particulares es también pensar la forma en que la educación común y especial afrontará este desafío que trasciende el posicionamiento didáctico.

Maria Elena Festa “La inclusión como paradoja de la Educación Especial”

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUESTRA PROVINCIA

La historia de la Educación Especial en nuestra provincia se remonta más allá de los años 60, época en que la educación en Argentina respondía a modelos teóricos positivistas y la organización escolar se basaba en la conformación de grupos homogéneos. Esto llevó a que las escuelas especiales se convirtieran en un sistema educativo paralelo que atendía, no solo a los niños discapacitados, sino también a los que fracasaban en la escuela común por no aprender según lo esperado.

Es cierto que en las últimas décadas hemos avanzado hacia nuevos paradigmas que admiten la heterogeneidad presente en todos los grupos humanos y la importancia de su abordaje en el aula. Esto implica un complejo trabajo que requiere del compromiso de todos los actores que conforman cada comunidad educativa. Dar cabida a la diversidad dentro de un marco institucional que garantice calidad y Equidad para todos los niños, es uno de los desafíos para la educación del nuevo milenio.

Actualmente, el accionar conjunto que se viene dando entre la Escuela Especial y la Escuela Común significa un avance fundamental, que no debe ser entendido como un borramiento de la especificidad que significa en el trabajo áulico la atención de los niños con problemas en su desarrollo.

Estas nuevas posiciones se han afianzado y generalizado a través de reuniones internacionales, como la realizada en Tailandia en 1990, donde se elaboró el documento Educación para Todos y la Declaración de Salamanca de 1994, sobre las Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad.

En nuestra provincia los tres principios que sustentan a la Educación Especial son: integración, normalización e individualización.

El principio de **normalización**, que surge con este nombre en el norte de Europa, sostiene que la vida de un sujeto discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto en las instituciones como en la sociedad.

El principio de **integración** se refiere a las múltiples formas de atención educativa de las personas con necesidades especiales dentro de la escolaridad común. Esto significa reconocer la diversidad, valorizar las diferencias propias de lo humano y poner a su alcance las mejores condiciones para su desarrollo.

El principio de **individualización** supone adaptar la enseñanza a las necesidades educativas del alumno en cuanto a sus posibilidades, tiempo de aprendizaje, conocimientos previos, intereses, recursos que le resulten más adecuados, etc.

En el año 1998 se firmó el Marco Acuerdo Federal en el que se reafirma la meta de integración para las escuelas especiales. En este documento se define a las **necesidades educativas especiales** como "las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo,



para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. Esta denominación, que resalta la importancia de lo educativo, refiriéndose a las necesidades de los niños en relación con el currículo escolar, no debe entenderse como un modo de ocultar un déficit, sino que alude a las respuestas que pueden darse desde la educación para favorecer el desarrollo y los aprendizajes.

Esto significa para la Educación Especial dejar de lado modelos pedagógicos centrados en la visión médico patológica de la discapacidad, para dar lugar a una pedagogía que centra sus expectativas en una adecuada oferta educativa.

Esta integración, que en otros lugares del mundo se dio de manera abrupta y que significó el cierre de las escuelas especiales, se está implementando en nuestro país, y particularmente en nuestra provincia, de manera paulatina, con una idea clara de ofrecer una respuesta educativa lo menos restrictiva posible, sin que esto implique su aplicación masiva, ya que hay niños que se verán beneficiados si son atendidos en una escuela especial.

Los avances alcanzados por la estimulación temprana desempeñan un papel fundamental en los logros de los niños con problemas en su desarrollo. No debemos, por lo tanto, desestimar la posibilidad de que todo niño pueda acceder, durante su escolarización, a ciertos contenidos de las áreas curriculares, si bien algunos se favorecerán con propuestas educativas más amplias y flexibles.

Definimos, entonces a la **educación especial** como el conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a promover y facilitar el proceso de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales derivadas de una patología orgánica y/o psicológica. Su accionar se efectiviza en el ámbito donde éstos desarrollan su escolaridad:

La provincia de Santa Fe cuenta con escuelas especiales de las siguientes modalidades:

- a. Institutos de Estimulación Temprana (para niños de 0 a 3 años).
- b. Escuelas de EGB para discapacitados mentales (de 4 a 14 años).
- c. Escuelas de Formación Integral (de 14 a 22 años).
- d. Escuelas para discapacitados auditivos (de 0 a 14 años).
- e. Escuelas para discapacitados auditivos adultos.
- f. Escuelas para discapacitados visuales (de 0 a 14 años).
- g. Centro de rehabilitación para ciegos adultos.
- h. Escuelas para irregulares sociales.

## “No hay que estar preparado, sino disponible”

diciembre 3, 2012 Revista Saberes.

Para **Carlos Skliar** la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común necesita, más que de docentes capacitados, de una transformación ética. Se trata de dejar de poner el acento en los “diferentes” para reflexionar sobre el vínculo que se establece con ellos.

*–¿Se cumple el derecho a la educación de las personas con discapacidad?*

–En la mayoría de los países de América, un muy bajo porcentaje, sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad, está en el sistema educativo, independientemente de si existe una división tajante entre educación especial y común o si se realiza una matrícula única. Tampoco existen proyectos de seguimiento y acompañamiento a los proyectos de inclusión, de la misma manera que el financiamiento para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva es escaso, así como la formación y capacitación docente en el tema.

*–¿Cómo se hace para incluir, entonces?*

–Alguien podría decir, y con justa razón, que primero habría que “forzar” el ingreso de esta población a las instituciones educativas y, más luego, desarrollar aparatos de formación, didácticas, programas y currícula adecuados para la convivencia y la inclusión que sean significativos. Sin embargo, no creo que sean procesos diferentes o derivados uno del otro; que primero haya que “incluir” y luego pensar de qué se trata, qué significa el habitar juntos la escuela. Muchas veces se ha subrayado que “hay que estar todos juntos”, sin debatir ni profundizar acerca del para qué y el cómo: no hay un pensamiento acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal. La inclusión es, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella: no existe, por sí misma, por propia definición.

*–¿Cómo se logra, en función de ello, una educación inclusiva?*

–Para que la idea de inclusión se emparente con la de justicia, hay tres condiciones. En primer lugar, la temporalidad del proyecto; es decir, la idea que la trayectoria educativa comience desde las instancias más tempranas hasta la formación profesional. En segundo lugar, la libertad de las familias para poder elegir el sistema educativo para sus hijos; decisión que siempre ha dependido de profesores, equipos docentes y directivos, que no suelen tener en cuenta las percepciones y facultades de los padres para disponer sobre la inclusión de sus hijos. Un tercer elemento tiene que ver con el derecho de los niños a expresar sus opiniones: la educación es de ellos, de su propiedad;

no es hacia o en su dirección. A veces cuando uno discute en términos de derecho, se olvida que no somos nosotros los que lo habilitamos o lo deshabilitamos sino que es propiedad de un otro que, éticamente, debe ser considerado como anterior a nosotros mismos.

***–¿De qué o de quiénes depende la inclusión educativa?***

–Cuando uno se pregunta de quién es el problema, la cuestión de la inclusión, sé que sobreviene, inmediatamente, la tentación de responder que es de todos. Y así, quizá, con esa imprecisión generalizadora, también la complejidad y la seriedad se diluyen con rapidez. La inclusión depende, en mayor medida, del sistema general de educación: no se identifica ni depende del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales y sus saberes. El protagonismo de la educación especial es indiscutible pero, a la vez, insuficiente e incompleto para lograr una transformación radical de las instituciones educativas comunes, cuyo cambio no depende sólo de una transferencia disciplinar.

***–Desde su perspectiva, la inclusión sólo se logra transformando la escuela común, pero los docentes suelen afirmar que no están preparados para recibir niños o jóvenes con discapacidad...***

–Habría que revisar cuál es la pregunta, cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, “no estamos preparados”. Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, es que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno.

***–¿La capacitación no ayuda a sentirse más seguros?***

–No se trata de que se incluya la temática en los currículos de formación. No se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, la diversidad, la sordera, la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc. Está claro que también se ha tematizado a la infancia, a la adolescencia y a la juventud, lo cual no reemplaza sin más a la relación pedagógica que se establece con cada niña,

joven, adolescente. En la tradición escolar parece subsistir un notable apego a la tematización, como cuando se “habla” de las drogas, o de los drogadictos, pero no se conversa con ellos. Creo que habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber relacional, que es anterior y determina al disciplinar. En síntesis: no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, en el centro de la escena, el “qué pasa entre nosotros” (y ya no el “qué pasa con el otro”). Por lo tanto esta idea de estar o no capacitado, de estar o no preparado es una respuesta a una pregunta por la inclusión mal formulada.

***–¿Qué cambios se deben producir para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad?***

–La diferencia está *entre* sujetos, no en su interior o naturaleza. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre personas apuntadas como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa –pedagógicamente– entre nosotros. Deberíamos abandonar de una vez esa suerte de obsesión por el otro y dirigir nuestro pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial. Esto quiere decir quitarse de encima aquella permanente e insistente pregunta acerca de: ¿quién es el otro?, ¿qué tiene?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”?, ¿qué tendrá su familia? Esa es la clave de la transformación política y educativa. La inclusión necesita, más que de actos heroicos, de “pequeños gestos”, de una “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. Y es aquí donde la educación especial tiene algo para decir sobre esos saberes mínimos.

*Carlos Skliar es Doctor en Fonología, con especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, y estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España; se desempeña como investigador independiente del Conicet y del área de Educación de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), donde coordina los proyectos “Experiencia y Alteridad en Educación” y “Pedagogías de las diferencias”.*

## Reflexiones sobre la relación entre educación y discapacidad

En el marco del Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas en torno de la discapacidad en América Latina”, EL DIARIO dialogó con Carlos Skliar, reconocido referente en la temática.

Lunes 4 de Julio de 2011



Carlos Skliar, disertante en el Seminario Latinoamericano.

Qué tipo de relaciones se han establecido con esas personas a las cuales se les ha llamado discapacitados, “¿qué ha pasado en los últimos años, cuando se han prometido tantas cosas, con palabras de orden?” y “¿cuánto de eso ha cambiado la vida de la gente a la cual llamamos así?”, son algunas de las preguntas que Carlos Skliar propone como disparadores, como interrogantes primeras. Allí comienza la charla, con el interlocutor que pone en jaque discusiones sobre la discapacidad que llevan tiempo instaladas.

-¿Cuáles considera son los principales debates que hay en torno de la discapacidad?

-Hay tres órdenes de cosas: una es un debate, que a mí me parece infructífero, sobre mejores o peores definiciones de la discapacidad; segundo, plantear lo educativo en términos de relación, es decir: cómo nos relacionamos con la discapacidad en el ámbito educativo; y por último, qué hay de nuevo en todo este movimiento, que ya lleva 30 o 40 años en el mundo, llamado de integración o de inclusión y qué efectos ha traído en la vida cotidiana de estas personas.

Lo primero tiene que ver con la relación educativa que uno tiene con la discapacidad. Digamos que se ha pasado de una relación muy exclusiva, excluyente, dirigida a aquellos grupos de personas que estaban en instituciones especiales, básicamente, y a las cuales yo creo que se les brindó una baja expectativa, se les hizo una propuesta de poca educación, vinculada justamente con una percepción equivocada de quiénes son estas personas. Porque por otro lado no hay tal cosa como la discapacidad, sino que hay individuos singulares que, en función de otras condiciones, sufren efectos diferentes en su vida cotidiana. Lo que no permite establecer una regla general con eso que se llama discapacidad. Yo creo que esa relación no condujo a nada bueno. O por lo menos fueron un par de siglos que habría que volver a pensar bajo la óptica de si fue lo mejor para ellos, de si la vida de ellos se vio modificada, jerarquizada, privilegiada en algún sentido o si se los enterró en su propia discapacidad, dejándolos a su suerte una vez que terminaron los procesos educativos.

-¿Y qué pasa con lo que marcó en segundo lugar: cómo nos relacionamos con la discapacidad en el ámbito educativo?

-Me parece que aún no hemos abierto definitivamente una relación más franca. Todavía no hemos escuchado claramente la voz de las personas con discapacidad, que son muchas voces diferentes. El

tema es cómo interfiere la voz de estas personas en los discursos oficiales. Voy a tratar de mostrar cómo una política oficial que no escucha ese tipo de voces, no se da de cuenta de que no puede llegar a buen puerto porque está todo el tiempo interrumpida por esas voces, que dicen ciertas verdades y que no aparecen o no están dentro de las políticas públicas o la política en general. Y lo tercero creo que tiene que ver con este exceso de la palabra inclusión, de la palabra diversidad, que es un exceso jurídico, moralista, técnico...

### **NOMBRES.**

-Cuestión que pasa por los debates de cómo nombrar...

-Exactamente. Mientras tanto derrochan enormes cantidades de dinero y muy poco llega a donde tiene que llegar el recurso. A esa palabra inclusión la voy a interrogar desde tres lugares muy puntuales: una es desde el punto de vista económico, es decir, lo que se ha invertido en el nombre de la inclusión y que no ha modificado sustancialmente la vida de las personas a las que supuestamente está dirigida; lo que algunos familiares relatan sobre la indecisión del mundo educativo, acerca de si hay que incluir o no, indecisión terrible para quien la sufre y por último, a partir de algunas palabras de los propios incluidos, que tienen mucho para decir y no relatan historias de alegría, bienestar y felicidad.

-Eso complejiza más el tema de la inclusión.

-Sí. Mi salida va a ser la de que quizás valga la pena hablar con nuestro lenguaje y no con el lenguaje técnico, moral ni jurídico, sino ponerle el nombre a las cosas en los términos en los que sentimos y somos éticos frente a las cosas. Quizás el final de lo que quiero hablar hoy es de lo que significa estar juntos, en las instituciones educativas, transformando la pregunta de qué es incluir a alguien, por la de qué significa estar juntos. Sobre todo para no omitirnos. Inclusión es una palabra que designa a otros pero no designa nuestra posición de privilegio. Quiero indagar esa posición de privilegio, quiero mostrar que de alguna manera, no se incluye desde el bienestar, no se puede incluir desde la virtud de quien ya está incluido.

-¿Y entonces?

-Soy de dejar panoramas abiertos –dice y se ríe–. Creo que la gente puede pensar los intersticios que hay entre lo que digo.

-Claro, pero lo dice y es difícil evitar la sensación de una especie de abismo y la pregunta de “qué hacemos ahora”.

-Bueno, lo que pasa es que el relato oficial es un relato que parece simple y en realidad es una ficción. La culpa de eso yo no la tengo –comenta y vuelve a sonreír–. Lo que digo es que nos hicieron un relato de que la inclusión significaba aumentar la matrícula y que estén los que no estaban. En alguna medida algo de eso se produjo en el país. Lo que no dijeron es que cuando estamos todos juntos, ahí empieza el problema. Y que estar juntos no significa estar en el paraíso, ni significa estar en armonía sino que ahí empieza el conflicto político, ético del estar juntos. Me voy a poner del lado de lo que nos toca como responsabilidad. Creo que hoy se ha abandonado la enseñanza y se ha puesto en su lugar la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, los excluidos siempre tienen mucho para perder, porque están todo el tiempo bajo sospecha de que no aprenden, de que no van a poder como los demás. Creo que es ahí donde hay que intervenir y decir: eso a mí no me compete, yo estudié docencia para enseñar, no para mirar cómo la gente aprende. La educación es un problema ético, no técnico. El problema es de una nueva mirada ética, no sólo en cuanto a cómo miramos al otro, que es importantísimo; sino también revisar el lugar desde el cual enseñamos.

### **PERSPECTIVAS.**

-Aunque se trate del plano de lo jurídico, como lo plantea, la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad no permite avanzar, no marca un camino por ejemplo, en algunos aspectos como la autonomía de la persona con discapacidad.

-Quizás sí. Siempre el problema es cómo las políticas traducen nuevas tomas de conciencia en nuevas prácticas.

-Lo ético y lo jurídico ¿van por caminos que no siempre se encuentran, quiere decir?

-Digamos que hay que hacer un esfuerzo de traducción. En muchos países se ha tomado conciencia de lo femenino, de lo indígena, de la negritud. No necesariamente eso ha traído buenas noticias para la vida cotidiana de las personas. Porque vivimos en un mundo básicamente de orden jurídico y todos estos planteos son necesarios, pero de alguna manera están en el lugar de lo ético y es ahí donde yo creo que hay una confusión. Promulgar el derecho no está en el lugar de la ética, está en el lugar de lo que debe decirse como punto de partida, pero luego las relaciones son éticas, no jurídicas. No nos mueve la ley en la educación, en el amor, en la amistad, nos mueve la ética y ahí es donde yo todavía veo un abismo. Esto pasa no sólo en relación a la discapacidad, sino más bien al mundo, que está todo el tiempo tratando de formular en un lenguaje jurídico apropiado: qué merece ser la otra persona que no lo es. Pero no habla de las relaciones y de los vínculos que pueden establecerse, porque no puede reglarlos. Por eso vuelvo a la idea del estar juntos. Yo creo que la mayoría de la gente se ha contentado con establecer los derechos, formularlos adecuadamente y retirarse a su vida, no justamente tomarlo como punto de partida.

### **La escuela, el futuro**

Cuáles son las expectativas en cuanto a esta relación educativa que propone

-Todas. Apuesto todo a la vida de las escuelas, a nuestro propio lenguaje, a que la gente no confunda evaluación con enseñanza, apuesto todo a que la vida vuelva a estar dentro de las escuelas y no fuera de ellas. Y apuesto también a que la escuela no se dedique a ser una réplica de un mundo apurado innecesariamente, sino a que sea un lugar de detención del tiempo. Y creo que sí, que pasan estas cosas y no puedo ser tan mezquino de no saber que efectivamente hay bellísimas experiencias en todo el mundo. En ese sentido, las cosas siguen bien.

### **PERFIL**

Carlos Skliar es doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil) y por la Universidad de Barcelona (España).

Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, como coordinador del Área de Educación e investigador del área de Educación de Flacso, Argentina, donde coordina el proyecto "Experiencia y Alteridad en Educación" y "Pedagogías de las diferencias".

**Emilia Elizar**

## Texto Nro.1

### Ser maestro ¿vale la pena?

Por Carina Rattero

*Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología  
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación  
Docente.*



¿Ser maestro vale la pena? Una pregunta impertinente. Tal vez no del todo ociosa, si es que pensamos que ser maestro, todavía, vale *la pena*. Aún cuando concite entre docentes la inmediatez de una respuesta.... ¿Se puede pensar o decir algo nuevo?

Mientras los humanos sigamos vinculándonos en la trabajosa tarea de *vivir- educando*.. Ese enigma mudo de lo que está ahí, esas presencias y miradas que nos sumen simultáneamente en la perplejidad y el deslumbramiento. Esos vacíos nos impulsan a inventar y construir...

#### Entre pena (res) y valías ¿Vale la pena?

Exploremos sentidos.... **Pena** significa cuidado, dificultad, trabajo, aflicción, dolor, tormento... Veamos si vale. Y compartirán conmigo, depende. Depende de cuál y cuánta pena... ¿Es necesario *penar* para enseñar? (si tomamos pena como trabajo, cuidado, dificultad...es una

cosa..Si es tormento, dolor o sacrificio es otro cantar...)

**Valer** en uno de los sentidos posibles, es producir, **dar ganancias o interés**... Lo que invierto y lo que gano...Términos del mercado. Se venden y compran mercancías, bienes de consumo. Pero esta idea mercantilista no va en el sentido que quisiera proponerles pensar la educación: como derecho, necesidad, donación y posibilidad. Espacio de invención de mundos y de construcción de lo común.

También *pena* como inversión...Vale *la pena* que me arriesgue? ¿Vale *la pena* la constancia? ¿Vale la insistencia, la apuesta, la espera.....? Vale.

**Vale, lo que tiene valor y valía.** Interesante pensar el valor de lo que es valioso en educación (y no meramente útil) Lo que tiene valía... ¿Qué es lo valioso? Un tesoro, aquello a ser preservado en la cultura, a ser transmitido. "Se transmiten el fuego sagrado, los grandes secretos, aquello cuya preservación da a una comunidad razón de ser. Aquello que no hay derecho a olvidar ni a guardar para sí..." (Debray 1997).<sup>2</sup>

Los chicos son valiosos. La infancia, su promesa.... Y aquí es interesante "tener en cuenta lo que desafía las cuentas" Esa venida imprevisible e incalculable del otro.

Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador.<sup>3</sup> Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores....vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la *abundancia en el ofrecimiento*.

<sup>2</sup> Debray, ( 1997.)Transmitir. Manantial: Bs. As Pág. 21

<sup>3</sup> Es a Graciela Frigerio a quién debo esta enseñanza (1996-1997) fue ella quién contrapelo de todas s políticas de ajuste en el horizonte educativo marcó reiteradamente esta necesidad de pensar toda incompatibilidad entre ser amarrete y educador.



**Valer o valor**, referido a una persona, es tener capacidad para **cuidarse por sí misma**. Un adulto es quien puede valerse por sí mismo. Es necesario cuidar de sí para cuidar a otros.

Entre otros sentidos está también: **cualidad de los valientes....** Tener la **fuerza** o **valor** que requiere una tarea... Tamaña empresa la de educar! Ambiciosa pretensión la de producir modificaciones en otros! Sin embargo, maestros y profesores somos *artistas de lo nimio*. La enormidad de una tarea, la misma eternidad, va construyéndose, gesto a gesto, trabajosamente, en la fugacidad de cada instante.<sup>4</sup>

Es que la pedagogía ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta. Sin ese entusiasmo, esa terquedad o perseverancia que nos caracteriza a los educadores, sería difícil pensar esta tarea que se concreta *en contra de la evidencia*.(Alliaud, Antelo 2006). "Lo adverso es entonces el reverso mismo de su posibilidad"<sup>5</sup>. Educamos *a pesar de* los pesares *y penares* cotidianos... (*a pesar* de las condiciones, lo que resiste, no aprende, lo que no sé...) Insistimos, no dejamos de enseñar!

¿Es que podríamos no hacerlo?. ¿Podríamos como adultos, como sociedad dejar de enseñar? En un texto precioso, (Cartas a un joven poeta, de Rilke, 1875-1926) Un joven escritor, escribe cartas a su maestro preguntando por la belleza de sus versos como condición para escribir. El viejo poeta, su maestro, le responde:

-“Usted pregunta si sus versos son buenos. Me pregunta a mí, antes ha preguntado a otros (....) los compara con otros.... Ahora bien como usted me ha pedido aconsejarle, le pido que deje todo eso. Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie. Entre en sí mismo, investigue los motivos que le hacen escribir, verifique si extienden sus raíces a lo más íntimo de su corazón. Confiese si moriría si le prohibiesen escribir. Cabe en su interior esa pregunta y si la respuesta fuera tengo que hacerlo construya entonces su vida de acuerdo con esta necesidad.”

Estableciendo las distancias necesarias entre escribir y enseñar- la enseñanza es una práctica social- si por escribir leemos *enseñar*, podríamos merodear íntima e intensamente en torno de estas palabras. Probablemente, arribaríamos a la misma respuesta: *tengo que hacerlo* (aun en las tensiones que *deber- poder ¿ y querer?* traen consigo, sus contradicciones: lo que escapa...) La difícil tarea de sostener cada día esta elección. El deseo de *estar siendo* en situaciones donde se necesita *valentía*..

**¿Por qué vale la pena ser maestros?**<sup>6</sup>

Traigo en viaje desde otras geografías, palabras en las que cabe una experiencia, un arte de la existencia, una técnica de vida: historias, apegos, razones y sinrazones por las que cada uno se deja tomar, en este modo de dar, de abrazar la vida y donar el tiempo que es ser educador.

<sup>4</sup> Lo nimio no es lo menor ni lo menos importante Véase Rattero, C ( 2006) Artistas de lo nimio. En: Revista "Giros en Educación y Sociedad".Nº 7.( 2007) Publicación trimestral de la Dirección de Educación Municipal de la Sec .de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario

<sup>5</sup> Véase Alliaud, A y Antelo; E. ( 2006) . Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. Mimeo.

<sup>6</sup> Las reflexiones en torno de esta pregunta resultan de los análisis de las respuestas de 150 maestros consultados durante el año 2006, entre los que se encuentran maestros de Nivel Inicial y de EGB 1 y 2. de la provincia de Entre Ríos.

La inquietud surgió entre docentes, en una clase en torno de Educación y pasión Reflexionando el componente de padecimiento que conlleva toda pasión, una maestra dice que toda vez que como docente siente que *no doy más*, alguien se acerca y le dice: *Seguí, vas a ver que vale la pena. ¿Por qué vale la pena?*

Consultados de esta manera aproximadamente ciento cincuenta maestros nos permiten pensar distintos sentidos y modos de implicación en esta apuesta. Lo que anima la tarea, aquello que alienta a seguir, y continuar...

Quizás muchos maestros no se pregunten por qué vale la pena ser maestro, sino simplemente están presentes, ejercen. Lo común, es *que un maestro enseñe y esa su valía*. Pensaba -antes de consultarles- que esto responderían. Sin embargo, ¿saben que resultó? Distintas voces confluyeron en un punto: que vale la pena ser maestro *por amor*.

En los relatos que estos maestros ofrecen de sí, la tarea docente cobra sentido por **"amor a los niños"**. *"Vale la pena más que nada por lo afectivo; es un trabajo con los afectos, de los chicos, con los nuestros"*. Griselda nos cuenta: *"Vale por el contacto con los niños, sus demostraciones de cariño."*

Ese amor tiene más de una forma: Aparecen cuestiones vinculadas a los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, también el deseo de durar... Nos cuenta Sonia: *"Vale la pena por el hecho de entregarse y dar, por las caritas sonrientes, por el abrazo lleno de ternura, por la dulce caricia, por el dibujito realizado con cariño, por el 'te quiero seño'"*.

¿Es por amor a los niños...o por el amor recibido de esos niños que vale la pena ser maestro? ¿Amamos a todos los niños por igual? Aunque resulte inconfesable, los educadores sabemos que nuestros sentimientos hacia ellos son, a veces, bastante opuestos. (¿Qué hacemos con lo que nos resulta insoportable: los berrinches, los olores, los mocos, los piojos....?)

La infancia esperada en la representación de escuela -ese niño abstracto, en la serie carencia- obediencia- espera<sup>7</sup>- no se condice con el hormigueo viviente que hace estallar la salita de tres...!¿Los amamos por deber?<sup>8</sup> Es el amor que se recita, ¿un "deber" de todo educador?

<sup>7</sup> El niño que construye la pedagogía moderna, el que supone muchas veces la escuela, es un niño pensado fundamentalmente como *inocencia y fragilidad*, tradicionalmente, sometido al poder de los adultos, y por esto mismo también excluido (cobijado) de los espacios reservados adultos: trabajo, sexualidad, violencia... Un niño que trastocaba su sumisión por educación y cuidados.

<sup>8</sup> Respecto de los afectos magisteriales, Abramowsky ( 2006 ) señala algunas cuestiones a pensar que de modo breve compartimos aquí: 1) no es sin amor que sucede la educación. Y entonces, inmediatamente se plantea la pregunta ¿de que amor se trata? Porque también los amores, las formas de querer son históricas y cambiantes, reguladas por costumbres, modos de pensar y de ver el mundo. etc ; 2) Pareciera que este mandato (de que un maestro sea cariñoso, ame a sus alumnos ) no es tan nuevo. Ya en la argentina del siglo XIX esto se lee en algunos textos, como en el monitor en 1920, o en palabras del propio padre del aula, Sarmiento unos años antes. 3) Podríamos suponer que para amar a los niños, debería haber niños *"queribles"*.... niños que inspiren algo de ternura. Abramowsky ( 2006) Un amor bien regulado. En Frigerio y Diker ( comps.) Educar, figuras y efectos del amor. Serie del Estante editorial. También Abramowsky, A.L. Querernos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. Cuaderno de Pedagogía Rosario, Libros del Zorzal, Noviembre 2003, Año VI N°11.

### ¿Qué historias nos contamos?

Enseñar, es establecer un vínculo con el otro, es salir de sí, hacer un viaje que nos lleva más allá de nosotros mismos. La infancia, la novedad siempre escapa a nuestro saber. Recibir y responder por cada niño supone pensar la relación pedagógica en el aprendizaje del trato productivo con las diferencias, con aquello que viene a perturbarme, que está haciendo estallar el propio saber, el propio querer.

Una maestra rionegrina, un poco perpleja (como todos lo estamos...) en su trato con las infancias, me decía el año pasado: "nos damos cuenta que *se nos quemaron los papeles*, entonces ¿será que estos chicos que hoy llegan al jardín requieren que revisemos el modo de funcionamiento de nuestras instituciones para poder recibirlos?"

Juntos pensamos que un gesto de hospitalidad entre grandes y chicos solicita disponibilidad y apertura, una mirada y escucha atenta ante lo que, 4 añadiendo novedad, desconcierta nuestras seguridades construidas. Leer lo que sucede dejándonos leer por esto que sucede.

Ahora bien: ¿Que ficciones construimos en y sobre la tarea? ¿Qué identidades nos damos en esa imagen del amor sin fisuras? ¿Qué historias nos contamos? Porque en el paisaje escolar conviven también normalización, fijación, desamor, indiferencia... Los gritos, el desprecio, el rótulo, el aplazo, el tachón en el cuaderno...

No todo es altruismo edulcorado, hay también dominio, posesión, a veces humillación. La escuela no es ajena al repertorio universal de los afectos. Y en nombre del amor se dicen y se hacen barbaridades!

Sin embargo, sabemos que amar es *dejar que algo se introduzca en nuestro mundo*<sup>9</sup>, que venga a alterar el ritmo de las cosas. (Cuando llega el amor quedamos expuestos, tomamos un riesgo... o nos dejamos morir) Entonces hay que arreglárselas para inventar un modo de tomarlo en cuenta (Derridá 2001).<sup>10</sup>

¿De qué modo recibimos y hacemos sitio a la radical alteridad que el otro nos impone?. ¿Cuál es el modo de ese amor para con los "nuevos"?

### Los nombres de ese amor...

Enseñar es **estar atento al gesto del otro**. Es responder por él. Prestar atención a su vulnerabilidad en el plano de las necesidades vitales, de los afectos, pero también de los saberes. Enseñar es también escuchar, estar atento a la fragilidad en los conocimientos que requieren nuevas condiciones de posibilidad. Un maestro está allí donde las preguntas surgen, habilitando la palabra, ofreciendo una exigencia, un desafío al pensamiento.

Si "amar es temer por el otro, socorrerlo en su debilidad", como enseña Levinas; esa asimetría que marca la relación entre grandes y chicos nos convoca a una ternura no desprovista de paciencia, atención y cuidado, de sufrimiento a veces, de enseñanzas, de palabras y también de silencios; tramando vínculos, haciendo lugar.

<sup>9</sup> Véase Barbagelata N. (2006) Opus Nigrum. En Frigerio y Diker (comps.) Educar, figuras y efectos del amor. Serie del Estante editorial.

<sup>10</sup> Derridá, Roudinesco. (2001) Y mañana qué... Fondo de Cultura Económica.

**El cuidado** y la contención necesaria a la infancia forman parte de la tarea de enseñar<sup>11</sup>. Si la vida necesita para crecer de la oscuridad que da la sombra, de la distancia que media entre el mundo y la hostilidad de la intemperie; los adultos nos sentimos convocados a ofrecer a los niños ese “velo protector” que permite crecer. Dice Mariana: - *“A mí el asistencialismo no me va, pero no te queda otra que penar con eso. Es que los ves tan desvalidos y aunque te enojas y digas no lo voy a hacer, la infancia es más fuerte”*.

El cuidado, como gesto dirigido a otro, nombra, preserva la vida, e implica reciprocidad. Porque el que cuida toma parte en esa relación. Cuidar del otro es también cuidar de sí. La caridad, en cambio, se basa en la asimetría que impone un deber o sacrificio, donde la relación con el otro se carga de instrumentalidad. ( Todorov, 1993)

Una docente me relata su experiencia con los chicos del jardín: En la sala de tres, desde hace un tiempo los chiquitos se muerden. Los mordiscos dejan marcas dolorosas en el cuerpo, magullones morados en brazos y piernas. Recibe permanentes quejas de los papás. Entonces cuenta como ingenió un modo de trabajar con eso: Comenzó por solicitar a cada “mordedor” que pidiera disculpas a su compañero y además que la acompañara cuando los papás del “mordido” venían a solicitar explicaciones. Se trataba de pedir disculpas por la acción, decir por qué y cómo fue que sucedió.

Esta jardinera abre la posibilidad de reponer palabras allí donde sólo había paso al acto. Haciendo posible contar, historiar, ofrecer disculpas, ayuda a ir comprendiendo que el deseo de uno solo no hace ley, ofrece la posibilidad de aprender a con-vivir. El pedir perdón no repara el daño, pero es el acto por el cual aquel que lo causó, intenta restablecer su vínculo con el otro.

Sujetándolo al *para todos* escolar esta maestra ofrece así un espacio para aprender los códigos de la vida en común. Algo del orden del cuidado se pone en escena en el aprendizaje: el cuidado como cultivo, del ejercicio la idea de *comunidad* instalándose como allí noción desde el inicio experiencia escolar.

Una voz resuena con particular insistencia en los relatos que estos maestros ofrecen de sí: **La entrega** *“Hoy la sociedad espera mucho de nosotras: Debemos desdoblarnos en maestras, madrinas, asistentes sociales, psicopedagogas, pediatras, mediadoras: Una suerte de ángel de la guardia permanente”*.

*“Vale la pena ser maestro, por ese contacto diario con ellos, donde das más que clases, das tú vida y entregas lo que puedes, para ayudarlos a enfrentar la vida. Ese sentimiento resulta tan abrazador, tan totalizador que parece devorar vidas: “he dedicado mi vida”, “abandoné muchas veces mi familia”, “dí todo, en esta escuela...”* Esa devoción amorosa,

<sup>11</sup> Los maestros consultados hablan del *cuidado y la contención* situándolo del lado de sus *penares*, como aquello con lo que hay que lidiar/ penar en la tarea docente. Algo ajeno a su responsabilidad pero que hay que asumir. En los últimos años (desde la crisis del 2001) la cuestión del cuidado asumió centralidad en los planteos: La horizontalización de la vulnerabilidad. (¿Chicos frágiles en manos de adultos frágiles ...?) La antinomia cuidado, asistencia, el cuidado como lugar de desigualdad irremediable (los " pobrecitos a cuidar " o de quienes "cuidarnos ") y tantos más, son temas a pensar entre educadores. Un interesante recorrido en torno de estas cuestiones puede verse en el dossier *Cuidar enseñando* Rev. El Monitor N° 4. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

lindando el sacrificio, sufrimiento –pasión... se tensa a veces entre la pretensión de serlo todo para el otro y la desagradable sensación de no ser nada. Una pretensión que suele llevar por el camino de la omnipotencia al desencanto<sup>12</sup>.

Conviene pensar la infinidad de sentidos que abre ese modo de estar juntos, lo que produce el vínculo entre humanos en una clase. Porque ese modo del amor que enseñando hace sitio también violenta, invade, arrasa, (un maestro es un entrometido, se mete con lo más vital otro) y a veces también intenta dominar. Hay que reconocer entonces también que ese maestro que aloja, ama, cuida, asiste, enseña ( y puede agobiarse de tanto!! y tanto...!!); del mismo modo que da, apoyo para sostenerse, puede a veces aplastar, empequeñecer.

Un autor, J. Hassoun nos enseña que una transmisión lograda de la herencia, de la tradición, del pasado cultural ofrece una cadena de filiación en la cual reconocerse, pero también un espacio de libertad para apropiarse de esa herencia de manera propia y singular<sup>13</sup>... Es la que permite en algún momento desprenderse del maestro, deshacerse de él, para emprender el propio vuelo.

De un modo bellissimo Jorge Larrosa dice algo más o menos así: Un maestro es alguien que lo conduce a uno hacia sí mismo. Y también dice, que una bella imagen para alguien que aprende: no es la de uno que se convierte en prosélito, sino alguien que se vuelve a sí mismo, y encuentra su forma propia, su manera propia».( Larrosa 2000)<sup>14</sup>

Es decir que un educador es quien puede soportar la **renuncia necesaria** a *querer serlo todo* para el niño. Si bien cada niño –en especial cuando son pequeños- espera de nosotros adultos educadores una relación de cuidado y de responsabilidad, en el sentido de quien pueda responder por él y de él, sin embargo la sustracción (el poder en un momento retirarse) es también un modo necesario del amor<sup>15</sup>. Por decirlo de un modo sencillo: soportar la renuncia necesaria a serlo todo para el otro abre la posibilidad que contrapone la certeza de una respuesta –“es así como lo dijo mi señor”; a la emergencia de una pregunta “¿y tú qué piensas?”

Entonces ese maestro que sostiene la mano y nos nombra, a su tiempo se retira, y deja espacio, no obtura la exploración de aquello que aún no sabemos nombrar, porque “maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar”, como nos enseña

Jacques Rancière. Y esto no quiere decir que nos sentemos a esperar que las cosas sucedan, como si nuestro trabajo fuera estar solo abocados a la bella tarea de amar y

<sup>12</sup> Alliuad y Antelo (2006) han señalado que, asumir la grandeza del proyecto de educar tiene un alto componente simbólico que a la vez que engrandece a quien lo realiza, produce sentimientos de frustración, dado que su propia magnitud lo torna imposible La frustración que a la larga se produce conduce de este optimismo inicial “totalizador” a un pesimismo de las mismas características. (op. Cit, pág 10)

<sup>13</sup> Hassoun,J( 1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor.

<sup>14</sup> Larrosa, Jorge. Pedagogía profana. CEP-FHE/Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000

<sup>15</sup> El poder de la sustracción en tanto corte y frontera al deseo mortífero del que aprende de tornar incuestionable la palabra del otro, de no poder aprender desde la duda, la falta de garantías de la palabra del otro. “Un maestro que se retira, una madre que desvía la mirada ama de un modo diferente del que va al encuentro” (Barbagelata, 2006, op. Cit.)

contener a los niños, (no sé si tan bella y armoniosa como se pinta...) sino que se trata **de ocupar allí un lugar**, ofrecer pistas, saberes, conocimientos, historias, preguntas que orienten esa búsqueda.

Los chicos lo dicen con claridad "maestro es quien te cuida y te explica otra vez si no entendés..." Maestro entonces es quien narra una historia, comparte una idea, la dificultad de una resta o una multiplicación, quien ofrece un puñado de palabras para contarnos quienes somos...y también, quién dejando al alcance una pregunta incita a buscar. Quien mirando asombrado las estrellas, nos incita a su misterio, dejándonos en suspenso ante el enigma del universo.

### **El deseo de durar...**

Me cuenta Graciana, maestra en el pueblo de mi infancia: *¿Por qué vale la pena? "- La pregunta se contesta cuando ves a un ex alumno y te saluda por la calle "chau seño" agitando su mano fuertemente....Si todavía se acuerda de mí.... Otro alumno te dice con una sonrisa gracias porque me ayudaste en esto.... O simplemente porque un niño te murmure 'quiero tener clases con vos'. O que te traigan una flor"*

El deseo de durar, "si todavía se acuerda de mí..." "Uno enseña, pero nunca sabemos si ese alumno, después nos recordará..." decía una maestra en un taller, cuando alguien sumó su voz y habló de "la alegría del encuentro con esos ojos -ya adultos- y la emoción de ver cómo lo que sembramos florece..."<sup>16</sup>

La enseñanza de un maestro puede ser valorada como trabajo de la transmisión en una mirada retrospectiva. Qué hace de alguien un maestro para otro, no es algo que se pueda planificar ni anticipar. Escapa a la prescripción y se sustrae del poder o la intención. Siempre juega algo del misterio, algo inexplicable "tiene un modo de decir, un no sé qué, que hace que lo siga".

Sin embargo, ser maestro es también situarse en ese gesto de generosidad que hace al otro discípulo. En trabajo maravilloso sobre los avatares de esta relación (un artículo de Sandra Carli, que ella, generosamente me envió) refiriendo a su maestro Spilimbergo, dice el pintor Carlos Alonso: "Yo no lo elegí a Spilimbergo, Spilimbergo me eligió a mí" (La Nación, 5/nov/1967).<sup>17</sup>

Por un largo tiempo me demore en esta frase, preguntándome quién elige a quién ¿Es el discípulo el que inventa al maestro? Es el alumno quien *nombra* y *reconoce a su maestro*. Pero lo hace retrospectivamente, es decir que antes hubo un gesto, un ofrecimiento. Una enseñanza que dejo su seña.

Porque se ofrece a otro no solo un saber, sino la posibilidad de sentirse capturado en la propia inquietud de aprender de quién enseña. *Vale la pena* entonces *enseñar- mostrar* nuestra relación al saber/no saber, ese deseo de conocer y dar a conocer el mundo.

*No se si me recordará...* Porque vivir es estar rodeado por la muerte, y enseñar es arriesgarse a saltar ese vacío, tender puentes más allá de los límites de la propia vida. Es por eso que vale la pena

<sup>16</sup> Registros de capacitación Cinemaestro 2006. Diamante. Entre Ríos.

<sup>17</sup> Citado por Carli.(2004) Imágenes de una transmisión. Lino Spilimbergo / Carlos Alonso. Mimeo<sup>16</sup>

De allí el deseo de durar, porque sabemos de la propia finitud Enseñamos porque sabemos de olvidos y de muerte, para que -como dice Debray- lo que vive conmigo no muera conmigo y nada más que conmigo.”(Debray, 1997).

### Desafíos y sorpresas...

Vale la pena ser maestros. Y pareciera que hay motivos. Las palabras que traigo dicen reiteradamente del *amor por los niños, entrega, vocación, deber, sacrificio, lucha*. También de *desafíos y sorpresas* en la tarea de enseñar.

Para Ana María ser maestro vale la pena, porque “es un profesión que nos sorprende cada día”; agrega Zulma: “Cada día es un nuevo desafío; donde prima la pasión de ser maestro” **Brillos de ausencia...**

Quisiera hacer un llamado de atención para pensar algo más. Compartir la pregunta por aquello que no aparece. Y vale la pena pensar ¿ por qué estas cuestiones brillan por su ausencia? Investigando, escuchando, leyendo lo que estos maestros cuentan acerca de por qué

*vale* ser maestros... No encontré:

**a-La inquietud por conocer, el amor por lo que se enseña.** De eso, no se habla. O se habla muy poco. Esas inquietudes por conocer e investigar, los deseos de saber que habilitan de trabajo *entre* un maestro y sus alumnos. Lo aprendido y lo que nos mueve en la interrogación de lo sabido, el desafío al que un trabajo intelectual nos arroja... Nada de esto se menciona aquí. ¿Cuál es nuestro vínculo al saber y a lo desconocido? ¿Cómo nos relacionamos con lo que enseñamos?

**b-El valor de la educación como política,** como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Nadie sin embargo contestó vale la pena porque la educación construye otras sensibilidades y ficciones colectivas, porque permite imaginar y luchar por un mundo con justicia.

Si vale la pena ser maestro *por amor*, justamente, la política y el amor tienen bastante en común: las pasiones, los antagonismos, la ficción que sostiene la ilusión de ser uno con el otro.

Es que en condiciones de empobrecimiento, vulnerabilidad de la infancia, en el horizonte que lo urgente trae consigo, sin mística normalista, idea de progreso, misión, utopía, sin revolución, ni política; lo que aparece es la perplejidad, el desamparo.<sup>18</sup> El puro voluntarismo cubriendo esa *falta de politicidad*. La acción despolitizada, individual, como amor o caridad.

### ¿Por qué la infancia reclama maestros?

“*Siempre que haya niños habrá docentes*”, me dijo una maestra. Interesante respuesta, pensé, y la anoté para compartir. Porque estas palabras nos invitan a pensar una inquietud: ¿Por qué la infancia reclama maestros?

<sup>18</sup> La mayoría relata algo del orden de la contención social: acompañando niños con problemas familiares, el cariño ante el desamparo de la infancia es a veces lavarles la ropa..., incluso algunos maestros rurales cuentan haberse quedado con algún niño en fines de semana o ante la muerte de uno sus padres.

Tal vez para mantener la pregunta por la educación como continuidad de lo humano en el mundo. Para no marchitarnos. «Porque está hecho por mortales, este mundo se marchita», entonces «hay que volver a ponerlo una y otra vez en su punto justo», como nos dice la filósofa, Hannah Arendt.<sup>19</sup>

Es que el nacimiento, la llegada de los nuevos, los niños, nos reclama en la doble tarea de preservación de *la vida* y perpetuación del *mundo*.<sup>20</sup> La posibilidad siempre abierta de un nuevo comienzo introduciendo la temporalidad en el mismo corazón de la enseñanza. Entre lo viejo y lo nuevo, entre pasado y futuro, o ese tiempo que ha sido y un tiempo que ya no será mío...

Aún cuando educar cobre valor en el presente. (y conviene no olvidarlo): Aquí, ahora. En cada clase. Con cada chico.

Porque toda vez que un maestro ofrece un viaje al país de los signos, invita al alumno a representarse y hace posible que el mundo en su ausencia. Es decir ese acceso a los signos, los conocimientos, las letras, los relatos, los números, las fórmulas químicas abre un espacio al pensamiento. Hace a girar la rueda de la vida. Entonces....una vez y otra vez.. Cada vez, siempre. *Siempre que haya niños habrá maestros.*

#### **Valiosos valientes.**

Cuando decimos la *infancia reclama maestros*, decimos reclama *enseñanzas*. Reclama *adultos* que ofrezcan un saber. Una inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas...Un camino de tiempo..También **adultos que puedan responder.**

La *infancia reclama maestros con valor, valiosos, valientes, que estén ahí, y enseñen.*

Maestros Jugados, que se las juegan ¿y como se las juega un maestro? Enseñando...

Pensemos.... Cuántas historias conocemos que han sido construidas al calor de una apuesta, sobreviviendo el embate de múltiples pobreza.... Reestableciendo un después para muchos chicos, que de no ser por la apuesta de la escuela, no tenían otra posibilidad que la urgencia sin mañana

¿Cuál es nuestro modo de estar ahí? ¿Nos jugamos en el desafío de ser maestros? Más allá de toda prédica del amor- ¿ejercemos -enseñando- ese doble amor a los nuevos y al mundo?

**Enseñar es ofrecer, es dar. Enseñar mostrar.** Un mundo nuevo se asoma si un maestro invita, llama, muestra..Si convoca a un movimiento que nos tras- lada desde lo familiar hacia un lugar desconocido. Si nos hace ver más lejos de lo que vemos...

Cuando uno **enseña está mostrando** un modo de pensarse a sí mismo y de pensar el mundo. Ese empuje vital que aventura a lo desconocido, lanzándonos a la conquista de lo infinito.

**Enseñar es hacer señas, dar pistas, poner en camino invitando a extender los límites de la vida.** La verdadera enseñanza, es consecuencia de una citación. “¿Por que me llamas,

<sup>19</sup> Hannah Arendt. (1996) Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre educación y política. Península.

<sup>20</sup> Arendt nos lo enseña así: “La educación tiene que ver con la natalidad , con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo” – Por el nacimiento somos arrojados a la vida al tiempo que nos introducimos al mundo. Arendt dice que el niño es un *recién llegado* no sólo una criatura viva, y nos diferencia a los humanos de otros cachorros, que llegamos a la vida al tiempo que nos introducimos en el mundo (Arendt. 1996 op. cit)



que quieres que haga?” (Steiner 2004) Un maestro contagia... *incita, infecta*. Porque se transmite esa chispa que enciende produciendo modificaciones en quien aprende Enseñar es mostrar otros mundos, para que todos y cada uno a su tiempo estén en condiciones de decidir quiénes ser, de que modo les gustaría ser. Uno puede elegir solo si tuvo la oportunidad de conocer, de ver, de que alguien alguna vez, le mostrara una rica variedad de posibilidades.

¿Estamos siendo generosos en el ofrecimiento? ¿Damos un repertorio abundante? ¿mostramos las pistas necesarias, las señas que invitan a un desplazamiento? ¿de que modo estamos siendo maestros?

### **Sin penas ni glorias.**

*Es por que enseñamos que somos maestros* Esto nos ubica de un modo especial en relación con la cultura, somos sus cuidadores y pasadores También en una relación de responsabilidad hacia lo por venir.

Un maestro es un inventor de mundos un guardián de lo imposible. Me gusta pensarlo, como aquel que puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace posible lo improbable

Ejercer como maestro nos ofrece esta posibilidad, la de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión.

Esa misma ilusión que da consistencia al tiempo venidero o al amor, la que se construye gesto a gesto, *sin pedir garantías* cuando correspondemos una mirada, o extendemos la mano hacia otro. .Voy a compartir entonces, un puñado de palabras, “Antes del fin”..Relata el escritor argentino Ernesto Sábato::-«Cuando alguna vez he vuelto a viajar en tren, soñé con encontrar a ese profesor de mi secundaria, sentado en algún vagón, con el portafolios lleno deberes corregidos, como esa vez -¡hace tanto!- cuando íbamos juntos en un tren y yo le pregunté, apenado de ver cómo pasaba sus años en tareas menores, “¿Por qué, Don Pedro, pierde tiempo en esas cosas?” Y él con su amable sonrisa me respondió “Porque entre ellos puede haber un futuro escritor”».

*Maestro es quien está cerca*, atento a sostener la mano y a la vez, *siempre mirando más lejos*. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que *vale la pena* visitar.

### **Entonces sí, vale la pena!**

Paraná lluvioso, marzo 2007.-

### **Guía de lectura**

✓ **Antes de leer el texto, responde a las siguientes preguntas:**

1.-Menciona los datos generales, sin dar nombres de un docente que haya sido significativo para vos y explica qué aspectos valoras en él y por qué

2.- El título de la ponencia de Carina Rattero, es “Ser maestro, ¿vale la pena?”.

2. a- Alguna vez te hiciste esta pregunta?

2 .b- Si te realizaste este interrogante, qué respuestas encontraste? Puntualízalas.

2. c- Crees que para ese profesor que mencionaste en el punto anterior, vale la pena ser docente? Explicita qué te lleva a pensar esto.

2. d- En el texto, un maestro le dice a su joven discípulo escritor que indague hondamente en su corazón los motivos que lo llevaron a escribir. Si no se te había ocurrido pensar en torno a la pregunta estructurante del texto, haz este ejercicio y puntualiza aquellos que gravitan en torno a ser docente de educación especial.

3.- ¿Qué representaciones tienes de tus futuros alumnos, es decir cómo te los imaginas? Cita sus rasgos o características generales.

4.- ¿Qué sentimientos te despiertan tus futuros alumnos?

✓ **Inicia la lectura del texto y contesta:**

1.- A lo largo del texto pudiste ir rastreando las respuestas que los docentes consultados dan ante la pregunta por qué vale la pena ser maestro. Cita los conceptos centrales que aparecen y que la autora los va analizando a lo largo de toda su exposición... ¿Coinciden con alguno de los motivos que planteaste en el punto 2 del ejercicio de prelectura?, ¿Con cuál?, ¿En qué sentido?

2.- Carina explicita los conceptos que estuvieron ausentes en las respuesta obtenidas, Puntualízalos. Establece una relación entre estos "ausentes" y algunas de las debilidades que presenta la educación escolar hoy.

3.- Ahora que te estás introduciendo en el texto, crees que ¿es posible amar a todos los niños y hacerlo por igual o como lo plantea la autora, lo que amamos es que nos amen? Escribe uno o dos párrafos donde reflexiones al respecto.

4.- En párrafos siguientes, se plantea la idea de que ser maestro es también estar preparados para renunciar a querer serlo todo para ese alumno, tal como ocurre con los padres, en algún momento. Desde tu punto de vista, qué dificultades crees que encierra aceptar esta renuncia? ¿Desde el punto de vista de la autora, qué posibilidades abre su aceptación?

5.- La ponencia también nos habla de la trasmisión, del pasaje de una generación a otra, desde tu punto de vista, qué transmitimos los docentes cuando enseñamos. Enumera. Piensa qué te gustaría, entonces transmitirles a tus alumnos.

6.- Por último, escribe una pequeña síntesis personal donde, recuperando conceptos centrales que pudiste pensar a lo largo de esta actividad, expliques por qué vale la pena ser maestro de educación especial.

## Texto y Actividad Nro.2

### Dictadura y discapacidad: entre ayer y hoy

Monday, 23 de March de 2009

Los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad recorrieron un largo camino en nuestro país, de la mano de militantes y de ciudadanos con discapacidad que, a 33 años del golpe de 1976, siguen siendo ninguneados por la sociedad e incumplidos por el Estado. Sin embargo, también ellas y ellos son desconocidos, inclusive para el propio colectivo.

### Cuando el reconocimiento de derechos es una paradoja...

Muchas y muchos de quienes tuvieron, o tienen, algún tipo de discapacidad en su vida saben lo que significó transitar casi sin derechos por este mundo. Los que hoy día tienen alguna de las tantas clases de discapacidad son reconocidos por nuestro derecho, aunque ello se cumpla irregularmente y, en ocasiones, deba exigir su cumplimiento por la vía judicial gracias a alguna mano amiga más que a su propia capacidad económica para ello.

Sin dudas, los ciegos fueron pioneros en la búsqueda del reconocimiento jurídico de su propia condición, al igual que las personas con discapacidad motriz. Gran cantidad de la normativa destinada a ambos tipos surgió a partir de la década del `50 pero no incluía a otras discapacidades no tan visibles, como la hipoacusia, la sordera o la insuficiencia renal crónica...

En ese sentido, comenzó la acción de varios militantes en pos del definitivo reconocimiento para todos los tipos de discapacidades, junto con un conjunto de derechos destinados a compensar la desigualdad existente en materia socioeconómica. La década del `70 fue fructífera, gracias a ellos, porque se comenzaron a visibilizar algunos de los obstáculos que impedían su plena inclusión social.

La labor de José Liborio Poblete, persona con discapacidad motriz y militante de la Unión Nacional de Discapacitados y del Frente Nacional de Lisiados Peronistas, en materia laboral, con el objetivo de facilitar el acceso al empleo de las personas con discapacidad es una de las más notorias, lo que le valió, junto a ser testigo de la desaparición de Claudia Inés Grumberg, estudiante de Sociología y con una artritis deformante que sufría, su posterior secuestro y asesinato a manos del Turco Julián. También es destacable la tarea social de Mónica Brull de Guillén, ciega, quien desarrollaba su acción con vecinos y otros integrantes de la comunidad no vidente del actual Servicio Nacional de Rehabilitación, ubicado en Ramsay y Echeverría de esta Ciudad y fuese secuestrada el 07 de diciembre de 1978 y liberada, junto a su esposo Juan Agustín Guillén, el 21 de diciembre de 1978.

Sin embargo, la sanción de la Ley Nº 22.431, en 1981, enmarcando los derechos del colectivo, no fue producto de estas luchas sino de situaciones particulares entre los genocidas. No podemos olvidar al hijo oligofrénico de Videla, Alejandro Eugenio, quien estuvo internado en la Colonia Montes de Oca y que fuese negado por sus propios padres, en principio, hasta la revelación de Página 12 (22/06/98) y existe la posibilidad

que ello, a pesar de su negación pública, hiciera pensar al genocida, quien sancionó la norma mencionada.

Mientras el terror reinaba mediante los secuestros y las torturas que se sucedían en todo el país, la dictadura reconocía los derechos de las personas con discapacidad y ello constituyó la más cruel paradoja del período 1976/1983.

### **De la paradoja a la vigencia efectiva**

La dictadura tuvo una mirada conservadora, de la mano de la Iglesia, hacia las personas con discapacidad pues no reconocía las capacidades diferentes e inclusive, no las consideraba útiles social y económicamente. Sin embargo, el Sistema Nacional de Protección a la Persona con Discapacidad, que estableció la norma sancionada por los genocidas, implicó la generación de nuevos derechos, como la eliminación de barreras arquitectónicas, el transporte gratuito aunque limitado a la educación y a la rehabilitación como también a las concesiones de pequeños comercios y el cupo laboral del 4% para la Administración Pública Nacional, que tuvieron un carácter formal pues nunca se hicieron efectivos y que solamente tomarían vuelo a partir de 1983.

La lucha de Poblete y de Brull de Guillén había provocado indirectamente el comienzo hacia la efectiva vigencia de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, los que aún necesitan de un nuevo impulso en esta democracia renga, donde todavía todo un colectivo debe penar por sus derechos.

Sin embargo, la mirada conservadora varió demasiado poco en democracia, a pesar de la Reforma Constitucional de 1994 y de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, de 1995, para dar paso a la pesada herencia de la dictadura que se perpetúa sobre un colectivo ignorado socialmente y relegado desde el Estado.

Solamente se reconocen los derechos desde el discurso, en lugar de acciones concretas. Esa fue la idea de los genocidas que se perpetuó desde 1976 y es la que continúa imperando en nuestro país, a pesar de la reglamentación de viejas leyes y de la sanción de otras nuevas, siendo la principal consecuencia directa de la dictadura militar en materia de discapacidad, la cual sigue operando sustancialmente en toda la clase política con el apoyo sistemático de la Iglesia.

¿Qué dirían de todo esto José Poblete, Mónica Brull de Guillén, Juan Agustín Guillén, Claudia Inés Grumberg; el matrimonio Ravelo Vega, ciegos de Rosario, cuya casa hoy alberga la Casa de la Memoria y tantas otras y otros?. Posiblemente nos alentarían, y nos siguen alentando, a que continuemos la lucha por esos derechos por los cuales algunas y algunos dejaron la vida y otros pudieron sobrevivir al infierno. Y en eso estamos, sobreviviendo...

## La dulce revancha de José Poblete

El miércoles pasado, la Corte Suprema de Argentina declaró inconstitucionales las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, que impedían procesar a los violadores de los derechos humanos de la última dictadura de ese país. El fallo sólo alude a la desaparición de un chileno y su esposa, pero sienta precedente y abre las puertas a la justicia. ¡Por fin!

Domingo 19 de junio de 2005

Alejandra Carmona

Nadie puede reconstruir ese 28 de noviembre de 1978, pero seguramente José iba cantando. A él le gustaba cantar. Se entretenía escuchando a Serrat y uno que otro disco que había llevado desde Chile con música de Víctor Jara.

Así podía estar tardes enteras. Montado en su silla de ruedas, tocando guitarra, capeando el tiempo que le quedaba entre los estudios de sicología y su trabajo por el Frente de Lisiados Peronistas, que él mismo creó.

No hay fotografías. No hay testigos. A José Poblete lo detuvieron mientras se desplazaba en su silla de ruedas por el barrio Floresta en Buenos Aires. Había dejado hacía un rato la facultad donde estudiaba. Sin embargo, nadie sabe exactamente a qué hora, quiénes fueron, de qué forma ocurrió todo. No hay más datos.

Lo que pasó ese día y los 26 años siguientes revolvió el recuerdo de la represión argentina esta semana, cuando la Corte Suprema de ese país declaró inconstitucionales las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, dictadas en 1986 y 1987, que permitieron la impunidad para quienes cometieron crímenes de lesa humanidad durante la última dictadura militar (1976-1983).

Las madres y abuelas de la Plaza de Mayo se abrazaron incrédulas. Los abogados de derechos humanos de todo el mundo celebraron la medida. En Chile y en Argentina las familias de José Poblete y Marta Gertudis Hlaczik recordaron otra vez ese 28 de noviembre de 1978.

Fue el caso de este chileno y su esposa, ambos detenidos y desaparecidos al otro lado de la cordillera desde ese final noviembre, el elegido por los jueces del tribunal para elaborar los argumentos que terminaron con las "leyes del perdón". Aunque el fallo alude sólo al caso de José y Gertrudis, quienes llevan años buscando justicia lo ven como una puerta abierta para el procesamiento de otros violadores de derechos humanos.

### Cayó del tren

"¡Las piernas de José, las piernas de José!", no dejaba de gritar en su casa de la Villa 4 de Septiembre su hermanastro Fernando cuando se enteró de que el mayor de la familia había tenido un grave accidente en la VI Región. José iba camino a Curicó a hacer unos trámites cuando cayó del vagón del tren. Luego vinieron el pavor, la sangre, el hospital, la silla de ruedas.

Después de ese accidente, el 17 de septiembre de 1970 sufrió la amputación de sus piernas. Esto fue el primer hecho traumático en la vida del joven de 16 años que creía en la libertad y en la revolución para construir una sociedad más justa.

Sus sueños se vinieron abajo. Por un tiempo. Él era inquieto, había participado en comunidades cristianas. Fue presidente del centro de alumnos del Liceo Industrial José Santos Ossa, en San Miguel; ayudó a formar el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER) y contribuyó a las tomas de terreno en la periferia de Santiago.

Buscarita Roa, su madre, no encontraba forma de detener sus inquietudes sociales. Debíó entregarse absolutamente al destino el día que su hijo creó la primera sala de clases sin profesores titulados. "La escuelita para el niño trabajador" fue todo un acontecimiento en el pasaje 40 de la población. El comedor de la casa sirvió para enseñar a leer y a escribir a los hijos de los obreros, que aprendieron el silabario sin el silabario.

Todo esto se venía con sarcasmo a su memoria. Una y otra vez. Mientras miraba incrédulo -sin piernas- desde su habitación hacia la calle San Martín desde una ventana del Traumatológico. Hasta que decidió que lo suyo era ganar batallas. Así su historia de desesperanza terminó un día de 1971, cuando decidió partir a rehabilitarse a Argentina.

"Nadie es profeta en su tierra", le dijo ese día a Buscarita, y enfiló hasta el aeropuerto. Era la primera vez y la última que José salía de Chile.

### **La revolución de las sillas**

Cuando llegó a Argentina, nunca dejó de extrañar los cerros y los mariscos de Chile. Tampoco a su hija Patricia, que estaba por nacer en la población, aunque con la madre de la niña perdió el vínculo de pareja cuando cruzó la cordillera.

Argentina entonces era un hervidero. La situación social y política obligaba a los militares a entregar el Gobierno a los civiles. Sin embargo, la inestabilidad se transformaba en un ir y venir de presidentes, generales, armas y uniformes.

José tenía 17 años cuando llegó a Buenos Aires y comenzó su tratamiento.

Se encontró en el centro de rehabilitación con cientos de jóvenes discapacitados que comenzaron a trabajar por sus derechos, mientras la situación política les jugaba en contra. Eso hasta 1973, cuando el general Alejandro Agustín Lanusse organizó la vuelta al orden constitucional y convocó las elecciones de ese año.

José Poblete se puso a la cabeza de su creación: el Frente de Lisiados Peronistas, proclive al gobierno de turno, y así logró una ley inédita en el mundo: el 5% de la mano de obra de cada empresa debía estar conformado por discapacitados.

El triunfo de este grupo generó desconcierto en un país acostumbrado a que los ordenara la caridad. Generalmente eran las mujeres de la alta sociedad trasandina las encargadas de aminorar el sufrimiento de los lisiados.

La vida para José entonces siguió siendo de lucha y ya no sólo se acompañaba de la esperanza peronista. Había conocido a Gertrudis Hlaczik, una joven descendiente de alemanes que, como él, compartía sus deseos de justicia. Juntos disfrutaban de lo que a

José más le gustaba de Argentina: la carne y el Río de la Plata. Además dividían su tiempo entre el trabajo y el movimiento social.

El 25 de marzo de 1978 terminó de unirlos. En el Hospital de Clínicas nació Claudia, su hija. Rubia como la mamá, pero con marcados rasgos chilenos como el papá.

### **El garaje de la muerte**

Cuando nació su hija, la dictadura ya estaba instalada. En 1976 había llegado al poder, con la excusa de la reorganización social que ocuparon todas las dictaduras en América Latina, el teniente general Jorge Rafael Videla. La Junta de Comandantes, que presidía, había sacado del palacio de Gobierno a la viuda de Perón. Y había devuelto el miedo a la calle.

A José le parecía que no quedaba más que terror en el aire, en la tierra, en el Río de la Plata. A su alrededor veía empresarios, militares y obispos coludidos. También vio la ley, que había sido su estandarte, convertirse en letra muerta. La norma conseguida por el Frente de Lisiados Peronistas fue la tercera en ser abolida por la dictadura.

También sintió el peso de la represión cuando fue detenido y llevado a uno de los centros de tortura más emblemáticos de Argentina, un garaje, El Olimpo. Ese 28 de noviembre de 1978 todos dejaron de tener certeza sobre el paradero de Poblete. Tenía 23 años.

En su casa blanca de Guernicas, un barrio popular de la provincia de Buenos Aires, a su esposa, Gertrudis, y su hija, Claudia, las asoló la dictadura la noche siguiente a la detención de José. Lo que pasó entonces también está en las sombras. Las vecinas dicen que vieron llegar un camión militar, que sacaron a la mujer y a la niña, de ocho meses entonces, y se llevaron todo lo que había en la casa.

Días más tarde, a los amigos de José que estuvieron detenidos con él en El Olimpo, no les quedó duda de que él había sido "trasladado", porque vieron su silla de ruedas tirada en la puerta del centro de torturas.

Al mes siguiente del secuestro, Gertrudis se comunicó telefónicamente con su madre para preguntarle si le habían entregado a Claudia, que estuvo sólo dos días con ellos en el encierro. La respuesta fue negativa. De Gertrudis tampoco se supo más.

### **El robo**

Claudia Poblete vivió 22 años de su vida como Mercedes Beatriz Landa. Fue criada por los represores de sus padres, el teniente coronel Ceferino Landa, y su esposa, Mercedes Moreira. Se enteró en un despacho de tribunales que tenía otra familia cuando el juez Gabriel Cavallo le mostró una foto que le había tomado su abuelo en el momento de su nacimiento.

Luego venían más papeles, una prueba de ADN, pero nada de esto fue necesario. Cuando se encontró con su tío Fernando le preguntó: "¿Qué haces vos acá?". Y ambos sintieron que se conocían de toda la vida.

Claudia está en permanente contacto con su hermanastra Patricia, que vive en Coquimbo y que, a pesar de que no conoce a su padre, sólo siente orgullo y admiración

por lo que hizo. "Él es mi compañero. Yo lo siento. En la lucha social y porque creo que hay caminos posibles para la justicia", dice Patricia, hoy con 29 años.

En cambio, Claudia, de 27 años, casi no habla con la prensa, y sólo la semana pasada en el diario argentino "Página 12" dijo que "ninguna condena le va a sacar lo que pasó. Pero es importante que estas leyes (la de Obediencia Debida y Punto Final) que fueron injustas sean anuladas. Es importante que institucionalmente se sepa qué pasó y quiénes fueron los responsables".

Sus "apropiadores" -como les dicen en Argentina a los padres militares que secuestraron niños de detenidos durante la dictadura-, que fueron procesados y encarcelados, aún mantienen una relación con ella. Una relación que sólo ella conoce, pero en la que todos sienten que hay algo de cariño.

La familia de José, especialmente su hermanastro, aún no sale del asombro por la decisión de la Corte Suprema. Fernando dice que José hizo historia dos veces en la Argentina: primero, con la ley a favor de los lisiados, y ahora, con el fallo del tribunal. Su madre, en cambio, no se cansa de buscar a José y a Gertrudis. Buscarita Roa seguirá de pie en la Plaza de Mayo hasta que alguien le conteste dónde están. L





## GUIA DE TRABAJO NRO.3

# La Escuela y la Igualdad: Renovar la apuesta.

*Pablo Bernasconi, "Las buenas ideas". (2012).*

*Docentes a cargo:*

*Troyano, Griselda.*

*Caporaletti, Verónica.*

### Consignas de trabajo.

- 1- La propuesta tienen la finalidad de empezar a pensar un concepto complejo, polisémico y que tiene efectos directos en nuestras prácticas educativas. Nos referimos al término "Igualdad". La noción de igualdad acompañó a la escuela desde sus orígenes y fue naturalizando formas de hacer y pensar que tienen vigencia aun en nuestros días. Para comenzar proponemos a los ingresantes volver a mirar sus trayectorias escolares, analizar brevemente sus biografías escolares a partir del siguiente interrogante ¿Cómo podrían referenciar su experiencia escolar en relación a la igualdad?. ¿Qué situaciones escolares dan cuenta de que la escuela asumió el mandato de igualar?
- 2- A partir de este análisis se observará a continuación el corto cinematográfico HIYAB del director Xavi Sala. El mismo interroga el relato sobre la inclusión, la igualdad y la diferencia en la escuela.
- 3- En relación a lo analizado invitamos al abordaje del artículo de I. Dussel y M. Southwell a fin de analizar los siguientes núcleos problemáticos:  
¿Cómo se pensó la igualdad en los orígenes de la escuela? ¿Qué efectos tuvo en los sujetos? ¿Qué relación se establece entre esta concepción de igualdad y la educación especial? ¿Cuál es el cambio que se propone en la actualidad? ¿Cómo

podemos pensar desde nuestras prácticas formas más complejas de igualdad en la escuela?

Inés Dussel - Myriam Southwell. La escuela y la igualdad. Revista el Monitor. Nº1. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>

### La escuela y la igualdad: renovar la apuesta

La igualdad es un concepto querido por los educadores. La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada. La idea de "escuela pública" como un espacio común que proponía una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

La noción de igualdad moderna se planteó superar un sistema de castas y jerarquías que establecía distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales. El establecimiento de la igualdad ante la ley, si bien todavía hoy dista de ser una realidad efectiva, fue un paso importante para instituir una sociedad basada en principios igualitarios: todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. Que eso no era así ni siquiera entre los sectores más privilegiados de la sociedad, lo muestra la historia de Mariquita Sánchez de Thompson. Esta mujer valiente tuvo que pedirle al Virrey Sobre Monte, en 1804, que intercediera ante su madre para poder casarse con su primo Martín Thompson, en una apelación a la autoridad masculina - exterior a la familia- frente a lo que consideraba una vulneración de sus "justos y honestos deseos" por parte de su madre.(1) Las mujeres, en ese entonces, no eran consideradas iguales a los hombres; sus destinos eran decididos por sus padres o maridos, o por los adultos a cargo de la familia. Tampoco eran iguales los mulatos, los indígenas o las "castas raciales", como se las llamaba entonces. La afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una "vida buena para para todos.

Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. Podemos encontrar dentro de él las implicancias de la igualdad ante la ley, la prohibición en pos de la igualdad, la igualdad como derecho, la igualdad como imposición, la igualdad como punto de llegada o de partida, las experiencias históricas concretas de construir la igualdad, entre otros. ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela? ¿Cómo podemos pensar hoy en formas más complejas de la igualdad? Quisiéramos, a continuación, empezar a responder estas preguntas,

convencidas de que la igualdad sigue siendo un valor fundamental para una sociedad más justa y más plena.

**La escuela Sarmientina: igualar es lo mismo que homogeneizar.**

Recordar que la igualdad no es un concepto unívoco resulta útil para pensar la forma en que procesamos esta voluntad de igualar desde el sistema educativo. En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación, fue motivo de orgullo para muchas generaciones. En el caso de la generación del ochenta, la propuesta fue más suavizar las desigualdades que construir una igualdad: "El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez, haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo" (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV). Pero más allá de las proclamas, la escuela fue un medio importantísimo para conformar una ciudadanía letrada que se sintió parte de una comunidad inclusiva.

Sin lugar a dudas, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación. Porque la igualación -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que

ella consagraba. Si este "en común" no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

### **El desplazamiento de la igualdad a la diversidad**

Este consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes como la vía hacia la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, cuando se hicieron más visibles las marcas autoritarias de esta forma escolar. A partir de 1983, surgieron propuestas democratizadoras y participativas que plantearon con fuerza la necesidad de regímenes de convivencia más tolerantes en las escuelas. Con el apoyo de las psicologías constructivistas, también se empezó a valorar al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza.

La década de los '90 evidencia una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. El problema no es, a nuestro entender, que se hayan focalizado las prestaciones, una medida muchas veces necesaria en un contexto de pocos recursos y de necesidades diferenciadas; lo que aparece como preocupante es que, en esta situación, la igualdad quede postergada a un futuro lejano, que será el efecto de políticas y acciones bastante imprevisibles. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo "Nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos." (2) Quizás uno de los legados más pesados que ha dejado esa década en nuestro país es la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador permite interrogarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y cómo se está pensando hoy. Por ejemplo, en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La "diversidad" es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

En realidad, lo sabemos todos, la escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente, la escuela incluyó a una población cuyos integrantes eran -por

supuesto- diferentes; pero su condición de diferente no se antepone a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla. Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema, ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a "los diversos" así entendidos, ¿qué nos diferencia de las propuestas tan autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como "prescindibles", "desechables" o "imposibles de educar" a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?

El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, y desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una "diversidad injusta"? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común. Un ejemplo alejado de nuestros dolores cotidianos puede ayudar a dimensionar esta tensión. Hace pocos meses, en las escuelas francesas se pusieron algunas de estas cuestiones en discusión cuando se prohibió a las niñas musulmanas usar el velo islámico en las escuelas. Las comunidades reclamaron mayor pluralismo religioso y las autoridades invocaron la cualidad secular de la escuela pública francesa. ¿En qué medida el velo atenta contra la escuela laica? ¿Puede haber un sentido de la inclusión que garantice mayor tolerancia a las creencias y posturas de cada uno? Es cierto que, si algo es totalmente diverso, ello significaría que no es posible establecer con otros esa zona del "en común". Por otro lado, si la sociedad no hace lugar a las diferencias, y supone que todos tenemos que ser idénticos y pensar lo mismo, se convierte en la pesadilla de Georges Orwell en 1984. ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? Pensando estas preguntas desde la Argentina del 2004, ¿cómo combinamos lo común y lo diverso en situaciones cotidianas que parecen echar por tierra cualquier perspectiva de igualdad?

### **Igualdad, diversidad y fracaso escolar**

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones es en la cuestión del fracaso escolar. El mirar lo que aprenden los chicos, desde una u otra óptica determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los

alcances y los límites de nuestra acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta pregunta se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas y desgarradoras que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que "incapacita". Frases como "qué querés que hagamos, con la familia de donde viene" o "de esta gente no se puede esperar mucho" señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. Parecen decir que aquellos nunca llegarán a ser tan iguales como estos: la diversidad es sinónimo de desigualdad.

Frente a eso, hay otros que se inclinan por una visión más idealizada de la pobreza que a veces se mimetiza con "lo que hay" y que, sin quererlo, recae en una propuesta voluntarista de ir a reparar injusticias más allá del límite de lo posible; porque, digámoslo, en la Argentina de hoy, con tanto desamparo, a cualquiera esa tarea le queda grande. En algunos partidos del conurbano bonaerense ya se habla de los "docentes quemados": son quienes apostaron durante años a trabajar en escuelas en sectores urbano-marginales y terminaron agotados, frustrados y desalentados. ¿Cómo protegerlos, y proteger las experiencias interesantes y productivas que se hacen en miles de escuelas que incluyen, educan y asisten a miles de chicos en condiciones durísimas? Quizás una manera es recuperar la especificidad de la escuela, algunos límites sobre lo que puede hacer; y discutir más y mejor el cómo lo hace, y cómo organiza y reparte las otras tareas vinculadas al bienestar de los alumnos.

### **La igualdad como punto de partida: condiciones para la escuela**

Para no caer en la culpabilización de los niños y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Entendemos que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto de aprendizaje; es decir, esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran. Así, los desempeños subjetivos, aun cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen. Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que

haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Lo cual no quiere decir abolir la asimetría de la relación pedagógica: tiene que haber un docente con una voluntad y un deseo y un saber que transmitir. Pero esa transmisión debe pensarse como un acto de institución de la igualdad, actual, efectiva, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual.

Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales no significa considerarlos iguales porque están inmersos en la misma intemperie que a veces sentimos nos horizontaliza en el desamparo y la desprotección, sino porque tienen un lugar de pares en esa sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común, que es propia de cada generación, como alguna vez lo definió la filósofa Hannah Arendt; es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden pero que solos -sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda.

(1) Véase Sánchez de Thompson, Mariquita (2003), *Intimidad y política*. Diario , cartas y recuerdos, edición a cargo de M. Gabriela Mizraje, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editores, pág. 325-326.

(2) Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente*. Notas sobre el cambio de una cultura. Ed.Siglo XXI. Editores Argentina S.A., Buenos Aires,

## TEXTO Y ACTIVIDAD NRO.5

### TALLER DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y SU DIDÁCTICA'

Docentes: Paola Vilte y Claudia Giagnorio

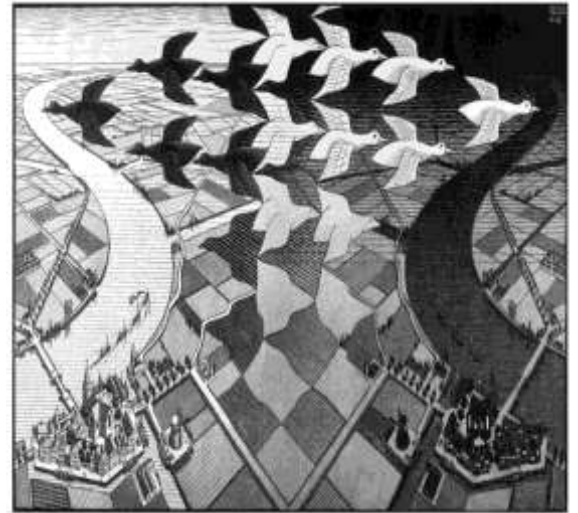
“Desde muy pequeño, en su mundo familiar, el niño se encuentra ante situaciones–problemas de toda índole. La forma como las enfrenta dependerá de la actitud de los adultos que lo rodean.

Por ejemplo, si un niño quiere un juguete que está en un estante fuera de su alcance y lo pide, puede ocurrir que:

- 1) Se lo den. Esto se repetirá cada vez que el niño quiera un juguete, y no pueda alcanzarlo.
- 2) Se le diga: ‘Súbete al banco y búscalo’. Se le da la solución, que podrá aplicar cada vez que se repita la situación.
- 3) Se le diga: ‘Trata de encontrar la forma de alcanzarlo’. El niño descubre que subiéndose al banco puede alcanzar sus juguetes y a diferencia del segundo caso, cuando no tenga un banco buscará la manera de lograrlo.

*En el primer caso, no le dieron la oportunidad de plantearse el problema. En el segundo le dieron la solución. En el tercero, el niño resolvió solo su problema.”*

*Extraído de ‘Así aprendemos Matemática’ de Bergadá Mujica y otros.*



M.C. Escher, *Day and Night*.

## UN MARCO PARA TODOS LOS EJES:

### TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La Matemática, tal cual se la concibe en el mundo actual, se ha transformado en un medio que posibilita y optimiza el tratamiento de la información. Los recursos que se utilizan en los diarios, revistas, medios audiovisuales, para describir la información, tienen un gran sustento matemático y el hombre actual debe estar listo para captar lo que recibe y dar respuestas sobre ello.

El modo como nos relacionemos con la información que nos va brindando nuestro entorno, la forma en que la organicemos y procesemos y la manera como utilizemos los recursos matemáticos darán la resultante de un proceso de aprendizaje, para desarrollar



capacidades y actitudes que favorezcan la organización y el procesamiento de la información que reciben del medio. Consideramos que el tratamiento de la información involucra contenidos relativos a la capacidad de leer, captar, analizar, organizar y comunicar la información, utilizando distintos recursos.

*Cuando se resuelve un problema, se trata información, por lo tanto los aspectos propios de la resolución del mismo –análisis de datos, selección de incógnitas, estrategias para su solución, posibilidades de desarrollo en otro contexto, aplicaciones que aporta a otras disciplinas, etc.- se engloban en el marco mencionado y deben ser objeto de estudio y de enseñanza.*

Siempre que se intente resolver un problema y tratar la información adecuadamente, permitirá adoptar estrategias correctas para su solución y favorecer un mejor entendimiento e interpretación de la realidad.

En este contexto la Matemática se torna un elemento fundamental. En cualquier tipo de problemas, por elementales que sean, aparecen datos, incógnitas, alguna información que manejar. El interpretar un enunciado no involucra solamente la comprensión del mismo desde la lectura, sino que es parte de un quehacer matemático y un método que debe desarrollarse.

Es común pensar que todos los datos del problema deben ser usados, evitan así una etapa muy importante en la resolución como es la selección de datos. Tampoco se trabajan problemas donde falten datos, olvidándonos que resolverlos implica, como acción, la detección de los datos faltantes.

A la luz de lo anteriormente explicitado, cobra cuerpo la importancia del marco adoptado, ya que el tratamiento de la información y la resolución de problemas nos dan respuesta sobre cuál es el rol de la Matemática bajo este diseño.

**Enseñar a resolver problemas** no consiste solo en dotar de destrezas y estrategias eficaces, sino también de crear el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta.

Se considera un problema a “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución” (LESTER, 1983). Es decir que una situación sólo puede ser concebida como un problema en la medida en que existe un reconocimiento de ella como tal problema, y en la medida en que no dispongamos de procedimientos de tipo automático que nos permitan solucionarla de forma más o menos inmediata, sino que requieran de algún modo un proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir.

Esta última característica sería la que diferenciaría un verdadero problema de situaciones similares como pueden ser los ejercicios.

## **PASOS NECESARIOS PARA RESOLVER UN PROBLEMA, según POLYA**

### **Comprender el problema**

- ¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos?
- ¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente para determinar la incógnita? ¿Es suficiente? ¿Redundante? ¿Contradictoria?

### **Concebir un plan**

- ¿Se ha encontrado con un problema semejante? ¿O ha visto el mismo problema planteado en forma ligeramente diferente?
- ¿Conoce un problema relacionado con éste? ¿Conoce algún teorema que le pueda ser útil? Mire atentamente la incógnita y trate de recordar un problema que le sea familiar y que tenga la misma incógnita o una incógnita similar.
- He aquí un problema relacionado al suyo y que se ha resuelto ya. ¿Podría usted utilizarlo? ¿Podría utilizar su resultado? ¿Podría emplear su método? ¿Le haría a usted falta introducir algún elemento auxiliar a fin de poder utilizarlo?
- ¿Podría enunciar el problema en otra forma? ¿Podría plantearlo en forma diferente nuevamente? Refiérase a las definiciones.
- Si no puede resolver el problema propuesto, trate de resolver primero algún problema similar. ¿Podría imaginarse un problema un tanto más accesible? ¿Un problema más general? ¿Un problema más particular? ¿Puede resolver una parte del problema? Considere sólo una parte de la condición; descarte la otra parte; ¿en qué medida la incógnita queda ahora determinada? ¿En qué forma puede variar? ¿Puede usted deducir algún elemento útil de los datos? ¿Puede cambiar la incógnita o los datos, o ambos si es necesario, de tal forma que la nueva incógnita y los nuevos datos estén más cercanos entre sí?
- ¿Ha empleado todos los datos? ¿Ha empleado toda la condición? ¿Ha considerado usted todas las nociones esenciales concernientes al problema?

### **Ejecución del plan**

- Al ejecutar el plan de la solución, compruebe cada uno de los pasos.
- ¿Puede usted ver claramente que el paso es correcto? ¿Puede usted demostrarlo?

### Visión retrospectiva

- ¿Puede usted verificar el resultado? ¿Puede verificar el razonamiento?
- ¿Puede obtener el resultado en forma diferente? ¿Puede verlo de golpe? ¿Puede usted emplear el resultado o el método en algún otro problema?

### **ALGUNAS TÉCNICAS QUE AYUDAN A COMPRENDER MEJOR LOS PROBLEMAS:**

- Hacer preguntas del siguiente tipo:
  - ¿Existe alguna palabra, frase o parte de la presentación del problema que no entiendo?
  - ¿Cuál es la dificultad del problema?
  - ¿Cuál es la meta?
  - ¿De qué datos parto?
  - ¿Conozco algún problema similar?
- Volver a plantear el problema en sus propios términos.
- Explicar a los compañeros en qué consiste el problema.
- Cambiar el formato de presentación del problema (utilizar gráficos, dibujos, etc.)
- Cuando es muy general, concretar el problema en ejemplos.
- Cuando es muy específico, tratar de generalizar el problema.

### **ALGUNOS HEURÍSTICOS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:**

- Realizar búsquedas por medio del ensayo-error.
- Aplicar el análisis medios-fines.
- Dividir el problema en subproblemas.
- Establecer submetas.
- Descomponer el problema.
- Buscar problemas análogos.
- Ir de lo conocido a lo desconocido.

### **PROBLEMAS DE MATEMÁTICA**

**Problema 1:** Responda a las preguntas correspondientes a cada enunciado.

*a) La familia Lemar decide ir a visitar a sus amigos que viven en una ciudad que está a 135 Km. del pueblo donde ellos viven. Salen con su auto y a los 72 Km. se detienen en una estación de servicio a cargar combustible. Luego prosiguen su viaje llegando de sus amigos al atardecer.*

*Averigua la distancia a la que se encuentran de la ciudad cuando pararon en la estación y cuánto debieron pagar por la carga de combustible.*

**Contesta en cada inciso SI o NO.**

Los datos que te proporciona el problema son:

- ⇒ La distancia desde la estación hasta la ciudad.
- ⇒ Lo gastado en la estación por la carga de combustible.
- ⇒ La distancia desde el pueblo a la ciudad.
- ⇒ La hora de llegada a la casa de sus amigos.
- ⇒ La distancia desde el pueblo a la estación.

Debes averiguar...

- ⇒ La distancia del pueblo a la estación.
- ⇒ La distancia entre la estación y la ciudad.
- ⇒ El nombre de la ciudad donde viven sus amigos.
- ⇒ El tiempo que tardan en realizar el viaje.
- ⇒ El precio de la carga de combustible.

**b)** *Un camión entra a un semillero ubicado en Venado Tuerto a comprar un cargamento de maíz. Debe anotar su peso vacío. Al detenerse en la plataforma de la balanza ésta indica el peso del camión: 2500 Kg. El camión se aproxima a un silo y carga la semilla. Una vez cargado el camión pesa 7800 Kg. ¿Cuántos Kg pesa el cargamento? ¿Cuánto debe pagar el camionero por la carga?*

**Contesta por SI o NO.**

¿Qué te pregunta?

1. ¿El lugar de la carga?
2. ¿El peso del camión vacío?
3. ¿El tipo de semilla que se carga?
4. ¿El peso de maíz cargado?
5. ¿El precio de la carga?
6. ¿El peso del camión cargado?

¿Qué datos te proporciona el problema?

1. ¿El precio del maíz?
2. ¿El peso del maíz cargado?
3. ¿El peso del camión vacío?
4. ¿El precio del camión?
5. ¿El peso del camión más el del maíz?

¿Puedes con los datos proporcionados contestar a todas las preguntas que se te hacen? ¿Por qué?

**Problema 2:** Por debajo de una cerca de madera se contaron 10 patas de animales y corresponden a conejos y pollos solamente ¿Cuántos animales de cada especie hay?

**Problema 3:** Un canasto contiene más de 7 docenas, pero menos de 100 flores. Escriban el posible número de flores que puede haber en el canasto de acuerdo con cada condición.

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| a) Es múltiplo de 4 y 6: .....           | b) Es divisible por 10: ..... |
| c) Es múltiplo de 7, pero no de 2: ..... | d) Es divisible por 31: ..... |

**Problema 4:**

Para resolver este crucinúmero, deben descubrir las incógnitas, indicadas en las referencias horizontales y verticales, y completar las casillas correspondientes. En cada casilla deben escribir una sola cifra.

Referencias horizontales

- 1) Número que sumado a 3 das como resultado 18.
- 2) Año del descubrimiento de América.
- 5) Número que restándole el triple de 7, es igual al cuadrado de 20.
- 6) Número cuya tercera parte, sumada a 8, da por resultado 21.
- 8) Número cuya mitad es igual a la raíz cuadrada de 81.
- 10) Número que sumado a 25, da por resultado el cuadrado de 10.
- 11) Número que dividido por 8 da 103 como cociente exacto.
- 13) 1 unidad, 5 decenas, 3 centenas.
- 15) Número de grados que mide un ángulo recto.
- 16) Raíz cuadrada de 2500.

Referencias verticales

- 1) Número que, sumado a 1, es igual a la raíz cuadrada de 121.
- 2) Número de meses del año.
- 3) Número cuyo doble es igual a 828.
- 4) Raíz cuadrada de 40.000.
- 5) Cuadrado de 7.
- 6) El cubo de 6, más el cuadrado de 13.
- 7) Cuadrado de 12.
- 8) Año de la revolución francesa.

9) Año de la muerte del general José de San Martín.

12) Raíz cuadrada de 441.

14) Raíz cúbica de 1.000.

**Problema 5:** En un curso de 35 alumnos, 7 alumnos no aprobaron la evaluación. La misma evaluación se tomó en un curso de 48 alumnos y no aprobaron la evaluación 9 de ellos.

- a) ¿En qué curso hubo mayor rendimiento?
- b) ¿Cuál es el porcentaje de alumnos que aprobaron la evaluación en cada curso?

**Problema 6:** Los 5800 espectadores se encuentran, la mitad en la platea, la quinta parte en los palcos y el resto en el pulman. ¿Cuántos espectadores hay en cada sector?

## TALLER DE ORIENTACIÓN EN TÉCNICAS DE ESTUDIO

Prof. Marcela Kowszik y Marcela Rodriguez

### Técnicas de estudio

#### EL RESUMEN

Es una de las estrategias de aprendizaje que más se utiliza para abordar los textos académicos, ya que los mismos suelen ser muy extensos, dedican muchos párrafos a explicar, fundamentar, presentan ejemplos y analogías. Se la considera estrategia porque es un proceso de toma de decisiones conscientes. Esta técnica se aprende en tanto se la aplica respetando sus procedimientos.

El resumen de un texto es la construcción de un texto nuevo que presenta de manera condensada los aspectos más significativos del texto original.

#### Aspectos a considerar

##### Resumen

##### ¿En qué consiste?

En reducir la extensión de un texto, transcribiéndolo en forma condensada, respetando la coherencia y la trama del texto base. Implica reflexionar sobre ese texto, generalizar o abstraer.

##### ¿Cómo se redacta?

Respetando el lenguaje, orden y la jerarquización de ideas propuestas por el autor. Debe ser conciso pero sin omitir puntos importantes. No es necesario utilizar las mismas palabras del autor, es posible usar sinónimos.

##### Fases

- \*Lectura comprensiva
- \*Seleccionar las ideas importantes dentro de cada párrafo.
- \*Conectar las ideas claves, agregando nexos para articular las ideas entre si.
- \*Establecer un criterio de organización de las ideas (cronológico, comparativo, etc)

##### ¿Qué se debe evitar?

- La descripción extensa.
- Agregar información trivial o redundante.
- Transcribir los fragmentos subrayados sin vincularlos entre sí.
- Modificar la intencionalidad del autor.

#### LA SÍNTESIS:

Si a un resumen le añadimos comentarios o aclaraciones, lo expresamos según nuestro estilo, es decir, le hacemos aportaciones personales recurriendo a nuestra Estructura Cognitiva, habremos obtenido una Síntesis.

La síntesis supone la recomposición de un todo que fue separado en sus partes significativos durante el proceso de *análisis*. En el estudio, dicho análisis se lleva a cabo al aplicar

la técnica de *subrayado* que, precisamente, separa las ideas principales y secundarias del texto de todo aquello que sea complementario (ejemplos, ilustraciones, citas, etc.).

Se ha de procurar que la síntesis sea lo más breve y concisa posible, destacando sólo lo esencial del texto. Como el resumen, tampoco requiere de una disposición gráfica especial.

La elaboración de síntesis te ayudará a:

- Obtener una lectura activa.
- Aumentar el nivel de concentración.
- Desarrollar la capacidad de captar lo esencial de un texto.
- Permite construir un modelo mental del texto.

## **LOS MAPAS CONCEPTUALES**

**Un mapa conceptual** es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido, y ordenado de una manera jerárquica. La información se organiza y representa incluyendo los conceptos más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos o menos inclusivos en la parte inferior.

Los conceptos van en elipses o recuadros y las palabras-enlace con minúscula, junto a las líneas de unión. Los conceptos (o sea, los recuadros) se relacionan con estas líneas de unión. (Ver ejemplo de agua potable)

Los componentes fundamentales de los mapas conceptuales:

**\*Términos conceptuales**

**\*Conectores**

**\*Proposiciones**

Por concepto se entiende aquellas ideas que caracterizan a algo, o las regularidades en los objetos, sucesos o acontecimientos; se designan siempre con términos que pueden estar compuestos por una o varias palabras.

Los conectores son otro tipo de palabras y establecen relaciones explícitas entre los conceptos, ejemplo: a través de, con, puede ser, en consecuencia, por lo tanto...entre otros. A partir de que los conectores van relacionando los conceptos se forman las proposiciones que a su vez se relacionan entre sí, ya sea por las palabras de enlace o por las jerarquías entre los conceptos que la componen.

De este modo, a partir de dos conceptos y un conector se puede formar el mapa conceptual más elemental.

### **¿Cómo se elabora?**

- Efectuar una lectura comprensiva del texto.
- Identificar los conceptos o ideas principales.
- Ordenar los mismos según una relación jerárquica.



- Construir proposiciones para vincular los conceptos seleccionados.

Es importante que cuando construyas un mapa conceptual tengas en cuenta el impacto visual, es decir, organizar los conceptos y las proposiciones de una manera clara y agradable a la vista.

# Anexo

*“Cuanto más rápido trata de distinguirse uno en el dominio de alguna actividad y en algún oficio, y se adopta una manera de pensar y de obrar relativamente independiente, y más se sujeta a reglas fijas, más firme se hará el carácter y no habrá por ello que sentirse disminuido.*



*Hacer esto es de sabios, porque la vida es corta y el tiempo pasa ligero; si nos perfeccionamos en una sola cosa y la comprendemos bien, adquirimos por añadidura la comprensión y el conocimiento de muchas otras cosas.*

*No hay que fiarse jamás al hecho de no tener dificultades y preocupaciones y obstáculos de ninguna naturaleza, pero no hay que hacerse la vida demasiado fácil. Y hasta en los ambientes cultivados y en las mejores sociedades y en las circunstancias más favorables, hay que conservar algo del carácter original de un Robinson Crusoe o de un hombre de la naturaleza, jamás dejar apagar el fuego de su alma, sino avivarlo. Y el que continúa guardando la pobreza para sí y la ama, posee un gran tesoro y oirá siempre con claridad la voz de su conciencia; el que escucha y sigue esta voz interior, que es el mejor don de Dios, concluirá por encontrar en ella un amigo y no estará jamás solo...*

*Que esté allí nuestro destino, muchacho, que tu camino sea próspero y que Dios esté contigo en todas las cosas y te haga triunfar, es lo que te desea con un cordial apretón de manos en tu partida, tu hermano que te quiere.”*

Vincent<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Referencia: [Vincent Van Gogh](#), [Cartas a Théo](#):

« El 29 de julio de 1890, en un campo de trigo de Auvers sur Oise, Van Gogh se disparó un tiro en el pecho; en uno de los bolsillos del cadáver figuraba, incompleta, la última carta a su hermano Théo. Las cartas de Vincent a Théo, escritas con asiduidad a lo largo de veinte años, constituyen simultáneamente una autobiografía y una confesión de estética. »

## Acerca del Curso de Ingreso

Titulo Del Proyecto: Encuentro propedéutico para ingresantes.

A Año: 2015

D Destinatarios: Alumnos Ingresantes a Primer Año del Profesorado en Educación Especial para DisDiscapacitados Intelectuales.

### Cronograma.

- ✓ Fecha de cursado presencial: desde el 25/03 al 1/04 Cantidad total de horas del curso: Dos módulos diarios Horario: de 18,30 a 22 hs.
- ✓ Devolución y Evaluación final del curso: segunda semana de abril

### Objetivos

- ✓ Lograr una adecuada inserción del alumno en la Educación Superior y con ello favorecer su integración y permanencia en la carrera.
- ✓ Comprender la especificidad y significatividad de la Carrera de Educación Especial para Discapacitados Intelectuales.
- ✓ Conocer el plan de estudios y su régimen de correlatividades.
- ✓ Acercarse a temáticas específicas de la carrera.
- ✓ Apropiarse de las herramientas iniciales para la adquisición de competencias que contribuyan al arribo del estudio autónomo.
- ✓ Socializarse en un clima de respeto y responsabilidad.

### Modalidad de trabajo:

Para que el aula se convierta en un taller se requiere una metodología que permita integrar la teoría y la práctica, los afectos, la reflexión y la acción; una metodología que mediante formas activas de aprendizaje, desarrolle las capacidades de informarse, comprenderse, analizar, criticar, evaluar para poder realizar una lectura crítica de la realidad que posibilite modos de inserción creativos y satisfactorios.

Los protagonistas del aprendizaje activo en el aula taller son el docente y los alumnos. Ambos forman parte de la unidad del enseñar y el aprender.

Ambos están dispuestos a trabajar juntos, a cooperar en una actitud de integrar lo nuevo con lo que ya posee.

### Recursos

- Presentaciones Power Point
- Visitas De Docentes egresados

- Videos
- Material de trabajo para ingresante 2015- Cartilla

**Evaluación** Los profesores a cargo de las jornadas registrarán y brindarán una información individualizada y grupal, de las fortalezas así como de las dificultades que se perciban durante el proceso, la permanencia y/o superación de las mismas.

El propósito de la evaluación diagnóstica de cada espacio será el conocer sus saberes previos, si el alumno ingresante cuenta con las competencias indispensables para el estudio en el nivel terciario: comprensión lectora, producción textual y resolución de problemas a fin de generar, en los casos necesarios, acciones concertadas por el equipo docente para compensar los déficit en la formación de partida.

**Criterios de evaluación** Cada espacio generará sus propios criterios y formas de evaluación.

Lo que se presenta a continuación son criterios generales:

- Puntualidad y asistencia
- Presentación personal
- Manejo adecuado de las normas de cortesía
- Utilización eficaz del tiempo de trabajo
- Disposición favorable para la tarea
- Apertura frente a las propuestas y opiniones de los demás
- Demanda de apoyo para el trabajo
- Interacción e integración grupal (a nivel general y en pequeños grupos)
- Comprensión de los propósitos o consignas de la clase
- Habilidad en la resolución de situaciones.
- Vocabulario y dicción utilizados por los alumnos
- Comprensión y expresión de mensajes utilizando lenguaje oral y escrito
- Manejo de distintos lenguajes (corporal, gestual, gráfico, musical).

“

## CRONOGRAMA ENCUENTRO PROPEDEUTICO

<p><b>Miércoles 25/3</b> 18,10 a 20 hs.</p> <p>20,20 a 22,10hs.</p>	<p>-Plenaria de alumnos con la Sra. Directora -Presentación de la carrera y de la Institución. Características del curso propedéutico</p> <p>Estrategias de Aprendizaje</p>	<p>Prof. Lucia Tosolini Fabiana Romagnoni Inés Soljan</p> <p>Marcela Kowsyk Marcela Rodríguez</p>
<p><b>Jueves 26/3</b> 18,10 a 20,10hs</p> <p>20,20 a 22,10hs</p>	<p>¿Qué tiene de especial la Educación Especial? sobre las prácticas en educación especial</p> <p>Acerca de los sujetos de la Educación Especial</p>	<p>Bernarda Abraham Inés Solján Fabiana Romagnoni</p> <p>Walter Clark Susana Petinón</p>
<p><b>Viernes 27/3</b> 18,10 a 20,10hs</p> <p>20,20 a 22,10hs</p>	<p>Cuerpo y Discapacidad</p> <p>La Escuela y la Igualdad: Renovar la apuesta.</p>	<p>Eduardo Guerrero</p> <p>Verónica Caporaletti Griselda Troyano</p>
<p><b>Lunes 30/3</b> 18,10 a 20,10hs</p> <p>20,20 a 22,10hs</p>	<p>Matemática y su didáctica</p> <p>Pedagogía y Didáctica</p>	<p>Paola Vilte Claudia Giagnorio</p> <p>Adriana Rinaudo Libertad Domínguez</p>

<p><b>Martes 31/3</b> 18,10 a 20,10hs</p> <p>20,20 a 22,10hs</p>	<p>La Discapacidad desde la perspectiva de derechos.</p> <p>Características de la carrera- Aspectos académicos y organizativos. Orientaciones para el cursado. Presentación del SOE</p>	<p>Javier Delgado Leonardo Giorgenello</p> <p>Fabiana Romagnoni Daniel Guzmán Liliana Álvarez</p>
<p><b>Miercoles1/04</b></p>	<p>Rol del docente en la Educación Especial</p> <p>Panel de docentes</p>	<p>Verónica Márquez Mariela Cisnero Cesilia Mangini</p>

**PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL PARA DISCAPACITADOS INTELECTUALES**

**¿Cuál es la estructura de la carrera de Educación Especial?**

**Campo de la Formación Docente Inicial**

El currículo de formación docente inicial se construye a partir de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales organizan los conocimientos en tres campos: de la Formación General Pedagógica, de la Formación Especializada y de la Formación Orientada. El presente diseño contempla esa organización en campos, e introduce además un Trayecto de Práctica compuesto por talleres, que atraviesa los tres campos e integra los enfoques teóricos disciplinares, pedagógicos, psico-sociológicos y didácticos, en un proceso de reflexión que va desde las prácticas educativas concretas (áulicas e institucionales) a las formulaciones teóricas, y de éstas nuevamente a la práctica.

**Campo de la Formación General Pedagógica**

“El conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluidos en el Campo de la Formación General orientan al estudio de la realidad educativa, desde la comprensión de la educación misma, de su contemporaneidad en el marco de la transformación del Sistema Educativo Argentino y la interpretación de los contextos de actuación profesional.

Tiene el propósito de facilitar la conceptualización, los procesos de diseño y la práctica docente, referidos a los requerimientos personales e institucionales, las demandas curriculares, las circunstancias del aula y los contextos sociales”.

### **Campo de la Formación Especializada**

De acuerdo a lo establecido por el Consejo Federal de Cultural y la Educación, los contenidos de este campo hacen referencia “a las conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes y las denominadas “Cultura de La niñez y/o de contextos socio – culturales específicos, según el nivel del que se trate”.

La formación del futuro docente exige que éste se apropie de los conocimientos acerca del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos para poder seleccionar contenidos, diseñar estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación teniendo en cuenta las características del sujeto que aprende.

### **Campo de la Formación de Orientación**

Los contenidos del Campo de la Formación de Orientación procuran consolidar el desarrollo de las competencias requeridas para la enseñanza de las disciplinas. Este campo “comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones”.

#### **OBJETIVOS DE LA CARRERA:**

##### Formar docentes capacitados para:

Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad intelectual.

Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos metodológicos relativos a la enseñanza de alumnos con N.E.E. integrados en el nivel Inicial y EGB.

Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, de modo de garantizar la efectiva participación en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.

Apropiarse críticamente de los contenidos relevantes propios de los campos del saber, constitutivos de su formación profesional.

Desarrollar actitudes favorables al perfeccionamiento permanente, como exigencia para el desempeño de su rol.

Fundamentar teóricamente las prácticas docentes, para la toma racional y justificada de decisiones en el aula y en la institución escolar.

Conocer las actitudes que propicien la integración social, la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación como fundamento de la acción educativa.

Conocer y apreciar los distintos lenguajes de comunicación personal, como un aspecto igualmente importante en la formación integral de la persona.

## PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO:

La definición del ejercicio de un rol profesional, explicita áreas generales de competencias en términos de conocimientos, comprensión y habilidades para proponer estrategias de intervención en función de sujetos específicos en contextos particulares.

Se tendrán en cuenta tres áreas generales de competencia:

- a) En relación con los contenidos y su enseñanza.
- b) En relación con la tarea docente, como instancia colectiva de ejercicio del rol profesional,
- c) En relación con el rol docente en su desempeño como profesional.

**Se indican a continuación los aspectos que definen el tipo de docente que se aspira a formar:**

- Tendrá el conocimiento de los diseños curriculares jurisdiccionales del Nivel Inicial y EGB.
- Fundamentará sus prácticas docentes, enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en función de la escuela y de la educación.
- Sabrá leer la realidad social y económica de la comunidad que atiende la institución donde trabaja, y especialmente la de los grupos de los cuales provienen sus alumnos y proveerá la formación pedagógica y didáctica necesaria para adecuar los diseños curriculares vigentes en la provincia a los contextos referidos, para asegurar la necesaria relevancia en su tarea docente.
- Promoverá en la comunidad actitudes de respeto y valoración hacia las diferencias individuales, entendiendo la diversidad como un elemento enriquecedor de la práctica educativa.
- Deberá poseer las condiciones personales y los conocimientos necesarios para establecer con los estudiantes la relación de empatía requerida por el proceso de enseñanza y aprendizaje y para diagnosticar las variables que condicionan ambos procesos, a los efectos de ser tenidas en cuenta a la hora de planificar y administrar el currículo.
- Tendrá la capacidad para elaborar diseños de enseñanza de los contenidos curriculares, adecuados a las necesidades educativas de los alumnos, y apropiados a contextos sociales, culturales e institucionales específicos, en relación con las finalidades pedagógicas, el contenido y las características del aprendizaje.
- Elaborará diseños, materiales curriculares, e instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuados a la enseñanza de los contenidos curriculares y a las características de los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad intelectual.
- Planificará respuestas pedagógicas a necesidades educativas especiales derivadas de trastornos severos del desarrollo y la comunicación.
- Deberá poseer condiciones personales y formación adecuada para establecer relaciones institucionales y personales positivas con las familias de sus alumnos y los grupos de la comunidad a la que atiende la escuela.
- Funcionalizará los recursos de la comunidad para atender adecuadamente a las necesidades especiales.
- Trabjará cooperativamente con las familias para potenciar el desarrollo de los niños y adolescentes con N. E. E.



- Deberá participar, conjuntamente con otros docentes, en la elaboración e implementación del proyecto educativo institucional y proyecto curricular institucional, de acuerdo con el contexto social particular de la escuela. Asimismo, deberá establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares, para el fortalecimiento de la práctica docente, la consolidación de equipos de trabajo, el mejoramiento de las producciones pedagógicas y de las relaciones escuela comunidad.
- Deberá conocer, interpretar y aplicar la normativa y los procedimientos que regulan el comportamiento de la práctica institucional y de los docentes que sustentan la cultura escolar., así como la dinámica del sistema educativo argentino.
- Será capaz de analizar e interpretar los resultados de su trabajo, evaluarlos y modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, reconociendo la provisionalidad del conocimiento.
- Estará en condiciones de efectuar actividades de búsqueda, sistematización y análisis de información de fuentes primarias, resultados de innovaciones e investigaciones, así como bibliografía actualizada sobre temas vinculados con la necesidad de su práctica.
- Deberá ser capaz de reflexión profesional a través de consultas a bibliotecas, bancos de datos y redes informáticas.
- Será capaz de participar en investigaciones acerca de aspectos relevantes de la práctica profesional docente.
- Deberá desarrollar una actitud indagatoria y de apertura intelectual, a partir de una apropiación crítica de saberes y del ejercicio permanente de la rigurosidad metodológica en los procesos de búsqueda de la verdad.
- Participará activamente en procesos de innovación y transformación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional, promoviendo una conciencia democrática y pluralista, así como el respeto por las tendencias diversas en el seno de la cultura.

# PLAN DE ESTUDIOS



ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
<b>PRIMER AÑO</b>				
Pedagogía	4	128	4	128
Teoría del Currículo y Didáctica	4	128	4	128
Psicología y Cultura del Alumno I	6	192	6	192
Biología, Genética y Neuroendocrina	4	128	4	128
Psicomotricidad I	3	96	3	96
Matemática y su Didáctica I	3	96	3	96
Lengua y Literatura y su Didáctica I	3	96	3	96
Trayecto de Práctica: Taller de docencia I	3	96	3	96
<b>TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO</b>	<b>30</b>	<b>960</b>	<b>30</b>	<b>960</b>

<b>SEGUNDO AÑO</b>				
Política e Historia educativa Argentina (1° cuatrimestre)	4	64	4	64
Organización y Gestión Institucional (2° cuatrimestre)	4	64	4	64
Educación Especial	4	128	4	128
Psicología y Cultura del alumno II	4	128	4	128
Disfunciones Neurogenéticas	3	96	3	96
Lengua y Literatura y su Didáctica II	3	96	3	96
Matemática y su didáctica II	3	96	3	96
Diseño y Adecuación del Currículo I	5	160	5	160
Formación Profesional y su Didáctica	3	96	3	96
Trayecto de Práctica: Taller de docencia II	2	64	4	128
<b>TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO</b>	<b>31</b>	<b>992</b>	<b>33</b>	<b>1056</b>

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuale
<b>TERCER AÑO</b>				
Filosofía (1° Cuatrimestre)	4	64	4	64
Ética Profesional (2° Cuatrimestre)	4	64	4	64
Problemática del Mundo Contemporáneo (1° Cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Investigación Educativa (2° Cuatrimestre)	4	64	4	64
Ciencias Naturales y su Didáctica	4	128	4	128
Ciencias Sociales y su Didáctica	4	128	4	128
Taller de Expresión I	4	128	6	192
Diseño y Adecuación del Currículo II	5	160	5	160
Psicomotricidad II	3	96	3	96
Educación Temprana	3	96	3	96
Psicopatología (1° cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual (2° Cuatrimestre)	4	64	4	64
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III	3	96	6	192
<b>TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO</b>	<b>38</b>	<b>1216</b>	<b>43</b>	<b>1376</b>

<b>CUARTO AÑO</b>				
Psicología Social	3	96	3	96
Trastornos del Lenguaje y la Comunicación	3	96	3	96
Taller de Expresión II	4	128	6	192
Tecnología y su Didáctica	3	96	3	96
Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica	3	96	3	96
Currículo y Déficit Motor; o	3	96	3	96
Nuevas Tecnologías y Educación Especial	3	96	3	96
Discapacidades Múltiples; o	3	96	3	96
Currículo y Trastornos Severos del Desarrollo	3	96	3	96
E.D.I.	3	96	3	96

Trayecto de práctica: Seminario de Integración y Síntesis	2	64	4	128
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV	6	192	12	384
<b>TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO</b>	<b>33</b>	<b>1056</b>	<b>43</b>	<b>1376</b>
<b>TOTAL DE HORAS DEL PLAN</b>	<b>132</b>	<b>4224</b>	<b>149</b>	<b>4768</b>

## REGIMEN DE CORRELATIVIDADES

Segundo Año:

Para rendir	Debe tener aprobada	Debe tener regularizada
Política e Historia Educativa Argentina	Pedagogía	
Organización y Gestión Institucional	Teoría del Currículo y Didáctica	
Educación Especial	Pedagogía	
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I	
Disfunciones Neurogenéticas	Biología, Genética y Neuroendocrina	
Lengua y Literatura y su Didáctica II	Teoría del Currículo y Didáctica Lengua y Literatura y su Didáctica I	
Matemática y su Didáctica II	Teoría del Currículo y Didáctica Matemática y su Didáctica I	
Diseño y Adecuación del Currículo I	Teoría del Currículo y Didáctica Lengua y Literatura y su Didáctica	

	Matemática y su Didáctica I	
Trayecto de Práctica II	Teoría del Currículo y Didáctica I Psicología y Cultura del Alumno I Trayecto de Práctica I	

**Tercer Año:**

Para rendir	Debe tener aprobada	Debe tener regularizada
Ética Profesional	Filosofía	
Seminario de Investigación Educativa	Trayecto de Práctica I	
Psicomotricidad II	Psicomotricidad I	
Psicopatología	Psicología y Cultura del Alumno II	
Seminario de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual	Educación Especial	
Ciencias Naturales y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Psicología y Cultura del Alumno II	
Diseño y Adecuación del Currículo II	Diseño y Adecuación del Currículo I	
Trayecto de Práctica III	Trayecto de Práctica II	

**Cuarto Año:**

Para rendir	Debe tener aprobada	Debe tener regularizada
Psicología Social	Psicología y Cultura del	

	Alumno II	
Taller de Expresión II	Taller de Expresión I	
Tecnología y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Psicología y Cultura del Alumno II	
Trayecto de Práctica IV	Trayecto de Práctica III Campos de la Formación Orientada y Especializada de 2º Año	Campos de la Formación Orientada y Especializada de 3er. Año

## SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

En el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales existen tres formatos de espacios curriculares, denominados materias, seminarios y talleres.

Para cursar las materias de las carreras de Profesorado en los Institutos Superiores admitirán tres categorías de alumnos: a) libres, b) regulares con cursado presencial y c) regulares con cursado semi-presencial. Para cada una de estas categorías se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción, teniendo en cuenta que la cantidad y características de parciales, trabajos prácticos y/o recuperatorios serán establecidos y especificados en los Proyectos de cátedra por el Profesor, sujetas a la aprobación de los Consejos Académicos:

**LIBRE:** realiza los aprendizajes correspondientes al desarrollo de una materia sin asistencia a clase. Si bien conserva el derecho de asistir a clases en calidad de oyente, no realiza trabajos prácticos ni exámenes parciales. La aprobación de la materia correspondiente será por exámenes ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en el proyecto curricular de la cátedra.

**REGULAR CON CURSADO PRESENCIAL:** regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia a clases y la aprobación del 70% de los Trabajos Prácticos y/ o parciales previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal. El cursado regular presencial podrá culminar con promoción directa en aquellos espacios en que los Consejos Académicos así lo propongan. A tal fin, se elevarán las propuestas fundamentadas y con la aprobación del Consejo Académico, a consideración de la Dirección de Educación Superior. Las

promociones directas requerirán de un 100% de los trabajos prácticos y/o parciales aprobados con 4 o más, y culminarán con un coloquio integrador ante el profesor a cargo del espacio. Las promociones directas se definirán el último día lectivo.

**REGULAR CON CURSADO SEMIPRESENCIAL:** regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 40% de la asistencia y la aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos y/ parciales previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

En la carrera de Profesorado de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales, cada alumno podrá cursar hasta el 30% de las materias con categoría de libre, y hasta el 30% de las materias con categoría de regular con cursado semi-presencial. Las restantes materias deberá cursarlas con categoría de regular con cursado presencial.

Los seminarios podrán ser cursados solamente con categoría de alumnos regulares, ya sea con cursado presencial o semi-presencial. Los seminarios se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente; mientras que la defensa oral se considerará examen oral.

Los Talleres sólo podrán ser cursados con categoría de regulares con cursado presencial. Los Talleres tendrán promoción directa, mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos: a) aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos, que serán un mínimo de 2 (dos) por cada cuatrimestre, y se aprobarán con calificación de 3 (tres) puntos en la escala de 0 a 5 puntos. b) Aprobación de la totalidad de los exámenes parciales, que serán al menos 2 (dos), uno por cada cuatrimestre, y se aprobarán con nota no inferior a 3 (tres) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial. Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse a exámenes finales, en condiciones idénticas a los alumnos regulares con cursado presencial, en los dos turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recurrar el taller.

En cada Instituto de Formación Docente, el Consejo Académico (u órgano de gobierno de similares funciones) establecerá, para cada cohorte, cuáles espacios curriculares podrán ser cursados con cada una de las categorías establecidas en los ítems 3 y 4. En el Diseño Curricular Institucional se incluirán las decisiones tomadas en tal sentido con sus correspondientes fundamentos, y se asegurará la oferta de espacios para las tres categorías.

Los alumnos deberán inscribirse a cada espacio curricular optando por una de las



categorías según lo previsto en el ítem 6, en el período correspondiente a la primera semana del mes de abril. Transcurrido ese lapso, los alumnos libres podrán solicitar cambio de categoría solamente durante el primer mes de desarrollo de las clases del ciclo lectivo respectivo. Los alumnos inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la categoría de su elección por diversas razones, pasarán automáticamente a la categoría de cursado semi-presencial o libre, según sea el caso. El profesor informará al finalizar el año lectivo en que condición termina el año cada alumno.

La modalidad de los exámenes finales será oral, excepto en los casos en que las características de los contenidos del espacio curricular correspondiente hagan aconsejable optar por alguna de las modalidades siguientes:

Oral y de desempeño: consistente en la demostración por el alumno de una acción o dispositivo de acciones, uso de instrumentos, aplicación de maniobras técnicas, etc. Se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la evaluación de procedimientos específicos. A los efectos del registro en actas de consignará como oral.

Escrito: se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la competencia para la comunicación escrita, o cuyos contenidos hagan necesaria la realización de cálculos escritos, expresiones gráficas de los datos, etc.

Se podrán combinar exámenes escritos y orales en los espacios a los cuales les sea propio la evaluación de competencias para la comunicación tanto escrita como oral.

El Consejo Académico establecerá, a propuesta de cada cátedra, la modalidad a aplicar en cada espacio curricular.

En el caso de aprobación del espacio curricular por exámenes finales, la nota de aprobación será la del examen final, o la del promedio de los exámenes finales cuando se hayan combinado las modalidades escrita y oral. La nota de los exámenes orales será un número entero. La nota de los exámenes escritos podrá contemplar una sólo una fracción de 0,50. Los promedios de exámenes escritos y orales se consignarán exactamente con los decimales resultantes.

## **TÍTULO A OTORGAR**

**Profesor de Educación Especial en Discapitados Intellectuales.**