

Instituto de Educación Superior Nro.7

Profesorado en Educación Especial para Discapacitados Intelectuales

Material para el Ingreso

-Año 2017-

¿Qué tiene de especial la Educación Especial?



“Empiezo a comprender que allí donde hay límites, hay también, en el otro lado, más allá de mis particulares confines, otras voces, otros cuerpos, otros mundos.”

Ian Chambers, en “Cultura, Migraciones e Identidad”

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

Venado Tuerto, 2017

Ilustración de tapa: “Parejas”, Xul Solar, 1923. El artista argentino Xul Solar nació en 1887 en Buenos Aires. Usó la pintura como medio de expresión para su creación artística, pero su trabajo y su dedicación se dirigieron siempre más allá del arte, a la búsqueda de una verdad que abarcara todo, el impulso de crear conexiones y redes entre los idiomas, los pueblos, las religiones y las opiniones.

Para empezar...

La educación especial, 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**.

“Un doble despertar de *confluencias entre saber y no saber...* un convite a la *curiosidad*, esa única especie de curiosidad que según Foucault vale la pena practicar: no aquella que busca asimilar lo que conviene conocer para asentarse, sino la que permite movilizarse siempre asombrados ante lo singular y lo extraño de lo que nos rodea, aquella que lleva a desprenderse de uno mismo y a poner en cuestión lo sabido.

Incitación a la aventura, a una travesía que permite descubrir el mundo e irse descubriendo...”¹

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”.²

¹ Rattero Karina “Enseñar, Ese simple aleteo de mariposa” en Cinemaestro.

² Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI. 49 Edición. 1997.

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.

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, en donde interroga la relación de la educación especial y la educación en general.

A continuación te proponemos, acercarte 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. Seguidamente, en una entrevista a Carlos Skliar, se aborda la cuestión de los derechos a la educación de las personas con discapacidad, entre otros.

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**.

En definitiva, todos estos escritos formulan temas que apuntan al corazón de las cuestiones sociales e institucionales de hoy e intentan acercarte a la realidad 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 de la carrera.

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

Texto Nro.1

¿Qué tiene de especial la educación especial?



De la educación como especial. Por Ma. Elena

Festa

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 psicologistas (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 curriculum 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 imbricados 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”*

Texto Nro.2

“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”.

Texto Nro. 3

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 trans-miten 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).

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. 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.

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.

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” . 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?

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.

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 - no se condice con el hormigueo viviente que hace estallar la salita de tres...!¿Los amamos por deber? Es el amor que se recita, ¿un "deber" de todo educador?

¿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, 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).

¿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.

El cuidado y la contención necesaria a la infancia forman parte de la tarea de enseñar. 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 podes, 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, 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.

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, empuqueñecer.

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. Es la que permite en algún momento desprenderse del maestro, deshacerse de él, para emprender el propio vuelo.

De un modo bellísimo 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)

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 . 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 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 señor” 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...”

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).

Por un largo tiempo me demoré 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 dejó 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 sé 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. 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. 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?

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. 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. 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 sobre 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 cómo 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.... Restableciendo 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 es mostrar. Un mundo nuevo se asoma si un maestro invita, llama, muestra... Si convoca a un movimiento que nos traslada 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 qué me llamas, 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 qué 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 qué 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 la lectura:

- 1.-Piensa en 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.
- 3.- ¿Qué representaciones tienes de tus futuros alumnos, es decir cómo te los imaginas?
- 4.- ¿Qué sentimientos te despiertan tus futuros alumnos?

Guía de lectura

A lo largo del texto se leen las respuestas que los docentes consultados dan ante la pregunta “por qué vale la pena ser maestro”. ¿Cuáles son los conceptos centrales que aparecen y que la autora va analizando a lo largo de toda su exposición?

2.- La autora explicita los conceptos que estuvieron ausentes en las respuesta obtenidas, Puntualízalos. ¿Puedes reflexionar sobre la relación entre estos “ausentes” y algunas de las debilidades que presenta la educación escolar hoy? Elabora un pequeño texto para debatir en el grupo.

3.- ¿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 un párrafo donde reflexiones al respecto.

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.

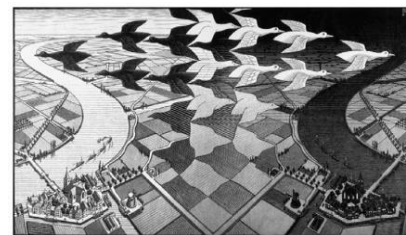
6.- Por último, escribe una pequeña síntesis personal donde, recuperando conceptos centrales que pudiste pensar a lo largo de esta actividad, expliques por qué vale la pena ser maestro de educación especial.

Trae al encuentro previsto tus reflexiones y respuestas escritas. El debate grupal será mucho más rico!!

Texto Nro. 4

Matemática I y su didáctica

Docente: Paola Bilte



“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.

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 utilicemos 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.

Probemos nuestro ingenio.... Manos a la obra!!!!

La clase de Matemática:

Partimos de la idea de plantear en el aula situaciones en las que los alumnos “hagan Matemática”, es decir elaboren estrategias propias, utilicen las representaciones que consideren adecuadas, discutan con sus pares, expliquen sus ideas, den razones de sus procedimientos y resultados, confronten sus producciones con las de otros, acepten críticas y otros puntos de vista.

Para generar una actividad de este tipo, el planteo de problemas es un recurso de aprendizaje privilegiado, y los juegos, un contexto para el planteo de problemas. El clima de aula deberá ser de respeto de las ideas ajenas, de estímulo a la participación activa y de consideración de los errores como parte del aprendizaje. En este marco, los materiales de trabajo son un soporte de las situaciones de enseñanza planificadas y no un instrumento de enseñanza en sí mismos.

Cuando decimos que los niños aprenden jugando, estamos pensando en el juego a disposición del aprendizaje y no en la mera acción lúdica. El juego forma parte de las actividades planificadas para el aula, dentro de una secuencia de enseñanza y, en este sentido, no es un entretenimiento sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos.

Hablamos aquí de secuencia con relación a la enseñanza de un tema determinado, es decir la secuenciación de actividades que apuntan a la enseñanza de un contenido específico. Una secuencia, por lo tanto, suele abarcar varias situaciones (o actividades) y cierto número de clases.

El uso del juego en el aula:

Los juegos poseen la ventaja de interesar a los alumnos, con lo que, en el momento de jugar, se independizan relativamente de la intencionalidad del docente y pueden desarrollar la actividad, cada uno a partir de sus conocimientos. Pero la utilización del juego en el aula debe estar dirigida a su uso como herramienta didáctica: **JUGAR NO ES SUFICIENTE PARA APRENDER**. Justamente, la intencionalidad del docente diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En el momento de jugar, el propósito del alumno es siempre ganar, tanto dentro como fuera de la escuela. El propósito del docente, en cambio, es que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego.

Según el **propósito** que se proponga, el docente elegirá el **material** y/o lo adaptará en función del contenido a enseñar. Luego, es necesario que **organice el grupo** y vaya conduciendo la clase en etapas sucesivas en relación con cada juego.

- El docente organizará la clase en grupos, proporcionándoles –junto con el material– las reglas correspondientes al juego y los roles que cada uno asumirá durante su desarrollo. Es importante tener en cuenta que todos los integrantes del grupo deben participar activamente del juego, desde el punto de vista cognitivo, pudiendo incluso abarcar más de un rol (por ejemplo, en un juego de cartas, repartir y jugar, y no sólo repartir para que los demás jueguen).
- Cada grupo jugará el juego hasta terminar. El docente recorrerá la clase aclarando las dudas que pudieran aparecer respecto de las reglas del juego. Aquí conviene destacar que el juego y los grupos deben estar armados de modo que sea posible hacer un cierre en común.

- Luego se planteará un momento de reflexión sobre el desarrollo del juego: qué estrategias utilizó cada uno, si todos jugaron de la misma manera, si se detectó alguna estrategia más eficiente que otras dentro de las utilizadas, etc. Incluso es posible plantear aquí, según la intencionalidad original del docente, algunas preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado.
- Esta última discusión deberá tener un cierre en el que el docente destaque sintéticamente los contenidos trabajados. Esta última etapa de cierre está íntimamente ligada a la intencionalidad didáctica de la actividad planteada, a los contenidos que se han querido trabajar y al alcance logrado por la producción de los diferentes grupos respecto de este contenido. El cierre permite al docente presentar las denominaciones, representaciones y relaciones con otros conocimientos considerados válidos en Matemática de los conocimientos utilizados durante el juego. A su vez, permite que los alumnos tomen conciencia de que han logrado un nuevo aprendizaje y reconozcan en forma explícita las relaciones de lo nuevo con lo conocido.

En las **consideraciones didácticas** hemos desarrollado algunos de los posibles procedimientos de resolución y algunas de las reflexiones que puedan surgir en función de la finalidad enunciada. Pero habrá que analizar en cada caso particular cuáles serán las posibles reflexiones pertinentes según la finalidad a la que apunte.

Es importante tener en cuenta que ningún juego se juega una sola vez; de ser así impediría el progreso de los alumnos en el uso de estrategias mejores que las ya utilizadas y aprendidas en ocasión de la discusión de la partida anterior. En los juegos dirigidos a fomentar la realización de cálculos por parte de los alumnos, por ejemplo, la repetición del juego permitirá reutilizar los cálculos ya memorizados y las estrategias aprendidas en la realización de otros además del ensayo de nuevas estrategias.

También es importante que el docente organice actividades en las que los alumnos puedan volver a utilizar los conocimientos aprendidos con los juegos en tareas diferentes. Por ejemplo, si se trata de un juego que incluye las sumas cuyo resultado es diez, se puede proponer una actividad de revisar cálculos para encontrar errores en los que esas sumas estén involucradas. Hemos incluido algunos ejemplos en **actividades complementarias**.

Por otro lado, es posible asignar tareas relacionadas con los juegos para desarrollar en forma individual fuera del horario escolar. Si se proponen juegos como tareas para la casa -lo que permite incorporar a la familia- es posible que el docente retome el trabajo desde la reflexión. Esto puede permitir la aparición de estrategias elaboradas por otros integrantes de las familias y poner a los alumnos en situación de describir y defender o rechazar estrategias que no son propias. Por otra parte, estas propuestas dan ocasión a la familia de participar en el proceso de aprendizaje de los niños, en un apoyo articulado con la tarea del maestro.

El juego y la diversidad

El planteo de juegos como estrategia de enseñanza permite tener en cuenta la diversidad cognitiva de los alumnos. Y esto aparece en relación con diferentes cuestiones.

Al plantear los juegos, es posible que alumnos con diferentes saberes en el punto de partida jueguen con distintas estrategias e incluso que discutan una para presentar al resto del grupo.

También es posible modificar la complejidad del juego planteado para alguno de los grupos, lo que se puede hacer tanto cambiando el material como la regla del juego.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que es una tarea compleja, que conviene abordar en equipo, para discutir los cambios y los efectos de éstos en los aprendizajes previstos con la implementación del juego.

Los juegos que se proponen a continuación constituyen un material para docentes que no supone la sugerencia de orden ni exhaustividad para su uso.

Se trata del aporte de un conjunto de recursos de entre los cuales cada maestro podrá seleccionar aquellos que le resulten apropiados para ser incluidos en sus clases, en los momentos que prevea para ello y en el orden que corresponda según su plan de trabajo.

No se trata de organizar la enseñanza alrededor de los juegos, sino de incluir los mismos en el marco de un proyecto particular de enseñanza. En dicho proyecto, el juego podrá utilizarse para diagnosticar el estado de un determinado saber; para iniciar el trabajo con un conocimiento nuevo; para que los alumnos reutilicen un conocimiento aprendido o para evaluar aprendizajes.

Muchos de los juegos incluidos en este cuadernillo han sido inspirados y recreados a partir de materiales bibliográficos publicados en el país y en el exterior por especialistas en estos temas.

Ahora vamos a aprender jugando!!!...

Taller de orientación en técnicas de estudio

Prof. Marcela Kowszyk

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

¿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 sí.
- *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 son:

***Términos conceptuales**

***Conectores**

*** Proposiciones**

Por “concepto” se entiende a 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.

Importante: 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

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 organiza 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.
- Trabajará 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.

TÍTULO A OTORGAR

Profesor de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales

PLAN DE ESTUDIOS



ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
PRIMER AÑO				
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
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	30	960	30	960

SEGUNDO AÑO				
Política e Historia educativa Argentina (1º cuatrimestre)	4	64	4	64
Organización y Gestión Institucional (2º 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
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	31	992	33	1056

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuale
TERCER AÑO				
Filosofía (1º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Ética Profesional (2º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Problemática del Mundo Contemporáneo (1º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Investigación Educativa (2º 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 (1º cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual (2º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III	3	96	6	192
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	38	1216	43	1376

CUARTO AÑO				
Psicología Social	3	96	3	96
Trastornos del Lenguaje y la	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	3	96	3	96
Currículo y Déficit Motor; o	3	96	3	96
Nuevas Tecnologías y Educación	3	96	3	96
Discapacidades Múltiples; o	3	96	3	96
Currículo y Trastornos Severos del	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	6	192	12	384
TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO	33	1056	43	1376
TOTAL DE HORAS DEL PLAN	132	4224	149	4768

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